



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ:  
ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΣΩΤΗΡΟΥΛΑ ΙΑΣΟΝΟΣ**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2014**



**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ:  
ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**ΣΩΤΗΡΟΥΛΑ ΙΑΣΟΝΟΣ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση  
διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Ιανουάριος, 2014**

© Σωτηρούλα Ιάσονος, 2014

**ISBN 978-9963-695-36-2**

## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Σωτηρούλα Ιάσονος

Τίτλος Διατριβής: Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» και εγκρίθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2014 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.*

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Πέτρος Πασιαρδής	Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Μιχαλίνος Ζεμπύλας	Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπων)
Παναγιώτα Κενδέου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Minnesota (Μέλος)
Μαρία Ηλιοφώτου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Κωνσταντίνα Χαραλάμπους	Λέκτορας στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

.....

Μιχαλίνος Ζεμπύλας – Επιβλέπων

Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής 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. Στα πλαίσια του ίδιου σκοπού, αναζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά των ηγετών που παρέχουν αυτές τις ενδείξεις στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της Κύπρου.

Για το λόγο αυτό, η έρευνα εστίασε σε τρία ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε στη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται οι Κύπριοι διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων. Με το δεύτερο διερευνήθηκαν τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση και ταυτόχρονα παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, μέσα από τη σύζευξη των πέντε στυλ (παιδαγωγικό, επιχειρηματικό, δομικό, συμμετοχικό, ανάπτυξης προσωπικού) του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008) και της βιβλιογραφίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο αυτό, διαφάνηκε και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται διάφορες προκλήσεις και αντιστάσεις. Το τρίτο ερώτημα επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά αυτών των ηγετών, όπως εκδηλώνονται στο ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της Κύπρου. Η εστίαση ήταν ειδικότερα στο πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης της ημικατεχόμενης Κύπρου και της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας επιδρά στα χαρακτηριστικά τους και ενδεχομένως να τους διαφοροποιεί από ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων άλλων χωρών που δε βιώνουν την πολιτική κατάσταση της Κύπρου και τις συνέπειές της.

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία 23 διευθυντές από 114 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, οι οποίοι ηγούνταν σχολείων με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από τον παγκύπριο μέσο όρο (14.88%) για τη σχολική χρονιά 2011-2012. Από τους διευθυντές αυτούς λήφθηκαν συνεντεύξεις σε βάθος με σκοπό τη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται και των ενδείξεων ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης ανέδειξαν την κριτική προσέγγιση, τη συντηρητική και τη φιλελεύθερη, ενώ δεν υπήρξαν επαρκή στοιχεία που να υποστηρίζουν τη σύνδεση κάποιου διευθυντή με την πλουραλιστική. 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 στις ομοιότητες, στην κοινή ανθρωπιά και ισότητα, στην προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης, την προτίμηση προς μια πολιτική ενσωμάτωσης και τις ανισότητες που πλήττουν κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές. Γενικότερα, δε δόθηκαν ιδιαίτερα δείγματα κοινωνικής πλαισίωσης του λόγου. Οι διευθυντές που ενστερνίζονταν την κριτική προσέγγιση εξέφραζαν τις απόψεις τους κυρίως μέσα από τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου – κοινωνίας και παρουσίασαν έναν κοινωνικά πλαισιωμένο λόγο. Αντιμετώπιζαν θετικά τη διαφορά, αναφέρονταν σε στάσεις και πεποιθήσεις που διαμορφώνει η κυρίαρχη προοπτική και σε ανισότητες που πλήττουν κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές και ενήλικες, ασκούσαν κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσίασαν ενσυναίσθηση.

Στη δεύτερη φάση, έγινε επιλογή τριών διευθυντών που σύμφωνα με την ανάλυση που προέκυψε, πληρούσαν τα περισσότερα από τα κριτήρια κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας (Kincheloe & Steinberg, 1997) και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2009). Σε αυτό το στάδιο (σχολική χρονιά 2012-2013), ακολουθήθηκε η προσέγγιση της «μελέτης περίπτωσης» (case study) με σκοπό τη διερεύνηση των υπόλοιπων ερευνητικών ερωτημάτων. Κατά τη διάρκεια πέντε εργάσιμων ημερών για τον κάθε διευθυντή, λήφθηκαν πρωτογενή δεδομένα μέσω συνεντεύξεων (με εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό), παρατήρησης του διευθυντή (θεατής μη συμμετοχικής) και ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς (στηριζόμενο σε ερωτηματολόγιο των Pashiardis & Brauckmann, 2008), όπως και δευτερογενή δεδομένα (μελέτη σχετικών αρχείων του σχολείου). Η προτεραιότητα κατά τη διάρκεια των σταδίων συλλογής δεδομένων βρισκόταν στην ποιοτική μέθοδο και η κύρια μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κριτική ανάλυση λόγου. Ειδικότερα, για το δεύτερο στάδιο έγινε «κάθετη» ανάλυση μεταξύ των δεδομένων που συλλέγηκαν στο πλαίσιο της κάθε μελέτης περίπτωσης και «οριζόντια» ανάλυση και σύνθεση όλων των δεδομένων και από τις τρεις μελέτες περίπτωσης. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια, έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Η ανάλυση του δεύτερου σταδίου της έρευνας - δηλαδή των τριών case studies - έφερε στην επιφάνεια δεδομένα που συμπληρώνουν την «εικόνα» της ηγεσίας για

κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αναδύεται από τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία. Διευκρινίζεται για πρώτη φορά ότι υπάρχουν δυνατότητες σύζευξης μεταξύ των στυλ ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008) και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και παράλληλα ότι η κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας μπορεί να μεταφραστεί σε πρακτική μέσα από αυτήν. Την ίδια στιγμή, αναδεικνύεται ότι η ηγεσία στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου παρέχει αρκετές ευκαιρίες σε έναν ηγέτη για ανάδειξη μιας φιλοσοφίας κοινωνικής δικαιοσύνης.

Συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν μεταξύ άλλων διάφορες κοινές παράμετροι ως προς τα διάφορα στυλ ηγεσίας, με τις περισσότερες να έχουν σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο επιχειρηματικό στυλ, σημαντική κοινή πτυχή αποτέλεσε η αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση εξωτερικών δικτύων και πηγών, όπως και η προσέγγιση των περιθωριοποιημένων μαθητών και οικογενειών. Στο δομικό στυλ 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, κοινό ήταν ότι οι διευθυντές παρείχαν αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας τους και ότι δεν 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.

Γενικότερα, το κοινωνικοοικονομικό ευρύτερο πλαίσιο ήταν αυτό ώθησε και τους τρεις διευθυντές στο να δώσουν συνολικά περισσότερη έμφαση στο επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, δείχνοντας έτσι τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει το συγκεκριμένο στυλ με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Εντούτοις, αυτή η σχέση έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί και με τα υπόλοιπα στυλ, κάτι που επιβεβαιώνει περισσότερο σε σχέση με τους άλλους διευθυντές, η διευθύντρια 3.

Η συγκεκριμένη διευθύντρια ήταν αυτή που επέδειξε πλουσιότερη δράση στο σύνολο των στυλ ηγεσίας. Σε ένα πλαίσιο κατανόησης των λόγων αυτής της πλούσιας δράσης και

συνεπώς της διαφοροποίησής της (σε κάποιο βαθμό) από τους άλλους δύο διευθυντές, εντοπίζεται μεταξύ άλλων η μεθοδική και ερευνητική διαδικασία αναγνώρισης όλων των «προκλήσεων», δυνατοτήτων και περιορισμών του σχολικού της πλαισίου (στην αρχή της σχολικής χρονιάς), η διαμόρφωση οράματος και μακροχρόνιου σχεδίου βελτίωσης του σχολείου, η μετάδοση της φιλοσοφίας της στους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους, η συνεχής επαγγελματική της ανάπτυξη και ο διαρκής αναστοχασμός.

Ένα σημαντικό πόρισμα της παρούσας εργασίας αποτελεί και η σύνδεση της σχολικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με το ευρύτερο πλαίσιο ζωής των ηγετών. Αυτό αφορά σε εμπειρίες τους που σχετίζονται με το πολιτικό πλαίσιο της Κύπρου, ειδικότερα τη συνεχιζόμενη κατοχή, την τουρκική εισβολή και την προσφυγιά, όπως και τις προηγούμενες εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η σύνδεση φάνηκε για παράδειγμα ότι έχει επίδραση στον τρόπο αντιμετώπισης των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, στην ευαισθησία που τους διακατέχει για μαθητές και ενήλικες που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις και στον τρόπο χειρισμού κάποιων κανονισμών στο σχολείο τους. Επίσης, η έντονη κοινωνική τους δραστηριοποίηση αναδεικνύει πτυχές κοινωνικού ακτιβισμού και φαίνεται να συνδέεται αρμονικά με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται μια «ηγεσία εντός ζωής για κοινωνική δικαιοσύνη» που προσθέτει στην περαιτέρω κατανόηση της δράσης των διευθυντών στο σχολικό πλαίσιο και καθιστά τα δύο πλαίσια (ηγεσία – κοινωνική δραστηριοποίηση/ακτιβισμός) «ομόκεντρους κύκλους» που έχουν στο κέντρο τους την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σχολικοί ηγέτες που λειτουργούν σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια και ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη και την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας, διακατέχονται από ένα νέο τρόπο σκέψης και ερμηνείας του κόσμου, τότε η διερεύνηση περαιτέρω πτυχών της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη καθίσταται αναγκαία, κυρίως γιατί αναδεικνύει την αναγκαιότητα για αλλαγή και προσδιορίζει περαιτέρω το πλαίσιο της.

Η συνεισφορά της έρευνας προσδιορίζεται σε θεωρητικό και ταυτόχρονα εμπειρικό επίπεδο. Η θεωρητική συνεισφορά έγκειται στην επέκταση της θεωρίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη προς δύο κατευθύνσεις: τη σύζευξη που έχει με τα στυλ ηγεσίας και τη σχέση που αναπτύσσει με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας. Στη μέχρι τώρα διεθνή βιβλιογραφία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να επιδιώκει αυτή ακριβώς την επέκταση και να τοποθετείται παράλληλα στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μπορούν να



ενταχθούν θεωρητικά στη σύγκλιση της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (των δύο δηλαδή θεωριών που αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο) ως αυτές που στηρίζουν θεωρητικά τα δύο μέρη του συνδυασμού. Επιπλέον, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει θεωρητικά στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη σχολική ηγεσία σε χώρες που υποφέρουν από συγκρούσεις (π.χ. διαφορετικών εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων) ή βιώνουν μια μετα-συγκρουσιακή κατάσταση. Συγκεκριμένα, δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα που να διερευνά κατά πόσο και με ποιο τρόπο ο συνδυασμός μιας πολιτικής κατάστασης, όπως αυτή της Κύπρου με το πολυπολιτισμικό, επιδρά στη φιλοσοφία και τις πρακτικές των ηγετών που εκδηλώνουν ευαισθησίες για κοινωνική δικαιοσύνη.

Όσον αφορά στην εμπειρική συνεισφορά, η παρουσία νέων εμπειρικών δεδομένων καθίσταται σημαντική, αφού προσθέτει μια ακόμη πρακτική διάσταση στην κατανόηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη συνεισφέροντας στην υφιστάμενη γνώση γύρω από «χειροπιαστά» μοντέλα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη σε δημόσια σχολεία. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης ως προς τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται (περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με άλλα) από τους διευθυντές που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη κατά την ηγεσία πολυπολιτισμικών σχολείων.

Αναμένεται, επίσης, ότι τα πορίσματα θα προβληματίσουν τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής ως προς την αναγκαιότητα αναδόμησης της ιδέας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στη βάση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας. Το γεγονός ότι εντοπίστηκαν οι τρεις διευθυντές είναι ελπιδοφόρο για το μέλλον της σχολικής ηγεσίας, αφού μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τον εντοπισμό νεοεισερχόμενων ή άλλων διευθυντών που έχουν τις ίδιες ευαισθησίες και οι οποίοι με κατάλληλη επιμόρφωση να στελεχώσουν πολυπολιτισμικά σχολεία ή/και σχολεία στα οποία συναντώνται έντονα αντιστάσεις που σχετίζονται άμεσα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η γνώση της καθημερινής πραγματικότητας διευθυντών που πετυχαίνουν την αλλαγή σε διάφορα επίπεδα και που αντιμετωπίζουν αντιστάσεις με διαφορετικό τρόπο και βαθμό επιτυχίας, μπορεί να τεθεί ως βάση για αξιοποίηση σε προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας και ανάπτυξης των εν δυνάμει και εν ενεργεία σχολικών ηγετών.

## Abstract

The aim of the present dissertation is twofold: first, to explore the philosophical approach of multiculturalism (conservative, liberal, pluralist, or critical) by a group of Cypriot principals of multicultural schools; and second, to examine the leadership styles of those principals who adopt the critical approach and simultaneously provide indications of social justice leadership.

For this purpose, the research study focused on three questions. The first question investigated the multicultural approach adopted by Cypriot principals of multicultural schools. The second question examined the leadership style of principals who adopt the critical approach and simultaneously provide leadership indications for social justice, in conjunction with the five styles (instructional, entrepreneurial, structuring, participative, personnel development) of the Holistic Leadership Model of Pashiardis and Brauckmann (2008) and the bibliography on leadership for social justice. The third question focused on the characteristics of these leaders in the way they are manifested in the particular sociopolitical context of Cyprus. The focus was specifically on how the combination of the political situation of semi-occupied Cyprus and increasing multiculturalism affect the principals' characteristics and possibly differentiate them from other principals of multicultural schools in other countries.

The research was conducted in two phases. During the first phase 23 out of 114 elementary school principals in Cyprus were selected in a deliberate sampling of those who lead schools with percentage of multilingual students (14.88%) being equal or bigger than the pancyprian average for the school year 2011-2012. These principals were interviewed in depth in order to examine the approach of multiculturalism adopted and the leadership indications for social justice. The results of the first phase revealed the presence of critical, conservative and liberal approaches. Some of the principals adopted a combination of two approaches, with the liberal being one of the two. There was no sufficient evidence to support the link of any principal with the pluralist approach. The basic perceptions of the conservative approach was relevant to the perceived problems and dangers created by multiculturalism in schools and the wider society, the preference for a political assimilation and the inequalities that mainly affect Cypriot students and adults. Regarding the liberal approach, there was an obvious emphasis on the similarities, common humanity and equality, the provision of equal learning opportunities, the preference towards a political integration and the inequalities which mainly affect multilingual students. The principals who adopted the critical approach emphasized the connection between school and society

and framed the discussion in critical and emancipator ideas. They had a positive attitude towards diversity, and they criticized the educational system for the inequalities which mainly affect multilingual students and adults who show empathy.

In the second phase, there was a selection of three principals who met most of the criteria for the critical approach (Kincheloe & Steinberg, 1997) and social justice leadership (Theoharis 2009). During five working days at each school, primary data were taken through a series of interviews (from teachers, students and personnel), non-participatory observation of each principal and a questionnaire distributed to the teachers (based on the Pashiardis & Brauckmann questionnaire 2008) as well as secondary data (study of school files). The priority during this stage of data collection was given to qualitative methods and the main method of data analysis was critical discourse analysis. Specifically, there was a 'vertical' analysis of the data collected from each case study and a 'horizontal' analysis of the data collected from all three case studies. The analysis of the quantitative data that were collected with the questionnaires was carried out with the use of the statistical package SPSS and descriptive statistical elements were used such as the average and standard deviation.

For the first time there was an attempt for an entanglement between Pashiardis and Brauckmann leadership styles (2008) and a social justice leadership style. Specifically, different common elements were brought forward regarding different leadership styles, with most of them being entangled with social justice leadership. Regarding the entrepreneurial style a significant common element was recognizing and meeting student needs through the evaluation of exterior networks and sources, such as approaching marginalized students and families. Regarding the structuring style, a successful precautionary and procedural approach of discipline was used within a framework of shaping a climate of belonging, taking risks to handle situations related to the prosperity of students and following practices which promote opportunities for all students. Regarding participative style, there was promotion of an open communication and flexibility with personnel, attentive hearing of ideas and suggestions and solutions to problems in full cooperation with the teachers. Regarding instructional style, what was common was the fact that the principals provided teachers with sufficient autonomy to organize and plan their (culturally sensitive) teaching, as well as incorporating social responsibility. Additionally, it was observed that within the framework of personnel development style, the principals used rewards and exposed their personnel to matters of equality.

Generally, the broader socio-economic context was responsible for encouraging all three principals to place more emphasis to the entrepreneurial leadership style, indicating thus the relation which can be developed between this particular style and social justice leadership. However, this relation can be further developed with the other styles as well—something which is particularly shown in the case of principal 3.

Principal 3 was the one who showed more action in relation to all leadership styles. In order to comprehend the reasons of this rich activity and consequently her diversification to a certain extent from the other two principals, one needs to consider her investigative procedure of recognizing all challenges, possibilities and restrictions of her school context, (at the beginning of the school year), her vision and her long-term planning of improving the school, the communication of her philosophy to the teachers in different ways, and her consistent professional growth and continuous reflection.

The connection between school leadership for social justice with the broader context of leaders' life seems to be a significant aspect emerging from the study. In particular, this is related to their experiences connected with the political context of Cyprus—the Turkish invasion, especially the continuing occupation, the refugees, as well as their previous experiences in multicultural environments. This connection seems to affect, for example, the way of dealing with individuals' similarities and differences, the sensitivity they experience for those students and adults who experience difficult situations and the way of handling certain regulations in their schools. Furthermore, their involvement is an indication of social activism and appears to be linked harmoniously with social justice leadership. In this way, leadership for social justice is highlighted, adding to a richer understanding of principals' actions in the school context.

The contribution of the study is both theoretical and empirical. The theoretical contribution lies in the expansion of social justice leadership theory into two directions; the entanglement of leadership styles and the relation with multiculturalism approaches. According to international literature in social justice leadership, there is no evidence so far of a study seeking this entanglement in a multicultural school environment.

As far as the empirical contribution is concerned, the presence of new empirical data is extremely significant as it adds one more practical dimension to social justice leadership in specific schools. In particular, the present study is expected to contribute to new knowledge in terms of the leadership styles utilized (more or less than others) by principals who adopt social justice leadership in multicultural schools. Moreover, the present study contributes to existing literature related to school leadership in countries which are

suffering from conflicts (e.g. different ethnicities or religious groups) or are experiencing a post-conflict situation.

It is expected that these results will make policy makers rethink school leadership, stressing the necessity of considering notions of social justice and critical multiculturalism. The fact that these three principals were identified brings hope that it is possible to identify or develop social justice leadership characteristics in other principals.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά:

Πρώτα τον Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχαλίνο Ζεμπύλα, ο οποίος ήταν ο επιβλέπων καθηγητής μου. Η καθοδήγηση που μου παρείχε και η εμπιστοσύνη που μου έδειξε ήταν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Τον Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παναγιώτα Κενδέου για τη συμμετοχή τους στην Επιτροπή Αξιολόγησης της πρότασής μου και στην Εξεταστική Επιτροπή. Οι εισηγήσεις τους ήταν πολύ σημαντικές.

Την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου και τη Λέκτορα Κωνσταντίνα Χαραλάμπους για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή και τις πολύ σημαντικές εισηγήσεις.

Όλους τους διευθυντές που παρείχαν συνέντευξη στο πρώτο στάδιο της έρευνας και ιδιαίτερα τους τρεις διευθυντές που έλαβαν μέρος στο δεύτερο στάδιο. Η προθυμία τους για συμμετοχή στην έρευνα και ο πολύ καλός τρόπος που με υποδέχτηκαν ως ερευνήτρια στο σχολείο τους, βοήθησε στο μέγιστο βαθμό τη συλλογή των δεδομένων.

Αγαπημένα μου πρόσωπα: το σύζυγό μου Αντρέα για τη συνεχή στήριξη, τα δύο μου παιδιά για την υπομονή που έδειξαν, τη μητέρα, την αδελφή και τις φίλες μου για τη βοήθεια που προσέφεραν και ειδικότερα την πολύ καλή φίλη Άντρη για τη συνεχή ενθάρρυνση.

*Στο σύζυγο και τα παιδιά μου*

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	xvi
Κατάλογος πινάκων.....	xxvi
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	xxvii
Κατάλογος παραρτημάτων.....	xxviii
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι – ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....</b>	<b>1</b>
Εισαγωγή.....	1
Κατεύθυνση της παρούσας εργασίας.....	3
Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	5
Τοποθέτηση στο πλαίσιο της Κύπρου.....	6
Αναγκαιότητα.....	9
Σπουδαιότητα.....	12
Περίληψη.....	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....</b>	<b>15</b>
Εισαγωγή.....	15
Εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική ηγεσία.....	16
Λόγοι της ηγεσίας σε σχέση με πολυπολιτισμικότητα – διαφορετικότητα.....	19
Λόγος διαχείρισης της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας.....	19
Λόγος κριτικής πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης.....	20
Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και στυλ ηγεσίας.....	21
Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας.....	22
Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα /μονοπολιτισμικότητα.....	24
Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα.....	25
Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα.....	27
Κριτική πολυπολιτισμικότητα.....	29
Στυλ ηγεσίας – Σύζευξη με ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.....	31
Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.....	34
Έρευνες για την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη σε διεθνές επίπεδο.....	39
Έρευνες για τις αντιστάσεις στην πορεία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη....	44
Έρευνες για τις στρατηγικές υποστήριξης του ηγέτη.....	48



Στυλ ηγεσίας Pashiardis & Brauckmann (2008) και ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.	51
Παιδαγωγικό στυλ .....	51
Σύζευξη παιδαγωγικής ηγεσίας - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.....	54
Επιχειρηματικό στυλ .....	57
Σύζευξη επιχειρηματικού στυλ - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.....	59
Δομικό στυλ .....	61
Σύζευξη δομικού στυλ - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.....	63
Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας .....	65
Σύζευξη συμμετοχικού στυλ ηγεσίας - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.....	67
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού.....	69
Σύζευξη στυλ ανάπτυξης προσωπικού - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη .....	70
Η πραγματικότητα της Κύπρου - Προοπτικές στην περιοχή της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολεία.....	71
Κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κύπρου.....	72
Πολιτική και φιλοσοφία του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	76
Πορίσματα σχετικών ερευνών στον κυπριακό χώρο .....	81
Προοπτική συνδυασμού προσέγγισης κριτικής πολυπολιτισμικότητας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην Κύπρο .....	89
Ερευνητική βάση για την προοπτική στην πολυπολιτισμική Κύπρο.....	93
Θεωρητικό υπόβαθρο.....	96
Κριτική θεωρία/Κριτική παιδαγωγική.....	97
Θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης.....	100
Σύγκλιση κριτικής θεωρίας – θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη.....	103
Εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη.....	104
Εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.....	105
Ρόλος κριτικής θεωρίας – θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην παρούσα εργασία και στο ευρύτερο κυπριακό πλαίσιο.....	107
Περίληψη.....	109
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>111</b>
Εισαγωγή.....	111
Η μεθοδολογία της έρευνας.....	111
Πληθυσμός – Ερευνητικό δείγμα.....	113
Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	115

Η ερευνητική στρατηγική.....	118
Δειγματοληψία.....	118
Διαδικασία πριν από τη συλλογή δεδομένων.....	118
Οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	119
Συνέντευξη.....	120
Σχεδιασμός ημιδομημένου πρωτόκολλου συνέντευξης για τους διευθυντές (πρώτο στάδιο).....	122
Σχεδιασμός ημιδομημένου πρωτόκολλου συνέντευξης για τους διευθυντές (δεύτερο στάδιο).....	124
Σχεδιασμός ημιδομημένου πρωτόκολλου συνέντευξης για εκπαιδευτικούς.....	125
Συνεντεύξεις με μαθητές και άλλα άτομα.....	125
Ερωτηματολόγιο.....	126
Σχεδιασμός ερωτηματολογίου.....	127
Θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση (shadowing).....	127
Σχεδιασμός φύλλου ημιδομημένης παρατήρησης.....	128
Μελέτη αρχείων.....	129
Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.....	129
Ανάλυση δεδομένων στο πρώτο στάδιο της έρευνας.....	130
Κριτική ανάλυση λόγου.....	131
Σημαντικά στάδια ανάλυσης.....	132
Ανάλυση των μελετών περίπτωσης στο δεύτερο στάδιο.....	136
Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας.....	139
Εσωτερική εγκυρότητα.....	139
Εξωτερική εγκυρότητα.....	141
Αξιοπιστία.....	141
Ηθικά διλήμματα.....	142
Περιορισμοί μεθοδολογίας.....	144
Περίληψη.....	145
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>147</b>
Εισαγωγή.....	147
<b>Αποτελέσματα Α' σταδίου έρευνας.....</b>	<b>147</b>
Γενική εικόνα του δείγματος.....	147

<b>Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας.....</b>	<b>149</b>
Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα.....	151
Απόψεις για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τρόπος αντιμετώπισης των μεταναστών.....	153
Κίνδυνοι και προβλήματα στην κοινωνία.....	155
Απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τρόπος αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου.....	158
Προβλήματα στο σχολείο .....	163
Προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης .....	167
Έμφαση στην ομοιότητα.....	171
Αντιμετώπιση θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία.....	172
Αντιμετώπιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	174
Θεωρητική αντιμετώπιση .....	174
Πρακτική αντιμετώπιση.....	176
Συμπεράσματα.....	178
Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα.....	179
Απόψεις για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τρόπος αντιμετώπισης των μεταναστών.....	179
Κοινή ανθρωπιά / ισότητα.....	181
Έμφαση στις ομοιότητες – παράβλεψη διαφορών.....	182
Απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τρόπος αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου.....	182
Προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης.....	185
Έμφαση στις ομοιότητες / παράβλεψη διαφορών / προσπάθεια για γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών.....	186
Ίσες ευκαιρίες μάθησης.....	192
Αντιμετώπιση θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία.....	193
Αντιμετώπιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	194
Θεωρητική αντιμετώπιση.....	194
Πρακτική αντιμετώπιση.....	195
Συμπεράσματα.....	197
Κριτική πολυπολιτισμικότητα.....	198

Απόψεις για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών.....	199
Απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τρόπος αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου.....	201
Έλλειψη βοήθειας από το σύστημα – Κριτική στο σύστημα.....	204
Απόψεις για τους μετανάστες μέσα από τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου - κοινωνίας.....	205
Θετική αντιμετώπιση της διαφοράς στο σχολείο και την κοινωνία.....	205
Πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από την κυρίαρχη προοπτική.....	207
Κριτική σε κυρίαρχες αντιλήψεις για τους μετανάστες που έχουν αντίκτυπο στο σχολείο.....	210
Στοχασμός - Ενσυναίσθηση.....	212
Αντιμέτωπη θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία.....	216
Το σχολείο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής.....	218
Αντιμέτωπη διαπολιτισμικής αγωγής.....	220
Θεωρητική αντιμετώπιση.....	220
Πρακτική αντιμετώπιση.....	221
Συμπεράσματα.....	225
Επιλογή διευθυντών για μελέτες περίπτωσης.....	227
Συνείδηση κοινωνικής δικαιοσύνης – Γνώσεις – Δεξιότητες.....	229
Πυρηνικά χαρακτηριστικά ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2009)....	234
Διευθυντές με κριτική προσέγγιση που δεν περιλαμβάνονται στο δεύτερο στάδιο.....	236
<b>Αποτελέσματα Β' σταδίου έρευνας.....</b>	<b>239</b>
Εισαγωγή.....	239
<b>Μελέτη περίπτωσης 1.....</b>	<b>239</b>
Προφίλ Σχολείου.....	240
Προφίλ διευθυντή.....	242
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας.....	243
Δεδομένα που λήφθηκαν.....	246
Καθημερινότητα του διευθυντή.....	247
Κύρια πορίσματα ερωτηματολογίου.....	248
Στυλ ηγεσίας.....	252

Επιχειρηματικό στυλ.....	255
Ενθάρρυνση συνεργασίας και εμπλοκής σχολείου με κοινότητα και γονείς.....	255
Αναγνώριση και κάλυψη αναγκών του σχολείου - Προσέγγιση περιθωριοποιημένων οικογενειών.....	259
Δομικό στυλ.....	268
Όραμα για το σχολείο - οπτική διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών.....	268
Ανάληψη ρίσκων για βελτίωση σχολείου.....	270
Σαφήνεια στους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.....	271
Σαφήνεια στις προτεραιότητες εργασίας.....	274
Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας.....	275
Εξαίρεση στην εφαρμογή κανόνων του σχολείου.....	277
Παιδαγωγικό στυλ.....	279
Φιλοδοξίες και προσδοκίες για τους μαθητές.....	279
Στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών.....	281
Επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης.....	283
Δυναμική και πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση.....	284
Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη διδακτικού προσωπικού..	285
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό διδασκαλίας	286
Προτροπές αξιοποίησης πολλαπλών ταυτοτήτων, κοινωνικών υπόβαθρων, εμπειριών.....	287
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού.....	288
Δημιουργία ευκαιριών συνάντησης - συνεργασίας για εκπαιδευτικούς.....	288
Αναγνώριση, επιβράβευση και έπαινος.....	289
Άσκηση κριτικής στο σύστημα επιμορφώσεων.....	290
Αξιολόγηση αναγκών των εκπαιδευτικών.....	291
Παροχή ευκαιριών ανάπτυξης στο προσωπικό.....	292
Συμμετοχικό στυλ.....	293
Συζήτηση θεμάτων του σχολείου με εκπαιδευτικούς - Ακρόαση ιδεών και εισηγήσεων.....	293
Προώθηση ανοικτής επικοινωνίας και ευελιξίας στις σχέσεις με το προσωπικό.....	295
Καλλιέργεια καλών σχέσεων με τη βοηθό διευθύντρια.....	295
Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.....	297
Αξιοποίηση ειδικοτήτων και ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού.....	298
Καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους μαθητές.....	298

Σύνοψη αντιστάσεων.....	299
Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης.....	300
Συμπεράσματα.....	301
<b>Μελέτη περίπτωσης 2.....</b>	<b>306</b>
Προφίλ Σχολείου.....	306
Προφίλ διευθύντριας.....	308
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας.....	310
Δεδομένα που λήφθηκαν.....	312
Καθημερινότητα διευθύντριας.....	313
Κύρια πορίσματα ερωτηματολογίου.....	314
Στυλ ηγεσίας.....	318
Επιχειρηματικό στυλ.....	320
Αναγνώριση και ικανοποίηση αναγκών σχολείου – κοινότητας.....	320
Ενθάρρυνση εμπλοκής του σχολείου με γονείς και κοινότητα.....	325
Δημιουργία κλίματος «ανήκειν».....	326
Δομικό στυλ.....	328
Διατήρηση οράματος για το σχολείο που δημιουργεί ευκαιρίες για πρόοδο.....	328
Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας.....	329
Διασφάλιση εφαρμογής κανόνων και επιπτώσεων παράβασης.....	338
Σαφήνεια σε κανόνες, διαδικασίες, ρόλους, προτεραιότητες.....	339
Συμμετοχικό στυλ.....	341
Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.....	342
Διατήρηση πολύ καλών σχέσεων με μαθητές.....	343
Παιδαγωγικό στυλ.....	347
Υποστήριξη προγραμμάτων - πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα.....	347
Επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης.....	348
Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη διδακτικού προσωπικού.....	350
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό διδασκαλίας.....	350
Χρησιμοποίηση πληροφοριών από επιθεωρητές.....	351
Ενσωμάτωση κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα.....	351
Προτροπές για ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις.....	353
Στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών.....	353
Επίβλεψη διδασκαλίας σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας.....	354

Προτροπές για αξιοποίηση πολλαπλών ταυτοτήτων, κοινωνικών υπόβαθρων και εμπειριών.....	356
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού.....	357
Επιβράβευση, αναγνώριση και έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς.....	357
Ενθάρρυνση επαγγελματικής ανάπτυξης, κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού...	358
Αντιμετώπιση του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από το φακό της δικαιοσύνης...	358
Ενδυνάμωση προσωπικού.....	360
Προφορική έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας.....	361
Σύνοψη αντιστάσεων.....	362
Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης.....	363
Συμπεράσματα.....	364
<b>Μελέτη περίπτωσης 3</b> .....	368
Προφίλ Σχολείου.....	368
Προφίλ διευθύντριας.....	370
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας.....	373
Δεδομένα που λήφθηκαν.....	378
Καθημερινότητα διευθύντριας.....	379
Κύρια πορίσματα ερωτηματολογίου.....	380
Στυλ ηγεσίας.....	384
Δομικό στυλ.....	386
Συμμετοχική διαδικασία διαμόρφωσης του οράματος.....	386
Προώθηση και διατήρηση οράματος που δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο.....	388
Παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος στους μαθητές.....	390
Παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος στους γονείς.....	391
Ανάληψη ρίσκων για βελτίωση του σχολείου.....	391
Σαφήνεια στους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.....	393
Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας.....	395
Επιχειρηματικό στυλ.....	400
Ενθάρρυνση της εμπλοκής του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.....	400
Αναγνώριση και ικανοποίηση αναγκών - Εμπλοκή προσωπικού - Προώθηση συνεργασίας με οργανισμούς και επιχειρήσεις.....	406
Προσέγγιση περιθωριοποιημένων μαθητών και οικογενειών.....	410
Δημιουργία κλίματος «ανήκειν» και εμπιστοσύνης.....	413
Προβολή θετικής εικόνας προς την κοινότητα.....	415

Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού.....	416
Αναγνώριση, επιβράβευση και έπαινος προς το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	416
Ενθάρρυνση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	418
Δημιουργία ευκαιριών συνάντησης και συνεργασίας για εκπαιδευτικούς.....	420
Προφορική και γραπτή έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης.....	421
Παροχή προσωπικού με ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.....	423
Εισηγήσεις για τοποθέτηση, μετακίνηση και διατήρηση μελών του προσωπικού...	424
Παιδαγωγικό στυλ.....	425
Προτροπές για ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις.....	426
Στρατηγική αύξηση της επίδοσης.....	427
Επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης.....	429
Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων.....	430
Υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα.....	432
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας.....	433
Όραμα πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης – Κοινωνική υπευθυνότητα και διαφορετικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα.....	433
Προστασία διδακτικού χρόνου και εκπαιδευτικών από αχρείαστες ενοχλήσεις.....	435
Συμμετοχικό στυλ.....	435
Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και διευκόλυνση της ομοφωνίας.....	436
Αξιοποίηση ειδικοτήτων και ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού.....	439
Καλλιέργεια καλών σχέσεων με βοηθούς διευθυντές.....	440
Καλλιέργεια καλών σχέσεων με μαθητές.....	441
Συμπεριφορά με σεβασμό, εκτίμηση και δικαιοσύνη.....	443
Παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης.....	444
Σύνοψη αντιστάσεων.....	445
Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης.....	446
Συμπεράσματα.....	447
Συμπεράσματα της ανάλυσης των τριών μελετών περίπτωσης.....	451
Ομοιότητες – διαφορές.....	452
Συνδέσεις με πολιτικό πλαίσιο και ευρύτερο πλαίσιο ζωής.....	460



<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ V - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b> .....	462
Εισαγωγή.....	462
Φιλοσοφική προσέγγιση των ηγετών πολυπολιτισμικών σχολείων.....	463
Συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας.....	464
Φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας.....	469
Κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας.....	472
Θεωρητική και πρακτική αντιμετώπιση διαπολιτισμικής αγωγής.....	478
Διευθυντές συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης.....	478
Διευθυντές κριτικής προσέγγισης.....	480
Στυλ ηγεσίας – Αντιμετώπιση προκλήσεων και αντιστάσεων.....	484
Επιχειρηματικό στυλ.....	485
Δομικό στυλ.....	490
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού.....	494
Συμμετοχικό στυλ.....	500
Παιδαγωγικό στυλ.....	504
Γενικά συμπεράσματα για τα στυλ ηγεσίας.....	513
Έμφαση διευθυντών στο επιχειρηματικό στυλ.....	515
Αντιστάσεις.....	516
Στρατηγικές υποστήριξης.....	518
Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης.....	519
Σύνδεση σχολικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με ευρύτερο πλαίσιο ζωής... ..	521
Συνδέσεις με το πολιτικό πλαίσιο.....	522
Επίδραση συνδυασμού αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας και πολιτικής κατάστασης στα χαρακτηριστικά των ηγετών.....	524
Εμπειρίες σε προηγούμενα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	526
Κοινωνική δραστηριοποίηση ηγετών – Κοινωνικός ακτιβισμός.....	526
Σύνδεση πορισμάτων έρευνας με εργασία Theoharis (2009).....	527
Επιπτώσεις και εισηγήσεις.....	528
Διευθυντές δημοτικών σχολείων.....	529
Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.....	531
Ερευνητές σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	532
Αναφορές.....	534

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά (Core leadership traits).....	36
Πίνακας 2: Διάκριση μεταξύ «καλού» ηγέτη και ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη.....	38
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών πρώτου σταδίου έρευνας.....	115
Πίνακας 4: Στάδια ανάλυσης δεδομένων από τις συνεντεύξεις.....	133
Πίνακας 5: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη συντηρητική προσέγγιση – αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία.....	153
Πίνακας 6: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη συντηρητική προσέγγιση – αντιμετώπιση προς τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών.....	161
Πίνακας 7: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη φιλελεύθερη προσέγγιση – αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία.....	181
Πίνακας 8: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη φιλελεύθερη προσέγγιση – αντιμετώπιση προς τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών.....	184
Πίνακας 9: Διευθυντές που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση – αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία.....	200
Πίνακας 10: Διευθυντές που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση – αντιμετώπιση προς τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών.....	202
Πίνακας 11: Καθημερινότητα του διευθυντή 1 σε γενικές γραμμές.....	247
Πίνακας 12: Κατηγοριοποίηση δηλώσεων ερωτηματολογίου (Pashiardis και Brauckmann, 2008) εκπαιδευτικών σχολείου 1, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις....	249
Πίνακας 13: Καθημερινότητα της διευθύντριας 2 σε γενικές γραμμές.....	313
Πίνακας 14: Κατηγοριοποίηση δηλώσεων ερωτηματολογίου (Pashiardis και Brauckmann, 2008) εκπαιδευτικών σχολείου 2, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις....	315
Πίνακας 15: Καθημερινότητα της διευθύντριας 3 σε γενικές γραμμές.....	379
Πίνακας 16 : Κατηγοριοποίηση δηλώσεων ερωτηματολογίου (Pashiardis και Brauckmann, 2008) εκπαιδευτικών σχολείου 3, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις...	381
Πίνακας 17: Σημεία διαφοροποίησης διευθύντριας 3 σε σχέση με τους διευθυντές 1 και 2.....	459

## Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Πλαίσιο της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2009).....	40
Διάγραμμα 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	96
Διάγραμμα 3: Παράλληλος ένθετος τύπος έρευνας.....	112
Διάγραμμα 4: Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας των διευθυντών του πρώτου σταδίου της έρευνας.....	148
Διάγραμμα 5: Βασικοί άξονες των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας στο πρώτο στάδιο της έρευνας.....	150
Διάγραμμα 6: Ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνης των 3 διευθυντών που επιλέγονται από το 1ο στάδιο της έρευνας.....	228
Διάγραμμα 7: Βασικοί – ενδεικτικοί άξονες δράσης και συμπεριφοράς διευθυντή 1, θέματα προς προβληματισμό, αντιστάσεις, επιδράσεις.....	254
Διάγραμμα 8: Βασικοί – ενδεικτικοί άξονες δράσης και συμπεριφοράς διευθύντριας 2, θέματα προς προβληματισμό, αντιστάσεις, επιδράσεις.....	319
Διάγραμμα 9: Βασικοί – ενδεικτικοί άξονες δράσης και συμπεριφοράς διευθύντριας 3, θέματα προς προβληματισμό, αντιστάσεις, επιδράσεις.....	385
Διάγραμμα 10: Βασικά κοινά των τριών διευθυντών ως προς τα στυλ ηγεσίας.....	455
Διάγραμμα 11: Σχολική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και ευρύτερο πλαίσιο ζωής ως ομόκεντροι κύκλοι.....	527

## Κατάλογος Παραρτημάτων

Παράρτημα Α: Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας Pashiardis – Brauckmann.....	555
Παράρτημα Β: Κύρια χαρακτηριστικά προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας (βλ. Kincheloe & Steinberg, 1997).....	556
Παράρτημα Γ: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών πρώτου σταδίου έρευνας (αναλυμένα για τον κάθε διευθυντή).....	557
Παράρτημα Δ: Ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη.....	558
Παράρτημα Ε: Επιστολή προς επιθεωρητές/επιθεωρήτριες.....	559
Παράρτημα Στ: Επιστολή προς διευθυντές/διευθύντριες.....	561
Παράρτημα Ζ: Α΄ στάδιο έρευνας - Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς διευθυντές.....	563
Παράρτημα Η: Α΄ στάδιο έρευνας - Φύλλο για αποκόμιση πληροφοριών.....	565
Παράρτημα Θ: Β΄ στάδιο έρευνας - Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με διευθυντές / Βασικές ερωτήσεις που αφορούν στα στυλ ηγεσίας.....	566
Παράρτημα Ι: Β΄ στάδιο έρευνας - Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς / Κύρια σημεία συνέντευξης με μαθητές και άλλα πρόσωπα (π.χ. γραμματέας, επιστάτριες).....	567
Παράρτημα Κ: Ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς.....	568
Παράρτημα Λ: Φύλλο ημιδομημένης παρατήρησης.....	571
Παράρτημα Μ: Λέξεις σε κυπριακή διάλεκτο και αντίστοιχες στη δημοτική ελληνική	575

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### Εισαγωγή

Η συνύπαρξη διαφόρων *πολιτισμών*<sup>1</sup> είναι πραγματικότητα για όλες τις σύγχρονες κοινωνίες με αποτέλεσμα να υπάρχουν σε αυτές μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς «την εθνική καταγωγή των πολιτών, το χρώμα του δέρματός τους, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες, καθώς και τις ατομικές εμπειρίες τους» (Tiedt & Tiedt, 2006). Εντούτοις, αυτό που «ανακαλύπτουμε» ως *πολυπολιτισμικότητα*<sup>2</sup> αποτελεί ουσιαστικά την εξελικτική διάσταση του ανθρώπινου κόσμου (Καστελλάνου, 2001) και «δεν είναι τίποτε άλλο από την απλή παραδοχή και την απο-ενοχοποίηση μιας κατάστασης που ανέκαθεν υπήρχε και την οποία τώρα διαπραγματευόμαστε με νέους όρους» (Γκόβαρης, 2001, σελ.74).

Ο τρόπος προσέγγισης της διαφορετικότητας στις διάφορες χώρες δε φαίνεται να είναι ομοιόμορφος. Ειδικά ως προς το θέμα της εθνικής και φυλετικής διαφορετικότητας, σε κάποιες χώρες είναι πιο εμφανής ο ρατσισμός και η ρατσιστική καταπίεση, ενώ σε άλλες όχι τόσο (Dimmock & Walker, 2005). Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) αναφερόμενες στην *πολιτισμική διαφορετικότητα*<sup>3</sup>, επισημαίνουν ότι η δημιουργία στερεοτύπων και

---

<sup>1</sup> Ο πολιτισμός περιλαμβάνει πρακτικές, ιδεολογίες και αξίες, τις οποίες επιλέγουν οι διάφορες ομάδες για να κατανοήσουν τον κόσμο που τις περιβάλλει (McLaren, 1994). Για περαιτέρω αποσαφήνιση της έννοιας, επιδιώκεται η υιοθέτηση ενός δυναμικού ορισμού και όχι ενός στατικού, σύμφωνα με τον οποίο, ο πολιτισμός λαμβάνεται «ως αναστοχαστική εμπειρία, ως διαδικασία, δηλαδή, που οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ιστορικότητας της ίδιας της σκέψης και κατά συνέπεια στην κριτική του πολιτισμού» (Γκόβαρης, 2000, σελ.7).

<sup>2</sup> Οι Kincheloe και Steinberg (1997) αναφέρουν ότι η *πολυπολιτισμικότητα* δεν είναι κάτι στο οποίο κάποιος πιστεύει ή συμφωνεί, αλλά μια κατάσταση που απλά υπάρχει. Κατά τους ίδιους, μπορούμε να αποκριθούμε σε αυτή την πραγματικότητα με διάφορους τρόπους ή ακόμη και να επιλέξουμε τη μη απόκριση.

<sup>3</sup> Πρόκειται για την «ετερότητα που αναδύεται από την ύπαρξη και ενεργοποίηση πολλών διαχωριστικών γραμμών σχετιζόμενων με την εθνικότητα, εθνότητα, θρησκεία και γλώσσα» (Γκότοβος, 2002, σελ.10), «του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους» (ο.π. σελ.11). Στην παρούσα εργασία, θεωρείται ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αποτελεί από μόνη της δυναμικό που σε περίπτωση που αξιοποιηθεί, μπορεί «να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν περισσότερο το δικό τους πολιτισμό» (Manning & Baruth, 1996, σελ.6).

προκαταλήψεων συνδέεται με κοινωνικούς και πολιτικούς κινδύνους, οι οποίοι πυροδοτούνται στο εσωτερικό μιας μη ανεκτικής κοινωνίας και η Σάββα (2005) κάνει λόγο για κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα. Σύμφωνα με την ίδια, ποικίλες εστίες συγκρούσεων, διόγκωση του μεταναστευτικού κύματος ή της παλιννόστησης, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, φαινόμενα φτώχειας και εξαθλίωσης, ξενοφοβίας και ρατσισμού, έλλειψη κοινωνικής συνοχής και σεβασμού του «άλλου», του «διαφορετικού», του «ξένου», συμβαδίζουν με την πάλη για επικράτηση της ειρήνης και της *κοινωνικής δικαιοσύνης*<sup>4</sup>.

Μέσα σε αυτό το σκηνικό των δραματικών αλλαγών της κοινωνικοπολιτισμικής δομής των διαφόρων χωρών, τα σχολεία που «ως μικροκοινωνικά συστήματα τείνουν να παρουσιάζουν τις κυρίαρχες εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας» (Dimmock & Walker, 2005, σελ.195), δεν έμειναν ανεπηρέαστα. Η αναπτυσσόμενη εθνική ετερογένεια στα σύγχρονα κράτη τα υποχρεώνει να αμφισβητήσουν τη νομιμότητα της προώθησης ενός κοινού πολιτισμού (Bush & Saltarelli, 2000) και τα θέτει, σύμφωνα με τους Rutler και Jones, μπροστά σε προκλήσεις, πολλές από τις οποίες αδυνατούν να αντιμετωπίσουν (1998, οπ. αναφ. ο Johnson, 2003). Η Παπαναούμ (2004) αναφέρεται ειδικότερα σε δύο· η μια αφορά στο ρόλο του σχολείου στη μετάδοση αξιών στο πνεύμα της *διαπολιτισμικότητας*<sup>5</sup>, ενώ η άλλη στην υποχρέωσή του να εκπαιδεύει ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης.

---

<sup>4</sup> Δεδομένου ότι σε κάθε κοινωνία, οι αρχές της αλληλεγγύης, της ισότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολιτικής συμμετοχής φανερώνονται διαφορετικά (Artiles, Bal & Thorius, 2010· Loewen & Pollard, 2010), θεωρείται ότι η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι μια καθορισμένη κατάσταση, διάστημα ή σημείο στο οποίο να μπορείς να «φτάσεις» (Quin, 2009) 351, αλλά μια διαδικασία και ένας στόχος· διαδικασία δημοκρατική, συμμετοχική, συμπεριληπτική που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή (Bell, 1997) και στόχος «πλήρης και ίσης συμμετοχής για όλες τις ομάδες» (ο.π., σελ.3) 366, η επίτευξη του οποίου σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές και πολιτικές περιστάσεις που υπάρχουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Quin, 2009). Συνεπώς, υπολογίζεται ως αρχή ότι δεν μπορεί να υπάρξει πλήρης κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως και της προοπτικής συμπερίληψής της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς να περιλαμβάνεται μια «εξήγηση της κοινωνικής, πολιτισμικής, οικονομικής και πολιτικής της σημασίας» (North, 2006, σελ.507).

<sup>5</sup> Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συναντάται στη βιβλιογραφία, όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997), τόσο με την έννοια της διατύπωσης των στόχων της διαπολιτισμικότητας ως παιδαγωγική αρχή (κανονιστική διάσταση) όσο και με την έννοια της περιγραφής μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης (αναλυτική διάσταση). Ειδικότερα, η πρόθεση «διά», δηλώνει την αλλαγή, το ξεπέρασμα των εμποδίων, μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

Από αυτό το πλαίσιο προκύπτει μια μεγάλη ευκαιρία και πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να βρουν τη χρυσή τομή μεταξύ ισοπέδωσης και πολιτισμικής διαφορετικότητας (Ζεμπύλας, 2007) και να αποδείξουν ότι «κάθε παιδί για το οποίο έχουν υπευθυνότητα φτάνει στην επιτυχία» (Shields, 2004, σελ.111). Εντούτοις, η πρόκληση για αυτούς δε σταματά εδώ. Συγκεκριμένα, ερευνητικές προσπάθειες συνηγορούν για προσεγγίσεις ηγεσίας που προωθούν την εκπαιδευτική ισότητα στα σχολεία και τις κοινότητες (Pashiardis, Savvides, Lytra, & Angelidou, 2011) και μελετητές όπως οι Larson και Murtadha (2002) καλούν τους ερευνητές στην περιοχή της εκπαιδευτικής ηγεσίας που ενστερνίζονται ότι η ανισότητα δεν είναι φυσική ούτε αναπόφευκτη, «να συνασπιστούν κάτω από μια ομπρέλα συστηματικής έρευνας» (σελ.135), την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

Η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (Gewirtz, 1998), όπως και η κριτική ηγεσία (Foster, 1989), συμβάλλουν στην αναδόμηση της ιδέας της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Δίνουν έμφαση στο ρόλο των ηγετών στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και εστιάζουν στην κριτική παρέμβασή τους, ώστε οι σχετιζόμενες (με αυτό τον αγώνα) αξίες (π.χ. ισότητα, συμπερίληψη, δημοκρατία) να ακολουθούνται. Κεντρική συνιστώσα αποτελεί η κριτική ανάλυση και η αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας και των δομικών ανισοτήτων (Gunter, 2001) σε σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο.

### **Κατεύθυνση της παρούσας έρευνας**

Με σκοπό τη βαθιά κατανόηση της ηγεσίας (για κοινωνική δικαιοσύνη και όχι μόνο) σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, φαίνεται πως θα πρέπει υπάρξει γνώση γύρω από δύο ζητήματα: α) τη φιλοσοφική προσέγγιση που ενστερνίζεται ο κάθε ηγέτης σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας (στην εκπαίδευση και στην ευρύτερη κοινωνία), και β) τα *στυλ ηγεσίας*<sup>6</sup> που υιοθετεί. Όπως έχει φανεί από προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες, οι αξίες που εμπεριέχονται στις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις τροφοδοτούν και τα *στυλ ηγεσίας* (McGlynn, 2004· Zembylas & Iasonos, 2010). Ως αποτέλεσμα, προσεγγίσεις και *στυλ* δρουν συμπληρωματικά και συμβάλλουν στην κατανόηση της ηγεσίας είτε κάτω από «το λόγο της διαχείρισης της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας» είτε κάτω από το «λόγο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης» (Zembylas & Iasonos, 2010).

Παρά τον κίνδυνο απλοποίησης της πολυπλοκότητας που ενδεχομένως να ελλοχεύει από την κατηγοριοποίηση της πραγματικότητας (Sleeter & McLaren, 1995), η συνειδητοποίηση

<sup>6</sup> Ορίζεται ως ο σύνδεσμος όλων εκείνων των συμπεριφορών και πρακτικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων ώστε να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων (Pashiardis, 2004).

και γνώση των πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων και παράλληλα των στυλ ηγεσίας συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πληρέστερης εικόνας της ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Από τη μια, οι φιλοσοφικές προσεγγίσεις προσφέρουν το θεωρητικό πλέγμα που μας βοηθά στη διάκριση των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους κατασκευάζεται η διαφορά και με τη σειρά της κατασκευάζει νέες προοπτικές (ο.π.). Από την άλλη, η ικανότητα χρησιμοποίησης των κατάλληλων στυλ ηγεσίας για την κάθε περίπτωση, βοηθά σε πρακτικό επίπεδο το χειρισμό των προβληματικών καταστάσεων που εγείρονται από τα διάφορα πλαίσια λειτουργίας (Pashiardis & Brauckmann, 2009) και γενικότερα την αντιμετώπιση των προκλήσεων που υπάρχουν στην πορεία υλοποίησης του οράματος του ηγέτη.

Ειδικότερα, οι ηγέτες που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη, που αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ενθαρρύνοντας τον πολιτικό γραμματισμό και την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης (βλ. Theoharis, 2007; Blackmore, 2006· Gewirtz, 1998), είναι αυτοί που εντάσσονται κάτω από το «λόγο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης» (βλ. Κεφάλαιο II, σελ.20-21). Η σχέση μεταξύ των δύο μερών του συγκεκριμένου λόγου δικαιολογείται, αφού η κριτική πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προσέγγιση που εμπερικλείει ζητήματα που αφορούν στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ενδεικτικά, προωθώντας «τη συναίσθηση του καθενός για το άτομό του ως κοινωνικό ον» (Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ.23) και αναθεωρώντας τους υφιστάμενους ηγεμονικούς διακανονισμούς (βλ. Sleeter & McLaren, 1995) με σκοπό την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης σε επίπεδο σχολείου ή/και κοινωνίας, ενισχύει παράλληλα το όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη. Συνεπώς, μπορεί να λεχθεί ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη εκδηλώνεται μέσα από διάφορα στυλ ηγεσίας διευθυντών οι οποίοι παράλληλα ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας.

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την ηγεσία, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν έχει προηγουμένως επιδιωχθεί η διερεύνηση πτυχών της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω των παραπάνω κατευθύνσεων. Αυτό που εντοπίστηκε σε περιορισμένης έκτασης έρευνες είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και στυλ ηγεσίας (McGlynn, 2004· McGlynn & London, 2011· Zembylas & Iasonos, 2010), χωρίς να υπάρχει ξεκάθαρη εστίαση στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

Στα πλαίσια διαφόρων σχετικών εμπειρικών ερευνών που έχουν ως μονάδα ανάλυσης τα σχολεία, έγινε περιγραφή της πραγματικότητας και των διαφόρων όψεων των διευθυντών σε



σχολεία με μεγάλα ποσοστά περιθωριοποιημένων μαθητών που έχουν επιδόσεις ψηλού επιπέδου (π.χ. Maynes & Sarbit, 2000· Oakes, Quartz, Ryan & Lipton, 2000· Riester, Purch & Skrla, 2002· Scheurich, 1998· Touchton & Acker-Hocevar, 2001) και διερευνήθηκαν οι λόγοι της αποτυχίας φτωχών μαθητών που υποφέρουν από διακρίσεις και ανισότητες (Touchton & Acker-Hocevar, 2001). Επίσης, διεξήχθησαν έρευνες σε θέματα πολιτικής και συναισθημάτων της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (Jansen, 2005, 2006· Zembylas, 2010) όπως και πολιτικής οξυδέρκειας των διευθυντών ως μέσο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία (Ryan, 2010). Σημαντική είναι η ερευνητική εργασία του Theoharis (2009) ο οποίος έχοντας ως μονάδα ανάλυσης τους ηγέτες που εργάζονται για κοινωνική δικαιοσύνη διερεύνησε σε πάροδο αρκετών χρόνων τις επιτυχίες τους για μετασχηματισμό των σχολείων, τις δυσκολίες και τις στρατηγικές που υιοθετούσαν.

Η κάλυψη ενός μέρους του κενού γνώσεων που υπάρχει προς την πληρέστερη κατανόηση της ηγεσίας πολυπολιτισμικών σχολείων και ειδικότερα της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, είναι κάτι που επιδιώκει η παρούσα έρευνα. Γι' αυτό το λόγο, κινείται κυρίως προς τις δύο προαναφερθείσες κατευθύνσεις (φιλοσοφική προσέγγιση που ενστερνίζονται οι ηγέτες που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων και τη σύζευξη που υπάρχει μεταξύ ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και στυλ ηγεσίας) που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στην προηγούμενη σχετική βιβλιογραφία.

### **Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα**

Οι συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας, της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής ηγεσίας αναδεικνύονται μέσα από το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Πρώτος σκοπός της είναι να διερευνήσει τη φιλοσοφική προσέγγιση (συντηρητική, φιλελεύθερη, πλουραλιστική ή κριτική) που ενστερνίζονται οι Κύπριοι διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων. Ακολούθως, η έρευνα επικεντρώνεται σε εκείνους τους ηγέτες που ενστερνίζονται την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας και ταυτόχρονα παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Σκοπός στην περίπτωση αυτή είναι η διερεύνηση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν, όπως αυτά ορίζονται μέσα από τη σύζευξη των πέντε στυλ του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας (βλ. Παράρτημα Α) των Pashiardis και Brauckmann (2008) και της βιβλιογραφίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Παράλληλα, γίνεται διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης των προκλήσεων και αντιστάσεων που συναντούν, όπως και των τρόπων που υποστηρίζουν επαγγελματικά και προσωπικά τον εαυτό τους για να μπορέσουν να υλοποιήσουν το όραμά τους. Στα πλαίσια του ίδιου σκοπού, αναζητούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ηγέτες που παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της Κύπρου. Η εστίαση είναι ειδικότερα στο πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης της ημικατεχόμενης Κύπρου και της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας επιδρά στα χαρακτηριστικά των ηγετών και ενδεχομένως να τους διαφοροποιεί από ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων άλλων χωρών που δε βιώνουν την πολιτική κατάσταση της Κύπρου και τις συνέπειές της.

Βάσει των πιο πάνω σκοπών, η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια φιλοσοφική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας ενστερνίζονται οι Κύπριοι διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων;
2. Ποια στυλ ηγεσίας υιοθετούν οι διευθυντές που ενστερνίζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα παρέχοντας παράλληλα ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη; Πώς αντιμετωπίζουν μέσα από αυτά τις προκλήσεις και τις αντιστάσεις που συναντούν;
3. Ποια τα χαρακτηριστικά των ηγετών που παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο της Κύπρου;

Στο πιο κάτω κεφάλαιο γίνεται σύντομη περιγραφή του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού πλαισίου της Κύπρου. Επιδίωξη είναι όπως διαφανεί η ανάγκη που προκύπτει για διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων, όπως και το κενό που υπάρχει στην κυριακή βιβλιογραφία, πέραν της διεθνούς.

### **Τοποθέτηση στο πλαίσιο της Κύπρου**

Οι σχολικοί ηγέτες στην περίπτωση της Κύπρου, όπως και σε άλλες χώρες, αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα της ηγεσίας σχολείων με μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Διάφοροι παράγοντες (π.χ. εισροή μεταναστών στην Κύπρο από μη ευρωπαϊκές χώρες, είσοδος της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, μερική άρση των περιορισμών της διακίνησης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων κατά μήκος της «πράσινης» γραμμής το 2003) οδήγησαν σε μια «πρωτοφανή παρουσία ξένων,

εργαζομένων, επισκεπτών, ακόμη και μονίμων κατοίκων» (ΥΠΠ<sup>7</sup> Φακ 7.1.05.20, 2007, σελ.1), η οποία επηρέασε με τη σειρά της τη δημογραφική σύσταση των σχολείων.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που παρέχουν οι Ετήσιες Εκθέσεις (2003, 2004, 2005) του ΥΠΠ, ο μέσος όρος *ετερόγλωσσων*<sup>8</sup> μαθητών στα κυπριακά δημοτικά σχολεία, ακολουθεί ανοδική πορεία με το ποσοστό τους κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 να ανέρχεται στο 14.88% (<http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>). Στο πλαίσιο αυτό, το ΥΠΠ έχει διαμορφώσει συγκεκριμένο σχέδιο δράσης κάτω από τον όρο «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση» με κύρια επιδίωξη την ομαλή ενσωμάτωση των «αλλόγλωσσων»<sup>9</sup> μαθητών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους (Ετήσια Έκθεση, 2010).

Η πληθυσμιακή όμως διαφοροποίηση δε φαίνεται να πέρασε ανώδυνα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των διευθυντών της Κύπρου, το οποίο έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό (Pashiardis, 2007· Κωνσταντίνου, 2005· Καραγεώργη & Συμεού, 2005) και η προετοιμασία των διευθυντών για την ηγεσία πολυπολιτισμικών σχολείων είναι ελλιπής (Johnson, Møller, Ottesen, Pashiardis, Savvides & Vedøy, 2011). Επίσης, η υφιστάμενη πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταφράζεται κυρίως στην εφαρμογή της με αφομοίωση των ετερόγλωσσων μαθητών (Hajisoteriou, 2011). Κάποια ερευνητικά πορίσματα παρέχουν ενδείξεις ηγετών που στην πλειονότητά τους επιδιώκουν την ομοιομορφία και τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (Zembylas & Iasonos, 2010), εκπαιδευτικών που δεν έχουν τις δεξιότητες να λειτουργήσουν σε πολυεθνικές τάξεις (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007· Paramichael, 2008· Trimikliniotis, 2004) και μαθητών που χαρακτηρίζονται από στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007· Αγγελίδης & Στυλιανού, 2003).

<sup>7</sup> Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

<sup>8</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θεωρείται ως «ετερόγλωσσος» ο μαθητής ή ενήλικας που είναι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικός από τους γηγενείς μαθητές ή ενήλικες που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Η υιοθέτηση αυτού του όρου στηρίζεται στο πρώτο συνθετικό της λέξης, το οποίο παραπέμπει στην «ετερότητα», ακριβώς για να τονιστεί ότι αυτή θα πρέπει να ληφθεί ως θετικό και εμπλουτιστικό στοιχείο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα και με τους Manning και Baruth (1996), η ετερότητα παρέχει τα άτομα με αυξημένες ευκαιρίες εμπειρίας με άλλους πολιτισμούς, οι οποίες τους βοηθούν να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι ως άνθρωποι. Ο όρος «αλλόγλωσσος» ή «ξενόγλωσσος» παραπέμπει, σημειολογικά τουλάχιστον, στην αρνητική χροιά της διαφορετικής γλώσσας και τονίζει τη διαφορά μεταξύ του «δικού μας» και του «ξένου/άλλου». Εντούτοις, τονίζεται ότι ο κάθε όρος έχει και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Κανένας όρος από μόνος του δεν είναι αρκετός για να περιγράψει την πολυπλοκότητα του φαινομένου.

<sup>9</sup> Πρόκειται για όρο που χρησιμοποιείται από το ΥΠΠ. Στο κείμενο του «Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία» (Δεκέμβριος 2007), το ΥΠΠ αναφέρεται στους αλλόγλωσσους μαθητές ως τους μαθητές «για τους οποίους η ελληνική δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα» (σελ.69).

Πέραν των προαναφερθέντων, στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο περιλαμβάνονται οι παράγοντες της παρατεινόμενης φύσης της ιστορικής σύγκρουσης μεταξύ των δύο μεγαλύτερων κοινοτήτων στο νησί, των Ελληνοκυπρίων – Τουρκοκυπρίων, της συνεχιζόμενης τουρκικής κατοχής (του 38% περίπου του νησιού) από την τουρκική εισβολή του 1974 και οι συνεπακόλουθες συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες (Zembylas, 2010γ). Ειδικότερα, αυτό που περιπλέκει περισσότερο την κατάσταση και δημιουργεί προβληματισμό είναι η σύνδεση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ του πολιτικού προβλήματος και της γενικότερης στάσης απέναντι σε όλους τους ετερόγλωσσους (και όχι μόνο των Τουρκοκυπρίων). Συγκεκριμένα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η εμφάνιση αρνητικών λόγων και πρακτικών από τους δασκάλους προς τους Τουρκόφωνους μαθητές επηρεάζεται από τις κοινωνικο-πολιτικές δομές (Zembylas, 2010γ) και ότι η τουρκική κατοχή του βόρειου μέρους της Κύπρου χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει μια αμυντική στάση έναντι σε οτιδήποτε απειλεί τον «ελληνικό» χαρακτήρα του σχολείου (Zembylas, 2010β). Συνεπώς, οι παραπάνω συνθήκες καθιστούν στο σύνολό τους πολύπλοκο το σκηνικό των Κυπρίων ηγετών και δυσκολότερες τις όποιες προσπάθειες για αναγνώριση των κοινωνικών ανισοτήτων και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Εντούτοις, υπάρχουν αναφορές σε επιστημονικά άρθρα και κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Έκθεση Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004) που αναδεικνύουν μια διαφορετική προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων και προβάλλει την ανάγκη για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης. Επίσης, στο πλαίσιο κάποιων ερευνών (βλ. Angelides, Antoniou και Charalambous, 2010· Zembylas, 2010ε· Zembylas & Iasonos, 2010), μικρή μερίδα ηγετών υιοθετεί πρακτικές και στάσεις που σχετίζονται με μια κριτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας και την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Τέτοιες ενδείξεις ευθυγραμμίζονται με το «λόγο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης» (Zembylas & Iasonos, 2010).

Η ύπαρξη αυτής της ομάδας διευθυντών υποδεικνύει (αν και βάσει περιορισμένων ερευνητικών στοιχείων) ότι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική δε μεταφράζεται στην πράξη με ακρίβεια και με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ηγέτες. Πράγματι, η Hajisoteriou (2011) αναφέρει ότι η διεθνής έρευνα για την υλοποίηση της πολιτικής έχει υποστηρίξει ότι οι σχολικές κουλτούρες και οι ευρύτερες σχολικές πολιτικές μεσολαβούν στην υλοποίηση των εθνικών πολιτικών. Ενδεικτικά είναι τα πορίσματα της έρευνας των Zembylas και Iasonos (2010) με διευθυντές πολυπολιτισμικών δημοτικών σχολείων της Κύπρου, στην οποία φάνηκε

ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις προσεγγίσεις και τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται και κατ' επέκταση στην υλοποίηση της διαπολιτισμικής πολιτικής του ΥΠΠ. Όπως σημειώνουν οι Bell και Stevenson (2006), αυτοί που εργάζονται στα σχολεία θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την εξωτερική πολιτική ατζέντα και ταυτοχρόνως να ανταποκρίνονται σε παράγοντες σχετικούς με το δικό τους πλαίσιο αναπτύσσοντας και ακολουθώντας τελικά τη δική τους ατζέντα.

Η σημασία της ύπαρξης ενδείξεων για μια προοπτική ενταγμένη κάτω από το «λόγο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» είναι μεγάλη, αφού δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό την πρόθεση για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προς τις κατευθύνσεις που ήδη αναφέρθηκαν. Την ίδια ώρα ο συνδυασμός αυτών των θετικών ενδείξεων για καλλιέργεια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με τις πολύπλοκες συνθήκες που αναχαιτίζουν την ανάπτυξή της, αποτελεί την πρόκληση για περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης, οδηγεί στην ανάπτυξη της σκέψης ως προς συγκεκριμένες πτυχές της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας για διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

### **Αναγκαιότητα**

Όπως φαίνεται, οι προκλήσεις που δημιουργούνται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο για τους διευθυντές σχολείων (ως άτομα που κατέχουν σημαντικές ηγετικές θέσεις) είναι πολλές. Κυρίως, τα διάφορα προαναφερθέντα προβλήματα (π.χ. ξενοφοβία, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός, συγκρούσεις, εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα) σε παγκόσμιο και κυπριακό επίπεδο τόσο στην κοινωνία όσο και στους κόλπους της εκπαίδευσης, τους θέτουν εκ των προτέρων μπροστά σε δύο επιλογές: τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης με την οποία διαιωνίζονται τα προβλήματα (κάτι το οποίο δεν αποτελεί ζητούμενο) ή τη λήψη υπευθυνότητας για αλλαγή.

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα από τα σχολεία με ηγέτες που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά και από τη βιβλιογραφία για τη σχολική αλλαγή (Bell, Jones & Johnson, 2002· Blackmore, 2002· Bogotch, 2002· Fullan, 1993) είναι ότι η ηγεσία όχι μόνο βοηθά στην ανάδειξη της αναγκαιότητας για αλλαγή, αλλά συμβάλλει και στην πραγματοποίησή της (Theoharis, 2007). Είναι γεγονός ότι ανάμεσα στα άτομα που διακατέχονται από «ένα νέο τρόπο σκέψης, θέασης και ερμηνείας του κόσμου» (Gunter, 2001, σελ.6), αλλά και ένα νέο τρόπο εργασίας που έρχεται σε αντίθεση πολλές φορές με την υφιστάμενη εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση, είναι οι ηγέτες που λειτουργούν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο ενστερνιζόμενοι την κοινωνική δικαιοσύνη και την

προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Μια πρακτική που προωθούν και μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό μέσο ανάδειξης της ανάγκης για αλλαγή είναι η συμμετοχή των ιδίων, των εκπαιδευτικών και μαθητών σε διαδικασίες στοχασμού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, χρησιμοποιούνται διαδικασίες με στόχο τη διέγερση του προβληματισμού σχετικά με τις λειτουργίες που επιτελούν οι σχολικές πολιτικές, πρακτικές και πηγές, το αναλυτικό, οι παιδαγωγικές και οι πρακτικές αξιολόγησης, υπέρ ή εναντίον ομάδων και ατόμων (Blackmore, 2006).

Επίσης, η πραγματοποίηση της αλλαγής είναι άμεσα συνυφασμένη τόσο με την έννοια της κριτικής πολυπολιτισμικότητας όσο και με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Η πρώτη αφοσιώνεται στην ισότητα, δεσμεύεται στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας (McGlynn, 2008) ώστε να αμφισβητηθεί το δυναμικό της εξουσίας που διατηρεί την υπάρχουσα κατάσταση και έχει τη δύναμη να οδηγήσει σε κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (Kincheloe & Steinberg, 1997). Από την άλλη, οι ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη, αν και έχουν να ξεπεράσουν διάφορες αμφιβολίες εντός των σχολικών συνθηκών μεταξύ αναπαραγωγικών και μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών (Rodriguez & Baum, 2006), επιδεικνύουν τέτοια στάση και εφαρμόζουν ανάλογες πρακτικές που υποστηρίζουν την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης. Ενδεικτικές είναι η αλλαγή της γενικής αποδυνάμωσης των κατηγοριοποιήσεων μέσα από ένα συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (Hartley, 2007), η ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα, η βελτίωση του πυρηνικού μαθησιακού πλαισίου μέσα από τη στροφή σε ζητήματα που ενδεχομένως να περιθωριοποιούν (Theoharis, 2009) και η έκθεση των εκπαιδευτικών στην ορολογία και τη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ισότητα (Rodriguez & Baum, 2006).

Η διερεύνηση περαιτέρω πτυχών της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αυτή που επιδιώκει η παρούσα έρευνα, καθίσταται αναγκαία τόσο γιατί προσδιορίζει περαιτέρω το πλαίσιο της αλλαγής όσο και λόγω της άμεσης σύνδεσής της με το ζητούμενο της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών. Υπάρχουν αναφορές της βιβλιογραφίας για την κοινωνική δικαιοσύνη για σχολεία που είχαν επιδείξει μεγάλη επιτυχία τόσο με λευκούς και μέσης τάξης μαθητές όσο και με μαθητές από διαφοροποιημένα φυλετικά, κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Maynes & Sarbit, 2000· Oakes, Quartz, Ryan & Lipton, 2000· Riestler, Purch & Skrla, 2002· Scheurich, 1998· Touchton & Acker-Hocevar, 2001). Η επιτυχία αυτή συνδέεται με το όραμα και τη συνεχόμενη προσπάθεια των ηγετών για ελαχιστοποίηση ή ακόμη και εξάλειψη της επίδρασης που έχουν στη μάθηση και στην πορεία

κοινωνικοποίησης διάφοροι παράγοντες που περιθωριοποιούν κάποιους μαθητές, όπως η εθνικότητα και η φυλή.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας προσδιορίζεται σε θεωρητικό και ταυτόχρονα εμπειρικό επίπεδο. Η θεωρητική συνεισφορά έγκειται στην επέκταση της θεωρίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη προς δύο κατευθύνσεις: τη σύζευξη που έχει με τα στυλ ηγεσίας (στην προκείμενη περίπτωση των Brauckmann και Pashiardis, 2008) και τη σχέση που αναπτύσσει με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, στη μέχρι τώρα διεθνή βιβλιογραφία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να επιδιώκει αυτή ακριβώς την επέκταση και να τοποθετείται παράλληλα στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, όπου η έννοια της διαφορετικότητας να εστιάζει στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Οι ελάχιστες και περιορισμένες σε κλίμακα έρευνες (McGlynn, 2004· Zembylas & Iasonos, 2010) που διερευνούν την προσέγγιση που ακολουθούν οι διευθυντές σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με το μοντέλο ηγεσίας, δεν επικεντρώνονται στους ηγέτες που εκδηλώνουν ευαισθησίες για κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από το αντίστοιχο μοντέλο ηγεσίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση μεταξύ των αξιών που εμπεριέχουν οι προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και των στυλ ηγεσίας (ο.π.), η διερεύνηση του συνδυασμού κριτικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης και στυλ ηγεσίας (στα πλαίσια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη), αποτελεί προσπάθεια για περαιτέρω συμπλήρωση της εικόνας της ηγεσίας στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μπορούν να ενταχθούν θεωρητικά στη σύγκλιση της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη ως αυτές που στηρίζουν θεωρητικά τα δύο μέρη του συνδυασμού.

Επιπλέον, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει θεωρητικά στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη σχολική ηγεσία σε χώρες που υποφέρουν από συγκρούσεις (π.χ. διαφορετικών εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων). Συγκεκριμένα, δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα που να διερευνά κατά πόσο και με ποιο τρόπο ο συνδυασμός ενός τέτοιου πολιτικού πλαισίου με το πολυπολιτισμικό, επιδρά στη φιλοσοφία και τις πρακτικές των ηγετών που εκδηλώνουν ευαισθησίες για κοινωνική δικαιοσύνη. Εάν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας συγκριθούν μελλοντικά με αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που διεξάγεται σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. χωρίς σοβαρές εθνικές ή θρησκευτικές συγκρούσεις), ενδεχομένως να αφήσουν να διαφανούν και οι ευρύτερες επιδράσεις που έχει το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο στη διαμόρφωση αντιλήψεων και πρακτικών των ηγετών.

Όσον αφορά στην εμπειρική συνεισφορά, αυτή σχετίζεται άμεσα με τους άξονες της θεωρητικής. Η παρουσία νέων εμπειρικών δεδομένων καθίσταται σημαντική, αφού προσθέτει μια ακόμη πρακτική διάσταση στην κατανόηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη συνεισφέροντας στην υφιστάμενη γνώση γύρω από «χειροπιαστά»<sup>10</sup> μοντέλα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη σε δημόσια σχολεία. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης ως προς τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται (περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με άλλα) από τους διευθυντές που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη κατά την ηγεσία πολυπολιτισμικών σχολείων. Θα γίνει αναφορά σε συγκεκριμένες πρακτικές, στρατηγικές και συμπεριφορές, οι οποίες βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων, αντιστάσεων, αλλά και προβληματικών καταστάσεων που εγείρονται κατά την πορεία υλοποίησης του οράματός τους. Ενδέχεται να διαφανεί κατά πόσο ισχύει στο συγκεκριμένο της παρούσας έρευνας το συμπέρασμα των Brauckmann και Pashiardis (2011) ότι οι ηγέτες χρησιμοποιούν σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό όλα τα στυλ ηγεσίας χωρίς να υπάρχει -προς το παρόν τουλάχιστον- μια «μυστική συνταγή» επιτυχημένης ηγεσίας (leadership mix) ούτε ένα πραγματικό πρότυπο για το ποιο στυλ ηγεσίας είναι πιο σημαντικό. Όπως φάνηκε από την έρευνα που διεξάχθηκε στα πλαίσια του project LISA, η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο κάθε ηγέτης είναι τόσο συναφής με το περιβάλλον που οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη δική τους «συνταγή» και να πειραματιστούν. Θα ήταν ενδιαφέρον να διαφανεί και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας πώς μεταφράζεται εμπειρικά μια τέτοια συνάφεια.

### **Σπουδαιότητα**

Γενικότερα, ερευνητικές περιοχές όπως η ηγεσία και η κοινωνική δικαιοσύνη που εντάσσονται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και που ήδη αποτελούν βάση προβληματισμού και μελέτης, θεωρούνται επίκαιρες προς περαιτέρω διερεύνηση. Ακόμη περισσότερο, ένα θέμα όπως αυτό που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα το οποίο σχετίζεται άμεσα με την αντιμετώπιση καταστάσεων -πολλές φορές προβληματικών- στο σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύεται ως σπουδαίο στο πλαίσιο αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης.

---

<sup>10</sup> Την έλλειψη τέτοιων μοντέλων επισήμανε αρχικά ο Theoharis (2009), ο οποίος προχώρησε στη διεξαγωγή της δικής του έρευνας.



Η διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας έχει τη δυνατότητα να αναδείξει τη σημασία που έχει η προσέγγιση και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών στην υιοθέτηση της προσέγγισης ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων που προκύπτουν στο χώρο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Γενικότερα, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της σημασίας της ηγεσίας στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, αλλά και ευκαιριών, λόγω των πολυπολιτισμικών πληθυσμών των σχολείων.

Θεωρείται επίσης ότι θα αποτελέσει ευκαιρία γνωριμίας του συνόλου των ηγετών που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων της Κύπρου με μια ακόμη (ενδεχομένως διαφορετική) οπτική γωνία θέασης και αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, αυτή των ηγετών που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη. Η έρευνα, μέσα από την εμπειρική της συνεισφορά, μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση της σκέψης, στο στοχασμό (ως προς την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται και τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν) και στο «άνοιγμα νέων δρόμων» προς πειραματισμό που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε θετικές αλλαγές. Η γνώση που θα προκύψει ιδιαίτερα ως προς τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται, καθίσταται σημαντική για αυτούς τους διευθυντές σχολείων που λειτουργούν σε αντίστοιχα σχολικά και κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα, αφού μπορεί να τροφοδοτήσει και να εμπλουτίσει και τις δικές τους πρακτικές. Ακόμη, με την εφαρμογή αυτής της γνώσης ενδεχομένως να βοηθηθούν και ηγέτες που ήδη ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη ως προς την καλύτερη αντιμετώπιση των αντιστάσεων που συναντούν στην προσπάθεια για υλοποίηση του οράματός τους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής αναμένεται ότι τα πορίσματα που θα εξαχθούν (ιδιαίτερα στο πρώτο στάδιο της χαρτογράφησης των διαφόρων προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας) μπορούν να συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση του βαθμού και του τρόπου εφαρμογής διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία. Ενδεχομένως να θέσουν σε προβληματισμό την υπάρχουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως διοχετεύεται στα σχολεία, γραπτά ή προφορικά από το ΥΠΠ. Επίσης, τα στοιχεία που θα προκύψουν σε σχέση με την προσέγγιση και τα στυλ ηγεσίας όσων ενστερνίζονται την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (ή παρέχουν δείγματα τέτοιας ηγεσίας μέσα από την πρακτική τους), θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια όσων διαμορφώνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών, νεοεισερχόμενων και υφιστάμενων.

Ένα ακόμη στοιχείο που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της έρευνας είναι ο μεθοδολογικός της σχεδιασμός και ειδικότερα η διεξαγωγή των μελετών περίπτωσης. Ως μονάδα ανάλυσης λαμβάνεται ο διευθυντής σε αντίθεση με τις περισσότερες προηγούμενες έρευνες, πέραν αυτής του Theoharis (2009), στις οποίες μονάδα ανάλυσης αποτελεί ολόκληρο το σχολείο. Επίσης, στη βιβλιογραφία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη δεν εντοπίστηκε καμιά περίπτωση μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης με έμφαση στην ποιοτική, όπου να χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι συλλογής δεδομένων (συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, μελέτη εγγράφων). Πέραν του πλεονεκτήματος της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (triangulation), διαμορφώνεται μια πιο ολιστική άποψη του θέματος (Cohen & Manion, 2000) και κερδίζονται ευρύτερες και πιο «δυναμικές» προοπτικές.

### **Περίληψη**

Στο παρόν εισαγωγικό κεφάλαιο έγινε αρχικά τοποθέτηση στο ευρύτερο διεθνές πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Δόθηκε έμφαση στα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί από τον τρόπο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας και στις προκλήσεις που δημιουργούνται στα σχολεία και ειδικότερα στους σχολικούς ηγέτες από το ολοένα αυξανόμενο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών. Αναδείχθηκε η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στην πρόκληση που υπάρχει για προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Προσδιορίστηκε η κατεύθυνση της παρούσας εργασίας σε σχέση με τη φιλοσοφική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται οι ηγέτες που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων και τη σύζευξη που υπάρχει μεταξύ ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και στυλ ηγεσίας. Τέθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η διερεύνηση των οποίων τοποθετήθηκε στο πλαίσιο της Κύπρου. Τέλος, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα διενέργειας της παρούσας έρευνας σε διεθνές και κυπριακό πλαίσιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

#### Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο επιδιώκει να συμβάλει στη γενικότερη κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους ηγέτες πολυπολιτισμικών δημοτικών σχολείων της Κύπρου, οι οποίοι βιώνουν το συνδυασμό μιας ολοένα αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο εκπαίδευσης και κοινωνίας και της πολιτικής κατάστασης μιας ημικατεχόμενης πατρίδας. Η ανάλυση εστιάζεται στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ως το πλαίσιο εκδήλωσης των στυλ ηγεσίας εκείνων των διευθυντών που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας εκδηλώνοντας παράλληλα ευαισθησίες κοινωνικής δικαιοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών της εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικότητας και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αναφορά στους δύο κύριους λόγους της ηγεσίας σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα (διαχείριση της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας - εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη) και στον τρόπο που αυτοί εκδηλώνονται μέσα από τις εκπαιδευτικές πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις και τα στυλ ηγεσίας που έχουν αναπτυχθεί στις δύο αυτές περιοχές.

Έμφαση δίνεται στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και στη σύζευξη που αυτή έχει με τα στυλ ηγεσίας των Pashardis και Brauckmann (2008). Γίνεται αναφορά στα εμπόδια και τις προκλήσεις που τη συνοδεύουν, όπως και στις στρατηγικές που υιοθετούνται για υλοποίηση του οράματος κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Με σκοπό να τοποθετηθεί η συζήτηση στο κυπριακό συγκείμενο και να δικαιολογηθεί η επιλογή για διερεύνηση της προοπτικής του συνδυασμού κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ακολουθεί ανάλυση του κυπριακού κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού πλαισίου, της πολιτικής και φιλοσοφίας που διέπει το ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και των πορισμάτων που απορρέουν από σχετικές έρευνες στον κυπριακό χώρο. Έπειτα, αναλύεται η ερευνητική βάση που υπάρχει στην Κύπρο

για διερεύνηση και ενδεχομένως καλλιέργεια της συγκεκριμένης προοπτικής, όπως και η σημασία της σε συστημικό, σχολικό και προσωπικό επίπεδο (κυπριακό και διεθνές).

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου γίνεται ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου της συγκεκριμένης έρευνας με αναφορά στις δύο κύριες θεωρίες, την κριτική θεωρία και τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες τροφοδοτούν την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας και την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, αντίστοιχα. Δικαιολογείται η επιλογή τους για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και επισημαίνεται ο ρόλος που έχουν να διαδραματίσουν στο κυπριακό πλαίσιο. Επίσης, αναδεικνύεται η εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη (και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη) ως η βάση στην οποία συγκλίνουν οι δύο θεωρίες στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο.

### **Εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική ηγεσία**

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες σε συνδυασμό με τις αλλαγές που επιφέρει, δημιουργεί παγκόσμια αρκετό προβληματισμό. Ειδικότερα, οι επιπτώσεις της μετανάστευσης είναι πολύ μεγαλύτερες από ότι μας επιτρέπουν να υποθέσουμε τα στατιστικά δεδομένα, όχι μόνο για τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, αλλά και για τις χώρες υποδοχής τους, κυρίως όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης (UNESCO, 2002). Θέματα που προκύπτουν σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, όπως η διαφορετικότητα, η κοινωνική συμπερίληψη, αλλά και τα αντίστοιχα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για τα σχολεία και την κοινωνία, συζητούνται έντονα από κοινωνικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς.

Η Τρούκη (2005) επισημαίνει πως η εξέταση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, στην ουσία της συνιστά εξέταση ή μάλλον επανεξέταση της ίδιας της αποστολής του σχολείου. Όπως σημειώνει, «το ερώτημα κατά πόσο η παρουσία στην τάξη παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες βοηθά ή δυσχεραίνει τη μάθηση, στην ουσία παραπέμπει στο γενικότερο προβληματισμό για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου σήμερα» (ο.π., σελ.32). Το ερώτημα που πλέον τίθεται είναι κατά πόσον το σχολείο μπορεί να βοηθήσει ώστε όλοι οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο και ενδεχομένως να φτάσουν στην επιτυχία. Οι Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, κ.α. (2001) αναφερόμενοι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές ομάδες, τονίζουν ότι θα πρέπει να βοηθηθούν ώστε να

έχουν την εμπειρία της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Για να μπορέσει όμως το σχολείο να διαμορφώσει την αποστολή του στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού του χαρακτήρα και της προσπάθειας για επιτυχία όλων των μαθητών, θα πρέπει να προσδιορίσει τη σχέση που επιδιώκει να έχει με την κοινωνία, ώστε να προβεί στις ανάλογες ενέργειες.

Παραδοσιακά, η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό που αντανakλά τις κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία, οι οποίες αναπαράγονται από γενεά σε γενεά μέσω της κοινωνικοποίησης (Hayes, κ.α., 2005). Πρόκειται για ένα σύστημα που αντικατοπτρίζει τον κοινωνικοπολιτικό σχηματισμό της κοινωνίας ή του έθνους (Hernes, 2003), που δε δίνει μορφή στην κοινωνία, αλλά προδιαγράφεται από αυτήν, ώστε να προσαρμόζεται στις επικρατούσες αξίες (Freire, 1985) και που επηρεάζεται άμεσα από αυτή. Χαρακτηριστικό είναι ότι «το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στους τομείς της ασφάλειας, του κοινωνικού κράτους και σε ορισμένες περιπτώσεις της αγοράς εργασίας – ανεξάρτητα από το εάν το ποσοστό ευθύνης της μετανάστευσης στη δημιουργία προβληματικών καταστάσεων είναι εκείνο που συνήθως της αποδίδεται ή όχι – μεταφέρεται έμμεσα και στην εκπαίδευση: μέσω των εκπαιδευτικών και των μαθητών» (Γκότοβος, 2002, σελ.4). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου το σχολείο αποτελεί «μικρογραφία» της ευρύτερης κοινωνίας, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν εκείνες τις εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας ώστε μετέπειτα να δρουν αποτελεσματικά μέσα σε αυτήν (Μασσιάλας, 2005).

Από την άλλη, διάφοροι ερευνητές διαφοροποιούνται ως προς τη σχέση σχολείου-κοινωνίας δίνοντας έμφαση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό χώρο. Ειδικότερα, η Gunter (2001) συνδέει τις κοινωνικές ανισότητες με διακρίσεις και πολιτικά ενδιαφέροντα, τα οποία επιδρούν σε θεσμούς, όπως η εκπαίδευση. Οι Δραγώνα κ.α. (2001) διαφωνώντας με το αποκαλούμενο από άλλους σχολείο των «ίσων ευκαιριών» των χωρών του δυτικού κόσμου, υποστηρίζουν ότι η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας «σχετίζεται με τη μαζική σχολική αποτυχία των παιδιών μεταναστών και μειονοτήτων, καθώς αυτά είναι συνήθως παιδιά χειρωνακτών και μη προνομιούχων εργαζομένων» (σελ.16). Αν πράγματι θεωρηθεί το σχολείο ως ένας «χώρος όπου οι ευκαιρίες ζωής κατανέμονται -συχνά άνισα- αυτό ίσως ευνοήσει ή παρεμποδίσει την κοινωνική κινητικότητα των διαφορετικών εθνικών ομάδων (Hernes, 2003, σελ.1) θέτοντας έτσι σε μακροχρόνια βάση τις επιπτώσεις της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, η σχολική ηγεσία δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. «Φανερώνεται με διάφορους τρόπους σε διάφορα σκηνικά» (Dimmock & Walker, 2005, σελ.1) και διαφοροποιείται ακόμη και σε σχολεία που λειτουργούν στην ίδια κοινωνική κουλτούρα, λόγω παραγόντων που σχετίζονται με την ιστορία των σχολείων, το μέγεθός τους, τα χαρακτηριστικά τους. Ταυτόχρονα, οι ρόλοι, οι υπευθυνότητες, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των σχολικών ηγετών αλλάζουν. Έχουν να αντιμετωπίσουν τις διακλαδώσεις των πολύπλοκων καθημερινών αλλαγών, όπως οι δημογραφικές (Rusch, 2004) και να ανταπεξέλθουν στο καθήκον τους για εξασφάλιση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Prentice, 1999, οπ. αναφ. οι Georgiou, Papayianni, Savvides και Pashiardis, 2001), όπως και στην «τρομερή πίεση να αποδείξουν ότι κάθε παιδί για το οποίο έχουν υπευθυνότητα φτάνει στην επιτυχία» (Shields, 2004, σελ.111).

Η κριτική ανάγκη αποδοχής ότι «οι ρόλοι της σχολικής ηγεσίας γίνονται πιο πλουραλιστικοί και τα σχολεία αντιμετωπίζουν κριτικά προσαρμοσμένες προκλήσεις» (Madsen & Mabokela, 2002, σελ.1), γίνεται ακόμη πιο επιτακτική αν αναλογιστεί κανείς το σημαντικό ρόλο των διευθυντών στη δημιουργία και διατήρηση της σχολικής ανάπτυξης (Day & Harris, 2003, οπ. αναφ. ο Woods, 2005), στην οργανωτική αλλαγή (Woods, 2005) και το μετασχηματισμό (Fullan, 2001· Gunter, 2001· Day, 2004). Η ηγεσία είναι ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τα αποτελεσματικά από τα μη αποτελεσματικά σχολεία (Sizemore, 1990, οπ. αναφ ο Carper, 1993), μια δήλωση που επιβεβαιώνεται από εκτεταμένη σειρά εμπειρικών ερευνών των τελευταίων δεκαετιών (Huber, 2004).

Ειδικότερα σε ότι αφορά την εργοδότηση ενός ηγέτη σε πολυπολιτισμικό σχολείο, μελετητές όπως οι Escobar – Ortloff και Ortloff (2003) αντιμετωπίζουν ως πρόκληση ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Επισημαίνουν ότι οποιαδήποτε πρόθεση για διευκόλυνση της διαπολιτισμικής του ενημερότητας (intercultural awareness) θα πρέπει να ξεκινήσει με την αναγνώριση ή ενημερότητα των διαφόρων παρόντων πολιτισμών στο σχολείο, την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, των πιθανών περιοχών πολιτισμικής σύγκρουσης και τις πρακτικές στρατηγικές που θα ικανοποιήσουν αυτή την πρόκληση. Πλέον τίθεται ζήτημα επιτακτικής ανάγκης κατανόησης της διαφορετικότητας και των επιπτώσεων που αυτή έχει στη μάθηση, κατάλληλης επιμόρφωσης (Allen, 2006) και γενικότερα εφοδιασμού των διευθυντών με τις απαραίτητες ειδικές ικανότητες για να καταστούν αποτελεσματικοί (Herity & Glasman, 1999, οπ. αναφ. οι Georgiou κ.α., 2001).

Για να καταστεί όμως κατάλληλη η επιμόρφωση, επαρκής ο εφοδιασμός και πολύ περισσότερο, επιτυχής η ανταπόκριση του διευθυντή στο ρόλο του ως ηγέτης πολυπολιτισμικού σχολείου, θα πρέπει να υπάρχει εκ των προτέρων συνειδητοποίηση και κατανόηση της βαθύτερης φιλοσοφίας που διέπει το λόγο του σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να βοηθήσει τον κάθε ηγέτη να εξελιχθεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και ευρύτερα όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική και έχουν ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, να προβληματιστούν και να προβούν σε ανάλογες αποφάσεις και ενέργειες.

### ***Λόγοι της ηγεσίας σε σχέση με πολυπολιτισμικότητα - διαφορετικότητα***

Οι λόγοι της ηγεσίας που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν κάτω από δύο κύριες προσεγγίσεις: τη διαχείριση της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας και την εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη σε συνδυασμό με την κριτική πολυπολιτισμικότητα (Zembylas & Iasonos, 2010).

### ***Λόγος διαχείρισης της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας***

Όσον αφορά στην πρώτη προσέγγιση, ο λόγος της διαχείρισης της διαφορετικότητας (managing diversity) και της πολυπολιτισμικότητας, βασίζεται στη μεγιστοποίηση του ατομικού δυναμικού, έτσι ώστε η αναγνώριση και η χρήση της διαφορετικότητας / πολυπολιτισμικότητας να προσθέτει αξία σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών (Blackmore, 2006· Gunter, 2006). Ο σκοπός είναι να αφομοιωθούν οι διαφορές μέσα από εορταστικές πρακτικές της διαφορετικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας. Οι δομικές ανισότητες και τα μειονεκτήματα δεν αναγνωρίζονται και ενδιαφέροντα όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και η φροντίδα παραμερίζονται (Gewirtz & Ball, 2000).

Όπως η Blackmore (2006) σημειώνει, ο λόγος της διαχείρισης της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας έχει κινητοποιηθεί και λειτουργήσει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής μέσα σε εμπορικά πλαίσια «που τείνουν να μειώσουν τις πιθανότητες παράδοσης της υπόσχεσης για πιο συμπεριληπτικό και δίκαιο σχολείο» (σελ.182). Σύμφωνα με την ίδια, νεοφιλελεύθεροι λόγοι κατά τη δεκαετία του 1990 είχαν μια αρνητική επίδραση στις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις στα σχολεία, επειδή προώθησαν τη μάθηση για ατομικό ενδιαφέρον και την ηγεσία ως ατομική επιτυχία παρά ως συλλογική πρακτική. Συνεπώς, οι

κυρίαρχοι λόγοι για την αναδόμηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στις δυτικές κοινωνίες είναι περισσότερο σε ευθυγράμμιση με τις όψεις του αυξανόμενου διοικητικού και εμπορικού προσανατολισμού του σχολείου, αγνοώντας ωρύτερα κοινωνικά ενδιαφέροντα για την κοινωνική δικαιοσύνη, μετασχηματισμό και τη μείωση της ανισότητας (Gewirtz & Ball, 2000).

Θέματα όπως η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και το αυξανόμενο χάσμα της επίδοσης μεταξύ των προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών, είναι μόνο κάποια από τα θέματα που επηρεάζουν την ηγεσία σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Πρόκειται για αυτά που έχουν σταδιακά καταστήσει την πολυπολιτισμικότητα μια «ριψοκίνδυνη εργασία» για τους σχολικούς ηγέτες που επιθυμούν ψηλά σκορ στα μαθησιακά αποτελέσματα ως απόδειξη της επιτυχίας (Blackmore, 2006). Σύμφωνα με την Blackmore (2006), η σχολική διοίκηση μέσω χρηματοδότησης βασισμένης σε εγγραφές και η έμφαση της αγοράς σε συγκρίσιμες εθνικές και διεθνείς επιδόσεις, αποτελούν ένδειξη μιας εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, αλλά και της ανικανότητας των σχολικών ηγετών να διανέμουν την ισότητα.

### ***Λόγος κριτικής πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης***

Από την άλλη, υπάρχει και ο λόγος που προτάσσει την κοινωνική δικαιοσύνη και τις κριτικές μετασχηματιστικές προοπτικές της πολυπολιτισμικότητας ως αξίες τοποθετημένες στην καρδιά της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bogotch, 2002· Gewirtz, 1998· Greenfield & Ribbins, 1993· Hodgkinson, 1991). Σύμφωνα με τον Giroux (1993), η ιδέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ριζωμένη στην ιδέα του πολυπολιτισμικού γραμματισμού, στην οποία η κοινωνική ισότητα και οι πολιτισμικές διαφορές συνυπάρχουν με τις αρχές και τις πρακτικές που πληροφρούν τη θεμελιώδη συμμετοχική δημοκρατία. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει «να επικοινωνούν διαμέσου των συνόρων της πολιτισμικής διαφοράς, των ιστοριών και των εμπειριών» (ο.π., σελ.27). Σε αντίθεση με την αφομοιωτική άποψη του λόγου της διαχείρισης της διαφορετικότητας, όπως τονίζει η Blackmore (2006), οι προοπτικές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κριτικής πολυπολιτισμικότητας αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορά παρά την αφομοιώνουν και αγωνίζονται για πιο δίκαιη ανακατανομή των πηγών (βλ. Gewirtz, 1998· Theoharis, 2007).

Η σημασία και οι συνέπειες της υιοθέτησης του συγκεκριμένου λόγου από την εκπαιδευτική ηγεσία περιστρέφονται γύρω από δύο κύρια ζητήματα. Αρχικά, η εκπαιδευτική



ηγεσία θεωρείται ως ένα σημαντικό μέσο εμπλουτισμού των ικανοτήτων διαφορετικών ατόμων και κοινοτήτων για να υποστηρίξουν τους εαυτούς τους στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους (βλ. Sleeter & Grant, 2007). Ειδικότερα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη στοχεύοντας σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της κοινωνικής δομικής ισότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού (μέσα από πρακτικές υλοποίησης που περιστρέφονται γύρω από το αναλυτικό, τη διδασκαλία, τις αίθουσες διδασκαλίας και άλλα ενδιαφέροντα), αποσκοπεί στην προετοιμασία πολιτών για ενεργό εργασία προς την κοινωνική δομική ισότητα, την προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και τους εναλλακτικούς τρόπους ζωής (ο.π.).

Επίσης, η εκπαιδευτική ηγεσία για πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη «εργάζεται προς ένα όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της διδασκαλίας πολιτικού γραμματισμού» (ο.π., σελ.186). Αυτό σημαίνει ότι ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να αποκτήσουν μια ενεργό στάση για να αναλάβουν την ευθύνη της ζωής τους, τους βοηθά να μάθουν να εργάζονται συλλογικά, να ακούγονται και να επηρεάζουν την αλλαγή. Μια τέτοια κατανόηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας προωθείται, σύμφωνα με τους Sleeter και Grant (2007) μέσα από την πρακτική της δημοκρατίας, την ανάλυση των συνθηκών της ζωής ενός ατόμου και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης.

### **Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και στυλ ηγεσίας**

Οι δύο παραπάνω λόγοι φανερώνονται με τη σειρά τους σε διάφορες εκπαιδευτικές πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας (Zembylas & Iasonos, 2010). Η διερεύνηση των προσεγγίσεων και των στυλ, όπως και της σχέσης που υπάρχει μεταξύ τους, η οποία εμπίπτει στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, έχει προηγουμένως διερευνηθεί σε περιορισμένο βαθμό από τους Zembylas και Iasonos (2010) στον κυπριακό χώρο και από τη McGlynn (2004) σε σχολεία της Βορείου Ιρλανδίας.

Θεωρείται ότι δεν είναι πάντα απόλυτα «ορατές» οι προσεγγίσεις και τα στυλ, αφού αποτελούν μέρος του «κρυμμένου» αναλυτικού του σχολείου που «σχετίζεται με τα ακούσια αποτελέσματα της σχολικής διαδικασίας» (McLaren, 1994, σελ.190). Ο καθημερινός λόγος και η πρακτική των διευθυντών ως εξωτερίκευση της προσέγγισης και των στυλ που υιοθετούνται, ενδεχομένως να στέλλει «κρυφά» ή αθέατα μηνύματα» (Μασσιάλας, 2005, σελ.12) στους μαθητές, ετερόγλωσσους η μη. Σε τέτοια περίπτωση «προωθεί την πολιτική διαδικασία» (ο.π.) περνώντας μηνύματα για τον τρόπο λειτουργίας του πολιτικού συστήματος του σχολείου και τις

σχέσεις εξουσίας, είτε στο εσωτερικό της ομάδας των μαθητών ή/και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.

Πιο κάτω γίνεται ανάλυση των τεσσάρων κύριων προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας (συντηρητική, φιλελεύθερη, πλουραλιστική, κριτική) και των πέντε στυλ ηγεσίας (συμμετοχικό στυλ, παιδαγωγικό, στυλ ανάπτυξης προσωπικού, επιχειρηματικό στυλ, δομικό στυλ) που περιλαμβάνονται στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Brauckmann και Pashiardis (2008). Ειδικότερα, η ανάλυση του κάθε στυλ συνοδεύεται από τη σύζευξή του με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Στην προκειμένη περίπτωση η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται ως το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται τα στυλ ηγεσίας εκείνων των διευθυντών που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας εκδηλώνοντας παράλληλα ευαισθησίες για κοινωνική δικαιοσύνη.

Μέσα σε αυτό αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά τους και οι στρατηγικές που υιοθετούν για υλοποίηση του οράματός τους σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αναφέρονται επίσης οι αντιστάσεις που συνοδεύουν έναν ηγέτη που ενστερνίζεται την κοινωνική δικαιοσύνη και οι στρατηγικές με τις οποίες μπορεί να υποστηρίξει τον εαυτό του, προσωπικά και επαγγελματικά, έναντι του μεγάλου σωματικού και προσωπικού τιμήματος.

### ***Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας***

Ο αριθμός των συγγραφέων που έχει ασχοληθεί και αναλύσει τις διάφορες προσεγγίσεις στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, είναι σχετικά μεγάλος. Οι Μάρκου (1996), Duarte και Smith (2000), Nieto (1996), Sleeter και McLaren (1995), Modood (2005), Mahalingham και McCarthy (2000, οπ.αναφ. η McGlynn, 2008), αποτελούν μόνο ενδεικτικά παραδείγματα.

Εντούτοις, την πιο χρήσιμη βάση για ανάλυση των προσεγγίσεων στην παρούσα έρευνα, προσφέρουν οι Kincheloe και Steinberg (1997), κάτι που στηρίζεται σε τρεις κύριους λόγους. Αρχικά, η κατηγοριοποίησή τους δεν παραμένει στην προσέγγιση πολιτισμικής διαφορετικότητας που ενστερνίζεται κάποιος στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, αλλά επεκτείνεται και στην κοινωνία συμβάλλοντας έτσι σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Ανταποκρίνεται με αυτό τον τρόπο στην προσπάθεια για απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας που σχετίζεται με τη γενικότερη φιλοσοφία πολυπολιτισμικότητας που διέπει τους ηγέτες σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ένας δεύτερος λόγος αφορά στο ότι οι προσεγγίσεις των Kincheloe και Steinberg (1997) επιτρέπουν τη δυναμική διαφοροποίηση μεταξύ μορφών διοίκησης διαφοροποιημένων μαθητικών ομάδων και τη συσχέτιση με διάφορα στυλ ηγεσίας (McGlynn, 2008), κάτι που φάνηκε στα αποτελέσματα των ερευνών των Zembylas και Iasonos (2010) και της McGlynn (2008). Τέλος, πρόκειται για προσεγγίσεις που μπορούν «να αναμορφωθούν και να επαναπροσδιοριστούν υπό το φως μεταβαλλόμενων συνθηκών» (ο.π. σελ.2), γεγονός που επιτρέπει την προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική και κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα της Κύπρου.

Για σκοπούς καλύτερης κατανόησης των διαφόρων προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας, είναι σημαντικό να μην υποθέτουμε ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ομοιογενής (Sleeter, 1992· Banks, 2007) ούτε ότι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας αντιμετωπίζεται με ομοιόμορφο τρόπο από τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι ηγέτες. Γι' αυτό το λόγο είναι χρήσιμο να διαφανούν οι διαφορές ανάμεσα στις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας ειδικότερα ως προς την έμφαση που δίνουν στην κοινωνική ενότητα ή τη διαφορετικότητα (Gutmann, 2004), ώστε να κατανοηθούν οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους κατανοείται και αντιμετωπίζεται η πολυπολιτισμικότητα. Η συντηρητική πολυπολιτισμικότητα (conservative multiculturalism/monoculturalism), η φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (liberal multiculturalism) και η πλουραλιστική (pluralist multiculturalism) αποτελούν ουσιαστικά εκδηλώσεις του λόγου της «διαχείρισης της διαφορετικότητας» ενώ η κριτική πολυπολιτισμικότητα (critical multiculturalism) ακολουθεί μια μετασχηματιστική προσέγγιση βασισμένη σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Προτού γίνει ανάλυση των τεσσάρων προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας<sup>11</sup>, θεωρείται χρήσιμο να διευκρινιστούν κάποιοι κίνδυνοι που ενδεχομένως να ελλοχεύουν. Η κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση της πραγματικότητας συνοδεύεται από τον κίνδυνο απλοποίησης της πολυπλοκότητας (Sleeter & McLaren, 1995) και μπορεί να οδηγήσει τα άτομα στην αντιμετώπιση της πραγματικότητας «ως στατικής και αυταρχικής, παρά ως

<sup>11</sup> Οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να θεωρηθούν σε μεγάλο βαθμό ως το υπόβαθρο των πέντε εκπαιδευτικών μοντέλων (αφομοιωτικό, μοντέλο ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό μοντέλο) ή των περισσότερων τουλάχιστον από αυτά, τα οποία άρχισαν να αναπτύσσονται τη δεκαετία του 1960 με την εμφάνιση του κλάδου της διαπολιτισμικής αγωγής, οπότε η εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών σε ΗΠΑ και Ευρώπη εμφανίστηκε ως κοινωνικό πρόβλημα (Δραγώνα, κ.α., 2001).

μπερδεμένης, περίπλοκης και αντιφατικής» (Nieto, 1996, σελ.354). Για το λόγο αυτό προτείνεται όπως οι κατηγορίες προσεγγίσεων γίνουν αντιληπτές ως δυναμικές και με διαπερατά σύνορα μεταξύ τους (ο.π.). Στο γενικό ορίζοντα της κοινωνικής ζωής, σύμφωνα με τους Sleeter και McLaren (1995), τα χαρακτηριστικά της κάθε προσέγγισης τείνουν να «μπλέκονται» μεταξύ τους καθιστώντας ένα θεωρητικό πλέγμα που βοηθά στη διάκριση των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους κατασκευάζεται η διαφορά και κατασκευάζει με τη σειρά της νέες προοπτικές.

Για σκοπούς σύνοψης και περαιτέρω κατανόηση των προσεγγίσεων, παρατίθεται στο Παράρτημα Β, πίνακας με τα κύρια χαρακτηριστικά της καθεμιάς.

***Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα / μονοπολιτισμικότητα***  
***(Conservative multiculturalism/monoculturalism)***

Ο συντηρητικός πολυπολιτισμός ή μονοπολιτισμός αποτελεί μια μορφή νεο-αποικισμού, δηλαδή μια νέα αποδοχή της αποικιακής παράδοσης της λευκής ανδρικής ανωτερότητας, στην οποία είναι ενσωματωμένη η πεποίθηση για την ανωτερότητα του δυτικού πατριαρχικού πολιτισμού και η επιδίωξη της εδραίωσής του (Kincheloe & Steinberg, 1997). Στόχος της προσέγγισης είναι η εκκαθολίκευση ενός μοναδικού πολιτισμού, ο οποίος εκπροσωπεί και το κριτήριο ορθότητας στο πολιτισμικό πεδίο (Θεοδωράκου, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, καταβάλλεται προσπάθεια αφομοίωσης οτιδήποτε «διαφορετικού» (Kincheloe & Steinberg, 1997) και υιοθέτησης μιας «πολιτικής που κάνει κάθε πολιτισμική ομάδα να υιοθετεί τον πολιτισμό της επικρατούσας τάξης» (Sohan, κ.α., 1997, σελ.131), έτσι ώστε όλοι να είναι πολιτισμικά παρόμοιοι, σύμφωνα και με τη μεταφορά του «χωνευτηρίου» (Tiedt & Tiedt, 2002). Συνεπώς, οι διαφορές λαμβάνονται υπόψη ως πρόβλημα και ειδικότερα οι «πολιτισμικές διαφορές ως κοινωνικά διχαστικές» (Coelho, 1998, σελ.19), με αποτέλεσμα η υποδοχή των μεταναστών στο σχολείο να συνιστά κίνδυνο αλλοίωσης του έθνους ως ενιαίου από πολιτισμική και πολιτική άποψη συνόλου (Νικολάου, 2005).

Ειδικότερα, στα πλαίσια της εκπαίδευσης οι συνήγοροι του μονοπολιτισμού χρεώνουν τις αποτυχίες όσων προέρχονται από μειονοτικές ομάδες σε «πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα» και «έλλειψη δυνατών οικογενειακών αξιών» (Sleeter & McLaren, σελ. 36) με τρόπο που «εξισώνουν τη διαφορά με την ανεπάρκεια» (Tiedt & Tiedt, 2002, σελ.53)

παραπέμποντας στο μοντέλο του πολιτισμικού ελλείμματος.<sup>12</sup> Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τον πολιτισμό που οι μαθητές αυτοί φέρνουν στην τάξη πιστεύοντας ότι πρέπει να τους «γεμίσουν» με δεξιότητες, λέξεις και γεγονότα (Shor, 1992) και τα παιδιά των μειονοτήτων θεωρούνται υπαίτια της «πτώσης του επιπέδου» και της κακής λειτουργίας του σχολείου (Νικολάου, 2005).

Φαίνεται πως μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί σε μονοπολιτισμική εκπαίδευση που «είναι με τον καλύτερο τρόπο μερική εκπαίδευση» (Nieto, 1996, σελ. 312), στοχαζόμενη μόνο για τη μία όψη της πραγματικότητας και προκατειλημμένη υπέρ της κυρίαρχης ομάδας (ο.π.). Παρόλο που πλέον ο «διαφορετικός» μαθητής θέτει σε αμφισβήτηση τη «φαντασίωση» της ομοιογένειας των σχολικών τάξεων και δοκιμάζει την εθνοκεντρική αντίληψη των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αναλυτικών προγραμμάτων (Σάββα, 2005), η εφαρμογή μονοπολιτισμικής αγωγής και κουλτούρας, εξακολουθεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις που παρουσιάζονται ακόμη και στο εσωτερικό της κυρίαρχης ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά τοποθετείται ο Parekh (2000):

«Ένας πολιτισμός ή θρησκεία που θεωρεί τον εαυτό της ως τον καλύτερο και καταπιέζει άλλους ή φοβάται και αποφεύγει τις επαφές με αυτούς, τείνει να παίρνει μια συννωτική και ομογενή άποψη του εαυτού και καταπιέζει τις εσωτερικές του διαφορές, αλλά και αμφιβολίες...» (σελ.168).

Στο ευρύτερο πολυπολιτισμικό πεδίο, το στοιχείο της ξεχωριστής αξίας αγνοείται, υποβαθμίζεται και αφομοιώνεται από την κυρίαρχουσα ή την πλειοψηφούσα ταυτότητα (Ταίηλορ, 2000). Επίσης, σημαντικό είναι ότι παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν οι υποστηρικτές της προσέγγισης για προστασία έναντι κατηγοριών ρατσισμού, φυλετικής ή ταξικής προκατάληψης, αγνοούνται οι ανησυχίες γύρω από την κοινωνική ανισότητα και τη δυστυχία των περιθωριοποιημένων ομάδων στα σχολεία, σε άλλα ιδρύματα και όχι μόνο (Kincheloe & Steinberg, 1997).

---

<sup>12</sup> Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι πολιτισμικά διαφορετικοί, οι οποίοι επιδεικνύουν συμπεριφορά διαφορετική από τις αξίες της μέσης τάξης, τη γλώσσα και τις συνήθειες, είναι «μειονεκτικοί» και «κοινωνικά αποστερημένοι» (Manning & Baruth, 1996), έχουν εσωτερικές «ελλείψεις», όπως γνωστικούς, υποκινητικούς περιορισμούς και χαμηλή αυτοπεποίθηση και κατ' επέκταση ευθύνονται για την ενδεχόμενη σχολική τους αποτυχία, παρόλο που βρίσκονται μέσα σε ένα σύστημα που σχεδιάστηκε να υπηρετήσει τα ενδιαφέροντα των εύπορων και ισχυρών (Riester κ.α., 2002).

### *Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (Liberal multiculturalism)*

Σύμφωνα με τις αξιώσεις του φιλελευθερισμού, οι άνθρωποι είναι ελεύθερα, λογικά και ίσα άτομα (Herr, 2007) και πρώτιστο ενδιαφέρον πρέπει να είναι η εξασφάλιση των δικαιωμάτων και της ατομικής τους ελευθερίας (Schattle, 2008· Knight, 2004) και αυτονομίας (Kelly, 2002) ως ελεύθερης επιλογής οποιουδήποτε αποτελέσματος, μόνο στη βάση της αποφασιστικής κρίσης τους (Herr, 2007).

Στα πλαίσια του πολυπολιτισμού, ο φιλελευθερισμός απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό των πολιτών για την ελευθερία των άλλων (Bull, 2008) και ανεκτικότητα (Bates, 2006). Υποστηρίζει ότι τα άτομα από διαφορετικές ομάδες φυλής, γένους, τάξης και φύλου, μοιράζονται μια κοινή ανθρωπιά, αλλά και μια φυσική ισότητα (Kincheloe & Steinberg, 1997), ένα ιδεώδες που πρέπει να υποστηριχτεί μαζί με την ελευθερία, ώστε να δοθεί ελπίδα για μια ακλόνητη συνύπαρξη των ανθρώπων με διαφορετικές αξίες (Duarte & Smith, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, «η ισότητα είναι ένα διανεμητικό κριτήριο που εφαρμόζεται στην κατανομή τέτοιων πραγμάτων, όπως τα δικαιώματα, η κοινωνική πρόνοια ή οι πηγές, τα οποία διαμορφώνουν τις ίσες ευκαιρίες» (Kelly, 2002, σελ.10) και βασίζεται στο επιχείρημα περί διανοητικής «ομοιότητας» μεταξύ των φυλών, μια γνωστική δηλαδή ισοδυναμία που τους επιτρέπει να συναγωνίζονται εξίσου σε μια καπιταλιστική κοινωνία (Sleeter & McLaren, 1995).

Όσον αφορά στα διάφορα προβλήματα, αυτά αντιμετωπίζονται ως ατομικά και όχι ως «κοινωνικές ή δομικές δυσκολίες που εμπλέκουν ερωτήματα για τη δύναμη» (Gray, 1995, Haymes, 1995, οπ. αναφ. οι Kincheloe & Steinberg, 1997) και πιστεύεται ότι «τα υφιστάμενα πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια, μπορούν να αλλάξουν ή να αναμορφωθούν, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί μια σχετική ισότητα» (Sleeter & McLaren, 1995, σελ.40). Η ανισότητα που υφίσταται ανάμεσα στις διάφορες ομάδες αποδίδεται σε έλλειψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών που θα βοηθούσαν στον ισότιμο συναγωνισμό στην οικονομία (Kincheloe & Steinberg, 1997) και ο ρατσισμός λαμβάνεται ως πρόβλημα των ατόμων και των δικαιωμάτων τους (Peck, 1994).

Ενώ φράσεις του τύπου «μεταχειρίζομαι όλους το ίδιο», συχνά χρησιμοποιούνται από δασκάλους και διευθυντές για να υποδηλώσουν την έλλειψη προκαταλήψεων σε ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό σκηνικό (Ng, 2003, σελ.13), στην ουσία διατιμούν λανθασμένα την ουδετερότητα (Curren, 2006). Οδηγούν στην προώθηση της «πολιτισμικής αχρωματοψίας» (cultural invisibility), όπως και την αποδοχή του αξιώματος της «τυφλότητας

του χρώματος»<sup>13</sup> (color blindness) για την επιδίωξη των φυλετικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών στόχων (Kincheloe & Steinberg, 1997· Sleeter & McLaren, 1995). Επίσης, καταλήγουν σε μια αφομοιωτική συνήθεια που περιορίζει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών που είναι εκτός της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Goddard & Hart, 2007).

Σύμφωνα με τη McGlynn (2008), ο τονισμός των ομοιοτήτων παρά των διαφορών, εμπερικλείει τον κίνδυνο αποτυχίας ανταπόκρισης σε θέματα προκαταλήψεων και υπόσκαψης των προσπαθειών για οικοδόμηση της δημοκρατίας. Στην πραγματικότητα καλύπτονται άνισες σχέσεις δύναμης (Ng, 2003) και δεν αφήνεται χώρος για κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η φυλή, η τάξη και το γένος διαμεσολαβούν και δομούν εμπειρίες τόσο για τους προνομιούχους όσο και για τους καταπιεσμένους (Kincheloe & Steinberg, 1997). Όμοια εκπαιδευτικές πολιτικές ίσως υπηρετούν στο να οχυρώσουν την υπάρχουσα ανισότητα (Ng, 2003) και τα μειονεκτήματα που υφίστανται κάποιες ομάδες, λόγω ιστορικών, πολιτισμικών ή και οικονομικών σχέσεων με την κυρίαρχη ομάδα (Eisenberg, 2006).

Η αφομοίωση στις νόρμες του κυρίαρχου πολιτισμού (Goddard & Hart, 2007· Zembylas & Boler, 2002· Kincheloe & Steinberg, 1997) και ταυτόχρονα η αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας ως «πρόβλημα» είναι αυτά που αποτελούν και τις ομοιότητες μεταξύ φιλελεύθερης και συντηρητικής προσέγγισης.

### ***Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (Pluralist multiculturalism)***

Η πλουραλιστική προσέγγιση που συγκλίνει στην περιγραφή περί «boutique multiculturalism» (Fish, 1997), συνδέει τυπικά τη φυλή, το γένος, τη γλώσσα, τον πολιτισμό σε μια «προσπάθεια να γιορτάσει την ανθρώπινη διαφορετικότητα και τις ίσες ευκαιρίες» (σελ.15). Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η προώθηση της αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφοράς αντί της ομοιότητας, κάτι που τονίζεται από τη φιλελεύθερη προσέγγιση.

Η διάκριση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, όπως αναφέρουν οι Kincheloe και Steinberg (1997), δεν είναι τόσο σημαντική όσο η αρχική αντίθεση υποδηλώνει. Οι δύο μορφές τείνουν στην κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης για τη φυλή και το γένος και

<sup>13</sup> Σύμφωνα με τον Lewis (2001, οπ. αναφ. οι Madsen & Mabokela, 2002) και στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η καλλιέργεια και η ενδυνάμωση μιας «χρωματικά τυφλής» (color-blind) ιδεολογίας, επιτρέπει στους περισσότερους εκπαιδευτικούς να δουν τους εαυτούς τους ως φυλετικά ουδέτερους, άξιους για την επιτυχία τους και όχι υπεύθυνους για τον αποκλεισμό των άλλων. Μια τέτοια ιδεολογία, φαίνεται πως οδηγεί τα σχολεία σε μια δυνατή οργανωτική κουλτούρα που αναπτύσσεται και συντηρείται (Schneider, 1987) συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της υπάρχουσας κατάστασης.

αποτυγχάνουν να θέσουν τη λευκότητα και την ευρωκεντρική νόρμα σε προβληματισμό. Όπως επισημαίνει η McGlynn (2008), αν και η διαφορετικότητα στην ιστορία και στην πολιτισμική κληρονομιά γιορτάζονται, ακόμη μια φορά (όπως και στην περίπτωση της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας), το περιβάλλον της πολιτικής και της δύναμης είναι απόν και η άνιση υπάρχουσα κατάσταση (status quo) παραμένει αναμφισβήτητη. Η πολιτισμική διαφορά φαίνεται πως τιμάται έξω από το ιστορικό και πολιτικό της περιβάλλον και υφίσταται στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικότητας που υπηρετεί την υπάρχουσα κατάσταση. Διαφορά εντοπίζεται στο γεγονός ότι στα πλαίσια της πλουραλιστικής προσέγγισης δίνεται λιγότερη έμφαση στην αφομοίωση, από ότι στη συντηρητική και φιλελεύθερη προσέγγιση, καθώς οι διαφορές είναι σαφώς αναγνωρισμένες (ο.π.).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πλουραλιστική προσέγγιση επικεντρώνεται σε «οφθαλμοφανείς διαφορές» (Γκόβαρης, 2000, σελ.4) προωθώντας έτσι τον εορτασμό επουσιωδών πολιτισμικών διαφορών. Οι ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές «έχουν αγνοήσει τα θεμελιώδη θέματα του ρατσισμού και των πολιτισμικών συγκρούσεων που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν στα σχολεία» (Shields, Laroque & Oberg, 2003, σελ.117) και το περιεχόμενο της έννοιας «πολιτισμός» χρησιμοποιείται με έναν τρόπο απλοϊκό, γενικευτικό και περιγραφικό παραπέμποντας σε ορατές διαστάσεις της διαφοροποίησης των μειονοτικών ομάδων, όπως παραδόσεις και έθιμα, προϊόντα (λαϊκής) τέχνης, μύθοι, τρόποι ζωής, μουσική, φαγητό, ενδυμασία (Ανδρούσου κ.α., 2001).

Ένα όμως αναλυτικό πρόγραμμα που προβάλλει την πολυπολιτισμικότητα ως «μορφή πολιτισμικού τουρισμού» (Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ.18), ελλοχεύει τον «κίνδυνο διολίσθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση του «κουλτουραλισμού», δηλαδή της χρήσης ενός στατικού όρου του πολιτισμού και της ερμηνείας των κοινωνικών διαφορών ως αποκλειστικά «πολιτισμικών διαφορών» (Γκόβαρης, 2001, σελ.113). Με αυτό τον τρόπο, οι ετερόγλωσσοι μαθητές οδηγούνται σε συσκότιση των πραγματικών αιτιών της περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των μεταναστών και εγκλωβίζονται σε μια «πραγματικότητα» που ενδεχομένως να διαφέρει ριζικά από την καθημερινότητά τους (Γκόβαρης, 2000). Γενικότερα, γίνεται συνειδητή ή με άλλο τρόπο προαγωγή, στερεοτύπων ή ακόμη και προκαταλήψεων (Abdallah-Pretceille, 2006) και δημιουργία «μιας απολιθωμένης κουλτούρας στη σκέψη παιδιών και ενηλίκων των εθνοπολιτισμικών ομάδων» (Bullivant, 1997, σ.76-77).



Ως «αφελή και απλοϊκή προσέγγιση του αρμονικού πλουραλισμού» (σελ.91) ονομάζει μια τέτοια αντιμετώπιση η Ασκοούνη (2001) υποστηρίζοντας ότι αντιμετωπίζει το αίτημα της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων, «ταυτίζει τις ανισότητες με τις προκαταλήψεις και τις προκαταλήψεις με την άγνοια και πιστεύει ότι αυτές θα αρθούν μέσα από τη γνωριμία με τους άλλους» (σελ.91).

### ***Κριτική πολυπολιτισμικότητα (Critical multiculturalism)***

Η κριτική πολυπολιτισμικότητα υποστηρίζει ότι τα άτομα παράγουν και αναπαράγουν νοήματα σε ένα πλαίσιο που διαμορφώνεται και αναμορφώνεται σταθερά από τις σχέσεις εξουσίας (Kincheloe & Steinberg, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζει τον τρόπο που «η δύναμη είναι σχεδιασμένη να αποκλείει, να ελέγχει ή να δίνει μειονέκτημα στους καταπιεσμένους» (Giroux, 2003, σελ.88). Κεντρική της ιδέα αποτελεί η ιδεολογική αποστολή του σχολείου και του ρόλου των δασκάλων ως πολιτισμικοί gatekeepers που μεταδίδουν αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Πρόκειται για μια αυτο-στοχαστική θεωρία που θεμελιώνεται κατά τη Leslie (1998) σε μια εξέταση της ίδιας της έννοιας της διαφοράς. Εργάζεται για να κάνει ορατές τις σχέσεις δύναμης και δε στοχεύει στο να εξαλείψει τις διαφορές, «αλλά να αλλάξει τον τρόπο που σκεφτόμαστε για τις διαφορές» (ο.π., σελ.64). Γι' αυτό και δεν επικεντρώνεται στις «οφθαλμοφανείς» διαφορές, αλλά στις πολιτισμικές, στις διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τη δυνατότητα πρόσβασης στις επίκαιρες μορφές εξουσίας, στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων και στις δομικά προσδιορισμένες διαφορές των συλλογικών εμπειριών (Γκόβαρης, 2000). Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι συνήγοροι της κριτικής πολυπολιτισμικότητας αντιμετωπίζουν ως ιστορικές και πολιτισμικές τις διαφορές μεταξύ εαυτού και «άλλων», προβληματίζονται στο βασικό ερώτημα του «πώς να αναπτυχθεί διαπολιτισμικότητα που να ανταποκρίνεται στην ιστορική και πολιτιστική συγκεκριμενοποίηση της διαφοράς» (McLaren, 1994, σελ.286).

Συνεπώς, η κριτική πολυπολιτισμικότητα δεν έχει ως τελικό της σκοπό την απόλυτη αναγνώριση της διαφορετικότητας. Αντίθετα, ως μορφή πολυπολιτισμού που δεν αφήνει χώρο στην ουδετερότητα, κατανοεί τη δύναμη της διαφοράς όταν είναι αντιληπτή σε ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη (Kincheloe & Steinberg, 1997). Αφοσιώνεται στην ισότητα και δεσμεύεται στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας (McGlynn, 2008) ώστε να αμφισβητηθεί το δυναμικό της δύναμης που διατηρεί την υπάρχουσα κατάσταση (Kincheloe

& Steinberg 1997). Στην πιο υποσχόμενη μορφή της, εξισώνεται με την ανάγκη αναδιανομής των πηγών (Giroux, 2003) και οδηγεί σε κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Απαραίτητη όμως προϋπόθεση της διαδικασίας αλλαγής των πεποιθήσεων για την πολυπολιτισμικότητα είναι ο αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός αποσκοπεί στην παραγωγή ατόμων που κατανοούν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά όντα με πολιτικές απόψεις, κοινωνικοοικονομική τάξη, ρόλο, θρησκευτικές πεποιθήσεις και φυλετική αυτο-εικόνα που διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες προοπτικές (ο.π.). Η Shor (1992) αναφερόμενη ακριβώς στην κριτική συνειδητοποίηση του κάθε ατόμου, τονίζει τη σημασία κατανόησης του «τρόπου που βλέπουμε τους εαυτούς μας σε σχέση με τη γνώση και τη δύναμη στην κοινωνία, τον τρόπο που χρησιμοποιούμε και μελετούμε τη γλώσσα και τον τρόπο που δρούμε στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή για να αναπαράγουμε ή να μετασχηματίσουμε τις συνθήκες μας» (σελ. 129). Μια παρόμοια εξέταση του πώς οι λέξεις και οι δράσεις ενδυναμώνουν ή καταπιέζουν και ταυτόχρονα βασική προϋπόθεση για μετασχηματισμό, είναι και η χρήση της πράξης (praxis) (Allen, 2006).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, σημαντική καθίσταται η κριτική προσήλωση του ατόμου στον εαυτό του/της, ώστε να οδηγηθεί στην κατανόηση των διαφορών που συνιστούν την υποκειμενικότητά του και στη μελέτη του τρόπου κατασκευής αυτών των διαφορών σε σχέση με άλλους ανθρώπους (Leslie, 1998). Γενικότερα, στο πλαίσιο υιοθέτησης κριτικών παιδαγωγικών περιλαμβάνεται η εξέταση του κοινωνικοπολιτικού πεδίου των υποκειμενικών διαφορών, με τρόπο που φωτίζεται το ιδεολογικό πλαίσιο των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων (Trifonas, 2003). Η προσπάθεια να γίνει η μάθηση μέρος του αγώνα του μαθητή για κοινωνική δικαιοσύνη, στηρίζεται στο ότι «το πιο θεμελιώδες κίνητρο που διαμορφώνει την κριτική πολυπολιτισμικότητα σχετίζεται με την προσπάθεια να γίνει το παιδαγωγικό, πολιτικό» (Giroux, 1997, σελ.28).

Η κριτική πολυπολιτισμικότητα έχει τύχει, όπως και οι προηγούμενες προσεγγίσεις, αρνητικής κριτικής. Οι Dimmock και Walker (2005) επισημαίνουν ότι αυτή περιστρέφεται γύρω από τη μη ενασχόληση με τους τρόπους υλοποίησης των στόχων για κοινωνική αλλαγή παραμένοντας έτσι ιδεαλιστική και όχι πρακτική. Επίσης, υπάρχουν αναφορές για μια φιλοσοφία που έχει ιδιαίτερα ψηλή πολιτική φύση και για ένα κάλεσμα ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, τον οποίο τα σχολεία, οι διευθυντές, οι δάσκαλοι και οι γονείς, και όχι λιγότερο η πολιτεία, να μην είναι έτοιμοι να δεχτούν» (ο.π., σελ.185).

Ενδεχόμενος κίνδυνος των κριτικών προσεγγίσεων που προκαλούν τον ηγεμονικό πολιτισμό, όπως σημειώνει η McGlynn (2010) είναι και μια πορεία, αν και ακούσια, προς την ενίσχυση των συνόρων μεταξύ των ομάδων.

### **Στυλ ηγεσίας (Pashardis και Brauckmann, 2008) – Σύζευξη με ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη**

Ως στυλ ηγεσίας καθορίζεται ο σύνδεσμος όλων εκείνων των συμπεριφορών και πρακτικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων ώστε να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων (Pashardis, 2004). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούνται πέντε στυλ (συμμετοχικό, παιδαγωγικό, στυλ ανάπτυξης προσωπικού, επιχειρηματικό και δομικό) που περιλαμβάνονται στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashardis και Brauckmann (2008). Πρόκειται για Μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στο (χρηματοδοτημένο από την Ευρωπαϊκή ένωση) project LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) και το οποίο αποτελεί ένα πλαίσιο βελτίωσης της ηγεσίας με σκοπό να επηρεαστεί θετικά η επίδοση των μαθητών.

Γενικός σκοπός του project ήταν να διερευνήσει πώς η σχολική ηγεσία, άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζει τη μαθησιακή επίδοση στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευε στην εύρεση ενός κοινού πυρήνα, ο οποίος να μπορεί να ερμηνευτεί ως μια ευρωπαϊκή διάσταση στη σχολική ηγεσία, αλλά και στην προώθηση της συνεργασίας και των συνεργατικών ερευνητικών δραστηριοτήτων μεταξύ σχολικών ηγετών και ερευνητών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Pashardis & Brauckmann, 2009).

Οι Brauckmann και Pashardis (2011) κατέληξαν ότι οι ηγέτες χρησιμοποιούν σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό όλα τα στυλ ηγεσίας του Μοντέλου, χωρίς να υπάρχει προς το παρόν τουλάχιστον, μια «μυστική συνταγή» επιτυχημένης ηγεσίας (leadership mix) ούτε ένα πραγματικό πρότυπο για το ποιο στυλ ηγεσίας είναι πιο σημαντικό. Ο λόγος έγκειται κατά τους ίδιους στο ότι η σχολική ηγεσία είναι σε μεγάλο βαθμό συναφής όχι μόνο με το συστημικό επίπεδο, αλλά και με το σχολικό, με αποτέλεσμα ο κάθε ηγέτης να πρέπει να χρησιμοποιήσει τη δική του «συνταγή» και να πειραματιστεί. Τα στυλ ηγεσίας που φάνηκε ότι είναι πιο συναφή με το πλαίσιο του ηγέτη ήταν το συμμετοχικό και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού, ενώ το παιδαγωγικό, το δομικό και το επιχειρηματικό στυλ ήταν βασικά συστατικά του «κοκτέιλ ηγεσίας» ανεξάρτητα από το πλαίσιο.

Ένα επίσης από τα πιο σημαντικά πορίσματα ήταν ότι οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να είναι γνώστες των διαφόρων στυλ ηγεσίας και να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν περισσότερα και διάφορα στυλ του Μοντέλου, ώστε να χειρίζονται τις προβληματικές καταστάσεις που εγείρονται από τα διάφορα πλαίσια στα οποία λειτουργούν. Συνεπώς, η συζήτηση δεν τίθεται στη βάση του πιο αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας αλλά μάλλον των πιο χρήσιμων στυλ ηγεσίας (Pashiardis & Brauckmann, 2009), κάτι που υιοθετείται από την παρούσα έρευνα στο πλαίσιο της ηγεσίας των πολυπολιτισμικών σχολείων.

Είναι τρεις οι βασικοί λόγοι υιοθέτησης των συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας. Ο πρώτος έγκειται στο γεγονός ότι εντάσσονται σε ένα σύγχρονο Μοντέλο με ερευνητικά εργαλεία που έχουν δοκιμαστεί σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου). Ο δεύτερος λόγος αφορά στο ότι υπάρχει περιθώριο προσαρμογής τους στα πλαίσια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να αντικατοπτρίζονται σε αυτά οι ευαισθησίες κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλο που δεν περιλαμβάνεται ρητά σε κάποιο από τα στυλ ηγεσίας η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, εντούτοις αυτά μπορούν να εμπλουτιστούν (όπως θα διαφανεί αργότερα) με διάφορα στοιχεία και στρατηγικές που αντιστοιχούν στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Συνεπώς, θεωρείται ότι υπάρχει βάση σύζευξης μεταξύ του Μοντέλου και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη σε πολυπολιτισμικά σχολεία.

Ο τρίτος λόγος έγκειται στο γεγονός ότι το Μοντέλο στο οποίο είναι ενταγμένα, αναγνωρίζει την υψηλή συνάφεια που έχει η σχολική ηγεσία με το συστημικό και το σχολικό επίπεδο, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τη φιλοσοφία της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό παρατίθενται μεταβλητές στο επίπεδο συστήματος («συγκεντρωτισμός/αποκέντρωση» και «αξιολόγηση και λογοδότηση» με τις υποκατηγορίες τους) και μεταβλητές στο επίπεδο σχολείου (π.χ. είδος και μέγεθος σχολείου, τοποθεσία, σύνθεση μαθητικού πληθυσμού, σχολικοί πόροι) ως αυτές που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την ακτίνα δράσης της ηγεσίας. Το γεγονός αυτής της αλληλεπίδρασης παραπέμπει στον ένα από τους στόχους της παρούσας εργασίας που σχετίζεται με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η κοινωνικοπολιτική κατάσταση στην Κύπρο επηρεάζει τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του ηγέτη. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες «πολιτική κατάσταση σε μια ημικατεχόμενη πατρίδα» και «πολυπολιτισμικότητα» μπορούν να θεωρηθούν μεταβλητές συγκεκριμένου, με το δεύτερο παράγοντα να αποτελεί και μεταβλητή σε επίπεδο σχολείου (κάτι που ήδη περιλαμβάνεται στο Μοντέλο ως μεταβλητή «σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού»).

Προτού γίνει παράθεση των στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει το Μοντέλο, αλλά και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι συντρέχει για άλλη μια φορά κίνδυνος απλοποίησης της πραγματικότητας, αντίστοιχος με αυτόν που αναφέρθηκε προηγουμένως για τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας. Οι Pashiardis και Brauckmann (2009) έχοντας ενδεχομένως υπόψη έναν τέτοιο κίνδυνο, αναφέρουν ότι:

Η έννοια της ηγεσίας είναι ένα πολύπλοκο μίγμα των πέντε στυλ ..., το άθροισμα των συνιστωσών στυλ ωστόσο δεν αποτελεί πραγματικά την ουσία της Ηγεσίας ως μια κατασκευή. Αντιθέτως, φαίνεται ότι η έννοια της Ηγεσίας είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών που την απαρτίζουν και θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω έχοντας αυτό το γεγονός στο μυαλό (σελ.7).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Portin (1999) επισημαίνει ότι οι κατηγοριοποιήσεις μπορούν να είναι βοηθητικές, εάν ωθούν τη σκέψη μας προς την πολύπλοκη κατανόηση της ηγεσίας, η οποία δεν αποτελεί μια απλή άσκηση εξουσίας που απορρέει από τη θέση των διευθυντών. Αναγνωρίζοντας ότι η διάκριση σε αναλυτικές κατηγορίες ενδεχομένως να μη βοηθά στη διαμόρφωση της πραγματικής εικόνας της σχολικής ηγεσίας, γράφει:

«Σίγουρα, στην καθημερινή ζωή των σχολικών ηγετών, είναι λίγες οι φορές που λειτουργούν μεμονωμένα σε ένα μονό πλαίσιο. Απεναντίας, η πρακτική της ηγεσίας είναι να κινείσαι μέσα και έξω από αυτές τις συνειδητοποιήσεις και να τις «αναμειξείς», ανάλογα με την κατάσταση. Είναι λίγο όπως η διάκριση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Δεν είναι μια «το ένα ή το άλλο» πρόταση, είναι μια πρόταση «και το ένα και το άλλο»— όλα χρειάζονται» (Portin, 1999, σελ.6-8).

Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια για αναζήτηση των συνδέσεων μεταξύ της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και των στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει το Μοντέλο. Αρχικά αναλύεται η έννοια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί το πλαίσιο στο οποίο θα κατανοηθούν και θα προσαρμοστούν μετέπειτα τα στυλ ηγεσίας των Brauckmann και Pashiardis (2008). Επίσης, γίνεται αναφορά στην προηγούμενη βιβλιογραφία σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Ακολούθως, παρατίθενται τα πέντε στυλ ηγεσίας ως εξής: Γίνεται αρχικά ανάλυσή τους με βάση το Ολιστικό Μοντέλο και έπειτα αναφέρονται στρατηγικές που εμπίπτουν σε αυτά τα στυλ ηγεσίας και ταυτόχρονα έχουν ως υπόβαθρο την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτές οι στρατηγικές που αντιπροσωπεύουν τη δέσμευση των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη και την ικανότητά τους να εξωτερικεύουν τις αξίες τους μέσα από θεσμικά πλαίσια που εγκαθιδρύουν (Stevenson, 2007), φαίνεται ότι μπορούν να θέσουν το Ολιστικό Μοντέλο σε μια νέα βάση, αυτή της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Έπειτα, γίνεται αναφορά στις αντιστάσεις διαφόρων επιπέδων (σχολικού, περιφερειακού, θεσμικού) που αντιμετωπίζει ένας ηγέτης που ενστερνίζεται την κοινωνική δικαιοσύνη και οι οποίες δημιουργούν για τον ίδιο μια πολύπλοκη και δύσκολη προς αντιμετώπιση πραγματικότητα. Ακολουθεί ανάλυση των τρόπων με τους οποίους μπορεί ένας ηγέτης για κοινωνική δικαιοσύνη να υποστηρίξει τον εαυτό του επαγγελματικά και προσωπικά.

### ***Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (Social Justice Leadership)***

Όταν στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η έρευνα για εναλλακτικούς τρόπους ηγεσίας έγινε πιο επιτακτική (Blackmore, 2009), άρχισε να διαφαίνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για στροφή της ηγεσίας προς ένα νέο τρόπο σκέψης (Bogotch, Beachum, Blount, Brooks & English, 2008· Furman & Gruenewald, 2004· Marshall & Oliva, 2006· Shoho, Merchang & Lugg, 2005), αυτόν της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, το 1999 είχε ξεκινήσει μια αναπτυσσόμενη τάση εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας για ενσωμάτωση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία των Η.Π.Α. (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005), η οποία εξωτερικεύτηκε με το σχηματισμό μιας ειδικής ομάδας Ηγεσίας για Κοινωνική Δικαιοσύνη (LSJ - Leadership for Social Justice) στο UCEA (University Council on Educational Administration) με σχετικές δημοσιεύσεις και παρουσιάσεις σε συνέδρια (Johnson, κ.α, 2011).

Συγκεκριμένα, ξεκίνησαν να γράφονται διάφορα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά (π.χ. Grogan, 2002α, 2002β· Marshall, 2004· Normore, 2006, 2007), βιβλία ή κεφάλαια βιβλίων (π.χ. Larson & Murtadha, 2002· Larson & Ovando, 2001· Pounder, Reitzug & Young, 2002· Scheurich & Skrla, 2003) και γενικότερα θεωρητικές εργασίες που εξέταζαν την έννοια και τις προοπτικές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε άλλες εργασίες περισσότερο πρακτικού τύπου έγινε συζήτηση για τη σύνθεση των προγραμμάτων ώστε να περιλαμβάνουν την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. Brown, 2004).

Η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ως σκόπιμη παρέμβαση που απαιτεί την ηθική χρήση της δύναμης (Garza, 2004), δίνει έμφαση στους ηθικούς σκοπούς της σχολικής ηγεσίας και στον τρόπο επίτευξής τους (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009· Stevenson, 2007). Αυτός περιλαμβάνει την ικανότητα άρθρωσης των αξιών και της δέσμευσης στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από επαγγελματικές πρακτικές και θεσμικά πλαίσια που οι ίδιοι οι ηγέτες εγκαθιδρύουν ή διαφορετικά την «ακολουθία τακτικών, πρακτικών και πολιτικών (εκπαιδευτικών, κοινωνικών και οικονομικών) που προάγουν τις ευκαιρίες ζωής για όλα τα

παιδιά, ειδικότερα αυτά που ιστορικά έχουν περιθωριοποιηθεί» (Karpinski & Lugg, 2006, σελ.279).

Οι ηγέτες λειτουργούν ως συνήγοροι των παραδοσιακά περιθωριοποιημένων και φτωχά εξυπηρετούντων μαθητών (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009) και είναι αφοσιωμένοι στην επαναφορά των βαθιών δομών της οικονομίας, του πολιτισμού και της δύναμης (McLaren, 1997, σελ. 287, οπ. αναφ. η Rapp, 2002). Στην προσπάθειά τους να ελαχιστοποιήσουν τις δομές περιθωριοποίησης, έχουν στο κέντρο του οράματος, της εκπαιδευτικής αποστολής και της πρακτικής τους διάφορους παράγοντες που περιθωριοποιούν άτομα και ομάδες, όπως η φυλή, η τάξη, το φύλο και οι ικανότητες (Theoharis, 2009). Ειδικότερα στα πολυπολιτισμικά σχολεία, οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν όραμα και αποστολή που αποσκοπεί στην προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης και ταυτόχρονα διαπολιτισμικής κατανόησης και στον τρόπο που αυτά διαφαίνονται στο αναλυτικό (Norte, 1999).

Σημαντικό στοιχείο που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που μάχονται για κοινωνική δικαιοσύνη είναι ο βαθύς στοχασμός (Theoharis, 2009) στις εμπειρίες τους, τις θεμελιώδεις αξίες, τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παρεμβαίνουν σκόπιμα με ηθικό σκοπό (Csikszentmihalyi, 2003, οπ.αναφ. η Shields, 2006), τις δικές τους αντιλήψεις και αυτές των άλλων και η προσπάθεια για εύρεση εναλλακτικών εξηγήσεων και τρόπων κατανόησης (Shields, κ.α., 2002). Μέσα από το στοχασμό και την ερευνητική στάση (inquiry stance), οι ηγέτες μπορούν να αποτιμήσουν την καθημερινή πραγματικότητα, κατά την οποία «έχουν να ξεπεράσουν τις αμφιβολίες μεταξύ των αναπαραγωγικών χαρακτηριστικών και των μετασηματιστικών χαρακτηριστικών» (Rodriguez & Baum, 2006), των δυο αντιτιθέμενων σχολικών συνθηκών. Αυτό που απαιτείται είναι τα άτομα μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού να παίρνουν την ευθύνη των πράξεών τους, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία, κάτι που οι Cambron-McCabe και McCarthy (2005) προτείνουν να αναπτυχθεί κατά τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ηγετών.

Ο Theoharis (2009) κατέληξε ερευνητικά ότι ο συνδυασμός τριών κατηγοριών - συνείδηση για κοινωνική δικαιοσύνη, γνώσεις, δεξιότητες- μαζί με τρία πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά που ήταν κοινά σε όλους ήταν κεντρικά στην εργασία και την ταυτότητα των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη (Πίνακας 1). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούνται στο μεθοδολογικό μέρος (πρώτο και δεύτερο στάδιο) ως κριτήρια για αναγνώριση και επιλογή ενός ηγέτη που υιοθετεί την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

Τα τρία πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά του Theoharis (2009) παρουσιάζονται πιο κάτω. Οι επεξηγήσεις προκύπτουν από τη μελέτη της ανάλυσης του ερευνητή.

### **Πίνακας 1: Πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά (Core leadership traits)**

---

#### **1. Υπεροπτική ταπεινότητα (Arrogant humility)**

- Δυνατή πεποίθηση ότι είναι σωστοί, ότι είναι οι καλύτεροι, ότι αυτοί χρειάζονται για να οδηγηθεί το σχολείο προς το όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης
- Συνεχόμενη αυτό-αμφισβήτηση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους, προθυμία για παραδοχή λαθών τους δημόσια και εξατομικευμένα, στοχασμός για το κατά πόσο προσφέρουν κάτι καλό από τη θέση που κατέχουν.

#### **2. Όραμα με πάθος (Passionate vision)**

- Στενή σύνδεση μεταξύ ηγετικής θέσης και του ατόμου (βαθιά αφοσίωση, διατήρηση ειλικρινούς ενθουσιασμού, προσωπική σύνδεση των ηγετών με τα σχολεία τους και την κοινωνική δικαιοσύνη, τα προβλήματα του σχολείου ήταν και προσωπικά προβλήματα)
- Όραμα που αποσκοπεί να αλλάξει τον πυρήνα των πεποιθήσεων και των αξιών των ανθρώπων από το άτομό τους στους «άλλους»

#### **3. Ισχυρή δέσμευση στη δικαιοσύνη (Tenacious Commitment to Justice)**

- Υποστήριξη μιας σταθερής και συνεχούς εστίασης στην ισότητα και τη δικαιοσύνη για το προσωπικό τους και τους ιδίους
  - Πίστη ότι το όραμά τους είναι πιθανό
- 

Η Shields (2004) με τη σειρά της δίνει έμφαση σε τρεις θεωρητικές έννοιες ως κεντρικές στην κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Ανάμεσα σε αυτές είναι η «μετασχηματίζουσα ηγεσία» (transformative) η οποία επιδιώκει αλλαγές που επεκτείνονται στο κοινωνικό πλαίσιο (Shields, 2004) σε αντίθεση με τον όρο «μετασχηματιστική ηγεσία» (transformational leadership) που εστιάζει στα συλλογικά ενδιαφέροντα μιας ομάδας ή ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο (Leithwood & Jantzi, 1990, οπ.αναφ. η Shields, 2004). Η ίδια παραπέμπει στους Astin και Astin (2000), οι οποίοι εκφράζουν τους αξιακούς σκοπούς της μετασχηματίζουσας ηγεσίας με τρόπο που διαφαίνεται η σύνδεσή τους με την επιδιωκόμενη αλλαγή στην κοινωνία.

Πιστεύουμε ότι οι αξιακοί σκοποί της ηγεσίας θα πρέπει να είναι η προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ποιότητας της ζωής· η επέκταση της πρόσβασης και των ευκαιριών· η ενθάρρυνση σεβασμού για τη διαφορά και τη διαφορετικότητα· η ενδυνάμωση της δημοκρατίας, της πολιτικής (civic) ζωής και της αστικής υπευθυνότητας· η προώθηση του πολιτισμικού εμπλουτισμού, της δημιουργικής έκφρασης, της πνευματικής ακεραιότητας, της προαγωγής της γνώσης και της προσωπικής ελευθερίας μαζί με την υπευθυνότητα (σελ.11).

Η δεύτερη έννοια που αναφέρει η Shields (2004) είναι η αναγνώριση της κεντρικής σημασίας των σχέσεων (centrality of relationships), η οποία σχετίζεται κυρίως με την



ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές, ώστε να φέρνουν στην τάξη και στο σχολείο τις εμπειρίες ζωής τους. Επίσης, εστιάζει στη διευκόλυνση του ηθικού διαλόγου (facilitating moral dialogue) εντός της σχολικής μονάδας, η οποία να βασίζεται στις νόρμες της συμπερίληψης, του σεβασμού και της επιθυμίας για υπεροχή και κοινωνική δικαιοσύνη.

Σημαντικό είναι όμως να διευκρινιστεί η έννοια του «ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη» μέσα από τη σύγκρισή της με την έννοια ενός «καλού ηγέτη», του οποίου η ηγεσία δε σχετίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Η άποψη του Theoharis (2009) ότι υπάρχει διάκριση μεταξύ των δύο ηγετών υιοθετείται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Ο ίδιος μετά την παρόμοια προσπάθεια της Ladson-Billings να επανεξετάσει τη διάκριση μεταξύ «καλής διδασκαλίας» και «διδασκαλίας για κοινωνική δικαιοσύνη», υποστηρίζει ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη υπερβαίνει την «καλή» ηγεσία. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, ο Theoharis (2009) αναφέρεται σε συγκεκριμένες διαφορές που βοηθούν στη διάκριση μεταξύ των δύο ηγετών.

## Πίνακας 2: Διάκριση μεταξύ «καλού» ηγέτη και ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη

«Καλός» ηγέτης	Ηγέτης για κοινωνική δικαιοσύνη
*Εργάζεται για να συνδεθεί το σχολείο με την κοινότητα.	*Προσδίδει σημαντική αξία στη διαφορετικότητα και επιδεικνύει πολιτισμικό σεβασμό και κατανόηση αυτής της διαφορετικότητας.
*Μιλά για την επιτυχία όλων των μαθητών.	*Τερματίζει προγράμματα (π.χ. μαθήματα εκτός τάξης για ετερόγλωσσους μαθητές) γιατί πιστεύει ότι μπλοκάρουν τη συναισθηματική και ακαδημαϊκή επιτυχία και τα αντικαθιστά με συμπεριληπτικές υπηρεσίες για κάθε παιδί (π.χ. διδασκαλία σε ετερογενείς ομάδες, συνδιδασκαλία εκπαιδευτικού τάξης-ειδικού εκπαιδευτικού)
*Υποστηρίζει ποικιλία προγραμμάτων για μαθητές με διαφορετικότητα.	*Ενδυναμώνει την πυρηνική διδασκαλία και το αναλυτικό και επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές με διαφορετικότητα (π.χ. πολιτισμική) έχουν πρόσβαση σε αυτό τον πυρήνα.
*Διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη.	*Εμπεδώνει την επαγγελματική ανάπτυξη σε συνεργατικές δομές και σε ένα πλαίσιο κατανόησης των παραμέτρων της φυλής, της τάξης, του γένους, της σεξουαλικότητας και της ανικανότητας.
*Οικοδομεί ένα συλλογικό όραμα ενός σπουδαίου σχολείου.	*Γνωρίζει ότι ένα σχολείο δεν μπορεί να είναι σπουδαίο μέχρις ότου δοθούν σε όλους τους μαθητές, ακαδημαϊκές, εξωσχολικές και κοινωνικές ευκαιρίες, όπως αυτές που απολαμβάνουν οι πιο προνομιούχοι.
*Ενδυναμώνει το προσωπικό και εργάζεται συνεργατικά.	*Φέρνει ένα προσωπικό όραμα για την επιτυχία του κάθε παιδιού, αλλά συνεργατικά στρέφεται στα προβλήματα του πώς να επιτευχθεί αυτή η επιτυχία.
*Οικοδομεί δίκτυα και συμμαχίες με άτομα «κλειδιά».	*Οικοδομεί και ηγείται συνασπισμών - φέρνει μαζί διάφορες ομάδες ανθρώπων (οικογένειες, οργανισμοί στην κοινότητα, προσωπικό, μαθητές), αναζητεί άλλους δραστήριους διευθυντές που μπορούν και θα τον υποστηρίξουν.
*Ενεργεί ως θετικός πρέσβης για το σχολείο.	*Οικοδομεί ένα κλίμα στο οποίο οι οικογένειες, το προσωπικό και οι μαθητές ανήκουν και νιώθουν ευπρόσδεκτοι.
*Χρησιμοποιεί δεδομένα για να κατανοήσει πραγματικότητες του σχολείου.	*Αντιλαμβάνεται όλα τα δεδομένα μέσα από το φακό της ισότητας.
*Κατανοεί ότι τα παιδιά έχουν ατομικές ανάγκες.	*Γνωρίζει ότι η οικοδόμηση κοινότητας, η συνεργασία και η διαφοροποίηση είναι εργαλεία για επιβεβαίωση ότι όλοι οι μαθητές φτάνουν στην επιτυχία μαζί.
*Δεσμεύεται στη βελτίωση του σχολείου με μια ποικιλία από άτομα «κλειδιά».	*Συνδυάζει δομές που προωθούν τη συμπερίληψη και την πρόσβαση για βελτίωση της διδασκαλία και του αναλυτικού εντός ενός κλίματος ανήκειν.
*Εργάζεται αρκετά και σκληρά για να δημιουργήσει ένα σπουδαίο σχολείο	*Πέρα από το ότι εργάζεται σκληρά, εμπλέκεται προσωπικά με την επιτυχία και τη ζωή του σχολείου.

(προσαρμοσμένο από τον Theoharis, 2009)

Η εξέταση της έννοιας της καλής ηγεσίας είναι σημαντική εάν θέλουμε να αντιληφθούμε πως η ηγεσία μπορεί να μην υπηρετεί πάντοτε όλους τους μαθητές (Bogotch, 2002· Dimmock & Walker, 2005· Scheurich & Skrla, 2003). Ενώ οι περισσότεροι ηγέτες, σύμφωνα με την Shields (2006), εκπληρώνουν τις πιο τεχνικής και ορθολογιστικής διοίκησης δραστηριότητες με σχετική ευκολία, για να επιτύχουν δε θα πρέπει να χωρίσουν τις δραστηριότητες αυτές από τα θεμελιώδη ζητήματα για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά σε μελέτες και έρευνες που έγιναν σε διεθνές επίπεδο και σχετίζονται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Σκοπός είναι να φανούν οι πτυχές της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη που απασχόλησαν μέχρι τώρα την

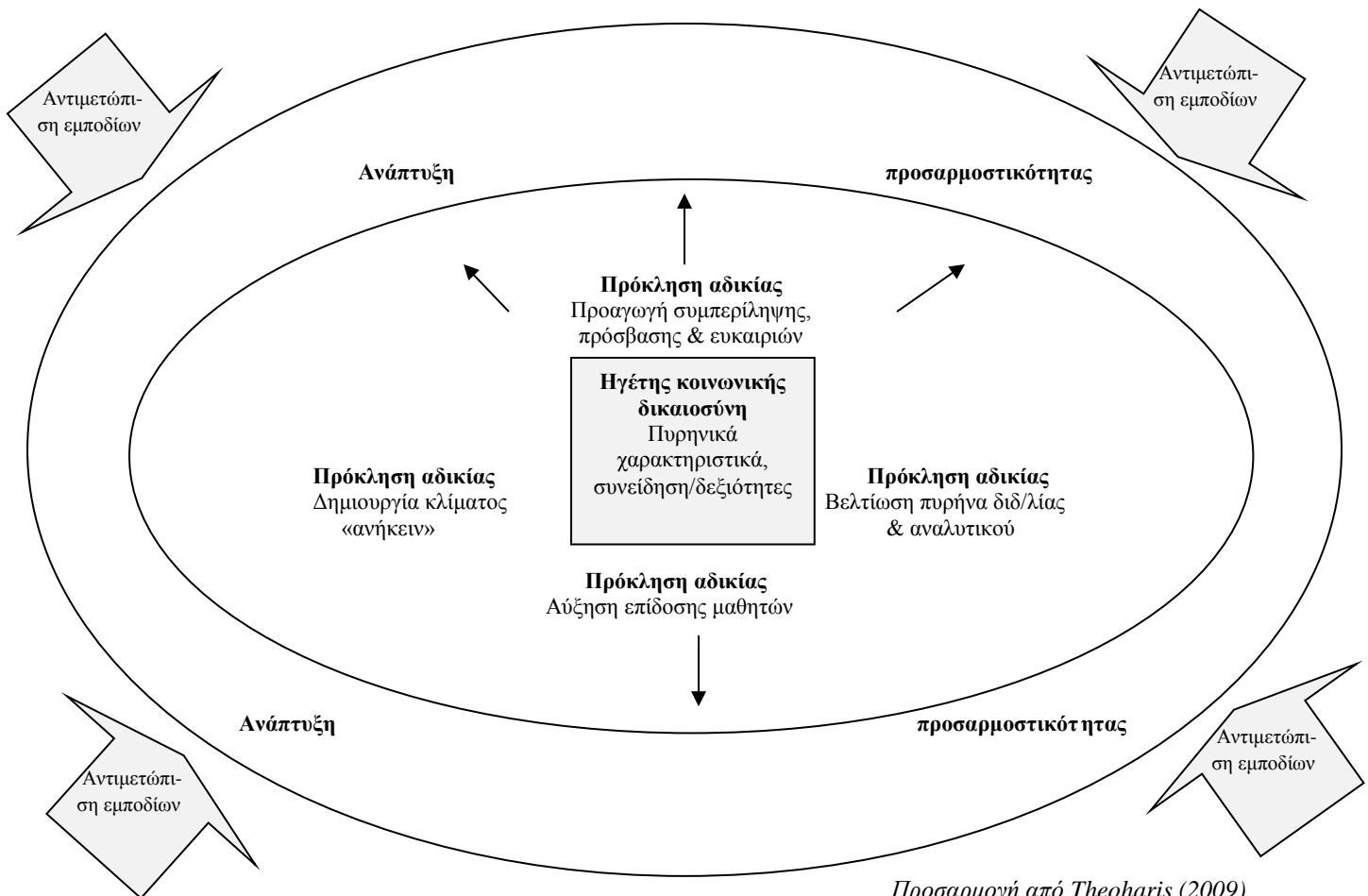
έρευνα. Σε αυτά περιλαμβάνεται ανάλυση των αντιστάσεων που συναντούν οι ηγέτες στην πορεία υλοποίησης του οράματός τους για κοινωνική δικαιοσύνη και των στρατηγικών υποστήριξης που εφαρμόζουν σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

### *Έρευνες για την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη σε διεθνές επίπεδο*

Όπως προαναφέρθηκε, στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα άρχισαν διάφοροι μελετητές και ερευνητές να ασχολούνται με την ηγεσία που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, δημοσιεύτηκαν θέματα σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια και τις προοπτικές της σε ειδικά τεύχη ακαδημαϊκών περιοδικών (π.χ. Grogan, 2002a, 2002b· Marshall, 2004· Normore, 2006, 2007· Shoho, 2006· Tillman, Brown, Campbell Jones & Gonzalez, 2006), σε βιβλία και κεφάλαια βιβλίων (Frattura & Capper, 2007· Larson & Murtadha, 2002· Larson & Ovando, 2001· Marshall & Oliva, 2006· Pounder, Reitzug & Young, 2002· Scheurich & Skrla, 2003).

Όσον αφορά στις εμπειρικές έρευνες που έγιναν, μια μεγάλη μερίδα τους ασχολήθηκε με τη διερεύνηση διαφόρων πτυχών επιτυχημένης ηγεσίας διευθυντών που ενστερνίζονταν την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Από αυτές ξεχωρίζει η εργασία του Theoharis (2009), η οποία συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην κατανόηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο ερευνητής επέλεξε επτά διευθυντές δημόσιων σχολείων που ήταν αφοσιωμένοι στο στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης και ήταν επίσης επιτυχημένοι στην προώθησή του. Συνδύασε την ποιοτική μεθοδολογία με αρχές της αυτοεθνογραφίας σε ένα project που διήρκησε μερικά χρόνια και το οποίο περιλάμβανε 3-8 εις βάθος συνεντεύξεις με τον καθένα από τους διευθυντές, μελέτη εγγράφων από το σχολείο τους (π.χ. ημερολόγια, συναντήσεις), παρατήρηση, συζητήσεις/συνεντεύξεις με το προσωπικό του σχολείου και τις οικογένειες, ομαδικές συναντήσεις με τους διευθυντές σε ομάδες των 2-4 ατόμων και μια ομαδική συνάντηση όλων των διευθυντών. Με την έρευνά του ο Theoharis (2009) κατέληξε σε ένα πλαίσιο κατανόησης της σχολικής ηγεσίας, το οποίο παρουσιάζεται στο πιο κάτω διάγραμμα.

**Διάγραμμα 1: Πλαίσιο της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2009)**



Όπως φαίνεται από το πιο πάνω διάγραμμα, ο ηγέτης για κοινωνική δικαιοσύνη στην έρευνα του Theoharis (2009) κατέχει πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά, συναίσθηση για κοινωνική δικαιοσύνη, σχετικές γνώσεις και δεξιότητες. Προκαλεί τις ανισότητες με διάφορους τρόπους (δημιουργία κλίματος ανήκειν, αύξηση επίδοσης μαθητών, βελτίωση του πυρήνα της διδασκαλίας και του αναλυτικού, προώθηση συμπερίληψης, πρόσβασης και ευκαιριών). Εντούτοις, στην προσπάθεια για επίτευξη των στόχων του αντιμετωπίζει διάφορα εμπόδια και έτσι αναγκάζεται να αναπτύξει προσαρμοστικότητα με διάφορους τρόπους. Οι τρόποι αυτοί μεταφράζονται σε υποστήριξη του εαυτού του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Σε άλλη έρευνα που δημοσιεύτηκε (μελέτη περίπτωσης σε δύο αστικά δημοτικά σχολεία), ο Theoharis (2007) εστιάζει στην κατεύθυνση των συμπεριληπτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε ετερόγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα (English Language Learners). Οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων ηγούνταν μιας

ευρείας αναδόμησης για να αναπτύξουν ολοκληρωμένες και συμπεριληπτικές υπηρεσίες. Στο πρώτο σχολείο ο στόχος επιτεύχθηκε με πρακτικές όπως η μείωση του αριθμού των μαθητών της τάξης και η έντονη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στο δεύτερο σχολείο η αναδόμηση του σχολείου εστιάστηκε σε ένα συν-διδασκτικό μοντέλο δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Επίσης, ο Stevenson (2007) διεξήγαγε πέντε μελέτες περίπτωσης σε πολυεθνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία χρησιμοποιώντας ποιοτικά δεδομένα από συνεντεύξεις με το προσωπικό, τους μαθητές και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν δυνατές αξιακές δεσμεύσεις στην κοινωνική δικαιοσύνη και είναι ικανοί να αρθρώσουν αυτές τις αξίες μέσα από τις πολιτικές και τις πρακτικές στα σχολεία τους. Αυτό που θεωρήθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό ήταν ότι μελετούσαν τις όποιες προοδευτικές εθνικές πολιτικές και τις χρησιμοποιούσαν δημιουργικά για να υποστηρίξουν τους δικούς τους στόχους για κοινωνική δικαιοσύνη.

Άλλες έρευνες που σχετίζονται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, αναφέρονται σε σχολεία που είχαν επιδείξει μεγάλη επιτυχία στην επίδοση όχι μόνο μαθητών λευκών και μέσης τάξης αλλά και μαθητών από διαφορετοποιημένα φυλετικά, κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Gram-Sterling, 2009· Maynes & Sarbit, 2000· Oakes κ.α., 2000· Riester κ.α, 2002· Scheurich, 1998). Ανάμεσα σε αυτές, οι Riester κ.α. (2002) εστίασαν σε πετυχημένα δημοτικά σχολεία με μαθητές χαμηλών εισοδηματικών οικογενειών, στα οποία η κοινωνική δικαιοσύνη ήταν περισσότερο από απλά ένα αφηρημένο ιδανικό. Η διερεύνησή τους εστιάστηκε στο ρόλο των ηγετών σε σχέση με την επίδραση που είχαν σε δύο θεμελιακούς παράγοντες: την ανάπτυξη πρώιμου αλφαριθμητισμού για κάθε παιδί και την αποφυγή μιας υπερ-διάγνωσης (overidentification) και μιας ανάρμοστης τοποθέτησης στην ειδική εκπαίδευση. Επίσης, οι Maynes και Sarbit (2000) κατέληξαν μέσα από μια μελέτη περίπτωσης στους παράγοντες «διευκόλυνση της ηγεσίας», «διαθεσιμότητα των πόρων», «διαύγεια της εστίασης» και «ευελιξία» ως αυτοί που βοηθούν το σχολείο να συνεισφέρει θετικά στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Η Gram-Sterling (2009) σε μια άλλη μελέτη περίπτωσης πετυχημένης διευθύντριας σχολείου με μαθητές από εξαιρετικά φτωχά υπόβαθρα, έφτασε στο συμπέρασμα ότι η μεγάλη επιτυχία των μαθητών στηριζόταν σε ευκαιρίες που δημιουργούσε η ίδια η διευθύντρια. Αυτές προσδιορίζονταν κυρίως σε παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και εγκαθίδρυση καλών σχέσεων με την

κοινότητα. Το όραμα της διευθύντριας που καθοδηγούσε το μετασχηματισμό του σχολείου αφορούσε στην ανάπτυξη της ανθρώπινης ικανότητας, η οποία με τη σειρά της θα βοηθήσει τους ανθρώπους να μπορέσουν να σταματήσουν την κακουχία που φέρνει μαζί της η φτώχεια.

Σε άλλες έρευνες, αν και δεν αποτέλεσε εξαρχής η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη το αντικείμενο μελέτης, εντούτοις τα πορίσματα έχουν αρκετές συνδέσεις μαζί της. Συγκεκριμένα, οι McGlynn και London (2011) διερευνούν την ηγεσία για συμπερίληψη στο ταραχώδες πλαίσιο της Βορείου Ιρλανδίας (όπου υφίσταται σύγκρουση μεταξύ Καθολικών – Προτεσταντών) μέσα από τις μελέτες περιπτώσεων δύο σχολείων που αποσκοπούσαν κυρίως στη συνένωση Καθολικών και Προτεσταντών παιδιών. Παρόλο που τα δύο σχολεία εξέφρασαν διαφορετικά οράματα για τη συνένωση Καθολικών και Προτεσταντών, το όραμα της ηγεσίας για συμπερίληψη θεσπίστηκε από μέλη της σχολικής κοινότητας με μια ομοφωνία η οποία επέδρασε σε επίσημες και ανεπίσημες όψεις της σχολικής κουλτούρας. Αυτό στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές είναι ότι η διαφορετικότητα στη θρησκεία αποτελεί σημαντική πρόκληση για τη συμπερίληψη και ότι χρειάζεται περαιτέρω στήριξη από τους ηγέτες για να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπέλαση των πολιτισμικών εμποδίων.

Σε άλλη έρευνα που διεξήγαγε ο Walker (2005) σε πέντε πολυεθνικά σχολεία της Αγγλίας με θέμα την αποτελεσματική ηγεσία, φάνηκε ότι οι διευθυντές κατείχαν μια καθαρή και σταθερή δέσμευση για την προσβολή εδραιωμένων κοινωνικών ανισοτήτων, ιδιαίτερος του ρατσισμού και της φτώχειας, τις οποίες συνέδεαν με τις μαθητικές επιδόσεις. Έπαιρναν πρωτοβουλίες που σχετίζονταν με την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και έδειχναν την αφοσίωση τους στην «πολιτισμική διαφορά» παρά στο «πολιτισμικό έλλειμμα» (Walker 2005, σελ.7). Ο ερευνητής αναφέρεται σε ηγεσία που καθοδηγείται από αξίες (values-led contingency model) και συγκεκριμένα αυτές που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Επίσης, οι Goddard, Billot και Cranston (2006) αποσκοπούσαν με την έρευνά τους στη διερεύνηση των προκλήσεων λήψης απόφασης που αντιμετώπιζαν οι διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων στις χώρες του Καναδά, Νέας Ζηλανδίας και Αυστραλίας. Τα πορίσματα «φώτισαν» μεταξύ άλλων την πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίο προσδιορίζουν, ανταποκρίνονται και επιλύουν θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, αλλά και έναν προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

Από την άλλη, κάποιες έρευνες φέρνουν στην επιφάνεια περιοριστικούς παράγοντες για μια ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, οι Touchton και Acker-Hocevar (2001)

εστίασαν σε δέκα διευθυντές που λειτουργούν σε σχολεία με μεγάλα ποσοστά φτωχών και μειονοτικών παιδιών. Κατέληξαν στο ότι η έλλειψη κατανόησης των επιδράσεων της φτώχειας στη διδασκαλία και τη μάθηση, ήταν αυτή που περιόρισε την επιτυχία βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών. Η έλλειψη κατανόησης σε αυτή την περίπτωση συνοδεύτηκε με την έλλειψη γνώσεων των διευθυντών για αποτελεσματικές πρακτικές και για τον τρόπο με τον οποίο το πλαίσιο επηρεάζει το ρόλο και τις σχέσεις τους εντός του σχολείου και της κοινότητας.

Ακόμη, τα αποτελέσματα διδακτορικής διατριβής της Carranza (2010) σχετίζονταν με τις αντιλήψεις 140 εκπαιδευτικών για την ηγεσία των διευθυντών τους σε θέματα προώθησης ισότητας και επίδοσης των ετερόγλωσσων μαθητών στο Wisconsin των Η.Π.Α. Έδειξαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη φροντίδα και το ενδιαφέρον που επιδείκνυαν οι διευθυντές τους για τους μαθητές, από την άλλη πίστευαν ότι οι διευθυντές υστερούσαν σε γνώσεις (σχετικές με την πολιτισμική ενημερότητα, την υποστήριξη διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών, την ποιοτική διδασκαλία για ετερόγλωσσους μαθητές), οι οποίες θα τους βοηθούσαν στην ηγεσία σχολείων με ετερόγλωσσους μαθητές.

Μια άλλη πτυχή της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη διερευνά ο Jansen (2005, 2006) ο οποίος εστιάζει στην πολιτική και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν. Η έρευνά του σε σχολεία της Νοτίου Αφρικής έδειξε ότι αυτού του είδους η ηγεσία είναι μια συναισθηματικά έντονη και πολύπλοκη διαδικασία. Σε αυτήν περιλαμβάνεται συμβιβασμός με το παρελθόν, επίδειξη κουράγιου και προσαρμοστικότητας (παρά την εργασία έναντι δεινών πιέσεων), στήριξη των πρακτικών σε δυνατές πεποιθήσεις για τη δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη, τη φροντίδα, την ενσυναίσθηση και την ισότητα. Επίσης, ο Jansen αναφέρεται σε συνεχή αγώνα των ηγετών για συναισθηματική ισορροπία και σε κατανόηση της αλλαγής ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία που περιλαμβάνει πρακτικές κοινωνικής ενοποίησης, αναθεωρήσεις αναλυτικού, εμπλοκή της κοινότητας και συνεχιζόμενη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Με σκοπό να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ερευνητικής δραστηριότητας σε θέματα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ακολουθούν πορίσματα ερευνών που σχετίζονται με τις αντιστάσεις και τα εμπόδια που ενδεχομένως να συναντήσει ένας ηγέτης που έχει όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο δημιουργίας δίκαιων σχολείων (Scheurich & Skrla, 2003), προβάλλει επιτακτική η κατανόηση της ιστορικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής φύσης αυτών των εμποδίων (Theoharis, 2007) τόσο από όσους σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα προετοιμασίας ηγετών όσο και για τους ίδιους τους ηγέτες που θα κληθούν

στην καθημερινή πραγματικότητα να τα αντιμετωπίσουν. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, επιδιώκει τον εμπλουτισμό της γνώσης των αντιστάσεων και κατ' επέκταση τη συμβολή στην καλύτερη αντιμετώπισή τους. Αρκετά από τα πορίσματα που θα αναφερθούν αποτελούν μέρος προαναφερθέντων ερευνών.

### ***Έρευνες για τις αντιστάσεις στην πορεία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη***

Σύμφωνα με διάφορους μελετητές (Langer & Boris-Schacter, 2003· Marshall, 2004· Shields κ.α., 2002) ο φόρτος εργασίας στην καθημερινότητα των διευθυντών έχει αυξηθεί δραματικά και αναμένεται από αυτούς να διεκπεραιώνουν περισσότερη εργασία, πιο αποδοτικά, με λιγότερους πόρους και υποστήριξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι δυσκολίες και τα εμπόδια δεν είναι λίγα με τις συνεπακόλουθες εντάσεις να κινούνται, σύμφωνα με τους Langer και Boris-Schacter (2003), μεταξύ ανάγκης για παιδαγωγική ηγεσία και καθημερινής πραγματικότητας της διοίκησης, μεταξύ προσωπικών και επαγγελματικών απαιτήσεων, όπως επίσης προσωπικών προσδοκιών για τη θέση που κατέχουν και προσδοκιών της ευρύτερης κοινότητας.

Φαίνεται όμως ότι οι ηγέτες που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη έχουν να αντιμετωπίσουν επιπρόσθετα εμπόδια, αντισταθμιστικές πιέσεις, εντάσεις και πραγματικότητες (Theoharis, 2007). Αυτά συνοδεύονται πολλές φορές από δύσκολες αποφάσεις και ηθικά «σωστό έναντι σωστού» (right versus right) διλήμματα που τονίζουν ειδικότερα την πολυπλοκότητα που διέπει τη σχολική ηγεσία σε ένα διαφοροποιημένο και πλουραλιστικό πλαίσιο (Stevenson, 2007). Η έρευνα του Stevenson (2007) έδειξε ότι δυσκολότερα διλήμματα παρουσιάζονταν όταν «η αφοσίωση του σχολικού ηγέτη στους στόχους της κοινωνικής δικαιοσύνης φαινόταν να έρχεται σε άμεση σύγκρουση με τις αξίες που υποστηρίζουν ευρύτερες πρωτοβουλίες πολιτικής, όπως αυτές που σχετίζονται με το ρόλο και την επίδραση της αγοράς και τις πολιτικές επιλογής στη διαμόρφωση του τοπικού σχολικού πλαισίου» (ο.π., σελ.779).

Η παρακάτω ομαδοποίηση σε «αντίσταση από το εσωτερικό του σχολείου» (from within the school), «αντίσταση από το περιφερειακό επίπεδο» (from the district level) και «αντίσταση από το θεσμικό επίπεδο» (from the institutional level) λαμβάνεται από τον Theoharis (2009). Η ερευνητική του εργασία καλύπτοντας μεταξύ άλλων τις αντιστάσεις σε αυτά τα τρία επίπεδα, αναγνωρίζει την επίδραση που έχει η ευρύτερη κοινωνική και πολιτική



κατάσταση στην καθημερινή πραγματικότητα της εργασίας ενός διευθυντή και κατ' επέκταση ενός σχολείου.

Ειδικότερα στην πρώτη κατηγορία («αντίσταση από το εσωτερικό του σχολείου»), ο Theoharis (2009) καταλήγει ότι τα διάφορα καθήκοντα και η γραφειοκρατική εργασία στα πλαίσια του πολύ μεγάλου πεδίου της ηγεσίας, δεν αφήνουν αρκετό χρόνο για ενασχόληση με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης ή λειτουργούν ως εμπόδια προς αυτού του είδους την ηγεσία. Οι διευθυντές της έρευνάς του πέραν της πίεσης που είχαν λόγω των πολλών και ποικίλων καθηκόντων, βίωναν επιπρόσθετο άγχος «λόγω της ενημερότητάς τους για τα θέματα δικαιοσύνης και ισότητας που είναι έμφυτα σε κάθε υπευθυνότητα» (ο.π., σελ.89). Επιπλέον, ήδη εγκαθιδρυμένες νόρμες και δομές στο εσωτερικό των σχολείων, λειτουργούσαν επίσης ως αντιστάσεις. Ενίσχυαν τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης και διατηρούσαν τις ανισότητες ασκώντας παράλληλα δεινή πίεση ενάντια στις προσπάθειες για αλλαγή. Έκαναν τους διευθυντές να «νιώθουν παγιδευμένοι, προσκολλημένοι και απογοητευμένοι καθώς αγωνίζονταν ενάντια στην ορμή (momentum) που αναπτυσσόταν σταδιακά για πολλά χρόνια» (ο.π., σελ.92).

Στην κατηγορία αυτή, ο Theoharis (2009) περιλαμβάνει και τις παρεμποδιστικές στάσεις, πεποιθήσεις και ενέργειες του προσωπικού, κυρίως σε σχέση με μειονοτικούς μαθητές, μαθητές από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις και μαθητές με ειδικές ικανότητες. Αυτές ενδεχομένως να εκφράζονται με μια στάση αγνόησης του ζητήματος της φυλής ή της αποφυγής συζητήσεων για τη φυλή (Bell κ.α., 2002· Skrla κ.α., 2004· Solomon, 2002), για τη φτώχεια (Lyman & Villani, 2002) και την ανικανότητα. Ως αποτέλεσμα διατηρείται η θεσμική ανισότητα (Larson & Murtadha, 2002· Larson & Ovando, 2001) και το έργο των ηγετών προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης καθίσταται δυσκολότερο.

Μια επιπρόσθετη πηγή δημιουργίας τεράστιας πίεσης ενάντια σε μια ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης είναι, σύμφωνα με τον Theoharis (2009), η στάση της κοινότητας και οι γονικές προσδοκίες σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών. Στις περιπτώσεις «προνομιούχων» γονιών αυτές καθίστανται συνήθως εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών και ειδικότερα αυτών με διαφορετική εθνικότητα και χρώμα (ο.π.). Περαιτέρω ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις της κοινωνίας για τα σχολεία και το προσωπικό με χαμηλά σκορ (test scores) είναι αρνητικές ως αποτέλεσμα της εξάρτησης σε ένα προσυμφωνημένο και ίδιο για όλους σχεδιασμό, χορήγηση και βαθμολόγηση των σταθμισμένων τεστ (standardized testing) (Oakes et al., 2000· Touchton & Acker-Hocevar, 2001). Επίσης, οχυρωμένες πεποιθήσεις στην

κοινωνία και διαδοχικά στις οικογένειες αποτιμούν την παραδοσιακή και τεχνική ηγεσία (Brown, 2004) και όχι την καινοτομική ηγεσία (Vibert & Portelli, 2002).

Σε άλλα πορίσματα που σχετίζονται κυρίως με το κοινωνικό επίπεδο, αλλά μπορούν να επηρεάσουν και το σχολικό φέρνοντας έτσι αντίσταση στο έργο του ηγέτη, γίνεται αναφορά σε πλούσιες και μέσης τάξης οικογένειες που επιδεικνύουν μη κατανόηση για τις σημερινές ανισότητες (Skrla κ.α., 2004). Ειδικότερα, οικογένειες που απολαμβάνουν προνόμια από τις ανισότητες της υπάρχουσας κατάστασης δημιουργούν σημαντική αντίσταση στην αλλαγή, έστω κι αν αυτές οι αλλαγές δημιουργούν καλές προϋποθέσεις για οικοδόμηση ισότητας (Oakes κ.α., 2000). Οι Oakes κ.α. (2000) επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι κοινότητες που ήταν φανατικά αφοσιωμένες στην υπάρχουσα κατάσταση, «έδιωχναν» τους σχολικούς ηγέτες που προσπαθούσαν να κάνουν αλλαγές σε θέματα ισότητας.

Όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία («αντίσταση από το περιφερειακό επίπεδο»), ο Theoharis (2009) αναφέρεται σε τρομερή γραφειοκρατία που λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη. Πρόκειται για οργανωτικές δομές και διαδικασίες που «αναστέλλουν την επικοινωνία, εμποδίζουν (αυτούς εντός της γραφειοκρατίας) από το να συμμαχιστούν τις δυνάμεις τους» (Ghosal & Barlett, 1995, σελ.88, ο.π. ο Theoharis, 2009) και αφαιρούν χρόνο και ενέργεια από την ατζέντα των διευθυντών για κοινωνική δικαιοσύνη. Ανασταλτικούς παράγοντες στην έρευνά του αποτέλεσαν επίσης οι μη υποστηρικτικοί κεντρικοί διαχειριστές (central office administrators), οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις δεν κατανοούσαν ούτε αναγνώριζαν την πρόοδο που γινόταν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως και οι «κοινότοποι» συνάδελφοί του (prosaic administrators colleagues) που αντιστέκονταν στην προαγωγή της δικαιοσύνης και ισότητας στα σχολεία. Όπως ο Theoharis (2009) σημειώνει, οι τελευταίοι «δεν είχαν το κίνητρο, την αφοσίωση ή τη γνώση να φέρουν εις πέρας μια προσανατολισμένη προς την ισότητα, σχολική αναδομιστική ατζέντα, ούτε την πεποίθηση ότι θα έπρεπε» (σελ.101). Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές με όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης ένιωθαν ότι με πολύ λίγους συναδέλφους τους μπορούσαν να συζητήσουν γύρω από θέματα ισότητας και των συνεπειών τους στα σχολεία, στις δομές και πρακτικές, στο αναλυτικό και στη διδασκαλία. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα ευθυγραμμίζονται με τα πορίσματα των Rapp, Silent και Silent (2001), οι οποίοι κατέληξαν ότι το 90% των εκπαιδευτικών ηγετών παρέμειναν αφοσιωμένοι σε αυτό που οι Scott και Hart (1979) ονομάζουν «τεχνική ορμή» («technical drifting»)- μια αφοσίωση για έμφαση και δράση στα τεχνικά συστατικά της εργασίας υπεράνω των ηθικών (1979, οπ.αναφ. η Brown, 2004).

Οι αντιστάσεις θεσμικού επιπέδου που υπεισέρχονται στην πορεία ενός ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη, τοποθετούνται από το Theoharis (2009) στην τρίτη κατηγορία. Σε αυτήν περιλαμβάνεται η έλλειψη πηγών, κυρίως χρηματικών, για υλοποίηση διαφόρων μελετών (projects) με τους μαθητές, αλλά και για παροχή περισσότερων ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και διαφοροποίησης του αναλυτικού και της διδασκαλίας. Σημαντικό είναι ότι οι διευθυντές της έρευνας κατανοούσαν ότι η έλλειψη πηγών ζημίωνε όλα τα σχολεία, αλλά πίστευαν ότι «χτυπούσε» περισσότερο τους περιθωριοποιημένους μαθητές.

Σε σύνδεση με το ζήτημα της έλλειψης πηγών είναι και οι διάφοροι πολιτειακοί και ομοσπονδιακοί κανονισμοί που πολλές φορές εμπόδιζαν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Για παράδειγμα κάποιες φορές προνοούσαν αποκοπές κονδυλίων που είχαν αντίκτυπο στα σχολεία και πολύ περισσότερο στις ευπαθείς ομάδες μαθητών. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες διευθυντές συναντούσαν εμπόδια που «προέρχονταν από τη μη εμπνευσμένη προετοιμασία που έλαβαν» (Theoharis, 2009, σελ.107). Ένιωθαν ότι δεν υπήρχε σύνδεση μεταξύ αυτών που χρειαζόταν να κάνουν για προαγωγή της ισότητας και αυτών που μάθαιναν κατά την προετοιμασία τους ως διευθυντές, την οποία χαρακτήρισαν ως γενική και μη σχετική με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Πρόκειται για πόρισμα που ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία υποστηρίζει ότι τα προγράμματα προετοιμασίας δε στηρίζουν την επιθυμία των διευθυντών για θέσπιση ισότητας και δε δίνουν έμφαση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Bell κ.α., 2002· Brown, 2004· Lyman & Villani, 2002· Marshall, 2004· Pohland & Carlson, 1993· Rapp, 2002· Rusch, 2004· Solomon, 2002). Χαρακτηριστική και σχετική με την ελλιπή προετοιμασία των διευθυντών είναι και η αναφορά του Solomon (2002) στην οδυνηρή ενημερότητα (painful awareness) των διευθυντών για το ρατσισμό στα σχολεία τους και την ευρύτερη κοινωνία, η οποία συνδυαζόταν με ένα ακόμη (κατά τον ίδιο) πιο οδυνηρό δίλημμα: τον αντιλαμβανόμενο τους περιορισμό στην υποστήριξη μιας αποτελεσματικής αντιρατσιστικής καμπάνιας λόγω της περιορισμένης θεωρητικής και πρακτικής τους γνώσης και της μη άνεσης στην υλοποίηση μιας πολιτικά αποτελεσματικής πολιτικής.

Ένα τέτοιο δίλημμα, συνάδει και με το αίσθημα της δυσπιστίας στην επιτυχία υλοποίησης της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, κάτι που φαίνεται να υποδηλώνεται από τη στάση που τήρησαν δέκα ηγέτες που συμμετείχαν σε έρευνα των Marshall και Ward (2004). Όπως ο

Lopez (2004) σχολιάζει, οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες επέδειξαν μια «ναι... αλλά» στάση σύμφωνα με την οποία αναγνώριζαν πλήρως την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, εντούτοις σταματούσαν να πιστεύουν ότι αυτή μπορούσε να υλοποιηθεί επιτυχώς στην εκπαίδευση, ανάπτυξη και πιστοποίηση της ηγεσίας. Σε αυτά τα εμπόδια μπορεί να προστεθεί και η πίστη αρκετών ηγετών προς τον ατομισμό και την αξιοκρατία με την έννοια ότι η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από την κρίση ή τη σκληρή εργασία του ενός. Πρόκειται για προσέγγιση που προέρχεται από την έλλειψη ενημερότητας για τις δομικές και ιδρυματικές ανισότητες που επηρεάζουν περιθωριοποιημένους μαθητές και μαθητές διαφορετικού χρώματος (Pashiardis κ.α., 2011) και κατ' επέκταση την έλλειψη μιας πολύπλοκης κατανόησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των διαδικασιών του ιδρυματοποιημένου ρατσισμού και της καταπίεσης (Castro, 2010, οπ. αναφ. οι Pashiardis κ.α., 2011).

Οι αντιστάσεις στα τρία επίπεδα που παρουσιάστηκαν, δημιουργούν στο σύνολό τους μια πραγματικότητα πολύπλοκη και δύσκολη για έναν ηγέτη με όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία επίσης συνοδεύεται από συναισθηματικό και σωματικό κόστος. Ενδεικτικά, σε εθνογραφική μελέτη περίπτωσης ενός Ελληνοκύπριου διευθυντή που ασκούσε ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, ο Zembylas (2010ε) κατέληξε ότι ο διευθυντής στην προσπάθειά του για μετασχηματισμό του σχολείου, αγωνιζόταν συγκεκριμένα με τα συναισθήματα της απογοήτευσης και της ματαιώσης, ως αποτέλεσμα μιας αίσθησης προσωπικής ανεπάρκειας και αντίστασης που αντιμετώπιζε στην εργασία κοινωνικής δικαιοσύνης που προσπαθούσε να κάνει. Τόσο τα συγκεκριμένα συναισθήματα όσο και γενικότερα η πολύ μεγάλη προσωπική και σωματική κούραση που βιώνουν οι ηγέτες που αγωνίζονται για προαγωγή θεμάτων ισότητας και δικαιοσύνης (Strachan, 1997· Vibert & Portelli, 2000), αποτελούν εμφανώς τις συνέπειες των αντιστάσεων που αντιμετωπίζει ο ηγέτης στα τρία επίπεδα που αναφέρθηκαν. Ενδεχομένως όμως να μετατραπούν και τα ίδια με τη σειρά τους σε αντιστάσεις, στην περίπτωση που ο ηγέτης δε χρησιμοποιήσει στρατηγικές υποστήριξης του εαυτού του και κατ' επέκταση υπέρβασης των διαφόρων εμποδίων. Το παρακάτω κείμενο επιδιώκει την ανάλυση αυτών των στρατηγικών.

### ***Έρευνες για τις στρατηγικές υποστήριξης του ηγέτη***

Σύμφωνα με τη Shields (2004), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές θα πρέπει να αποφύγουν τον πειρασμό κατάκρισης του συστήματος για διάφορες ελλείψεις που μπορεί να έχει το σύστημα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για παράγοντες που είναι εντός του

ελέγχου τους. Στην προκείμενη περίπτωση, οι ηγέτες που έχουν όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης, παρά τις μεγάλες αντιστάσεις που συναντούν, έχουν τη δύναμη να προχωρήσουν σε τρόπους υποστήριξης του εαυτού τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο ώστε να ανταπεξέλθουν.

Ο Theoharis (2009) περιλαμβάνει στις επαγγελματικές στρατηγικές την επί σκοπού αυθεντική και ειλικρινή επικοινωνία σε ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού δικτύου διευθυντών που να παρέχει ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών, συναισθηματική στήριξη, ενθάρρυνση και βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για κάτι αντίστοιχο που προτείνει και ο Murray (2010) σε σχολικό επίπεδο. Ο ερευνητής αναφέρεται σε συμμετοχή του ηγέτη και των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις (forums) «με σκοπό την αντιμετώπιση των δικών τους προκαταλήψεων που βασίζονται στις εμπειρίες ζωής» (ο.π., σελ.48).

Επίσης, από τα πορίσματα του Theoharis (2009) φάνηκε ότι η ενδυνάμωση του προσωπικού και των μελών της κοινότητας από το διευθυντή και κατ' επέκταση η συνεργασία μαζί τους με σκοπό την αλλαγή ήταν μια στρατηγική διατήρησης και προαγωγής της δικαιοσύνης, αντιμετώπισης των διαφόρων εμποδίων και κατ' επέκταση καταμερισμού της πίεσης (που σε άλλη περίπτωση θα επωμιζόταν ο ηγέτης από μόνος του). Άλλες επαγγελματικές στρατηγικές που αναφέρει ο ίδιος αφορούν στην επικέντρωση του ηγέτη στο στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης (μέσω της έμφασης στην ατζέντα των θεμάτων ισότητας, του εορτασμού της επιτυχίας, της τήρησης μικρών βημάτων προς τη δικαιοσύνη και της χρησιμοποίησης δεδομένων), στην τήρηση σειράς προτεραιότητας για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν (ώστε να υπάρχει χρόνος και για εργασίες που σχετίζονται με θέματα ισότητας), στην εξέλιξη της επαγγελματικής του μάθησης και στην οικοδόμηση σχέσεων με τους μαθητές, το προσωπικό, τους γονείς.

Σε άλλες αναφορές γίνεται λόγος για διευθυντές που συμμετέχουν σε πρακτική άσκηση (internships) έξω από τις ζώνες άνεσης (comfort zones), που μαθητεύουν με διευθυντές βαθιά συνδεδεμένους με την τοπική κοινότητα και που εμπλέκονται σε σεμινάρια συζήτησης και κριτικού στοχασμού, σε σχέση με τον τρόπο που οι εμπειρίες τους τέμνονται με ζητήματα φυλής, πολιτισμού και δύναμης (Pashiardis κ.α., 2011). Επίσης, ενδιαφέρουσα είναι και η εμπλοκή των διευθυντών σε μελέτες που βασίζονται στην κοινότητα (community-based projects) κάτω από την ηγεσία των μαθητών ή των ίδιων των ηγετών της κοινότητας (Auerbach, 2009).

Οι προσωπικές στρατηγικές λειτούργησαν κατά τον Theoharis (2009) ως «μηχανισμοί που επέτρεπαν στους διευθυντές να διατηρήσουν την ισορροπία τους, ώστε να μπορούν να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους για τη θέσπιση της δικαιοσύνης» (σελ.122). Οι διευθυντές διέθεταν χρόνο αποκλειστικά για την προσωπική τους ζωή, λάμβαναν μέρος σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες με σκοπό να ξεφύγουν από την πίεση της εργασίας, αποδέχονταν την εξωτερική αναγνώριση και τους επαίνους από διάφορες πηγές, όπως μαθητές, γονείς, κοινότητα και εθνικούς οργανισμούς, εμπλέκονταν σε φυσική άσκηση και νοιάζονταν έμπρακτα για άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος δίνοντάς τους τη βοήθειά τους.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Zembylas (2010ε) αναδεικνύει μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός Ελληνοκύπριου διευθυντή τις συναισθηματικές όψεις της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Φέρνει στην επιφάνεια στρατηγικές για αντιμετώπιση των προσωπικών και δομικών διαστάσεων της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής της έρευνάς του ανέφερε ότι προσπαθούσε να κρατά ισορροπία και να μιλά με στενούς φίλους και συναδέλφους. Για τον ίδιο η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελούσε ατομική αλλά ομαδική προσπάθεια σε μια σχολική μονάδα. Η σταθερή αμφισβήτηση σε καθημερινή βάση στα πλαίσια της διαδικασίας του στοχασμού που να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της επίδρασης των συναισθημάτων του ηγέτη στους γύρω ανθρώπους, ήταν επίσης πολύ σημαντική για αυτόν. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν και η τήρηση μιας ακλόνητης και κριτικής στάσης απέναντι στην κυβερνητική πολιτική χωρίς το φόβο των συνεπειών, αφού όπως επισήμανε, οι αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας δεν είναι διαπραγματεύσιμες.

Με όλες τις παραπάνω στρατηγικές, οι ηγέτες μπορούν να υποστηρίξουν τον εαυτό τους προσωπικά και επαγγελματικά. Συνεπώς, αυξάνουν και τις πιθανότητες για αντιμετώπιση των αντιστάσεων και υπερπήδηση των εμποδίων που θα συναντήσουν στην πορεία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Η παράθεση των παραπάνω πορισμάτων (ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, αντιστάσεις, τρόποι υποστήριξης) έγινε για να δοθεί μια γενική εικόνα της μέχρι τώρα διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας σε θέματα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Με αυτό τον τρόπο διαφαίνεται ότι παρά τη σημαντική ερευνητική δραστηριότητα, δεν έχει προηγουμένως διενεργηθεί κάποια έρευνα που να συμβάλλει στην περαιτέρω διερεύνηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω των δύο κατευθύνσεων που επιδιώκει η παρούσα έρευνα· τη σύζευξη της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με τις

προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας (και ειδικότερα την κριτική προσέγγιση) και τη σύζευξη με τα διάφορα στυλ ηγεσίας.

Με σκοπό την κατανόηση του θεωρητικού υπόβαθρου που θα βοηθήσει στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, πιο κάτω παρατίθενται τα στυλ ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008), όπως και η σύζευξη που αυτά έχουν με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

### ***Στυλ ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008) και ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη***

Η ανάλυση των πέντε στυλ ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008), αναμένεται ότι θα συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των πολλαπλών στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών των ηγετών. Ειδικότερα, μέσα από τη σύζευξη του κάθε στυλ με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη αναδεικνύεται το πλαίσιο λειτουργίας των ηγετών που ενστερνίζονται το «λόγο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης». Την ίδια στιγμή τίθεται η θεωρητική βάση για απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διερεύνηση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν και χρησιμοποιούν.

Αυτό που υιοθετείται εξ αρχής είναι η δήλωση των Brauckmann και Pashiardis (2011) ότι η συζήτηση δεν τίθεται στη βάση του πιο αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας ή του πιο σημαντικού, αλλά μάλλον των πιο χρήσιμων σε κάθε περίπτωση. Συνεπώς, το ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα είναι διπλό· πρώτο, να διαφανεί ποια στυλ ηγεσίας χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό (σε σχέση με άλλα) από τους συγκεκριμένους διευθυντές στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών σχολείων και δεύτερο, με ποιο τρόπο αυτά τα στυλ βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των αντιστάσεων που υπάρχουν στην πορεία υλοποίησης του οράματος για κοινωνική δικαιοσύνη.

### ***Παιδαγωγικό στυλ (Instructional style)***

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί «μια ακόμη ποιότητα των αποτελεσματικών ηγετών που συνεπάγεται την επέκταση της αρχής της ηγεσίας ως μια μορφή παιδαγωγικής στα σχολεία του σήμερα» (Georgiou κ.α., 2001, σελ.83). Ο Sergiovanni την περιγράφει ως τέτοια που επενδύει σε οικοδόμηση ικανότητας μέσω της ανάπτυξης του κοινωνικού και ακαδημαϊκού κεφαλαίου των μαθητών και του πνευματικού και επαγγελματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (1998, οπ. αναφ. οι Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000). Οι

Crow κ.α. (2002) περιλαμβάνουν σε αυτήν όλες εκείνες τις συμπεριφορές και διαδικασίες που υλοποιούν οι διευθυντές με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι οι επιδράσεις της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας στη μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό έμμεσες. Όπως σημειώνουν οι Day και Leithwood (2007):

Για να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών, οι διευθυντές θα πρέπει να ασκούν κάποια μορφή θετικής επίδρασης στην εργασία των άλλων συναδέλφων, όπως των δασκάλων, αλλά και στο status των θεμελιωδών συνθηκών ή των χαρακτηριστικών του σχολείου που έχουν άμεση και προφανή επίδραση στους μαθητές (σελ.8).

Επίσης, παρόλο που το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας δεν αναφέρθηκε ως κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στα πλαίσια του project LISA, εντούτοις φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά κάθε ενδιαμέση σχολική μεταβλητή (π.χ. επαγγελματική ανάπτυξη, αφοσίωση εκπαιδευτικών, διδακτικές στρατηγικές, αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, πρακτικές αξιολόγησης - ανατροφοδότησης). Ανάμεσα στις κύριες δράσεις και συμπεριφορές των σχολικών ηγετών που παρατηρήθηκαν και σχετίζονταν με το συγκεκριμένο στυλ, ήταν ο καθορισμός των διδακτικών στόχων ως μια κύρια δράση και συμπεριφορά των σχολικών ηγετών (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Σημαντική στο πλαίσιο αυτό είναι η διευκρίνιση του πυρηνικού σκοπού του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, κάτι που φάνηκε από μελέτες περίπτωσης που διεξήγαγε ο Dinham (2005) σε 38 δευτεροβάθμια σχολεία στην Αυστραλία. Ο Hallinger (2005), επίσης, σε μια ανασκόπηση της παιδαγωγικής ηγεσίας αναφέρει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες δίνουν μεγάλη έμφαση στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση της σχολικής αποστολής με την οποία οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες ευθυγραμμίζονται με τους καθορισμένους σκοπούς. Ο ίδιος επιβεβαιώνει προηγούμενα ερευνητικά του πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία ο ορισμός της σχολικής αποστολής αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής ηγεσίας (Hallinger, 1998).

Άλλοι παράγοντες που χαρακτηρίζουν τους αποτελεσματικούς παιδαγωγικούς ηγέτες είναι ο καθορισμός υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hallinger, 2005· Nettles & Herrington, 2007), όπως και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης (Nettles and Herrington, 2007· Waters, Marzano & McNulty, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι Mulford και Silins (2003) καταλήγουν ερευνητικά ότι οι ψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές και το προσωπικό επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι Waters κ.α. (2003) μετά από μια μετα-ανάλυση 70 ερευνών φτάνουν στο συμπέρασμα ότι ο έλεγχος και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών πρακτικών και της επίδρασής τους



στη μάθηση συνιστά μια από τις υπευθυνότητες των διευθυντών που σχετίζεται θετικά με υψηλότερη μαθησιακή επίδοση. Παρομοίως, ο Southworth (2002) αναφέρεται σε αυτές ως πρωταρχικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο κυπριακό συγκείμενο, ο Pashiardis (1998) κατέληξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματός του κατείχαν ένα προσωπικό αίσθημα υπευθυνότητας για τα σχολικά αποτελέσματα. Ήταν ενήμεροι για την πρόοδο των μαθητών, για τα μαθησιακά προβλήματα, τα προβλήματα διδασκαλίας και για την επίδραση που αυτά ενδεχομένως έχουν στους μαθητές του. Επίσης, μπορούσαν να αξιολογήσουν το προσωπικό τους μέσα από μια εποικοδομητική και αναπτυξιακή διαδικασία.

Η διευκόλυνση της επίτευξης των διδακτικών στόχων, καθιστά ένα άλλο πεδίο της παιδαγωγικής ηγεσίας, σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashiardis (2011). Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικός είναι ο διάλογος του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς ώστε να προωθηθεί ο στοχασμός, κάτι που αναδείχθηκε από έρευνα των Blase και Blase (2002) με 890 εκπαιδευτικούς, η οποία διερευνούσε την αντίληψη για τα χαρακτηριστικά και τις επιδράσεις της παιδαγωγικής σχολικής ηγεσίας. Οι ερευνητές κατέληξαν σε πέντε κύριες στρατηγικές που υιοθετούνταν, με αποτέλεσμα όχι μόνο την προαγωγή του αυτο-στοχασμού, αλλά και της καινοτομίας / δημιουργικότητας, της ανάληψης ρίσκου, της υποκίνησης, της ικανοποίησης, της αυτοεκτίμησης, της αποδοτικότητας και της αίσθησης ασφάλειας. Αυτές αφορούσαν σε ηγέτες που δίνουν εισηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν ανατροφοδότηση, επιδοκιμάζουν, αποτελούν πρότυπα (modeling) και παρέχουν συμβουλές και απόψεις για θέματα διδασκαλίας.

Όσον αφορά στο κατά πόσο οι διευθυντές χρειάζεται να είναι «ειδικοί» στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, για να μπορούν με τη σειρά τους να βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, οι Theoharis και Brooks (2013) συμφωνούν και θεωρούν κάτι τέτοιο ως ανάγκη. Από την άλλη, προσπαθούν να γεφυρώσουν αυτή την ανάγκη «με την πραγματικότητα ότι (οι διευθυντές) δεν μπορούν να έχουν εξειδίκευση σε όλες τις περιοχές και ότι βρίσκονται κάτω από μία πελώρια πίεση να ανταποκριθούν σε έναν άνευ προηγουμένου αριθμό υπευθυνότητων» (σελ.3). Περαιτέρω, οι αποτελεσματικοί παιδαγωγικοί ηγέτες, σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashiardis (2011), διεγείρουν σε συνεχόμενη βάση και τις παιδαγωγικές καινοτομίες. Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Leithwood & Jantzi, 2005· Barnett & McCormick, 2004; Waters κ.α, 2003; Blasé & Blasé, 2002) κάνουν σχετικές αναφορές στο συγκεκριμένο πεδίο συνδέοντάς το με την αύξηση της μαθησιακής επίδοσης.

Το παιδαγωγικό στυλ και το επιχειρηματικό (το οποίο αναλύεται μετέπειτα) αποτελούν δύο ζωτικά και συμπληρωματικά συστατικά της επιτυχημένης ηγεσίας, όπως καταλήγουν οι Pashiardis και Savvidis (2011). Η έρευνά τους σε τέσσερα σχολεία επιτυχημένων σχολικών διευθυντών της Κύπρου ως μέρος του International Successful School Principalship Project (ISSPP), έδειξε ότι με το δυναμικό συνδυασμό των δύο στυλ, η επιτυχημένη ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη μάθηση εντός του ίδιου του σχολείου και μέσα από την αξιοποίηση του ευρύτερου περιβάλλοντος.

### *Σύζευξη παιδαγωγικού στυλ - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη*

Προτού γίνει αναφορά σε συγκεκριμένες στρατηγικές που οδηγούν σε σύζευξη του παιδαγωγικού στυλ και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, χρειάζεται να γίνει επαναπροσδιορισμός της έννοιας «παιδαγωγική», ώστε αυτή να είναι συνυφασμένη με τους στόχους της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι σημαντική η σύνδεση μεταξύ παιδαγωγικής και πολιτικής. Κάποιοι μελετητές κάνουν λόγο για την παιδαγωγική ως πολιτικό εργαλείο (Freire, 1997· van Manen, 1999, οπ.αναφ. οι McNeill, Cavanagh, & Silcox, 2003), άλλοι για την παιδαγωγική ως μέσο αναγνώρισης των πολιτισμικών και κοινωνικών όψεων του τι μαθαίνεται και γιατί μαθαίνεται, όπως και των όψεων της μάθησης που περιγράφονται ως «κρυμμένο αναλυτικό» (McNeill, Cavanagh & Silcox, 2003). Ο Simons, επίσης, αναφερόμενος στις διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής (περιεχόμενο και σχεδιασμός του αναλυτικού, στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, σκοποί και μέθοδοι) που συναντώνται στην πραγματικότητα της αίθουσας διδασκαλίας, υποστηρίζει:

Μαζί οργανώνουν μια όψη του πώς η εργασία του εκπαιδευτικού εντός ενός θεσμικού πλαισίου καθορίζει μια συγκεκριμένη εκδοχή της γνώσης που έχει τη μεγαλύτερη αξία, του τι σημαίνει να ξέρεις κάτι και πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων και του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, ο λόγος για την παιδαγωγική είναι ταυτόχρονα λόγος για τις λεπτομέρειες του τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές και άλλοι. Με αυτή την προοπτική, δεν μπορούμε να μιλάμε για πρακτικές διδασκαλίας χωρίς να μιλάμε για πολιτική (1987, οπ.αναφ. ο McLaren, 1994, σελ.169).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί μια από τις περιοχές πραγματικής γνώσης για τους ηγέτες που θέλουν να είναι αφοσιωμένοι επαγγελματίες στη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων σχολείων (McKenzie, Skrla & Scheurich, 2006). Συνεπώς πρόκειται για σημαντικό μέσο επίτευξης των στόχων της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Ειδικότερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί ένα είδος ηγεσίας που

ενθαρρύνει τη σκέψη των ηγετών σχετικά με τις προϋποθέσεις συνύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής στο ίδιο κοινωνικό σύστημα παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και θέτει με νέους όρους το ζήτημα των γενικότερων θεωρητικών και πρακτικών προϋποθέσεων της σχολικής κουλτούρας (Zembylas, 2008). Την ίδια στιγμή δημιουργεί την ανάγκη για προβληματισμό ως προς την παιδαγωγική πολιτική και τις πρακτικές που ακολουθούνται ώστε αυτές να ακυρώνουν κάθε είδους αποκλεισμό και να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη. Το ενδιαφέρον, η δέσμευση και η αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών στο να είναι ταυτόχρονα παιδαγωγικοί και προσανατολισμένοι προς την ισότητα (Brooks & Normore, 2010· Scheurich & Skrla, 2003), μεταφράζεται σε γενικές γραμμές από τους Theoharis και Brooks (2013) σε αύξηση των επιπέδων, υπευθυνότητα για τη μάθηση, για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων και περισσότερο την ανταπόκριση στις ανάγκες των περιθωριοποιημένων μαθητών.

Για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης των ομάδων των μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους, οι Frattura και Carper (2007) ήταν emphaticοί ως προς το «νούμερο ένα χαρακτηριστικό» που σχετίζεται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Όπως γράφουν, οι ηγέτες θα πρέπει να πιστέψουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν εκπαιδεύονται σε ετερογενή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, γιατί σε αντίθετη περίπτωση τίποτα άλλο δεν μετρά.

Συγκεκριμένες στρατηγικές όπως η ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. μέσα από ομαδικά projects στον κόσμο της κοινότητας) και η βελτίωση του πυρηνικού μαθησιακού πλαισίου μέσα από τη στροφή σε ζητήματα φυλής, έθνους και άλλων παραμέτρων που ενδεχομένως να περιθωριοποιούν (Theoharis, 2009), είναι βοηθητικές για επίτευξη των παραπάνω στόχων. Το ίδιο ισχύει για θέματα που περιλαμβάνονται στην παιδαγωγική ηγεσία, όπως η πληροφορημένη διδακτική πρακτική (informed teacher practice) και ο στοχασμός, η ενδυνάμωση των δασκάλων για να ασκήσουν την επαγγελματική τους υπευθυνότητα, η σύνεση και η επίδειξη αξιόπιστης γνώσης των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας (McNeill κ.α, 2003, σελ.2).

Όσον αφορά στο στοχασμό, η προώθησή του αποτελεί τρόπο διευκόλυνσης της επίτευξης των διδακτικών στόχων, σύμφωνα με το παιδαγωγικό στυλ του Ολιστικού Μοντέλου και παράλληλα σημαντικό στοιχείο που διακρίνει τους ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη. Το δεύτερο στοιχείο του Μοντέλου που αφορά στη διευκρίνηση του πυρηνικού σκοπού του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, παραπέμπει στο όραμα και σχετίζεται με τους στόχους της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί

επιτυγχάνονται εν μέρει μέσα από το όραμα μιας δυναμικής και πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης (Stevenson, 2007) και τη στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών (Trifonas, 2009).

Ειδικότερα, η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση αναδείχτηκε από τον Stevenson (2007) ως μια από τις τέσσερις περιοχές στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι ηγέτες σε πέντε δευτεροβάθμια σχολεία στην Αγγλία. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας μπορεί να περιληφθεί η αξιοποίηση των «κεφαλαίων γνώσεων» (funds of knowledge), την οποία αναφέρουν οι Lalas και Valle (2007) στους διάφορους «φακούς» κοινωνικής δικαιοσύνης που προτείνουν. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών, τα κοινωνικά τους υπόβαθρα και οι εμπειρίες ζωής που έχουν (Moll & Gonzalez, 2001, οπ.αναφ. οι Lalas & Valle, 2007). Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η μάθηση και η πνευματική πρόοδος, συμπληρώνονται και οικοδομούνται τα θετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών και η αυτό-εκτίμηση (ο.π.).

Σχετικά με το ίδιο θέμα της αξιοποίησης του υπόβαθρου όλων των μαθητών, η Shields (2004) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν. Όπως σημειώνει, χρειάζεται να βοηθήσουν τους δασκάλους «να ξεπεράσουν τις παθολογικές σιωπές και να καταλάβουν ότι η μάθηση τοποθετείται σε σχέσεις στις οποίες οι μαθητές χρειάζεται να ελευθερωθούν ώστε να φέρουν τις δικές τους πραγματικότητες στη συζήτηση» (ο.π., σελ.117) και έτσι να φτάσουν την κατανόηση των πραγμάτων. Χρειάζεται επίσης «να ανοίξουμε το αναλυτικό μας (επίσημο, ανεπίσημο και κρυμμένο) και να δημιουργήσουμε διαστήματα στα οποία όλες οι εμπειρίες των μαθητών να τυγχάνουν συλλογισμού και κριτικής στο πλαίσιο της μάθησης» (ο.π., σελ.123).

Ειδικά η εμπειρική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τήρηση της αρχής της συμμετοχής (Blackmore, 2006). Η συγκεκριμένη αρχή προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που αξιώνουν ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις για όλους τους μαθητές, όπως και ένα συμπεριληπτικό και διανοητικά προκλητικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε να καταστεί σημαντική η καθιέρωση μιας συζήτησης σε σχολικό επίπεδο μεταξύ ηγέτη – εκπαιδευτικών και ενδεχομένως με την εμπλοκή μαθητών – γονιών που να «δίνει έμφαση σε ερωτήματα που αφορούν στο πώς οι διδακτικές πρακτικές, οι αποφάσεις για το αναλυτικό, τα υλικά και η ρουτίνα στην αίθουσα διδασκαλίας, συνδέονται με την οικογένεια των μαθητών, την κοινότητα και τις πολιτισμικές ρίζες» (Murray, 2010, σελ.49). Μια τέτοια

συζήτηση θα προωθούσε σε μεγάλο βαθμό τα ζητήματα ισότητας, κοινωνικής ταυτότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επίσης σημαντική, ειδικότερα για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, είναι η αναγνώριση της ιδέας της αντοχής (resiliency). Πρόκειται για διαδικασία με την οποία οι φτωχοί μαθητές, οι μαθητές που διαφέρουν σε ορισμένες πτυχές από την πλειονότητα και οι μετανάστες μαθητές, «μαθαίνουν να βασίζονται στον πολιτισμό τους, την οικογένεια, τους φίλους και την εθνική κοινότητα ως πηγές στήριξης, πλαίσια αναφοράς και άμυνα προς πολλές αρνητικές συμπεριφορές που ενσταλάζουν τη διάκριση και καλλιεργούν την περιθωριοποίηση» (Lalas & Valle, 2007, σελ.77). Σε μια τέτοια περίπτωση, οι ηγέτες χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στις «φωνές πόνου και τις φωνές ελπίδας» των μαθητών τους (Rabow, 2004, οπ. αναφ. οι Lalas & Valle, 2007).

### ***Επιχειρηματικό στυλ (Entrepreneurial style)***

Στο σύγχρονο πλαίσιο διάφοροι παράγοντες έχουν αναδείξει ως σημαντική την υιοθέτηση της επιχειρηματικής διάστασης στην ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι κυβερνήσεις και οι τοπικοί παράγοντες ασκούν πιέσεις στους ηγέτες, οι κοινότητες αμφισβητούν τα σχολικά προγράμματα, τις πολιτικές και τις διαδικασίες, οι γονείς απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου και όσοι θεσπίζουν τη νομοθεσία, ψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και επίπεδα απόδοσης (Pashiaridis & Savvidis, 2011).

Το επιχειρηματικό στυλ αφορά στη δημιουργική αξιοποίηση των εξωτερικών δικτύων και των πηγών, ώστε να βοηθηθεί η υλοποίηση της σχολικής αποστολής (ο.π.). Το γεγονός ότι σχετίζεται με την απόκτηση πόρων, με την εμπλοκή γονέων και άλλων εξωτερικών παραγόντων και την οικοδόμηση συνεταιρισμών (Brauckmann & Pashiaridis, 2011), «προσφέρει τη δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την πρακτική της «εσωστρέφειας» (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 1999γ, σελ. 82) και έτσι να συντονιστεί με τη σύγχρονη μετάβαση από την απομονωμένη σχολική διοίκηση στην εμπλοκή των γονιών και της κοινότητας (Cheng, 2010).

Ένα από τα συστατικά της αποτελεσματικής ηγεσίας αποτελεί η εξωτερική ενημερότητα και η εμπλοκή του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου, κάτι που απορρέει και από την ανάλυση των μελετών περίπτωσης που διεξήγαγε ο Dinham (2005) σε δευτεροβάθμια σχολεία στην Αυστραλία. Ειδικότερα, κύριο παράγοντα επιτυχίας των αποτελεσματικών σχολείων αποτελούν οι ενεργά αναμειγμένοι γονείς (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Σύμφωνα με τους

Erstein και Sanders (2006), οι διευθυντές (μεταξύ άλλων) «θα πρέπει να ξέρουν πώς να επικοινωνούν με όλες τις οικογένειες των μαθητών με τρόπους που να οικοδομούν τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και εκτίμηση» (σελ.115), αφού «μόνο με αυτό τον τρόπο θα έχουν όλοι οι μαθητές πολλαπλές πηγές υποστήριξης για να πετύχουν σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης και να γίνουν παραγωγικοί νεαροί ενήλικες» (ο.π.). Η Auerbach (2007) σε έρευνά της ανέδειξε διευθυντές που έδιναν έμφαση στην οικοδόμηση σχέσεων και έκαναν συμβολικά βήματα για την προώθηση της εμπλοκής των γονέων, χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή των ιδίων με αυτούς (talking the talk), σε αντίθεση με διευθυντές μετέπειτα έρευνάς της που τηρούσαν έναν άμεσο ρόλο στην προώθηση της εμπλοκής (walking the walk). Οργάνωναν και υλοποιούσαν δραστηριότητες που δε βασιζόνταν σε καθαρά σχολικές - ακαδημαϊκές ατζέντες, αλλά αντιθέτως, βασιζόνταν σε ατζέντες που σχετιζόνταν με τις κοινωνικές ανάγκες των γονέων του σχολείου στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ηθικής δέσμευσης στην κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαιδευτική ισότητα.

Ειδικότερα στο κυπριακό συγκείμενο, παρόλο που η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική λίγα προνοεί για την ενεργητική συμμετοχή των γονέων (Kyriakides, 2005), στην έρευνα του Pashiardis (1998) φάνηκε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές στην Κύπρο δημιουργούσαν ένα θετικό κλίμα μεταξύ γονιών - σχολείου το οποίο συντελούσε στη μάθηση και οι μαθητές παρουσίαζαν βελτίωση στη συμπεριφορά τους στο σχολείο όταν αντιλαμβάνονταν ότι οι γονείς τους είχαν στενή αλληλεπίδραση με τους δασκάλους τους και το διευθυντή. Επίσης, στην έρευνα των Pashiardis και Savvidis (2011), το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας θεωρήθηκε βασικό για τους επιτυχημένους σχολικούς ηγέτες στην Κύπρο, οι οποίοι έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Οι ερευνητές αναφέρονται σε αλληλεπιδραστικά δίκτυα με τις κοινότητες μέσω των οποίων τα μέλη της κοινότητας και οι γονείς προσκαλούνταν συχνά στο σχολείο είτε για να παρακολουθήσουν είτε να λάβουν μέρος σε διάφορα γεγονότα. Οι μαθητές από την πλευρά τους εισηγάγαν διάφορα project στην κοινότητα επιδεικνύοντας την αφοσίωσή τους στις τοπικές κοινότητες. Τα παραπάνω πορίσματα ενισχύονται και από τον Θεοφιλίδη (2003) που αναφέρεται σε πρόβλεψη των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους, ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στο σπίτι και επίσης θετικές επιδράσεις στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους. Θετικές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών εντοπίζει και ο Keller (2006).

Ακόμη περισσότερο, η εμπλοκή των γονέων φαίνεται να βελτιώνει τους ιδίους (κατανόηση της προσωπικότητας, των δυνατοτήτων και αδυναμιών των παιδιών τους,

εκμάθηση τεχνικών αντιμετώπισης προβλημάτων, καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά, θετικότερη αυτοαξιολόγηση μέσα από τη βοήθεια που προσφέρουν), αλλά και το σχολείο (εμπλουτισμός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από τις γνώσεις, εμπειρίες, ικανότητες που μεταφέρουν οι γονείς, έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς) (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995).

Όσον αφορά στο πλαίσιο οικοδόμησης σχέσεων με τη σχολική κοινότητα ως κεντρικό μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999), ο διευθυντής λαμβάνει δράση για να αλλάξει τις στάσεις της κοινότητας προς το σχολείο (Beare κ.α., 1977, οπ. αναφ. ο Blair, 2002) αναπτύσσοντας συνεταιρισμούς με διάφορους φορείς και επιχειρήσεις του τοπικού περιβάλλοντος, όπως και της ευρύτερης κοινωνίας, οι οποίοι πιθανόν να εξασφαλίσουν επαρκείς πηγές για τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Αν γίνει αποδεκτό ότι η επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής αναδόμησης δεν είναι αποκλειστικά το αποτέλεσμα των τεχνικών πλάνων και προγραμμάτων δράσης αλλά των σχεσιακών δεσμών που υποστηρίζουν ή εμποδίζουν το ρυθμό, το βάθος και την κατεύθυνση της αλλαγής (Daly, 2010), τότε η ικανότητα του σχολείου να υλοποιήσει επιτυχώς και να διατηρήσει προγράμματα αναδόμησης, μπορεί να βασίζεται εν μέρει σε διευκολύνσεις περιφερειακού επιπέδου (Sanders, 2009), οι οποίες προκύπτουν κυρίως από σχέσεις και συνεταιρισμούς με την τοπική κοινότητα και κοινωνία.

Χαρακτηριστική ένδειξη της σημαντικότητας του επιχειρηματικού στυλ είναι ότι αναδείχθηκε ως το στυλ με το ψηλότερο σκορ στις περισσότερες από τις επτά χώρες όπου διεξήχθη το project LISA, με αποτέλεσμα να μπορεί να θεωρηθεί ως μια ευρωπαϊκή διάσταση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (Brauckmann & Pashiaridis, 2011). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Pashiaridis, Kendeou, Michaelidou και Lytra (2014), αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο ως ένα από τα από τα κύρια μέσα, με τα οποία μπορούν οι σχολικοί ηγέτες να βοηθήσουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ταυτόχρονα στην αναδόμηση των δικών τους επιστημολογικών πεποιθήσεων (για τη φύση της γνώσης και τον τρόπο μάθησης των ανθρώπων).

### ***Σύζευξη επιχειρηματικού στυλ - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη***

Το επιχειρηματικό στυλ συνδέεται με διάφορους τρόπους με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Αρκετοί από αυτούς σχετίζονται με την ομαδοποίηση τεσσάρων αρχών που

προτείνει η Blackmore (2006), τις οποίες μπορεί να υιοθετήσει και να προσαρμόσει ένας ηγέτης εργαζόμενος «από τη μετασχηματιστική θέση της διαφοροποίησης της διοίκησης και ηγεσίας» (σελ.194). Πρόκειται για την αρχή της ανακατανομής (redistribution) που θίγει το ζήτημα της απόκτησης πόρων, την αρχή της δράσης (agency), της αναγνώρισης (recognition) και της συμμετοχής (participation) οι οποίες σχετίζονται με τη γονεϊκή εμπλοκή και την εμπλοκή άλλων εξωτερικών παραγόντων.

Πιο συγκεκριμένα, η αρχή της ανακατανομής (redistribution), τηρείται όταν η «ισότητα» αποτελεί απαραίτητο συστατικό της ατζέντας πολιτικής (policy agenda) και κατά συνέπεια της ατζέντας των πηγών. Βασικό ερώτημα που θα πρέπει να υποβάλει ένας ηγέτης, σύμφωνα με την Blackmore (2006), είναι ποιος επωφελείται από την ανακατανομή των κεφαλαίων και πηγών στο σχολείο και ποιος ζημιώνει. Ένας τέτοιος προβληματισμός μπορεί κατά συνέπεια να σημαίνει κατά την ίδια την εγκαθίδρυση διαδικασιών με σκοπό να ελεγχθεί κατά πόσο προωθείται η ισότητα μέσα από τις σχολικές πολιτικές, πρακτικές και πηγές, το αναλυτικό, τις πρακτικές αξιολόγησης και τις παιδαγωγικές, όπως και τον έλεγχο της χρήσης του σχολικού χώρου και χρόνου.

Η επόμενη αρχή που εισηγείται η Blackmore (2006), αυτή της δράσης (agency), αφορά στο κατά πόσο οι διαδικασίες και τα σώματα λήψης απόφασης σε ένα σχολείο λαμβάνουν υπόψη τους ενδιαφερόμενους, για παράδειγμα κατά πόσο οι μαθητές, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα εκφράζουν το λόγο τους μέσα από μαθητικά συμβούλια, συζητήσεις (forums) για γονείς και σχολικά συμβούλια / κυβερνητικά σώματα, αντίστοιχα. Η ίδια θέτει για προβληματισμό στη βάση αυτής της αρχής, ερωτήματα όπως: Τι γνωρίζει το προσωπικό για τις κοινότητες, πώς εμπλέκεται με τους γονείς, ποιες είναι οι διαδικασίες και οι πρακτικές που διαμορφώνουν τις σχέσεις προσωπικού – γονιών; Ποιες είναι οι κυρίαρχες πολιτισμικές φυλετικές απεικονίσεις της ηγεσίας στο σχολείο για μαθητές και προσωπικό;

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο «η εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας αντιμετωπίζονται όλο και περισσότερο ως ισχυρά εργαλεία για να γίνουν τα σχολεία πιο ισότιμα, πολιτισμικά ανταποκρινόμενα και συνεργατικά» (Auerbach, 2009, σελ.9). Για την επιτυχία μιας τέτοιας προσπάθειας είναι ιδιαίτερα σημαντική η προσέγγιση των οικογενειών των περιθωριοποιημένων μαθητών και της κοινότητας και η δημιουργία στο σχολείο ενός κλίματος «ανήκειν» που να είναι ζεστό και φιλόξενο (Theoharis, 2009). Ανάμεσα στα θετικά που προκύπτουν από την εξάσκηση/πρακτική σε περιβάλλοντα με διαφορετικότητα, οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν μια γνωστική βάση για τα πολιτισμικά «κεφάλαια



γνώσεων» (Moll κ.α., 1992, οπ.αναφ. οι Johnson κ.α., 2011) και τις προοπτικές που φέρνουν στο σχολείο οι οικογένειες με πολιτισμική διαφορετικότητα (Johnson κ.α., 2011).

Γενικότερα, η προσπάθεια του σχολείου για κινητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας για τη στήριξη των σχολικών στόχων (Stevenson, 2007), χαρακτηρίζεται από μεγάλη σημαντικότητα. Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η ανάπτυξη συμμαχιών με οργανισμούς και άτομα και η δημιουργία δικτύων μεταξύ τους, κάτι που περιλαμβάνουν οι Scheurich και Skrla (2003) σε μια ευρύτερη λίστα προτάσεων προς τους ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη.

Όσον αφορά στην αρχή της αναγνώρισης (recognition) και της αντιπροσωπευτικής διαφορετικότητας (representational diversity), τα ζητήματα προς προβληματισμό και συζήτηση σχετίζονται μεταξύ άλλων με τους τρόπους ενδυνάμωσης των συνδέσμων μεταξύ των διαφόρων κοινοτήτων εντός της γεωγραφικής περιοχής όπως και της μαθησιακής / γονικής κοινότητας (Blackmore, 2006). Στις στρατηγικές που υιοθετούνται για τήρηση της συγκεκριμένης αρχής είναι και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι ατομικές και ομαδικές βιογραφίες διαμορφώνονται στα πολιτισμικά πλαίσια του σχολείου. Μια τέτοια μελέτη απαιτεί το στοχασμό στις απεικονίσεις και αντιπροσωπεύσεις που είναι φανερές σε κάθε σχολείο. Ενδεικτικά σχετικά ερωτήματα προς προβληματισμό είναι: Ποιος αναγνωρίζεται και αμείβεται, για ποιες δραστηριότητες και σε ποιο πλαίσιο; Όλα τα μαθησιακά, αθλητικά επιτεύγματα και τα επιτεύγματα στην κοινότητα λαμβάνουν τον ίδιο χώρο και χρόνο; (ο.π.)

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες (όπως για παράδειγμα τα αθλήματα και το θέατρο) είναι ισότιμης σημασίας με τη μαθησιακή εμπλοκή (Blackmore, 2006), αφού τέτοιες δραστηριότητες παρέχουν εναλλακτικούς χώρους για μαθησιακή επίδοση και αναγνώριση εκτός των ακαδημαϊκών πλαισίων και μπορούν να είναι σύνδεσμοι με την κοινότητα (Mansouri, 2007).

### ***Δομικό στυλ (Structuring style)***

Το δομικό στυλ ηγεσίας αφορά στις όψεις της παροχής κατεύθυνσης και συντονισμού στη σχολική μονάδα με τρόπο που να διαφαίνεται μια ξεκάθαρη σχολική πολιτική (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Το συγκεκριμένο στυλ μαζί με το επιχειρηματικό αποτέλεσαν τις «επικρατούσες τάσεις» (Pashiardis, 2013, σελ.84) στις χώρες διεξαγωγής του project LISA

και μπορεί να αντιμετωπιστεί μεταξύ άλλων ως ανταπόκριση του σχολικού οργανισμού στους μεγάλους ρόλους και υπευθυνότητές του ή ως μηχανισμός εσωτερικής αναδόμησης (ο.π.).

Βασική πτυχή του δομικού στυλ αποτελεί η σαφήνεια του οράματος του διευθυντή και της αποστολής του (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Η παρουσία οράματος σε ένα σχολείο συγχρονίζεται, σύμφωνα με τον Cheng (2010), με τις αλλαγές και προκλήσεις που υπάρχουν στη σύγχρονη ηγεσία. Αυτές περιλαμβάνουν τη μετάβαση από την παραδοσιακή έμφαση στη βραχυχρόνια επίτευξη σε μια νέα έμφαση που αφορά στα εκπαιδευτικά οράματα για το μέλλον.

Το όραμα ως ένα ρεαλιστικό, αξιόπιστο, ελκυστικό μέλλον για τον οργανισμό (Nanus, 1992, οπ.αναφ. οι Davies & Davies, 2010) δημιουργεί μια αίσθηση νοήματος και σκοπού για τα άτομα στο σχολείο και είναι κάτι στο οποίο μπορούν να αφοσιωθούν (Davies & Davies, 2010, σελ.14). Ερευνητικά πορίσματα έχουν δείξει ότι το όραμα του διευθυντή επιδρά θετικά στη διδακτική και στρατηγική συμπεριφορά (Kruger κ.α., 2007), στην εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους και στη χρήση καινοτόμων και επαγγελματικών διδακτικών πρακτικών (Barnett & McCormick, 2004). Η αναφορά σε όραμα του διευθυντή δεν υποδηλώνει ότι οι ηγέτες από μόνοι τους καθορίζουν το όραμα, αλλά αντιθέτως ότι εκλαμβάνουν ως βασικό τους καθήκον το να «εμπνέουν ένα κοινό όραμα» (Kouzes & Posner, 2008, σελ.22) (ο.π.).

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης μιας σχολικής πολιτικής, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας ανάληψης ρίσκου εκ μέρους του ηγέτη, όπως και η προώθηση της αναδόμησης με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Κάπου εδώ φαίνεται πως ανοίγονται νέοι ορίζοντες που σχετίζονται με την αναγνώριση ότι οι σχολικοί ηγέτες είναι ηγέτες της αλλαγής και ότι «η εργασία τους δεν είναι διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης» (Davies & Davies, 2010, σελ.28). Υποστηρικτικό είναι το γεγονός ότι η βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική αλλαγή υποδεικνύει με συνέπεια τους διευθυντές σχολείων ως ζωτικούς παράγοντες για δημιουργία καταστάσεων επιτυχίας της σχολικής αναδόμησης (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001, σελ.175) τονίζοντας έτσι το σημαντικό ρόλο που θα πρέπει να έχουν στην υποδομή και την ηγεσία της αλλαγής.

Οι Dimmock και Walker (2005) αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στο ότι «οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν τη γνωστική και λειτουργική ευελιξία να διακρίνουν και να ανταποκρίνονται σε αλλαγές που προέρχονται από το εσωτερικό ή το εξωτερικό του σχολείου και τα οποία είναι δυνατό να έχουν επίδραση στη μάθηση» (σελ.94). Σε αυτό το πλαίσιο μιας προσπάθειας

αναδόμησης, σημαντική είναι η ενθάρρυνση του προσωπικού να εγκαταλείψει τις «ζώνες άνεσης» μέσα από δοκιμές νέων ιδεών, πειραματισμούς, ανάληψη ρίσκων και πρωτοβουλιών (Dinham, 2005). Γενικότερα, με την υιοθέτηση του ρόλου ενός παράγοντα αλλαγής που προκαλεί την υπάρχουσα κατάσταση, οι ηγέτες επηρεάζουν ταυτόχρονα τη μαθησιακή επίδοση, σύμφωνα και με τα ερευνητικά πορίσματα των Waters κ.α. (2003).

Άλλοι άξονες που στηρίζουν το δομικό στυλ, κατά τους Brauckmann και Pashiardis (2010) είναι ο διαμοιρασμός των εργασιών / υπευθυνοτήτων ανάμεσα στο προσωπικό, ο καθορισμός και εφαρμογή σαφών κανόνων και η διαχείριση των εγκαταστάσεων. Ειδικότερα, όσον αφορά στον καθορισμό και εφαρμογή σαφών κανόνων, στην έρευνα των Waters κ.α. (2003) φάνηκε ότι αυτή η υπευθυνότητα του ηγέτη εξασφαλίζει τάξη και πειθαρχία και συνδέεται θετικά με αύξηση στη μαθησιακή επίδοση. Επιπλέον, ως προς τη διαχείριση των εγκαταστάσεων, ο Pashiardis (1998) κατέληξε ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες προβαίνουν σε αποτελεσματική διαχείριση όλων των εγκαταστάσεων και επιθεωρούν τη διατήρησή τους ώστε να εξασφαλίσουν ότι το έδαφος και τα κτίρια είναι καθαρά, τακτοποιημένα και ασφαλή. Στο ίδιο θέμα, ο Dinham (2005) έφτασε στο συμπέρασμα ότι ένα καθαρό και ευχάριστο περιβάλλον σχετίζεται με την υπερηφάνεια και τη φήμη του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, ο Norte (1999) περιλαμβάνει στις κατηγορίες μεσολάβησης από αποτελεσματικούς διευθυντές σε πολυπολιτισμικά σχολεία την υποδομή και αναφέρεται μεταξύ άλλων σε εξασφάλιση εύκολης πρόσβασης και δημιουργία ενός ασφαλούς και άνετου περιβάλλοντος.

#### ***Σύζευξη δομικού στυλ - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη***

Η βάση σύζευξης που υπάρχει μεταξύ δομικού στυλ και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική. Καταρχήν, ο καθορισμός και εφαρμογή σαφών κανόνων ως άξονας του δομικού στυλ των Brauckmann και Pashiardis μπορεί να συνοδευτεί με τη χρήση μιας προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας, κάτι που εισηγείται ο Theoharis (2009) στα πλαίσια δημιουργίας ενός κλίματος «ανήκειν». Σύζευξη υποδηλώνεται και με την παρουσία σαφούς οράματος και αποστολής. Στο πνεύμα της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη το όραμα αυτό συγκεκριμενοποιείται έχοντας στο κέντρο του παράγοντες που περιθωριοποιούν άτομα και ομάδες, όπως η φυλή, η τάξη, το φύλο και οι ικανότητες (Theoharis, 2009).

Επίσης, η ανάληψη ρίσκου σε συνδυασμό με τις προσπάθειες για μετασχηματισμό και αλλαγή, μπορεί να θεωρηθεί κεντρική συνιστώσα όχι μόνο του δομικού στυλ, αλλά και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Δεν υπάρχει αμφισβήτηση ότι ένας ηγέτης που προσπαθεί να ξεπεράσει τις αμφιβολίες μεταξύ αναπαραγωγικών και μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών (Rodriguez & Baum, 2006), που αμφισβητεί τις σχέσεις δύναμης και τις δομικές ανισότητες (Gunter, 2001) και που ακολουθεί πρακτικές και πολιτικές που προάγουν τις ευκαιρίες ειδικά των παιδιών που έχουν περιθωριοποιηθεί (Karpinski & Lugg, 2006), δεν έρχεται αντιμέτωπος με την υπάρχουσα κατάσταση και δε ρισκάρει ακόμη και τη θέση που το ίδιο το σύστημα του έχει δώσει.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στρατηγικής που μπορεί να θέσει μια καλή βάση για ανάπτυξη της αλλαγής, παρέχει η Shields (2003), η οποία αναφέρεται σε δημιουργία ενός σχολικού προφίλ ως βάση για εξέταση των ισχυουσών πρακτικών. Όπως περιγράφει, το προφίλ αυτό περιλαμβάνει δεδομένα για το φύλο, την ηλικία και την εθνικότητα του προσωπικού του σχολείου, την εθνικότητα των μαθητών και τα ακαδημαϊκά και εξωδιδασκικά προγράμματα που προσφέρονται. Προσδιορίζει ποιοι μαθητές και εκπαιδευτικοί συνδέονται με τα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα δεδομένα ως ένα σημείο εκκίνησης για υποβολή ερωτήσεων για το ποιος περιλαμβάνεται και ποιος αποκλείεται από τα προγράμματα, για το ποιος περιθωριοποιείται και ποιος επωφελείται από συγκεκριμένες αποφάσεις και κατανομές πηγών. Με αυτό τον τρόπο παρέχει ένα σημείο εκκίνησης από το οποίο μπορούν να αναπτυχθούν στρατηγικές για αλλαγή χωρίς να υπάρχει διάθεση κατάκρισης ή απόδοσης ευθυνών.

Περαιτέρω, αν ληφθεί υπόψη ότι «η έμφαση της εκπαιδευτικής αναδόμησης για επίτευξη δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης επαναπροσδιορίζεται με το χρόνο για να συμπεριλάβει την αναγνώριση της διαφοράς ως νομιμοποιημένο και εσωτερικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας» (Trifonas, 2003, σελ10), τότε οι αναφορές του δομικού στυλ σε προώθηση αναδόμησης και αλλαγής σε σχολικό επίπεδο έχουν το περιθώριο να συνδεθούν με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και πολυπολιτισμικότητας. Τέτοιες αλλαγές μπορούν κατ' επέκταση να αποτελέσουν τη βάση για αλλαγές στο κοινωνικό επίπεδο με σκοπό την παρεμπόδιση των κοινωνικών ανισοτήτων.

### ***Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (Participative leadership)***

Το συμμετοχικό στυλ αναγνωρίζει ότι οι ηγέτες μπορούν να οργανώσουν τις διοικητικές τους δραστηριότητες μέσω άλλων και με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, τους τύπους των ανθρώπων με τους οποίους εργάζονται και την κουλτούρα των οργανισμών στους οποίους βρίσκονται (Pashiardis κ.α., 2003). Το συγκεκριμένο στυλ αντιπροσωπεύει μια αλλαγή του «παραδείγματος» (paradigm shift) που ακολουθεί την τάση από την οργανωτική κοινωνική δομή στο δικτυακό πολιτισμό (Page, 2006, οπ. αναφ. ο Hartley, 2007) και μεταφράζεται σε σχολείο - δίκτυο κοινωνικών σχέσεων (Crow κ.α., 2002) στο οποίο αλληλεπιδρούν τα διάφορα μέλη (Spillane, 2006). Συνεπώς πρόκειται για μια ηγεσία που δεν ξεκινά από τη βάση της δύναμης και του ελέγχου, αλλά από την ικανότητα να δράσεις με τους άλλους και να τους καταστήσεις ικανούς να δράσουν (Shakeshaft, 1989).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ηγέτες στρέφονται στα πλεονεκτήματα των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού τους (Riley & MacBeath, 1998) με αποτέλεσμα να απελευθερώνεται το δυναμικό τους (Hargreaves & Fink, 2008), η γνώση να αναγνωρίζεται και να μοιράζεται (Hargreaves, 1998, οπ.αναφ. οι Day, Harris & Hadfield, 2001) και η μάθηση του ενός να συνδέεται με αυτής των άλλων (Gunter, 2008).

Συγκεκριμένα, η ηγεσία μοιράζεται ανάμεσα σε διευθυντή, δασκάλους και ενδεχομένως άλλους (Smylie & Hart, 2000, οπ. αναφ. οι Crow κ.α., 2002), όπως γονείς και μαθητές, «καθώς αυτά τα άτομα επηρεάζουν την κατεύθυνση του σχολείου, τους στόχους και την αποτελεσματικότητα» (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010, σελ.221). Αυτό δε σημαίνει ότι οι διευθυντές εγκαταλείπουν τη θέση τους ως ηγέτες. Παρόλ' αυτά, η ηγεσία δε θεωρείται ως λειτουργία μιας μόνιμης θέσης, αλλά αντιπροσωπεύει μια συνένωση ιδεών, όπου η ηγεσία μεταφέρεται μεταξύ ηγετών και ακολούθων, προσδιορισμοί που είναι προσωρινοί (Bezzina, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Brauckmann και Pashiardis (2011) καθορίζουν την έννοια της ηγεσίας γύρω από τους άξονες «επίσημοι και ανεπίσημοι μηχανισμοί λήψης απόφασης», «προώθηση συνεργασίας του προσωπικού» και «προώθηση αισθημάτων αφοσίωσης» και δίνουν το έναυσμα για αναζήτηση άλλων ερευνητικών πορισμάτων που να τους επιβεβαιώνουν και να στηρίζουν τη σημαντικότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, η καλλιέργεια συναδελφικότητας (collegiality) και οικοδόμησης ομάδας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, όπως και η ενθάρρυνση της ενεργούς ανάμειξης τους στη λήψη απόφασης, ήταν η πιο σημαντική περιοχή της ηγετικής αποτελεσματικότητας,

σύμφωνα με έρευνα του Pashiardis (1995) στο κυπριακό συγκείμενο. Ο Bogler (2001), επίσης, σε ποσοτική έρευνα με δείγμα 745 εκπαιδευτικούς σχολείων του Ισραήλ κατέληξε ότι η συμμετοχική διαδικασία λήψης απόφασης είχε μια έμμεση θετική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω των αντιλήψεών τους για το επάγγελμα (επαγγελματικό prestige, αυτοεκτίμηση, αυτονομία στην εργασία, επαγγελματική αυτό-ανάπτυξη).

Ως προς το ζήτημα της προώθησης συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού, 49 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο που ορίστηκαν ως αποτελεσματικοί από τους επιθεωρητές τους και αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα του Pashiardis (1998), οικοδομούσαν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους στον προγραμματισμό των σχολικών δραστηριοτήτων. Παρομοίως, διευθυντές που έλαβαν μέρος σε έρευνα του Southworth (2002) έδιναν έμφαση στη συνεργασία εντός της ομάδας των εκπαιδευτικών και του προσωπικού.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η παροχή χρόνου στους εκπαιδευτικούς για συνεργατική έρευνα αλλά και η ανάμειξή τους στη διαδικασία λήψης απόφασης, κινητοποιεί το προσωπικό στην παιδαγωγική διαδικασία αλλαγής και διατηρεί τη μακρόχρονη αφοσίωσή του στους κοινούς στόχους (Fullan, 2001· Lambert 2003· McBeth, Oduro & Waterhouse, 2005). Οι Kythreotis κ.α. (2010) σε δείγμα 22 δημοτικών σχολείων της Κύπρου, κατέληξαν ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών επηρέαζε την ακαδημαϊκή έμφαση στην αίθουσα διδασκαλίας, καθώς και οι δύο μεταβλητές φάνηκε να είναι θετικά συνδεδεμένες με τη μαθησιακή επίδοση (στο μάθημα των μαθηματικών και της ελληνικής γλώσσας). Ειδικότερα, η ανάπτυξη της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών έχει προσδιοριστεί ως ένας βασικός παράγοντας της ικανότητας του σχολείου για αναμόρφωση και ανανέωση (Geijsel κ.α., 2003).

Σε άλλα ερευνητικά πορίσματα που αναδεικνύουν την εφαρμογή του συμμετοχικού στυλ ως ιδιαίτερα ενθαρρυντική, υπάρχουν αναφορές σε διευκόλυνση της ατομικής και οργανωτικής ανάπτυξης (Sentoenik & Rupar, 2009) και σε στενή σύνδεση μεταξύ επιμεριστικής ηγεσίας και μάθησης (Wenger, 1999, οπ. αναφ. οι Vedóy & Mólle, 2007), δυο δραστηριότητες που κατά τους McBeath κ.α. (2005) είναι αμοιβαία υποστηρικτικές. Επίσης, οι Mulford και Silins (2003) κατέληξαν μέσω του LOSLO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) project ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες προωθούν την ηγεσία διοικητικής ομάδας (administrative team leadership) και την ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τα μαθησιακά

αποτελέσματα μέσω των ενδιάμεσων επιδράσεων της οργανωσιακής μάθησης (organizational learning) και της εργασίας των εκπαιδευτικών. Σχετικές αναφορές υπάρχουν και στην αξιοσημείωτη δυναμική που έχει η επιμεριστική ηγεσία για να αυξήσει την παιδαγωγική βελτίωση (Lieberman, Falk & Alexander, 1994· Sheppard, 1996· Timperley, 2005).

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στο project LISA το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας φάνηκε να είναι στις περισσότερες χώρες συνδεδεμένο με σχολεία χαμηλής απόδοσης. Αυτό υποδεικνύει, σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashardis (2010) ότι σε ευρωπαϊκό επίπεδο αυτό το στυλ ηγεσίας είναι παρόν σε περιπτώσεις όπου αναγνωρίζεται χαμηλή απόδοση, χωρίς να μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το στυλ αποτελεί είτε την αιτία είτε τη συνέπεια αυτής της απόδοσης.

### *Σύζευξη συμμετοχικού στυλ ηγεσίας - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη*

Στυλ ηγεσίας, όπως το επιμεριστικό ή συμμετοχικό, σχετίζονται άμεσα με το σύγχρονο πλαίσιο. Στοιχεία που αντιπροσωπεύουν όπως η πολιτιστική αλλαγή της γενικής αποδυνάμωσης των κατηγοριοποιήσεων, η σύγχρονη αναδόμηση των δημόσιων υπηρεσιών και η λειτουργικότητά τους στα πλαίσια μιας νέας εργασιακής τάξης (new work order) (Hartley, 2007), συγκλίνουν με το σύγχρονο πολιτισμικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον της σύγχρονης εποχής στο οποίο επιδιώκεται και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Τα συγκεκριμένα στυλ χρησιμοποιούνται για να υποδηλώσουν την έμφαση της πρόσφατης βιβλιογραφίας στις πολλαπλές πηγές ηγεσίας στα σχολεία (Kythreotis κ.α., 2010). Ειδικότερα, η δυνατότητα που δίνει το συμμετοχικό στυλ σε άτομα και ομάδες, όπως εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές να έχουν λόγο στην κατεύθυνση του σχολείου, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά του (Ogawa & Bossert, 1995· Pounder κ.α., 1995· Deal & Peterson, 1999, οπ.αναφ. οι Kythreotis κ.α., 2010), προάγει τη συμπερίληψη, τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη θέτοντας έτσι τη βάση σύγκλισής του με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για τήρηση της αρχής της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι να προσυμφωνηθούν συγκεκριμένα κριτήρια που να διέπουν τη λήψη αποφάσεων. Οι τέσσερις όροι που χρησιμοποιεί η Shields (2004) για να χαρακτηρίσει την εκπαίδευση στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης («δίκαιη» /just, «δημοκρατική» /democratic, «συμπονετική» /empathic, «οπτιμιστική» /optimistic)<sup>14</sup>, έχουν τη δυνατότητα

<sup>14</sup> Για σκοπούς κατανόησης, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν οι επεξηγήσεις που δίνει η Shields (2004) για τους τέσσερις όρους, ώστε να δοθεί και μια σαφέστερη εικόνα της βάσης στην οποία προτείνει να λαμβάνονται

κατά την ίδια να προσφέρουν δυνατή στήριξη και σε εκπαιδευτικές αποφάσεις. Μπορούν διαφορετικά να τεθούν και ως κριτήρια για τη λήψη «δίκαιων», «δημοκρατικών», «συμπονετικών» και «οπτιμιστικών» αποφάσεων.

Βάση σύγκλισης συμμετοχικού μοντέλου και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη παρέχεται και από την προσπάθεια του ηγέτη να στραφεί στα πλεονεκτήματα των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού τους (Riley & MacBeath, 1998), να απελευθερώσει το δυναμικό τους (Hargreaves & Fink, 2008), να τους ενδυναμώσει παρά να τους ασκήσει έλεγχο (Crow κ.α., 2002· Murphy, 2002) και να δώσει ενεργό ρόλο σε άτομα συμπεριλαμβανομένων εκείνων «που ιστορικά έχουν περιθωριοποιηθεί» (Karpinski & Lugg, 2006, σελ.279).

Αυτά τα χαρακτηριστικά του συμμετοχικού μοντέλου μπορούν να στηρίξουν μια ευρεία συστημική (system-wide) προσέγγιση του σχολείου, η οποία εμπίπτει κατά τους Carlisle, Jackson και George (2006) στα πλαίσια των αρχών της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη. Στην περίπτωση αυτή, η δημιουργία και διατήρηση ενός κοινωνικά δίκαιου περιβάλλοντος μεταξύ των διαφόρων ομάδων και σε όλες τις περιοχές του συστήματος (ο.π.), μπορεί να υποστηριχτεί και από την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι ενέργειες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και που εμπίπτουν παράλληλα στο συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, επικεντρώνονται στην καλλιέργεια καλών σχέσεων εντός και μεταξύ της ηγετικής ομάδας (διευθυντής, βοηθοί διευθυντές), της ομάδας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή, καθοριστική είναι η στάση του ίδιου του ηγέτη. Εάν ο ίδιος τηρεί τις υποσχέσεις που δίνει σε

---

οι αποφάσεις. Ανάμεσα σε όσα αναφέρει, «ένα σύστημα εκπαίδευσης που είναι δίκαιο θα εξασφαλίσει ισότητα στην πρόσβαση κάνοντας διαθέσιμα σε όλα τα παιδιά προγράμματα που ικανοποιούν τις πολιτισμικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους ανάγκες... απαιτεί ακαδημαϊκά επίπεδα που εξοπλίζουν όλους τους μαθητές από όλες τις ομάδες ώστε να τελειώσουν το σχολείο πλήρως προετοιμασμένοι για να διευθύνουν παραγωγικές, πετυχημένες και ολοκληρωμένες ζωές...» (σελ.124). Επίσης, «η δημοκρατική εκπαίδευση προσφέρει ... ευκαιρίες για συμμετοχή... απαιτεί ενδυνάμωση των μαθητών για να συμμετέχουν (στη λήψη απόφασης) και να πάρουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης» (ο.π.). «Η *συμπονετική* εκπαίδευση απαιτεί κατανόηση του ενδιαφέροντος ως αξίας και γνωστικής αφοσίωσης, όχι απλά ως συναίσθημα. Το ενδιαφέρον δεν μπορεί και δεν πρέπει να μοιάζει με οίκτο· αντιθέτως, μια συμπονετική εκπαίδευση είναι σταθερά βασισμένη σε θετικές διαπροσωπικές και παιδαγωγικές σχέσεις (Noddings, 1986)» (ο.π.). «Η *οπτιμιστική* εκπαίδευση ανοίγει παράθυρα κατανόησης και πόρτες ευκαιριών για όλα τα παιδιά. ...ισορροπεί και αποδίδει αξία τόσο στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ακαδημαϊκή υπεροχή, γιατί εάν δεν διαβεβαιώσουμε ότι όλα τα παιδιά έχουν φτάσει σε παρόμοια επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας, οι πόρτες θα κλείσουν και οι ευκαιρίες θα περιοριστούν για αυτούς για τους οποίους δε βρούμε τα κλειδιά της επιτυχίας» (σελ.125).



άτομα ή ομάδες, φέρεται σε όλους με σεβασμό και εκτίμηση και δε σχετίζει την ηγεσία του με την προαγωγή του «εγώ» (Scheurich & Skrla, 2003), τότε αποτελεί παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης για τους υπόλοιπους και εγκαθιδρύει αμοιβαίες σχέσεις σεβασμού και στήριξης. Η Valenzuela (1999) αναφέρει ότι στα πλαίσια μιας τέτοιας «πολιτικής φροντίδας και συνδετικότητας» (politics of caring and connectedness), όπως την αποκαλεί, το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο θα προκύψει μόνο εάν προηγηθεί προς το πρόσωπό τους εκδήλωση ενδιαφέροντος, σεβασμού και εκτίμησης από τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή.

### ***Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Personnel development style)***

Σύμφωνα με τον Cheng (2010) μια από τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η ηγεσία, είναι αυτή της συνεχιζόμενης ανάπτυξης του σχολείου και του προσωπικού. Όπως ο ίδιος γράφει, «υπάρχει μια αλλαγή κατεύθυνσης της σχολικής ηγεσίας από τη σχολική βελτίωση στη συνεχιζόμενη ανάπτυξη του σχολείου και του προσωπικού» (σελ.38). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού συνιστά και αυτό μια βασική περιοχή μέσα από την οποία οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashardis, 2011, σελ.16). Είναι ένα στυλ που διαφαίνεται μέσα από τη δράση του ηγέτη σε ζητήματα παροχής ευκαιριών επιμόρφωσης, αναγνώρισης, επιβράβευσης και αξιολόγησης των αναγκών των εκπαιδευτικών, ενίσχυσης της αυτεπάρκειας και στελέχωσης του σχολείου (ο.π.).

Σχετικά ερευνητικά πορίσματα υποδεικνύουν ότι η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνιστά μια βασική περιοχή των αποτελεσματικών ηγετών (Blase & Blase, 2000) και ότι οι εκπαιδευτικοί τρέφουν σεβασμό προς τους διευθυντές που στηρίζουν την εξωτερική τους επιμόρφωση και τους παρέχουν με ευκαιρίες ηγεσίας εντός του σχολείου (Harris, Day & Hadfield, 2003). Επίσης, σε ποιοτική έρευνα που διεξάχθηκε από τους Clement και Vandenberghe (2001) σε δύο προαστιακά φλαμανδικά δημοτικά σχολεία φαίνεται ότι η αλληλεπίδραση δασκάλων - σχολικού ηγέτη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών και μαθησιακού χώρου για τους δασκάλους, η οποία με τη σειρά της καλλιεργεί ένα συναδελφικό κλίμα για την ανάπτυξη των μαθησιακών ευκαιριών. Σε άλλη έρευνα οι Young και King (2002) καταλήγουν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν να διατηρήσουν ψηλά επίπεδα σχολικής υπηρεσιακής ικανότητας (γνώσεις, δεξιότητες και κρίση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική κοινότητα και συνοχή

προγράμματος) μέσω της εγκαθίδρυσης εμπιστοσύνης και της δημιουργίας δομών που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πέραν της παροχής ευκαιριών επιμόρφωσης, ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι πρακτικές αναγνώρισης και ανταμοιβής των εκπαιδευτικών. Σχετικά, ο Pashiardis (1998) κατέληξε ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες στην Κύπρο βρίσκουν καινοτόμους τρόπους για επιβράβευση των εκπαιδευτικών ως ένα σημαντικό κίνητρο για δράση. Μια τέτοια συμπεριφορά φαίνεται πως συνδέεται θετικά με αύξηση της μαθησιακής επίδοσης (Waters κ.α., 2003) και με οικοδόμηση μιας «δυνατής αίσθησης συλλογικής ταυτότητας και κοινοτικού πνεύματος» (Kouzes & Posner, 2007, σελ.69).

Στο στυλ ανάπτυξης προσωπικού εμπίπτουν επίσης και οι επιλογές και δράσεις του διευθυντή σε σχέση με τη στελέχωση του σχολείου, την αξιολόγηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Ειδικότερα στο θέμα της αυτεπάρκειας, θετικά θα μπορούσε να λειτουργήσει η επικέντρωση στα θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ώστε «να δώσουν στους εαυτούς τους την άδεια να ανοίξουν δρόμο με τη βοήθεια των δυνατών τους σημείων» (Fullan & Hargreaves, 1995, σελ.132).

#### ***Σύζευξη στυλ ανάπτυξης προσωπικού - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη***

Η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη φαίνεται πως περιλαμβάνει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη του προσωπικού. Οι σχετικές με αυτήν βιβλιογραφικές αναφορές σε ανάπτυξη του προσωπικού για τη στήριξη των σχολικών στόχων (Stevenson, 2007) και σε έκθεσή τους στην ορολογία και τη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ισότητα, ώστε να επανεξεταστούν οι πεποιθήσεις τους (Rodriguez & Baum, 2006), υποδηλώνουν τη σύζευξη που έχει με το στυλ ανάπτυξης προσωπικού.

Ο Theoharis (2009) αναφέρεται στην παροχή συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού με έμφαση στην οικοδόμηση της ισότητας, στην πρόσληψη και επιθεώρηση μέσω του φακού δικαιοσύνης, σε υιοθέτηση κοινών προσεγγίσεων για το αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένων στην έρευνα και σε ενδυνάμωση του προσωπικού, ώστε να βελτιωθεί το βασικό μαθησιακό πλαίσιο. Επίσης, επισημαίνει ότι η προσφορά προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πυρηνικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας που έχει ευαισθησίες σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η υποστήριξη αυτών των προγραμμάτων ως αναπόσπαστο και σημαντικό μέρος της προσπάθειας για την άνοδο του επιπέδου της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης (Day, 2003), έχει θετικές επιδράσεις στους ίδιους

τους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο και κυρίως στους μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999γ). Ειδικά η διατήρηση και διεύρυνση της επαγγελματικής γνώσης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκτελούν επαγγελματικές εργασίες, ρόλους και καθήκοντα με ποιοτικό τρόπο, προστατεύοντας έτσι το δημόσιο συμφέρον (L.Darling-Hammond,1988, οπ. αναφ. η Παπαναούμ, 2003) στο οποίο μπορεί να ενταχθεί και η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Την ανάλυση των πέντε στυλ ηγεσίας και της σύζευξης που αυτά έχουν με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, ακολουθεί η τοποθέτηση της συζήτησης στο κυπριακό συγκείμενο, όπου και επιδιώκεται η διενέργεια της παρούσας έρευνας. Αναλύεται το κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πολιτική και φιλοσοφία του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παρατίθενται πορίσματα σχετικών ερευνών στον κυπριακό χώρο. Επιδίωξη είναι όπως μέσα από την κατανόηση του τοπικού πλαισίου αναδειχθεί η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα για διενέργεια της παρούσας έρευνας.

### **Η πραγματικότητα της Κύπρου - Προοπτικές στην περιοχή της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολεία**

Σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση της προοπτικής που μπορεί να έχει η εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο της Κύπρου είναι η τοποθέτησή της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και η σύνδεση μαζί του. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το στοιχείο, το κεφάλαιο που ακολουθεί έχει διπλό σκοπό. Επιδιώκει αρχικά να περιγράψει το ευρύτερο πλαίσιο ενός ηγέτη πολυπολιτισμικού σχολείου της Κύπρου μέσα από επίσημα έγγραφα και ερευνητικά πορίσματα φέρνοντας παράλληλα στην επιφάνεια τις αντιστάσεις και τα εμπόδια που ενδεχομένως να συναντήσει στην πορεία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Έπειτα σκοπό έχει να αναλύσει την προοπτική που υπάρχει για καλλιέργεια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και παράλληλα της προσέγγισης κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνονται προηγούμενα ερευνητικά πορίσματα που μπορούν να τεθούν ως βάση για τη διερεύνηση αυτής της προοπτικής. Κατά την ανάλυση επισημαίνεται η σημασία της σε προσωπικό επίπεδο ηγετών, σχολικό και συστημικό.

### ***Κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κύπρου***

Η αυξανόμενη αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως νόρμα στις κοινωνίες, δημιουργεί περαιτέρω προκλήσεις παγκόσμια για τα εκπαιδευτικά συστήματα (Paramichael, 2008) και συνεπώς για τα σχολεία, αλλά και όλους όσοι σχετίζονται άμεσα με αυτά, όπως οι σχολικοί ηγέτες. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για την Κύπρο, ο πληθυσμός της οποίας δεν αποτελεί πλέον μια ομογενή οντότητα αποτελούμενη από δύο εθνικές κοινότητες, την ελληνική και την τουρκική (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007), αλλά ένα μίγμα διαφόρων πολιτισμών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας (EUROSTATS) για το 2009 που παρουσιάστηκαν στη διάσκεψη Τύπου, στην Κύπρο βρίσκονται 128.200 μετανάστες (ποσοστό 16,1% του πληθυσμού), εκ των οποίων 78.200 είναι Ευρωπαίοι υπήκοοι (9,8% του πληθυσμού) και 50.000 από τρίτες χώρες (ποσοστό 6,3%). Παρόλο που η Κύπρος έχει υπάρξει παραδοσιακά, διαμέσου του 21<sup>ου</sup> αιώνα, χώρα εξαγωγής μεταναστών (Zembylas, 2010β), εντούτοις, η μετανάστευση εργατικού δυναμικού προς αυτήν ξεκίνησε το 1990 ως αποτέλεσμα της σχετικά γρήγορης οικονομικής ανόδου, η οποία τη μετέτρεψε σε χώρα υποδοχής για μετανάστες και απόδημους εργάτες (Spyrou, 2009; Trimikliniotis and Demetriou, 2009). Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται μέχρι σήμερα έλευση μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούντων Ελλήνων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Στρατηγικός Προγραμματισμός, 2007), την Ανατολική Ασία, την Ανατολική Ευρώπη και τη Μέση Ανατολή (Zembylas, 2010β).

Πέραν, όμως, της ολοένα αυξανόμενης μετανάστευσης προς την Κύπρο, υπάρχουν και άλλα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που συνθέτουν ένα πολύπλοκο σκηνικό γύρω από την εκπαίδευση. Ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι η Κύπρος παραμένει μια βαθιά διαιρεμένη κοινωνία λόγω της παρατεινόμενης φύσης της ιστορικής σύγκρουσης μεταξύ των δύο μεγαλύτερων κοινοτήτων στο νησί, δηλαδή των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων (Zembylas, 2010), της συνεχιζόμενης διαίρεσης του νησιού από την τουρκική εισβολή του 1974 και των συνεπακόλουθων συναισθηματικών, κοινωνικών και πολιτικών συνεπειών.

Επιπλέον, εξελίξεις που τοποθετούνται χρονικά στην τελευταία δεκαετία, άλλαξαν ακόμη περισσότερο το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και οδήγησαν στην αύξηση των διαφόρων ειδών διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, αριθμός Τουρκοκυπρίων και Αθίγγανων εγκαταστάθηκε στις ελεύθερες περιοχές (Στρατηγικός Προγραμματισμός, 2007) μετά την μερική άρση των περιορισμών της διακίνησης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων κατά

μήκος της «πράσινης» γραμμής το 2003. Επίσης, ένα χρόνο έπειτα (2004), καθοριστική στην πορεία της Κύπρου ήταν η είσοδός της στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως πλήρες μέλος. Συνακόλουθη ήταν η ελεύθερη διακίνηση προσώπων και εργαζομένων, η οποία αναπόφευκτα επηρέασε την πληθυσμιακή σύστασή της Κύπρου.

Αυτή η πληθυσμιακή διαφοροποίηση δε φαίνεται να πέρασε ανώδυνα στην κυπριακή κοινωνία, η οποία χαρακτηρίστηκε ως κοινωνία με ρευστότητα, αβεβαιότητα, αλλά και προσπάθειες απόκτησης ευρωπαϊκής ταυτότητας (Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, στην τέταρτη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI, 2011) για την Κύπρο, υπάρχουν αναφορές σε αύξηση της ξενοφοβίας και πιο ανοικτή έκφραση της ρατσιστικής συμπεριφοράς, σε αρνητικές συμπεριφορές προς τους μετανάστες, τους αιτούντες άσυλο και τους πρόσφυγες (κυρίως μέσα από τον πολιτικό λόγο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης), σε σημαντικές φυλετικές διακρίσεις καθώς και εκμετάλλευση στο θέμα της στέγασης και σε ενδείξεις ρατσιστικών και ξενοφοβικών τάσεων στο σύστημα υγειονομικής περίθαλψης. Στην ίδια γραμμή κινείται και η Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα (2007), η οποία κατέγραψε την αλλαγή ή τη συνέχεια στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες των Ευρωπαίων πολιτών σε μια σειρά κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών ζητημάτων. Μέρος των πορισμάτων παρουσιάζει την κυπριακή κοινωνία ως ξενοφοβική και κοινωνικά ρατσιστική, με πολίτες που διακατέχονται από την πεποίθηση ότι η παρουσία ατόμων από άλλες χώρες υποβαθμίζει την πολιτιστική ζωή και παράδοση του νησιού (Φιλελεύθερος, 2007).

Μέσα σε αυτό το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, ούτε το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έμεινε ανεπηρέαστο. Ανέκαθεν μονοπολιτισμικό ως αποτέλεσμα του ιστορικού διαχωρισμού των ελληνοκυπριακών και τουρκοκυπριακών εκπαιδευτικών συστημάτων (Zembylas, 2010β), δέχτηκε και αυτό σημαντικές αλλαγές στο προφίλ των σχολείων. Η ανοδική πορεία που σημειώνει ο αριθμός των ετερόγλωσσων μαθητών αντικατοπτρίζεται από τα ποσοστά που αναγράφονται στις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΠ. Ενώ τη σχολική χρονιά 1995-1996, το ποσοστό των «μη-γγγενών» μαθητών ήταν 4.41% (Αρχείο Στατιστικής Υπηρεσίας), μέχρι και το 2011 - 2012 το ποσοστό ανέβηκε σταδιακά στο 14.88% με τον αριθμό να ανέρχεται στους 7 460 μαθητές από το σύνολο των 50 113 μαθητών (<http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>). Ως αποτέλεσμα της αυξημένης κοινωνικής διαφορετικότητας και συνάμα εθνικής, γλωσσικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής, υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός πολυπολιτισμικών σχολείων (Zembylas, 2010β) που απαρτίζεται

από «μαθητές με διαφοροποιημένα πολιτισμικά προφίλ, χρώμα, θρησκεία και γλωσσικές ανάγκες» (Georgiou, κ.α., 2001, σελ.81). Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν σχολεία στα οποία οι μη-γγενείς μαθητές αποτελούν τη μεγάλη πλειονότητα (80-90%) του μαθητικού πληθυσμού.

Στο πλαίσιο αυτό, η Κύπρος ως νέο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναμένεται να συμβαδίσει με ευρωπαϊκές νόρμες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον αντιρατσισμό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Paramichael, 2008), αλλά και τη σύγχρονη εποχή στην εκπαίδευση όπου η αποκέντρωση αποτελεί κύρια τάση (Pashiardis κ.α., 2001). Παρά όμως τη δυνατότητα για τοπική παρέμβαση και ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων σε κάθε σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο συγκεντρωτικό που για να επιτύχουν οι όποιες ουσιαστικές πολυπολιτισμικές προσπάθειες, χρειάζεται σχεδιασμός, σχετική υποδομή και τεχνογνωσία κι επομένως απαιτείται πολιτική βούληση, κονδύλια και κατεύθυνση από το Υπουργείο Παιδείας» (Τριμικλινώτης, 2001, σελ.27).

Στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρονται διάφοροι ερευνητές (Pashiardis, 2007· Κωνσταντίνου, 2005· Καραγεώργη & Συμεού, 2005). Συγκεκριμένα, οι πιο σημαντικές λειτουργίες του ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο (Παπαναούμ, 2003), κάτι που κατά τον Pashiardis (2007) είναι αναποτελεσματικό και θα πρέπει να εγκαταλειφθεί. Το ΥΠΠ έχει τον έλεγχο της εθνικής πολιτικής, του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, είναι υπεύθυνο για την οργάνωση, τη διοίκηση και την επιθεώρηση της λειτουργίας της δημοτικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou, 2011). Δεν υπάρχουν τοπικά συμβούλια που να έχουν την υπευθυνότητα της διαμόρφωσης πολιτικής ή της παρακολούθησης της υλοποίησής της (Pashiardis κ.α., 2011). Ο διορισμός, οι μεταθέσεις και οι προαγωγές των εκπαιδευτικών γίνονται από πενταμελή επιτροπή (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας) που διορίζεται από τον εκάστοτε Πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι υπό την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι επιθεωρητές που υπάγονται στο ΥΠΠ είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την παροχή συμβουλών και καθοδήγησης σε αυτούς για βελτίωση της απόδοσης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (ο.π.). Ακόμη, παρά το ότι λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες αξιολογήσεις των επιθεωρητών για τους υποψηφίους στη θέση του διευθυντή, τελικά κύριο κριτήριο για την

προαγωγή αποτελεί η ηλικία των υποψηφίων, με αποτέλεσμα να προάγονται κυρίως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι (Pashiardis & Orphanou, 1999· Pashiardis & Ribbins, 2003, οπ.αναφ. οι Pashiardis κ.α., 2011).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος επιδρά και στο ρόλο των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Τα περισσότερα από τα καθήκοντα που καταγράφονται στη νομοθεσία είναι διοικητικά, γραφειοκρατικά και εποπτικά, κάτι που φαίνεται από τα 38 καθήκοντα που αναγράφονται στους περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμούς<sup>15</sup>. Παρά το ότι η νομοθεσία προνοεί και κάποια καθήκοντα που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή, εντούτοις φαίνεται ότι οι διευθυντές δεν μπορούν να δώσουν σε αυτά ιδιαίτερη σημασία. Οι διευθυντές σε έρευνα του Pashiardis (1998) επισήμαναν ότι οι πολλές υποχρεώσεις που έχουν καθημερινά δεν τους αφήνουν χρόνο για άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου και ο Πασιαρδής (2004) επιβεβαιώνει ότι ο διευθυντής καταπιάνεται με ρουτινιάρικες, καθημερινές και κυρίως διεκπεραιωτικές ασχολίες (κάτι που ονομάζει *administrivia*).

Όσον αφορά στην επίδραση των συγκεντρωτικών συστημάτων στην προετοιμασία των διευθυντών στην Κύπρο, οι Thody, Papanoum, Johansson και Pashiardis (2007), καταλήγουν ότι τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα της Κύπρου και της Ελλάδας έχουν λιγότερη προετοιμασία για τους διευθυντές και περισσότερη κυβερνητική εμπλοκή στην επιλογή τους από ότι τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα της Σουηδίας και Αγγλίας. Τα πορίσματα αυτά ενισχύονται από τη συγκριτική ανάλυση των Johnson κ.α. (2011) που αφορά στην προετοιμασία των διευθυντών σε Κύπρο, Νορβηγία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο προσφέρει μετά το διορισμό στη θέση του σχολικού ηγέτη μια μικρή ενδοϋπηρεσιακή σειρά μαθημάτων, χαρακτηρίζεται ως υψηλά συγκεντρωτικό, σε σχέση με το σύστημα Νορβηγίας και το σύστημα των Η.Π.Α.

Όπως οι ίδιοι γράφουν, το γεγονός ότι «μέχρι σήμερα ο ρόλος των διευθυντών έχει γίνει αντιληπτός κυρίως σε σχέση με την επίδρασή τους στον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό» (σελ.155), αποτελεί μια περιοριστική θέση που έχει «μεγάλες συνέπειες για την προετοιμασία

<sup>15</sup> Κάποια από τα καθήκοντα του διευθυντή είναι: ανάληψη διδακτικών καθηκόντων (11 40λεπτων περιόδων τη βδομάδα), εκπροσώπηση του σχολείου σε κοινωνικούς οργανισμούς και παράγοντες -π.χ. Υπουργείο, σχολική εφορεία, σύνδεσμος γονέων, εκκλησία- διεξαγωγή της αλληλογραφίας του σχολείου, υποβολή εντύπων στη σχολική εφορεία για τις ανάγκες του σχολείου, χειρισμός χρηματικών ποσών που του παρέχονται από τη σχολική εφορεία στην οποία υποβάλλει τις σχετικές αποδείξεις, ευθύνη για τη σχολική περιουσία και την καταλληλότητα του εξοπλισμού.

και την εκπαίδευση που παρέχεται στους σχολικούς ηγέτες» (ο.π.). Πράγματι, παρά την έμφαση που θέλει να δίνει το ΥΠΠ στις θετικές όψεις του πολυπολιτισμού και στη διαπολιτισμική προσέγγιση:

«...η πραγματικότητα είναι ότι οι περισσότεροι από τους 455 διευθυντές σχολείων της Κύπρου είχαν λίγη επίσημη προετοιμασία να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις προοπτικές των μαθητών από πολιτισμικά διαφοροποιημένα υπόβαθρα και των γονιών τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα αληθές σε εκείνα τα σχολεία με μικρό ποσοστό εθνικά μειονοτικών μαθητών επειδή η πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν προνοεί για την εισαγωγή ειδικής επαγγελματικής ανάπτυξης σε τέτοια σκηνικά» (ο.π., σελ.155).

Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές προετοιμάζονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής μέσα από σεμινάρια εθελοντικής βάσης που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και τα οποία απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο σε διευθυντές), στον ελεύθερο χρόνο του καθενός. Επίσης, οι νεοεισερχόμενοι διευθυντές συμμετέχουν σε εβδομαδιαίο πρόγραμμα εκπαίδευσης εφτά μηνών με μία από τις συναντήσεις να καλύπτει θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χωρίς να παρέχεται οποιαδήποτε άλλη υποχρεωτική επιμόρφωση από το ΥΠΠ. Οι γενικότερες ενδείξεις ως προς την προετοιμασία των ηγετών στην Κύπρο εστιάζουν στους στόχους της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των σχολείων (Zembylas & Iasonos, 2010). Πρόκειται όμως για μια περιορισμένη εστίαση που αποτυγχάνει να προετοιμάσει τους σχολικούς ηγέτες ώστε να αναγνωρίσουν την κοινωνική ανισότητα και να ασκήσουν κριτική στις υπάρχουσες πρακτικές (Johnson κ.α., 2011).

### ***Πολιτική και φιλοσοφία του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση***

Η πολιτική του ΥΠΠ «όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών» (Ετήσια Έκθεση, 2010, σελ.76) εντάσσεται κάτω από τον όρο «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση». Με αυτό τον τρόπο, το ΥΠΠ «επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους» (ο.π.), στόχος που αναφέρεται και ως «επιτάχυνση και ομαλοποίηση της διαδικασίας ένταξής τους στο σχολικό σύστημα της Κύπρου» (Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, σελ.69).

Το ισχύον μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιείται στην Κύπρο είναι ένα πρόγραμμα στο οποίο οι ετερόγλωσσοι μαθητές φοιτούν σε τμήματα με γηγενείς ελληνόφωνους μαθητές. Υπάρχουν όμως και σχολεία που βρίσκονται σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) ακολουθώντας το παράδειγμα της Γαλλίας (French Zones Educatif Priorité) και λιγότερο της Αγγλίας (Educational Action Zones). Το δίκτυο ΖΕΠ άρχισε να



λειτουργεί το 2003. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στη μείωση των ανισοτήτων για τους μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με τους μεγάλους αριθμούς παιδιών μεταναστών που δε μιλάνε ελληνικά, τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και το λειτουργικό αναλφαβητισμό στις οικονομικά και κοινωνικά στερημένες περιοχές (ECRI, 2011). Περιλαμβάνει σχολεία με μεγάλους αριθμούς μη γηγενών μαθητών, παρόλο που υπάρχει αριθμός σχολείων με το ίδιο χαρακτηριστικό που δεν περιλαμβάνονται στο δίκτυο. Η επιπλέον βοήθεια που παρέχεται στα σχολεία ΖΕΠ αφορά στη μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τάξη, την απασχόληση δασκάλων που μιλάνε τη μητρική γλώσσα των ξένων μαθητών, δωρεάν γεύματα (πρωινό και μεσημεριανό) στους μη προνομιούχους μαθητές και την ολοήμερη λειτουργία των δημοτικών και γυμνασίων για την παροχή επιπλέον τάξεων τα απογεύματα (ECRI, 2011). Η εργασία που γίνεται στο δίκτυο επεκτείνεται σε επιπρόσθετες ώρες γλωσσικής στήριξης των μη-γγενών μαθητών ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα, αλλά και στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας και την καλλιέργεια πιο στενών σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινότητας (Zembylas, 2010ε).

Χρειάζεται να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σχετικά καινούρια στα κυπριακά σχολεία και την κοινωνία (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007). Η συζήτηση για την εκπαιδευτική πρόνοια σε σχολικές κοινότητες με διαφορετικότητα έχει εμφανιστεί, σύμφωνα με την Hajisoteriou (2010) προς το τέλος των διαπραγματεύσεων εισδοχής της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>16</sup>. Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια έγινε συγκεκριμένα το 2002, όταν το ΥΠΠ έστειλε μια μακροσκελή εγκύκλιο στα δημόσια σχολεία (κάτω από τον τίτλο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση») και εξηγούσε την κυβερνητική πολιτική στο ζήτημα. Η πολιτική εστιαζόταν σε δύο θέματα: την πρόνοια των μέτρων για γλωσσική στήριξη, δηλαδή τη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα στους μη-γγενείς μαθητές και την πρόνοια για μέτρα προς διευκόλυνση της ομαλής ενσωμάτωσης των μη-γγενών μαθητών στο ελληνοκυπριακό σύστημα και την κοινωνία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι δύο περίπου χρόνια αργότερα, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (EEM) με την υποβολή στο ΥΠΠ (Αύγουστος 2004) ολοκληρωμένης έκθεσης μεταρρύθμισης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, αρνείται να δεχτεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απάντηση αποκλειστικά στα θέματα που ανακύπτουν λόγω της παρουσίας παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή σχολεία θεωρώντας ότι μία τέτοια αντιμετώπιση, έστω και αν δε στοχεύει αποκλειστικά εκεί,

<sup>16</sup> Η εισδοχή της Κύπρου ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης έγινε την 1<sup>η</sup> Μαΐου 2004.

«καταλήγει εντούτοις να εκλαμβάνεται ως «υπηρεσία» προς τα παιδιά των μεταναστών ελάχιστα συνδεδεμένη με τα παιδιά της πλειονότητας» (Έκθεση Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, σελ.289). Η Επιτροπή τόνισε την ανάγκη ουσιαστικής αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις μορφές διδασκαλίας, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης». Θεώρησε ανεπαρκή τα διάφορα μέτρα και τις πολιτικές, γιατί στοχεύουν κυρίως τους μη-γηγενείς μαθητές και «το γλωσσικό τους έλλειμμα» στα ελληνικά, καθώς την ίδια στιγμή αγνοούν ευρύτερα θέματα εθνικισμού, ρατσισμού και μισαλλοδοξίας.

Παρόλο που η Επιτροπή αντιμετωπίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές ως απαραίτητη απάντηση σε αυτά τα ζητήματα, εντούτοις στο «Κείμενο Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» που ενέκρινε το Υπουργικό Συμβούλιο το 2008 με βάση και τις σχετικές εισηγήσεις της Επιτροπής, γίνεται λόγος για συγκεκριμένα μέτρα που φαίνεται ότι αφορούν στους ετερόγλωσσους μαθητές (παράλληλα τμήματα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ως ξένης γλώσσας ετοιμασία δοκιμίου ελληνομάθειας, ετοιμασία οδηγού υποδοχής σε οκτώ ξένες γλώσσες). Όσα μέτρα προτείνονται (προσθήκη διαπολιτισμικών στοιχείων στα νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, παραγωγή και δημιουργία κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού) και μπορούν να ισχύουν για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια. Ειδικότερα, τα πρώτα μέτρα συνάδουν απόλυτα με το στόχο της «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης», έτσι όπως αναγράφεται στην Ετήσια Έκθεση (2010): «η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών» (σελ.76).

Στο πλαίσιο αυτό, δε γίνεται προς το παρόν λόγος για ουσιαστική αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των ετερόγλωσσων μαθητών ή για οποιαδήποτε μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά το ότι περιλαμβάνεται στις ενέργειες προτεραιότητας «η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ξένους μαθητές (περιλαμβανομένων των μεταναστών, των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο)» (ECRI, 2011, σελ.23).

Ο μη συνυπολογισμός της μητρικής γλώσσας των μαθητών που δεν είναι Ελληνοκύπριοι, φαίνεται ότι αντικατοπτρίζεται και από το λεξιλόγιο που επιλέγεται για αυτούς στα επίσημα έγγραφα. Χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος «αλλόγλωσσοι» μαθητές που υποδηλώνει τους μαθητές «για τους οποίους η ελληνική δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα» (Στρατηγικός

Προγραμματισμός, σελ.69). Σύμφωνα με τον Zembylas (2010β), ο συγκεκριμένος όρος βασίζεται στην κυρίαρχη γλώσσα της Δημοκρατίας της Κύπρου και την καθαρή απεικόνιση για τις «άλλες» γλώσσες. Όπως ο ίδιος γράφει:

Αυτή η συγκεκριμένη λεκτική επιλογή υποδεικνύει ότι... υπάρχουν συγκεκριμένες ιδεολογικές δυνάμεις ... και αυτές οι δυνάμεις – όπως είναι η κυριαρχία της επικρατούσας γλώσσας σε όλες τις όψεις του σχολείου και της καθημερινής ζωής και η απαίτηση ότι αυτοί που δε μιλούν ελληνικά θα πρέπει να το κάνουν – να ενισχύουν ιδεολογικά ενδιαφέροντα (σελ.46).

Με άλλα λόγια, ενδεχομένως να πρόκειται για επιλογές που παραπέμπουν στην πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ιδεολογία που κρύβεται πίσω από την εκπαίδευση (Baker, 2001). Οι Porckewitz και Brennan (1998) συζητώντας τις συνέπειες τέτοιων αναπαραστάσεων για την υποκειμενικότητα των παιδιών, εξηγούν ότι η δύναμη των λόγων να ονομάζουν, να αναπαριστούν και να περιγράφουν, δημιουργούν ειδικά συστήματα σύγκρισης και κανονικοποίησης των παιδιών ως «διαφορετικά».

Ο Zembylas (2010β) ο οποίος εξέτασε την εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Δημοκρατία της Κύπρου, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από εγκυκλίους που στάλθηκαν στους εκπαιδευτικούς μεταξύ 2002-2008, το Στρατηγικό Προγραμματισμό του 2007 και την απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (No.67.598 με τίτλο «Μέτρα για την ομαλή ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών) στις 30 Ιουλίου 2008, κατέληξε ότι τα διάφορα έγγραφα χαρακτηρίζονται από έλλειψη θεωρητικής διαύγειας. Πιο συγκεκριμένα, διέγνωσε ότι ενώ η πλειονότητα των κατασκευών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζονται σε συντηρητικές πολυπολιτισμικές ιδέες και ουσιοκρατικές (essentialist)<sup>17</sup> θέσεις για τον πολιτισμό και τη διαφορά (ο κυρίαρχος λόγος), υπάρχουν και κάποιες φιλελεύθερες και πλουραλιστικές ιδέες, πιθανότατα ως αποτέλεσμα της εισδοχής της Κύπρου στην ΕΕ και

<sup>17</sup> Η ουσιοκρατία είναι η πεποίθηση πως υπάρχει μια ανιχνεύσιμη και αντικειμενική ουσιώδης ποιότητα σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων η οποία είναι έμφυτη, αιώνια και αναλλοίωτη. Οι ομάδες αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της ουσίας τους, τα οποία βασίζονται σε αμφίβολα κριτήρια, όπως το φύλο, η φυλή, η εθνότητα, η εθνοτική καταγωγή, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η κοινωνική τάξη. Αυτά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά σχεδόν πάντα σηματοδοτούνται από οπτικά πρότυπα, τα οποία καθιστούν τις κατηγορίες πιο σαφείς και εύκολες στην αναγνώριση. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν και κοινωνική αλλά - πιο σημαντικό για την αντιεξουσιαστική οπτική - και ιεραρχική σημασία γι' αυτούς που σχηματίζουν τα πρότυπα αλλά και γι' αυτούς που σηματοδοτούνται από αυτά: ο σεξισμός, στην περίπτωση του φύλου· ο ρατσισμός, στην περίπτωση του χρώματος του δέρματος· η ανεπιθύμητη προσοχή από τις αρχές στην περίπτωση όλων όσοι φαίνονται/συμπεριφέρονται διαφορετικά. Ο ρατσισμός, ο σεξισμός και ο ταξικός διαχωρισμός, αλλά και οι περισσότερες μορφές ιστορικής καταπίεσης είναι ιδεολογίες και πολιτικές οι οποίες διατηρήθηκαν και νομιμοποιήθηκαν μέσω της ουσιοκρατίας. (Πηγή: Μετάφραση από Lawrence, 2004, <http://news.infoshop.org/article.php?story=04/11/16/1486418>)

τις απαιτήσεις για εμποτισμό πιο φιλελεύθερων / πλουραλιστικών προοπτικών. Επίσης, ανίχνευσε λιγότερες αναφορές που σχετίζονται με την κριτική πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή ιδέες που αρχίζουν να αναγνωρίζουν όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων και των συνεπειών τους. Αν και κατά τον ίδιο, απέχουν αρκετά από μια φιλοσοφία κριτικής πολυπολιτισμικότητας, είναι σημαντικές γιατί τέτοια ίχνη παρέχουν μικρά «ανοίγματα» (Zembylas, 2007, 2008) για την αναγνώριση της ασυνάρτητης κατασκευής των σχέσεων δύναμης και των επιπτώσεών τους (Zembylas, 2010β).

Γενικότερα, οι επιλογές του ΥΠΠ φαίνεται να συνάδουν με αναφορές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ως εθνοκεντρικό και ελληνοκεντρικό (Paramichael, 2009) σε ό,τι αφορά εκπαιδευτική πολιτική, αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές πρακτικές (Bryant, 2004· Zembylas, 2008· Zembylas & Karahasan, 2006), ως σύστημα που λειτουργεί σε μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό πλαίσιο, παρά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Angelides, Stylianos & Leigh, 2003) και αναπαράγει μεροληπτικές πρακτικές μέσω ενός απαρχαιωμένου και εθνικά διαχωρισμένου εκπαιδευτικού μοντέλου (Trimikliniotis, 2004). Πρόκειται για πορίσματα με τα οποία φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, αφού στο Μανιφέστο που δημοσίευσε, κατέληξε μεταξύ άλλων ότι:

«Το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης Κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει ελληνοκυπριακοκεντρικό, στενά εθνοκεντρικό, και πολιτισμικά μονολιθικό. Το σημερινό ιδεολογικό πλαίσιο αγνοεί τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα της Κυπριακής κοινωνίας, καθώς και τον εξευρωπαϊσμό και τη διεθνοποίηση της Κυπριακής εκπαίδευσης» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004, σελ.4).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική πρακτική στα ελληνοκυπριακά δημοτικά σχολεία «χειρίζεται τη διαφορετικότητα των μη-γηγενών μαθητών ως ένα τύπο ελλείμματος... που χρειάζεται να τύχει χειρισμού γρήγορα ώστε τα παιδιά να μπορούν να αφομοιωθούν, προτού αντιμετωπίσουν ακόμη περισσότερες δυσκολίες με το αναλυτικό» (σελ.76). Οι οπαδοί της θεωρίας του ελλείμματος για την οποία έχει ασκηθεί κριτική σε μεγάλο βαθμό, υποστηρίζουν, σύμφωνα με τον Banks (1994), ότι ο πολιτισμός των μαθητών από μειονοτικά υπόβαθρα είναι κατώτερος με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να έχουν δυσκολίες και τελικά να αποτυγχάνουν στο σχολείο. Ενδεχομένως, μια από τις αναφορές που γίνονται στο Στρατηγικό Προγραμματισμό (2007) του ΥΠΠ φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τη συγκεκριμένη θεωρία. Όπως δηλώνεται στο συγκεκριμένο έγγραφο, «είναι σήμερα παραδεκτό ότι η σχολική

επίδοση, επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνική και μορφωτική καταγωγή τους, αφού το μορφωτικό κεφάλαιο που κληροδοτούν οι οικογένειες στους μαθητές διαφέρει από ένα κοινωνικό στρώμα στο άλλο» (ΥΠΠ, 2007b, σελ.72).

Στο ευρύτερο πλαίσιο αφομοίωσης των μη Ελληνοκύπριων μαθητών στον κυπριακό πολιτισμό μέσα από τα βιβλία και το αναλυτικό (Angelides κ.α., 2003), οι Αγγελίδης και Στυλιανού (2003) χαρακτηρίζουν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ως «χύτρα» πολιτισμικής αφομοίωσης και ως τέτοιο που «φυλακίζει» τους ετερόγλωσσους μαθητές στα πλαίσια του δικού μας πολιτισμού. Αποτέλεσμα είναι να ζημιώνονται τόσο οι μη γηγενείς μαθητές που περιορίζουν τις δυνατότητές τους και συμμορφώνονται με την κυρίαρχη κουλτούρα ώστε να γίνουν αποδεκτοί όσο και οι γηγενείς, οι οποίοι δεν εξοικειώνονται με το γεγονός της πολυπολιτισμικότητας (ο.π.). Ειδικότερα, όσον αφορά στην τελευταία ομάδα μαθητών, δε θα πρέπει να παραβλέπεται η παραγωγή και αναπαραγωγή των στερεοτύπων, προκαταλήψεων, του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού ως άλλες αρνητικές συνέπειες ενός μονοπολιτισμικού / εθνοκεντρικού αναλυτικού και εκπαιδευτικών συστημάτων (Coelho, 1998· Parekh, 2006· Perotti, 1994).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται διάφορα ερευνητικά πορίσματα που συμβάλλουν στην περαιτέρω πληροφόρηση και κατανόηση του πλαισίου στο οποίο λειτουργούν οι σχολικοί ηγέτες της Κύπρου σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Κάποια από αυτά αφορούν στους διευθυντές (ως το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην παρούσα έρευνα) και στον τρόπο που προσεγγίζουν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Τα υπόλοιπα σχετίζονται με τη στάση και τις αντιλήψεις κυρίως των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ο λόγος για τον οποίο γίνεται αναφορά και σε αυτά τα πορίσματα είναι γιατί συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου και παρέχουν περισσότερα στοιχεία για τις αντιστάσεις που ενδέχεται να συναντήσει ένας ηγέτης που ενστερνίζεται την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

### ***Πορίσματα σχετικών ερευνών στον κυπριακό χώρο***

Προτού γίνει αναφορά σε έρευνες στον κυπριακό χώρο που διερευνούν ζητήματα σχολικής ηγεσίας, πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν αρχικά στην Κύπρο από το Pro-LEAD project που διεξήχθη περίπου με το τέλος του LISA project (Ιανουάριος 2009-Δεκέμβριος 2011). Θέμα της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές στην Κύπρο,

των επιστημολογικών τους απόψεων και των πεποιθήσεών τους για τις πλαισιακές και κυβερνητικές δομές στις οποίες λειτουργούν (Pashiardis, Kendeou, Michaelidou & Lytra, 2014). Βασικό πόρισμα της ποσοτικής ανάλυσης αποτέλεσε η σημαντική θετική σχέση μεταξύ του επιχειρηματικού στυλ και της θεωρίας της σχετικότητας της γνώσης (relativism) και βασικό πόρισμα της ποιοτικής ανάλυσης ήταν η θετική σχέση μεταξύ της προαναφερθείσας θεωρίας και του συμμετοχικού στυλ. Περαιτέρω, αποκαλύφθηκαν διάφορες σχέσεις μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των επιστημολογικών πεποιθήσεων με μεταβλητές που σχετίζονται με πλαισιακές κυβερνητικές δομές (ο.π.).

Οι έρευνες στον κυπριακό χώρο που διερευνούν ζητήματα σχολικής ηγεσίας, πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι ελάχιστες. Ενδεικτικά, η Hajisoteriou (2011), υποστηρίζει ότι η έρευνα που υπάρχει στην περιοχή της σχολικής ηγεσίας για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποκαλύπτει τα εμπόδια στην ανάπτυξή της, τα οποία κυρίως απορρέουν από το περιεχόμενο και τη δομή του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια μελέτης περίπτωσης που διεξήγαγε η ίδια για την ευρωπαϊκή (europeanization)<sup>18</sup> της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, φάνηκε ότι λόγω του συγκεντρωτισμού της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης, η απουσία μιας συνεκτικής διαπολιτισμικής πολιτικής από το ΥΠΠ έχει υπονομεύσει την ανάπτυξη αντίστοιχων σχολικών πολιτικών από τους σχολικούς ηγέτες και την υλοποίησή τους από τους δασκάλους (Hajisoteriou, 2010). Συνεπώς, η απουσία κατάλληλων διαπολιτισμικών λόγων και στόχων πολιτικής στο μακρο-επίπεδο της πολιτείας καθρεφτιζόταν στο μικρο-επίπεδο των σχολείων.

Εμπόδια που υπεισέρχονται στην εργασία των σχολικών ηγετών προς την ανάπτυξη πολιτικών (σε σχολική βάση) και αναλυτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του συστήματος, επισημαίνονται και από τους Angelides κ.α. (2003) και Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007). Επίσης, σε έρευνα σχετική με τη φοίτηση των Ποντίων μαθητών στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση, ο Trimikliniotis (2001) κατέληξε μεταξύ άλλων ότι μια από τις συνέπειες του υψηλά συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου είναι ότι οι εισηγήσεις του ΥΠΠ για τη μεταβίβαση των διαδικασιών λήψης απόφασης στα σχολεία σχετικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

<sup>18</sup> Μια από τις πιο πρόσφατες έννοιες του όρου είναι από τον Ladrech, ο οποίος καθορίζει την ευρωπαϊκή ως «μια αυξητική (incremental) διαδικασία επαναπροσανατολισμού της κατεύθυνσης και της μορφής της πολιτικής μέχρι το σημείο που η ευρωπαϊκή πολιτική και οικονομική δυναμική γίνεται μέρος της οργανωτικής λογικής των εθνικών πολιτικών και της θέσπισης πολιτικής» (1994, σελ.69, οπ. αναφέρεται στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Wikipedia).

μεταφράζονταν στα σχολεία ως πλήρης αποχή πολιτικής σε αυτή την περιοχή. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι λόγω του αυτού του χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικές αναδομήσεις απαιτούν συγκεντρωτικό σχεδιασμό, ανάπτυξη επαρκούς υποδομής από το ΥΠΠ και ρητή επικοινωνία με τους σχολικούς ηγέτες και τους δασκάλους για τον τρόπο υλοποίησής τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα υπάρχει ακόμη αναφορά στο ότι οι διευθυντές αρνούνται την ύπαρξη του ρατσισμού στα σχολεία τους και τα περιστατικά διάκρισης / ρατσισμού μεταξύ παιδιών ή δασκάλων και παιδιών δεν ελέγχονται κατάλληλα από οποιοδήποτε σύστημα (Trimikliniotis, 2001).

Σε άλλη έρευνα η Hajisoteriou (2011) διερεύνησε τις αξίες, τους στόχους και τις λειτουργικές στρατηγικές που καθοδηγούν την ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχολικών πολιτικών, μέσα από την προοπτική των διευθυντών και επιθεωρητών οκτώ δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Οι αναλύσεις των συνεντεύξεων έδειξαν ότι παρόλο που οι ίδιοι υποστήριζαν ότι αποσκοπούν στη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών με τη δημιουργία συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, την κινητοποίηση της κοινότητας και την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, εντούτοις «οι υποκείμενες τους αξιώσεις καθορίζονταν από στοιχειώδεις αξίες και στόχους που ευνοούν την αφομοίωση» (σελ.1). Ειδικότερα, οι διαπολιτισμικοί στόχοι σχετίζονταν με τον εορτασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας και δεν εφαρμοζόταν μια ξεκάθαρη ανάπτυξη διαπολιτισμικών στρατηγικών σε αυτά τα σχολεία. Στα πορίσματα γίνεται αναφορά σε ανάπτυξη προσεγγίσεων που χαρακτηρίζονται από «τυφλότητα ομάδας» (group-blind) και «τυφλότητα χρώματος» (colour-blind), όπως και σε αντιφατικούς στόχους (που αφορούν στη διαφορετικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη) και συστήματα αξιών που διαμόρφωναν τη βάση των διαπολιτισμικών τους στρατηγικών.

Επίσης, στην έρευνα του Zembylas (2010ε) -πτυχές της οποίας έχουν ήδη προαναφερθεί στο κεφάλαιο «στρατηγικές για την υποστήριξη του ηγέτη»- αναδείχθηκαν οι έντονες συναισθηματικές εμπειρίες που συνεπάγεται η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Παρόλο που σε αυτές περιλαμβάνονταν ευχάριστα αισθήματα (τα οποία ήταν απόρροια των σχέσεων διευθυντή – μαθητών και μελών της κοινότητας), έντονα δυσάρεστα αισθήματα όπως η απογοήτευση, η ματαιώση και η συναισθηματική εξάντληση, συχνά οδηγούσαν σε αντίσταση προς τη διαπολιτισμική εργασία και την εργασία για κοινωνική δικαιοσύνη. Ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιούσε ο διευθυντής που μελετήθηκε για να ανταπεξέλθει, ήταν η ενθάρρυνση του προσωπικού για ενσωμάτωση ιδεών στο αναλυτικό πρόγραμμα που να βοηθούν στην εκπλήρωση των αναγκών του συγκεκριμένου σχολείου και η συστηματική

οργάνωση διαφόρων συμβάντων με σκοπό την ενεργό εμπλοκή όλων των γονιών και μαθητών (ειδικά των μη-γηγενών) στη σχολική ζωή και την κοινότητα.

Η έρευνα των Zembylas και Iasonos (2010) είναι αυτή που αποτελεί την πλησιέστερη έρευνα με την παρούσα ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους. Διεξάχθηκε με 17 διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο και διερευνούσε την πολυπολιτισμική προσέγγιση και τη σχέση που αυτή ενδεχομένως να έχει με τα ηγετικά στυλ. Κύριο πόρισμα (που αφορούσε τους μισούς περίπου διευθυντές του δείγματος) αποτέλεσε η στενή σχέση μεταξύ συντηρητικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και συντηρητικής ηγεσίας, η οποία βασιζόταν σε κοινές μεταξύ τους έννοιες, όπως η επιδίωξη της ομοιομορφίας και η διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης. Στους διευθυντές που ενστερνίζονται τη συγκεκριμένη προσέγγιση και το μοντέλο ηγεσίας, διαφάνηκαν τα στοιχεία της έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους ετερόγλωσσους και του αισθήματος ανωτερότητας έναντι αυτών. Φάνηκε ακόμη ότι οι περισσότεροι δεν ήταν άνετοι με τη διαφορετικότητα και με θεμελιώδεις αλλαγές σε ένα σύστημα και σε μια κοινωνία στα οποία είχαν μια επένδυση. Επίσης, εντοπίστηκε το αίσθημα της ανασφάλειας λόγω των αυξανόμενων κρουσμάτων εγκληματικότητας στην Κύπρο και της ανησυχίας για ενδεχόμενο κίνδυνο απώλειας της εθνικής ταυτότητας και για αρνητικό επηρεασμό των θεσμών και αξιών.

Σε άλλες έρευνες σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα στην κυπριακή εκπαίδευση, θίγονται πτυχές που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, παρέχοντας στοιχεία που εμπλουτίζουν την κατανόηση του πλαισίου των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη, των προκλήσεων και των αντιστάσεων που αυτοί ενδεχομένως να συναντήσουν. Ανάμεσα σε αυτές είναι η έρευνα της Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου (2007) που εστιάζει στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Κύπρου και από την οποία απορρέει μια επί το πλείστο θετική εικόνα. Παρόλο που η ερευνήτρια επισημαίνει μια στατική αντίληψη για την έννοια της εθνικής ταυτότητας, βασικό πόρισμα αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σεβασμό στην αρχή της διαφορετικότητας και συνειδητοποιούν στην πλειονότητά τους την πολυπολιτισμικότητα της κυπριακής κοινωνίας ως μια περίπτωση που πρέπει να αξιοποιηθεί.

Σε αντίθεση με αυτά τα πορίσματα, άλλες ενδεικτικές έρευνες που διερευνούν το ζήτημα της στάσης των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία, κάνουν αναφορές σε «έλλειψη ακαδημαϊκής και ψυχολογικής στήριξης για τους μη-ιθαγενείς μαθητές» (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007, σελ.65) και σε έλλειψη δεξιοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για να λειτουργήσουν σε πολυεθνικές τάξεις (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007· Papamichael,



2008· Trimikliniotis, 2004). Επίσης, υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί παρά τις καλές τους προθέσεις, χρησιμοποιούν μια «τυφλή» ως προς τη διαφορά (difference-blind) ιδεολογία για να αιτιολογήσουν πρακτικές κοινωνικού αποκλεισμού των μη-γηγενών μαθητών (Theodorou, 2010), κάνουν χρήση λόγου που είναι εμπεδωμένος σε εθνικά στερεότυπα, προκαταλήψεις και πολιτισμικές παρανοήσεις και διατηρούν μια στάση «τυφλότητας χρώματος» (colour blindness), η οποία δεν τους επιτρέπει την αναγνώριση και πρόκληση των ρατσιστικών περιστατικών (Paramichael, 2006).

Σε μια άλλη εθνογραφική έρευνα που διεξήγαγε ο Zembylas (2010γ) σε δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν και Τουρκοκύπριοι, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι βλέπουν με ρατσιστικούς, εθνικιστικούς και ταξικούς τρόπους τους τουρκόφωνους μαθητές, μέσα όμως από μια στάση χαρακτηρισμένη από αμφίθυμες δικαιολογίες· από τη μια δηλώνουν ευθέως ότι θεωρούν δικαιολογημένο το να είναι ρατσιστές και από την άλλη υποστηρίζουν τις ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Ταυτόχρονα η έρευνα έδειξε ότι «οι κοινωνικο-πολιτικές δομές στην Κύπρο επηρεάζουν τους αρνητικούς λόγους και τις πρακτικές των δασκάλων προς αυτά τα παιδιά» (σελ.1387).

Πρόκειται για παρόμοια συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο ίδιος ερευνητής σε έρευνα που διεξήγαγε σε πολυπολιτισμικό σχολείο της Κύπρου διερευνώντας τις συναισθηματικές «γεωγραφίες» του αποκλεισμού (Zembylas, 2010δ). Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ιδέα ότι η τουρκική κατοχή του βόρειου μέρους της Κύπρου χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει μια αμυντική στάση έναντι σε οτιδήποτε απειλεί τον «ελληνικό» χαρακτήρα του σχολείου» (Zembylas, 2010β) και δικαιολογούν αυτό που φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις ως αποδοχή της υφιστάμενης κατάστασης ή αποτυχία αναγνώρισης του ρατσισμού στην καθημερινή πρακτική (Zembylas, 2010δ). Άλλες ερευνητικές πτυχές που σχετίζονται κυρίως με τους μαθητές, κάνουν λόγο για δυσκολίες ως προς την αποδοχή παιδιών που είναι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά από την πλειονότητα (Angelides, 2006), προβλήματα που σχετίζονται με περιθωριοποίηση, ρατσιστικές, εθνικιστικές και επιθετικές συμπεριφορές (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2003) και για ρατσιστικά περιστατικά και εκφοβισμό εναντίον μη-γηγενών μαθητών (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007).

Χαρακτηριστικά είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που διενήργησε το μη κερδοσκοπικό κέντρο έρευνας και ανάπτυξης Cardet σε μαθητές Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, ηλικίας 10-16 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος

(54%) διατηρούσαν μια αρνητική / ήπια αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες, μόλις το 25% εξέφρασε μια θετική / μάλλον θετική στάση ενώ το υπόλοιπο 21% βρίσκεται κάπου στη μέση διατηρώντας μια αμφίθυμη στάση εκφράζοντας ανάμεικτα και διαφορούμενα συναισθήματα, ιδεολογικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, εξίσου θετικές και αρνητικές (Εφημερίδα Αλήθεια, 30.6.2010). Στην ίδια γραμμή κινούνται και τα αποτελέσματα έρευνας των Zembylas, Michaelidou και Afantitou-Lambrianou (2010), τα οποία αναφέρονται σε αρνητικές στάσεις των Ελληνοκυπρίων μαθητών προς τους μετανάστες και προς τους Τούρκους και Τουρκοκυπρίους, αν και υπάρχει μια διαφοροποίηση στην αντίληψη της τελευταίας ομάδας, αλλά και προτίμηση εκ μέρους των Ελληνοκυπρίων, του μοντέλου του διαχωρισμού παρά αυτού της αφομοίωσης ή της ενσωμάτωσης στις σχέσεις τους με τους μετανάστες.

Περαιτέρω, τα πορίσματα της Τέταρτης Έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI, 2011) στην Κύπρο, παρέχουν περισσότερα στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Στην Έκθεση εκφράζονται ανησυχίες μιας αξιοσημείωτης αύξησης του ρατσισμού στα σχολεία της Κύπρου και ειδικότερα μεταξύ των μαθητών. Όπως σημειώνεται, παρά την πρόοδο, τις αλλαγές και καινοτομίες που έχουν εισαχθεί σε όλα τα επίπεδα<sup>19</sup>, κάποια ζητήματα εξακολουθούν να προάγουν τις διακρίσεις και κατ' επέκταση τις ανισότητες. Συγκεκριμένες αυτές αφορούν: στη δυσανάλογα υψηλή συγκέντρωση Τουρκοκυπρίων και Ρομά μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία, στην έλλειψη πρόσβασης στην εκπαίδευση για τα παιδιά των Ρομά σε συγκεκριμένο οικισμό, την πρακτική διάκρισης των κριτηρίων εγγραφής στα σχολεία, την ανεκτικότητα των αρχών σε αυτήν την πρακτική (η οποία διαιωνίζει τους δυσανάλογους αριθμούς παιδιών Τουρκοκυπρίων σε ορισμένα σχολεία) και τη μη ίση κατανομή ελληνόφωνων και μη ελληνόφωνων παιδιών σε διαφορετικά σχολεία. Ειδικότερα, ως προς το ζήτημα της κατανομής, παρόλο που στην Ετήσια Έκθεση (2010) γίνεται αναφορά στην επίσημη πολιτική

---

<sup>19</sup> Η αναφορά γίνεται σε πρόοδο, αλλαγές και καινοτομίες όπως: εκσυγχρονισμός της εθνικής διδακτέας ύλης, δημιουργία ενός δημοκρατικού και προσανατολισμένου στο μαθητή περιβάλλοντος, προαγωγή της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικής, φυλετικής εθνοτικής καταγωγής, φύλου ή φυσικής ή πνευματικής ικανότητας, ενίσχυση της εκπαίδευσης των δασκάλων, διδασκαλία των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μέτρα που έχουν ληφθεί υπέρ των παιδιών των Τουρκοκυπρίων στον τομέα της εκπαίδευσης, και δημιουργία Παρατηρητηρίου ενάντια στη Βία (ως ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα καλής πρακτικής στην καταπολέμηση του ρατσισμού στην εκπαίδευση).

του ΥΠΠ για «προσπάθεια ομοιόμορφης και ισόρροπης κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών σε διάφορα δημοτικά σχολεία» (σελ.76) στο μέτρο του δυνατού (ο.π.), οι Trimikliniotis και Demetriou (2009) αναφέρονται σε τάση που υπάρχει προς το διαχωρισμό των σχολείων με μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών, μειονοτήτων και Ελληνοκυπρίων από φτωχότερα υπόβαθρα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και πορίσματα ερευνών που σχετίζονται με τουρκόφωνους μαθητές και ειδικότερα Τουρκοκύπριους (ως μέλη της δεύτερης μεγαλύτερης κοινότητας της Κύπρου). Οι Demetriou και Trimikliniotis (2006) σε έρευνά τους για την εκπαίδευση των τουρκόφωνων Roma μαθητών στην Κύπρο κατέγραψαν μαρτυρίες ρατσιστικών προκαταλήψεων εκ μέρους Ελληνοκύπριων γονιών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, από τα πορίσματα ποιοτικής έρευνας της Philiprou (2005) για την κατασκευή των εθνικών και ευρωπαϊκών ταυτοτήτων των ελληνοκύπριων παιδιών, απουσίαζε οποιαδήποτε κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας του «Κύπριου», η οποία να περιλαμβάνει και άλλες κοινότητες της Κύπρου πέραν της ελληνοκυπριακής, όπως η τουρκοκυπριακή. Επίσης, η έρευνα του Spyrou (2004) σε σχολεία με μεγάλη συγκέντρωση τουρκόφωνων μαθητών (Τουρκοκύπριοι, Roma, Κούρδοι) έδειξε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο λόγω ακατάλληλου αναλυτικού (σχεδιασμένου για τους Ελληνοκύπριους), έλλειψη κοινής γλώσσας με τους δασκάλους και συμμαθητές, προκατάληψη και ρατσισμό με τη μορφή μετάθεσης ευθυνών σε άλλους, αποκλεισμό, υβριστικά και προσβλητικά σχόλια και τοποθέτηση «ετικετών» (labeling). Την ίδια στιγμή, η έρευνα στρέφεται προς στις απόψεις κάποιων δασκάλων για τον πολιτισμό των Roma και στις πολύ αρνητικές απόψεις που έχουν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και οι γονείς τους για τα τουρκόφωνα παιδιά. Παραδείγματα συνεργασίας, ανοχής και αποδοχής ήταν οι εξαιρέσεις.

Όπως αναδεικνύεται από τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα, το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Κύπρο δεν είναι στο σύνολό του ευνοϊκό για την καλλιέργεια της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και άλλων συναφών αξιών. Αν και υπάρχουν κάποια στοιχεία ή έγιναν κάποιες προσπάθειες που μπορούν να ενταχθούν στο πνεύμα της κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. αναφορές σε εγκυκλίους που αναγνωρίζουν όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων και των συνεπειών τους, λειτουργία δικτύων ΖΕΠ σε μια προσπάθεια μείωσης των ανισοτήτων, συστάσεις Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης), εντούτοις είναι αρκετά τα εμπόδια και οι αντιστάσεις του ευρύτερου πλαισίου που θα συναντήσει ένας ηγέτης στην πορεία της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Για παράδειγμα,

οι αρνητικές αντιλήψεις για τους μετανάστες στα σχολεία μας αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, οι ξενοφοβικές απόψεις, οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις και πρακτικές φαίνεται ότι δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ρατσιστικών/εθνικιστικών αντιλήψεων και ταυτόχρονα ένα περιοριστικό περιβάλλον για την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τον ίδιο ρόλο διαδραματίζουν και άλλα δεδομένα, όπως για παράδειγμα ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η ελλιπής προετοιμασία των ηγετών πολυπολιτισμικών σχολείων, αλλά και των εκπαιδευτικών και η υφιστάμενη πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, το γεγονός της συνεχιζόμενης τουρκικής κατοχής της Κύπρου φαίνεται πως περιπλέκει και δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την κατάσταση.

Ο Ryan (2003) σημειώνει σχετικά πως παρόλο που πολλά σχολεία μπορεί να προωθούν στην επιφάνεια αξίες διαφορετικότητας, δημοκρατίας και συμπερίληψης, στην πραγματικότητα λειτουργούν κάτω από αξίες σχετικές με την υπακοή, τη ρουτίνα, την ομοιομορφία και την ομογένεια, κάτι που διαγράφεται ξεκάθαρα σε κάποια προαναφερθέντα ερευνητικά πορίσματα. Ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι το αποτέλεσμα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των ηγετών, εμπλουτίζεται από την επένδυσή τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που τους έδωσε τις σχετικά elite θέσεις που κατέχουν (ο.π.), τότε φαίνεται απομακρυσμένη η πιθανότητα να διακατέχονται οι διευθυντές από σκέψεις για ριζική αλλαγή, ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως αυτό της Κύπρου.

Εντούτοις, κάπου σε αυτό το πλαίσιο των διαφόρων αντιστάσεων είναι που συναντάται η πρόκληση διερεύνησης της ηγεσίας κάτω από το «λόγο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης», ο οποίος αντιστοιχεί με την προοπτική του συνδυασμού προσέγγισης κριτικής πολυπολιτισμικότητας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Η τοποθέτηση αυτή, όπως θα φανεί παρακάτω, υποδηλώνει ότι οι ηγέτες που ενστερνίζονται τη συγκεκριμένη προοπτική έχουν τη δύναμη να ασκήσουν κριτική στην υπάρχουσα κατάσταση, να συμβάλουν στη δική τους προσωπική αλλαγή, στην αλλαγή της σχολικής τους μονάδας και κατ' επέκταση να «ανοίξουν» το δρόμο για οικοδόμηση της αλλαγής στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναλυτική αναφορά στο συγκεκριμένο συνδυασμό και δίνεται έμφαση στη σημασία και το ρόλο που έχει να διαδραματίσει στο πλαίσιο της Κύπρου (προσωπικό επίπεδο ηγετών, σχολικό και ευρύτερα συστημικό).

### **Προοπτική συνδυασμού προσέγγισης κριτικής πολυπολιτισμικότητας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην Κύπρο**

Θα πρέπει να τονιστεί ότι ειδικά η καλλιέργεια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, δηλαδή του ενός από τα δύο μέρη του συνδυασμού, δεν είναι μια νέα πρόταση, αφού έχει εμφανιστεί και εφαρμοστεί ερευνητικά σε εκπαιδευτικά συγκείμενα άλλων χωρών. Για παράδειγμα, το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας θεωρείται ένα από τα στοιχεία βελτιωτικών αποκρίσεων στα οποία κατέληξαν ερευνητές επτά χωρών μέσα από μια πολυεθνική μελέτη περίπτωσης (School Leadership and Management, 2007, 27(1)). Τα στοιχεία αυτά ήταν «εθνικά πλαισιωμένα, αλλά εντούτοις είχαν διεθνείς δυνατότητες» (Goddard, Johansson & Norberg, 2010, σελ.3).

Ειδικότερα, παρόλο που στη συγκεκριμένη έρευνα δεν έλαβε μέρος η Κύπρος, φάνηκε ότι οι πιέσεις που βιώνουν τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα σε σχέση με τη διαφορετικότητα και τη διαφορά, δε διαφέρουν ιδιαίτερα με το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε Σουηδία και Καναδά, βιώνονται όπως και στην Κύπρο μεγάλες δημογραφικές αλλαγές που έχουν επίδραση στην οργάνωση των σχολείων (Goddard κ.α., 2010, σελ.3). Στα εκπαιδευτικά συστήματα της Γερμανίας και Νότιας Αφρικής, οι ανισότητες παραμένουν, σύμφωνα με τους Muthukrishna και Schltüer (2011), παρά τις πολιτικές που δεσμεύονται σε ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ζήτημα της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση έχει συζητηθεί δημόσια σε μεγάλο βαθμό στη Γερμανία με εστίαση κυρίως στις μεταναστευτικές ομάδες, ενώ στη Νότια Αφρική ένα μοτίβο που εμφανίζεται είναι ότι «οι νέες εκπαιδευτικές ανισότητες αποτρέπουν τις φτωχές και περιθωριοποιημένες ομάδες από την πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση» (ο.π., σελ.22). Συνεπώς, οι συνθήκες που καθιστούν αναγκαία την υιοθέτηση τέτοιων μοντέλων στην Κύπρο κινούνται περίπου στο ίδιο πλαίσιο με αυτό άλλων χωρών.

Αυτό που καθιστά σαφώς διαφορετικό το κυπριακό συγκείμενο από τα συγκείμενα των περισσότερων χωρών είναι το πολιτικό πρόβλημα ως επακόλουθο της εισβολής του 1974 από τις τουρκικές στρατιωτικές δυνάμεις και κατοχής ενός μέρους της Κύπρου μέχρι σήμερα. Όπως σημειώνουν οι McGlynn κ.α. (2009), υπάρχουν στοιχεία ότι η πολιτική της σύγκρουσης προσθέτει στην πολυπλοκότητα μιας κατάστασης στο ότι θέματα ενδο-ομαδικής/εξω-ομαδικής ταξινόμησης και ιεραρχίας γίνονται πιο έντονα. Ενδεικτικά, ο Zembylas (2010γ) ως απόρροια έρευνάς του, κατέληξε ότι σε μια κοινωνία με συγκρούσεις, όπως είναι η κυπριακή, οι ρατσιστικές, εθνικιστικές και ταξικές αντιλήψεις για μειονοτικές ομάδες μαθητών τέμνονται με

ευρύτερα δομικά συστημικά θέματα φυλής, εθνικότητας και εκπαίδευσης και είναι επεξηγηματικές του δομικού ρατσισμού που ενισχύει αυτές τις κατασκευές σε διδακτικές πρακτικές. Τέτοιες όμως συνθήκες αποτρέπουν την ένταξη εννοιών, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη, στο σχολικό λόγο και τις καθημερινές πρακτικές. Εντούτοις, παρόλο που είναι απίθανο να εξαφανιστούν απλά οι πολλαπλές όψεις που διατηρούν αυτούς τους ηγεμονικούς μηχανισμούς όσο μια σύγκρουση παραμένει εκκρεμής (Bekerman, Zembylas & McGlynn, 2009· Zembylas, 2008), δε θα πρέπει να θεωρηθεί και αδύνατο.

Αυτό που θα πρέπει επίσης να επισημανθεί είναι ότι η προοπτική του συνδυασμού αυτού ελαχιστοποιεί και τους κινδύνους που ενδεχομένως να προκύψουν από την καλλιέργεια της προσέγγισης κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η αρνητική κριτική περιστρέφεται γύρω από την ιδεαλιστική και όχι πρακτική ενασχόληση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας με τους τρόπους υλοποίησης των στόχων για κοινωνική αλλαγή (Dimmock & Walker, 2005), κάτι που επιτυγχάνεται με το άλλο μέρος του συνδυασμού που είναι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, η ενίσχυση των συνόρων μεταξύ του ηγεμονικού πολιτισμού και των άλλων (McGlynn, 2010) (ως άλλος ένας κίνδυνος που συνοδεύει την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας) αποφεύγεται μέσω της υιοθέτησης σε συστηματική βάση του στοχασμού και της ερευνητικής στάσης για αποτίμηση της καθημερινής πραγματικότητας (Stevenson, 2007). Αυτές οι διαδικασίες που συνοδεύουν την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη αφορούν στο προσωπικό επίπεδο των ηγετών, των εκπαιδευτικών αλλά και στο ομαδικό.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη προοπτική αναγνωρίζει τη σημαντικότητα που έχουν οι ηγέτες στη σχολική ανάπτυξη και μετασχηματισμό (Day, 2004· Fullan, 2001· Gunter, 2001) και τους δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν έναν πιο κριτικό ρόλο στην αναδόμηση της ιδέας της εκπαιδευτικής διοίκησης που είναι συνεπής με τις κεντρικές, για την παιδαγωγική και τη δημοκρατική ζωή, έννοιες της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Giroux, 1993). Επίσης, θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση ηγετών σε κριτικούς/μετασχηματιστικούς διανοούμενους (critical/transformativ intellectuals), οι οποίοι αρχικά συμβάλλουν στην προσωπική τους αλλαγή και κατ' επέκταση στην αλλαγή της σχολικής τους μονάδας και του συστημικού επιπέδου. Σύμφωνα με τον Giroux (1993), ένας κριτικός/μετασχηματιστικός διανοούμενος προβαίνει σε αμφισβήτηση της αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της υπάρχουσας κατάστασης από το σχολείο, σε έγερση των δομικών αιτιών των

κοινωνικών ζητημάτων και των επιπτώσεών τους και σε ενσωμάτωση του εξεταζόμενου ζητήματος στο πολιτικό και ιστορικό του συγκείμενο.

Σε προσωπικό επίπεδο μια τέτοια προοπτική βοηθά τους ηγέτες στην παραγωγή εναλλακτικών προτάσεων με ανοιχτό, κριτικό, αναστοχαστικό πνεύμα και στην καλλιέργεια της ηθικής της ευθύνης απέναντι στον «άλλο». Την ίδια στιγμή καθίσταται σημαντικό μέσο ενδυνάμωσης. Ως αποτέλεσμα καλλιεργείται η ικανότητα διαμόρφωσης και ελέγχου της δικής τους ζωής (agency) που να είναι απελευθερωμένη από την καταπίεση της δύναμης (Kincheloe & Steinberg, 2008).

Είναι διάφορες οι ευκαιρίες που παρέχονται στους ηγέτες (στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προοπτικής) και έχουν ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας. Σε αυτές περιλαμβάνεται η διαδικασία του στοχασμού, όπου οι ηγέτες συναντούν την πρόκληση σύνδεσης της υπευθυνότητας με την ισότητα (Allen, 2006), αλλά και την πρόκληση κριτικής αυτοεξέτασης της δύναμης που κατέχουν και των ομάδων (π.χ. κουλτούρα, φυλή, κοινωνική τάξη και θρησκεία) στις οποίες ανήκουν (Capper, 1993). Σε αυτό το πλαίσιο αντιμετωπίζουν τις δικές τους προκαταλήψεις, βλέπουν την πραγματικότητα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Nieto, 1996· Murtadha – Watts & Stoughton, 2004), κατανοούν τις πολιτισμικές τους «υποθέσεις» (Powell, 2001), αποβάλλουν πολιτισμικές ταξινομήσεις / κατηγοριοποιήσεις με τις οποίες ενδεχομένως να έχουν μεγαλώσει (Banks, 1994) και εξετάζουν/προκαλούν τις συντηρητικές τάσεις που κατέχουν. Ειδικότερα, η εγκατάλειψη των συντηρητικών τάσεων δεν είναι μια εύκολη αποστολή (Ryan, 2003)· εντούτοις χρειάζεται να γίνει αντικείμενο προβληματισμού στο κυπριακό πλαίσιο εάν στόχος είναι η αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης.

Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας καλλιέργειας και προσωπικής αλλαγής του ηγέτη αντικατοπτρίζεται στο σχολικό επίπεδο με μορφή καλύτερης αντιμετώπισης και ενδεχομένως απάμβλυνσης διαφόρων προβλημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, ειδικότερα των πολυπολιτισμικών σχολείων. Στο πλαίσιο της Κύπρου, η αναφορά αυτή σχετίζεται με τα προβλήματα που έχουν προηγουμένως αναφερθεί ως ερευνητικά πορίσματα· έλλειψη κατανόησης και αυθεντικής ευαισθησίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών (ECRI, 2011), χρησιμοποίηση μιας ιδεολογίας (difference-blind ideology) που δε λαμβάνει υπόψη τη διαφορά (Theodorou, 2010), στερεότυπα, προκαταλήψεις, πολιτισμικές παρανοήσεις (Paramichael, 2009), μη πληροφόρηση για καθημερινές «ρατσιστικές» διακρίσεις ή άρνησης παραδοχής (Paramichael, 2009), επηρεασμός αρνητικών λόγων και πρακτικών από τις

κοινωνικο-πολιτικές δομές (Zembylas, 2010γ). Φαίνεται πως σε τέτοιες περιπτώσεις, τα προβλήματα δεν μπορούν να τα επιλύσουν μόνο οι ηγέτες που «κατέχουν διπλώματα, άδειες και δεξιότητες για ψηλές θέσεις» (Marshall, 2004, σελ.7). Χρειάζονται ηγέτες που έχουν παράλληλα την αξιακή στάση και την κριτική λογική να αποκαλύψουν τις πολιτικές και τα προγράμματα που προκαλούν κακό (ο.π.) και να ενστερνιστούν την κοινωνική δικαιοσύνη ως προοπτική που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορά αντί να την αφομοιώνει (Blackmore, 2006).

Επίσης, το πλαίσιο της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και της κριτικής πολυπολιτισμικότητας μπορεί να καταστεί στο σχολικό επίπεδο για τους Κύπριους ηγέτες μια σημαντική οδός παροχής αξιόλογων πληροφοριών για αντιμετώπιση ανισοτήτων και βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές από μειονοτικούς και περιθωριοποιημένους πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο είναι σε ρίσκο ακαδημαϊκής αποτυχίας σε σχολικά συστήματα πλειονοτικών πολιτισμών (Goddard, 2006), τότε η προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση της επίδρασης της φυλής, εθνικότητας, τάξης, γένους, σεξουαλικού προσανατολισμού, φτώχειας και ανικανότητας, πάνω στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Lalas & Valle, 2007, σελ.75). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφοράς είναι το project που ολοκλήρωσε ο Theoharis (2009), το οποίο μέσα από διάφορες αλλαγές (αναμόρφωση του Α.Π., ανάπτυξη προσωπικού, αγώνας ενάντια σε ζητήματα φυλής, δημιουργία ενός κλίματος για όλους) οδήγησε και στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Όσον αφορά στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, ο συγκεκριμένος συνδυασμός μπορεί να «ανοίξει» το δρόμο για την οικοδόμηση της αλλαγής. Η εγκαθίδρυση διαδικασιών για διευκόλυνση των συζητήσεων που να οδηγούν στην επαναθεώρηση της ηγεσίας (Theoharis, 2007) φαίνεται ότι μπορεί να ξεκινήσει από τους ηγέτες που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Κάποιες συστάσεις που μπορούν να προωθηθούν από την ηγεσία αφορούν: στη συμπερίληψη της ισότητας στην πολιτική ατζέντα, την εξέταση του πώς το αναλυτικό, οι πολιτικές για την πειθαρχία και οι στρατηγικές εγγραφής αποκλείουν κάποιους μαθητές, την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολικών κουλτούρων και οργανισμών, τη θέσπιση των αξιών της αμεροληψίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας στις καθημερινές πρακτικές, την ανάπτυξη του σχολικού προσωπικού για να διευκολυνθεί η ανάπτυξη όλων των μαθητών και η εγκαθίδρυση γερών δεσμών μεταξύ του σχολείου, των γονέων και της ευρύτερης



κοινότητας (Blackmore, 2006· Dimmock & Walker, 2005· Walker, 2005). Σε οποιαδήποτε περίπτωση, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει αγωνιστούν σκληρά για να εγείρουν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, παρά τα κυρίαρχα ζητήματα στους δημόσιους και εκπαιδευτικούς λόγους (Zembylas, 2008).

Η προσπάθεια για διερεύνηση των πρακτικών των ηγετών που μπορούν να κάνουν τη διαφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Κύπρο δε βασίζεται στο κενό. Αντίθετα, στηρίζεται στην ύπαρξη ενός μικρού αριθμού διευθυντών των οποίων οι αντιλήψεις και δράσεις συνδέονται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και κριτικών μετασχηματιστικών προοπτικών. Αυτό υποδηλώνουν κάποια ερευνητικά πορίσματα και αναφορές που μπορούν να τεθούν ως βάση της εκπαιδευτικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην πολυπολιτισμική Κύπρο. Η ερευνητική αυτή βάση αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

### ***Ερευνητική βάση για την προοπτική στην πολυπολιτισμική Κύπρο***

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στον κυπριακό χώρο οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα στον κυπριακό χώρο που να διερευνά την προσέγγιση που ακολουθούν οι διευθυντές σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και ειδικότερα να εντοπίζει αυτούς που ενστερνίζονται την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Παρόλο που σε αξιόλογες έρευνες που σχετίζονται με διερεύνηση μοντέλων ηγεσίας (π.χ. Kythreotis & Pashiardis, 2006· Kythreotis κ.α., 2010), δεν περιλαμβάνονται πτυχές της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, εντούτοις υπάρχουν αναφορές και πορίσματα ερευνών που παρέχουν τη βάση για οικοδόμηση του συνδυασμού ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και προσέγγισης κριτικής πολυπολιτισμικότητας στην Κύπρο.

Για παράδειγμα, ο Pashiardis (2004) υποστηρίζει ότι για να μπορέσουν τα σχολεία να παρέχουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, χρειάζεται να ενδυναμωθούν και να γίνουν πιο δημοκρατικά στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό μέσα στα πλαίσια του εθνικού εκπαιδευτικού τους συστήματος. Μεταξύ άλλων σχολιάζει την αίσθηση του egalitarianism, η οποία χαρακτηρίζει τους ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο ίδιος σε μεταγενέστερη έρευνα με διευθυντές σχολείων στην Κύπρο, καταλήγει σε άλλο ένα χαρακτηριστικό κάποιων συμμετεχόντων που είναι ενθαρρυντικό στην πορεία για ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης· η προθυμία άσκησης κριτικής

στο σύστημα για ζητήματα που αφορούν στην επιλογή και διορισμό σε διευθυντική θέση (Pashiardis, 2010).

Σε μελέτη περίπτωσης των Angelides, Antoniou και Charalambous (2010) παρατηρήθηκαν ακόμη αρκετά συμπεριληπτικά μοτίβα και πρακτικές με το διευθυντή να οδηγεί το σχολείο προς την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (collaborative culture) και έπειτα συμπεριληπτικής (inclusive culture). Επίσης, οι Pashiardis κ.α. (2011) σε μελέτη πέντε επιτυχημένων σχολικών ηγετών (ως μέρος του ISSPP) εντόπισαν διευθυντές που χρησιμοποιούσαν δημιουργική διοίκηση στο χειρισμό της σύγκρουσης μεταξύ των αξιών που προωθεί το ΥΠΠ και των αξιών που κατέχουν οι ίδιοι, μέσα στο πλαίσιο ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών του σχολείου τους. Με αυτό τον τρόπο υποδηλώνουν ότι δε θέτουν ως προτεραιότητα την απόλυτη εφαρμογή των υποδείξεων του ΥΠΠ αλλά τις εκάστοτε ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που έχουν μπροστά τους. Βασικά συστατικά της επιτυχημένης ηγεσίας ήταν: η ανθρωποκεντρική ηγεσία (έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία, τη στήριξη), οι αξίες και το όραμα (υψηλές προσδοκίες για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, πάθος, αφοσίωση, δημοκρατία και συμμετοχή στη λήψη απόφασης, οικοδόμηση και επικοινωνία ενός ξεκάθολου οράματος), μια δυνατή έμφαση στην προώθηση της μάθησης (του ίδιου του ηγέτη, των εκπαιδευτικών και των παιδιών) και η χρήση δικτυωμένης ηγεσίας (εμπλοκή γονιών, άλλων εξωτερικών παραγόντων της κοινότητας, απόκτηση πόρων).

Θετική εικόνα απορρέει και από τα πορίσματα των μελετών περίπτωσης που διεξήγαγαν οι Johnson, κ.α. (2011) σε Κύπρο, Νορβηγία και ΗΠΑ. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι γλωσσικά και εθνικά μειονοτικοί μαθητές περιγράφονταν ως ίσοι με τους πλειονοτικούς μαθητές και αναμενόταν από όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη της εκπαίδευσής τους. Ολόκληρο το σχολείο ήταν υπεύθυνο για το κοινό καλό και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα κατά τη μελέτη περίπτωσης της Κύπρου εντοπίστηκαν διευθυντές που προνοούσαν για τις ανάγκες των πρόσφατων μαθητών μεταναστών και προσέγγιζαν τις οικογένειές τους, ακόμη και κάτω από καταπίεση και απόρριψη αυτών των μαθητών από Κύπριους γονείς.

Επίσης στην έρευνα του Zembylas (2010δ), παρά τον ανασταλτικό παράγοντα της υφιστάμενης σύγκρουσης μεταξύ των δύο μεγαλύτερων κοινοτήτων της Κύπρου (Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων), κάποιοι συμμετέχοντες (πέντε δάσκαλοι και ένας διευθυντής) επέδειξαν μέσα από τις διδακτικές πρακτικές και την ηγεσία τους αντίστοιχα,

«αντίσταση» στην κυρίαρχη τάση. Δημιούργησαν με τον τρόπο τους μικρά «ανοίγματα» που μπορούν να λειτουργήσουν ως πιθανότητες για καλλιέργεια της ατομικής και συλλογικής πολιτικής συνειδητοποίησης και της κριτικής διάθεσης έναντι σταθερών και αφηρημένων ταυτοτήτων του παρελθόντος (Zembylas, 2008).

Ακόμη, πέραν του κύριου πορίσματος της έρευνας των Zembylas και Iasonos (2010) που σχετιζόταν με τη στενή σχέση συντηρητικής προσέγγισης και συντηρητικής ηγεσίας, το ενθαρρυντικό ήταν ότι υπήρχαν, έστω και ελάχιστοι, σχολικοί ηγέτες που υιοθέτησαν μια κριτική προσέγγιση προς τη διαφορετικότητα και ταυτόχρονα εμφάνιζαν στοιχεία εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες και μιας προσέγγισης κοινωνικής δικαιοσύνης προς την ηγεσία. Αυτοί οι ηγέτες ήταν ανοικτοί στην αλλαγή και αποδέχονταν την προοπτική της σε σχέση με την «κεφαλαιοποίηση» της διαφορετικότητας των μαθητών. Αντιμετώπιζαν τους εαυτούς τους ως μετασχηματιστικούς ηγέτες που μπορούν να κάνουν το σχολείο μια εμπειρία που εμπλουτίζει την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών. Έδιναν έμφαση στη σημασία της αναγνώρισης των κοινωνικών ανισοτήτων και του ρατσισμού και ανέλυναν κριτικά τις συνέπειές τους. Διατηρούσαν την ανάγκη να διδάξουν την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη που αποσκοπεί στην επίτευξη κατανόησης των διαφορών με θετικούς τρόπους (Shields, 2004). Αυτή η θέση ευθυγραμμίζεται με το λόγο που προτάσσει την κοινωνική δικαιοσύνη και τις κριτικές μετασχηματιστικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και της σχολικής ηγεσίας. Οι διευθυντές που υιοθέτησαν αυτό το λόγο παρείχαν ταυτόχρονα ένα θεωρητικό πλαίσιο για διερεύνηση της σημασίας της πρακτικής και προετοιμασίας των διευθυντών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Γενικότερα, φαίνεται ότι οι λίγοι ηγέτες που παρέχουν δείγματα στάσεων και αντιλήψεων που παραπέμπουν στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στην οικοδόμηση μιας αλλαγής στην εκπαίδευση. Παρά το ότι το σχολείο από μόνο του ως ο βασικότερος ιδεολογικός μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού κατεστημένου, δεν μπορεί να επωμισθεί το βάρος της αλλαγής, ούτε και να επιφέρει μεγάλες αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ηγετών, έχουν τη δύναμη να επιφέρουν μικρά (ή μεγαλύτερα) «ρήγματα» στο νομιμοποιητικό ρόλο του σχολείου (Zembylas, 2008) και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

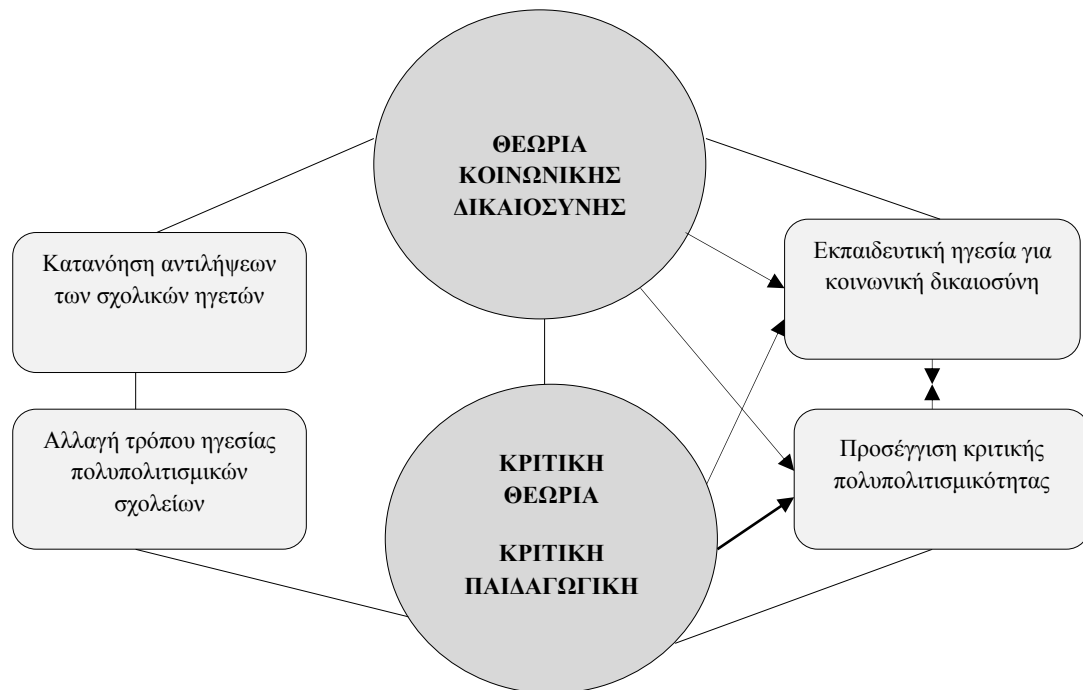
Η γνώση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του γενικότερου κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού πλαισίου της Κύπρου όπως και των μέχρι τώρα ερευνητικών πορισμάτων στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολεία

της Κύπρου, βοηθά στην κατανόηση της σημασίας διενέργειας της παρούσας έρευνας. Αναδεικνύει την αναγκαιότητα για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης μέσω του εντοπισμού εκείνων των διευθυντών που ενστερνίζονται την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, βοηθά στη συγκεκριμενοποίηση της θεωρητικής και εμπειρικής συνεισφοράς της έρευνας, όπως αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

### Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας εδράζεται ευρύτερα σε δύο θεωρίες: την κριτική θεωρία με εστίαση στην κριτική παιδαγωγική και τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι δύο αυτές θεωρίες αποτελούν και τους «φακούς» μέσα από τους οποίους θα γίνει στο μεθοδολογικό μέρος η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Το διάγραμμα 2 αναπαριστά το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο ερμηνεύεται στη συνέχεια.

**Διάγραμμα 2: Το θεωρητικό υπόβαθρο**



Η επιλογή των συγκεκριμένων θεωριών δεν είναι τυχαία, αφού αυτές πληροφορούν την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας και την εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και την ίδια στιγμή βοηθούν στην κατανόηση των συγκλίσεών τους. Παράλληλα, ο συνδυασμός των δύο θεωριών φαίνεται πως μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό διπλό

ρόλο. Πρώτο, συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των ηγετών δημοτικών σχολείων της Κύπρου, έτσι όπως διαγράφονται από τα ερευνητικά πορίσματα και δεύτερο, θέτει τη θεωρητική βάση για αλλαγή του τρόπου ηγεσίας στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται αρχικά οι βασικές έννοιες της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη με τρόπο που να διαφαίνεται η σύνδεσή τους με την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας και την εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, αντίστοιχα. Έπειτα, αναδεικνύεται η εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη (και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη) ως η βάση στην οποία συγκλίνουν οι δύο θεωρίες στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Ακολουθεί αναφορά στο διπλό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η κριτική θεωρία και η θεωρία για κοινωνική δικαιοσύνη στο κυπριακό πλαίσιο.

### ***Κριτική θεωρία/Κριτική παιδαγωγική***

Σύμφωνα με τον Giroux (2003), η ιδέα της κριτικής θεωρίας αναφέρεται στη φύση της αυτο-συνείδητης κριτικής (self-conscious critique), αλλά και στην ανάγκη να αναπτυχθεί ένας λόγος για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Απευθύνεται στις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης, πολιτισμού, κοινωνίας, οικονομίας και κυβέρνησης (Popkewitz & Fendler, 1999) και το επίκεντρο του ενδιαφέροντός της είναι στον τρόπο που η κυριαρχία λαμβάνει χώρα, στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο εργασίας, τα σχολεία και γενικότερα την καθημερινή ζωή (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Ενδιαφέρεται συγκεκριμένα για τα θέματα δύναμης και δικαιοσύνης και τους τρόπους που η οικονομία, τα θέματα φυλής, τάξης και γένους, οι ιδεολογίες, οι λόγοι, διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί και πολιτισμικές δυναμικές αλληλεπιδρούν για να κατασκευάσουν ένα κοινωνικό σύστημα (Kincheloe & McLaren, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, αναλύει τα διάφορα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα δύναμης μεταξύ ομάδων και ατόμων εντός μιας κοινωνίας δίνοντας κεντρική έμφαση στο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι προνομιούχες ομάδες στην υποστήριξη της υπάρχουσας κατάστασης ώστε να προστατεύσουν τα πλεονεκτήματά τους (ο.π.).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κύριος σκοπός των κριτικών θεωρητικών είναι να προωθήσουν τη συναίσθηση του καθενός για το άτομό του ως κοινωνικό ον, ώστε να καταλαβαίνει πώς και γιατί οι πολιτικές του απόψεις, η κοινωνικοοικονομική τάξη, ο ρόλος, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και η φυλετική αυτοεικόνα διαμορφώνονται από κυρίαρχες προοπτικές

(Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ.23). Η απόκτηση αυτού του είδους της συναίσθησης κερδίζεται μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού. Με την αλλαγή της προοπτικής που αυτός επιφέρει σε προσωπικό επίπεδο, τα άτομα καταλήγουν να γνωρίζουν τον εαυτό τους φέρνοντας τη συνείδηση στη διαδικασία μέσω της οποίας οι απόψεις τους διαμορφώνονται (ο.π.). Έτσι αποκτούν κριτική συνειδητοποίηση του τρόπου που βλέπουν τα άτομά τους σε σχέση με τη γνώση και τη δύναμη στην κοινωνία, που χρησιμοποιούν και μελετούν τη γλώσσα και του τρόπου που δρουν στο σχολείο και την καθημερινή ζωή για να αναπαράγουν ή να μετασχηματίσουν τις συνθήκες τους (Shor, 1992).

Ειδικότερα, πραγματικά κριτικός καθίσταται ο στοχασμός «όταν οδηγεί σε κάποια μορφή μετασχηματιστικής κοινωνικής δράσης» (Brown, 2004, σελ.88). Πρόκειται ουσιαστικά για μέρος της διαδικασίας πράξης (praxis) η οποία περιλαμβάνει «πληροφορημένες δράσεις» (McLaren, 1994, σελ.190) ή διαφορετικά αφορά σε συλλογισμό και δράση, δράση και συλλογισμό για ανακατασκευή του κοινωνικού κόσμου (Zembylas, 2007) και για μεταβολή των μοτίβων της κυριαρχίας και της καταπίεσης. Κατά τον McLaren (1994), μια τέτοια μεταβολή θα πρέπει να καθοδηγείται από φρόνηση με την έννοια ότι «οι δράσεις και η γνώση θα πρέπει να κατευθύνονται στην ελαχιστοποίηση του πόνου, της καταπίεσης και της ανισότητας και στην προώθηση της δικαιοσύνης και της ελευθερίας» (ο.π., σελ.190).

Η διαδικασία πράξης (praxis), σύμφωνα με τη Nieto (2001), αποτελεί συνεπακόλουθο τόσο της κριτικής θεωρίας όσο και της κριτικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, ο όρος «κριτική παιδαγωγική» χρησιμοποιείται όταν η κριτική θεωρία συναντά την εκπαίδευση (Kincheloe & Steinberg, 1997). Ενδιαφέρεται για τη γνώση, τη διαδικασία της μάθησης – διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν (Nieto, 2001, σελ.39) και τις εσωτερικές πολιτικές (internal politics) του σχολείου (Popkewitz & Fendler, 1999). Δε μένει όμως εκεί. Αντίθετα, προχωρά στις κοινωνικές συνθήκες και τις ιστορικές σχέσεις στις οποίες τοποθετείται το σχολείο (ο.π.).

Πιο συγκεκριμένα, οι συνήγοροι της κριτικής παιδαγωγικής εξετάζουν τα σχολεία στο ιστορικό τους συγκείμενο και ως μέρος του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού κατασκευάσματος (fabric) που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία (McLaren, 1994, σελ.167). Η τοποθέτησή τους ότι κάθε διάσταση του σχολείου και κάθε μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής είναι πολιτικοί χώροι (Kincheloe, 2008, σελ.2), αποτελεί κεντρική αρχή της κριτικής παιδαγωγικής. Ειδικότερα,

«Μια κεντρική αρχή της παιδαγωγικής υποστηρίζει ότι οι δομές της αίθουσας διδασκαλίας, του αναλυτικού και του σχολείου στις οποίες εισέρχονται οι εκπαιδευτικοί

δεν είναι ουδέτεροι χώροι που αναμένουν να διαμορφωθούν από τους εκπαιδευτικούς επαγγελματίες. Παρόλο που τέτοιοι επαγγελματίες όντως κατέχουν ικανότητα επιλογής (agency)<sup>20</sup>, αυτό το προνόμιο δεν είναι αποκλειστικά ελεύθερο και ανεξάρτητο από αποφάσεις που λαμβάνονται από ανθρώπους που λειτουργούν με διαφορετικές αξίες και διαμορφώνονται από τις ιδεολογίες και πολιτισμικές αξιώσεις των ιστορικών τους πλαισίων» (ο.π., σελ.2).

Εντούτοις, στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης με απελευθερωτικό χαρακτήρα (που η κριτική παιδαγωγική προτείνει), οι εκπαιδευτικοί καλούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να αποκαλύψουν την πραγματικότητα κριτικά (Freire, 1985). Εμπλέκονται με αυτούς στη μάθηση ως αμοιβαία συνάντηση με τον κόσμο (Nieto, 2001, σελ.39) και συνδέουν την κριτική γνώση με την υλική και συναισθηματική με τρόπο που να κατανοούν οι μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα την ανθρώπινη δυστυχία και να επιχειρούν να την καταπραΰνουν (Kincheloe, 2008, σελ.3). Τα ερωτήματα δημοκρατίας και δικαιοσύνης, με τα οποία ασχολούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές, δεν μπορούν να χωριστούν από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και μάθησης (Cohran-Smith, 2000· McLaren, 2000· Powell, 2001). Όπως ο Kincheloe (2008) δικαιολογεί, τα θέματα που παραβιάζουν την εύθραυστη δημοκρατία είναι εμπεδωμένα στην εκπαίδευση.

Για να επιτευχθεί ο τερματισμός της καταπίεσης που κατά τον Freire αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης, θα πρέπει να ενδυναμωθούν οι ίδιοι οι καταπιεσμένοι και αδύνατοι, ώστε να βοηθήσουν στο μετασχηματισμό των υπάρχουσών κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων (Mabokela & Madsen, 2003· McLaren, 1994). Η ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση αποτελεί θεμελιώδη πεποίθηση της κριτικής παιδαγωγικής και προηγείται ηθικά της υπεροχής των τεχνικών δεξιοτήτων που είναι κυρίως δεσμευμένες στη λογική της αγοράς (McLaren, 1994).

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ κριτικής πολυπολιτισμικότητας - κριτικής θεωρίας και κατ' επέκταση κριτικής παιδαγωγικής, αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί μέσα από διάφορες συγκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Την ίδια στιγμή δικαιολογείται περαιτέρω και η επιλογή της κριτικής θεωρίας ως μέρος του θεωρητικού υπόβαθρου της παρούσας έρευνας που εστιάζεται σε ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, η αφοσίωση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας στην ιδέα της ισότητας και στην εξάλειψη του ανθρώπινου πόνου (Kincheloe & Steinberg, 1997) αποτελεί σημαντική σύνδεσή της με την κριτική θεωρία και την κριτική παιδαγωγική. Μέσα από μια

---

<sup>20</sup> Πρόκειται για την ικανότητα των ατόμων να διαμορφώσουν και να ελέγξουν τη ζωή τους ελευθερώνοντας τον εαυτό τους από την καταπίεση της δύναμης (Kincheloe, 2008).

κριτική προοπτική μάς επιτρέπεται να εξετάσουμε πιο επίμονα το σχολείο σε σχέση με τις παραμέτρους της φυλής, της τάξης, της δύναμης και του γένους και να τοποθετήσουμε επιλεγμένες ομάδες σε ασύμμετρες σχέσεις δύναμης στη βάση ομαδοποιήσεων που αυτές δημιουργούν (McLaren, 1994). Τέτοιες παράμετροι και ειδικότερα αυτή της φυλής που συνδέεται άμεσα με την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών, ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα εργασία.

Επίσης, οι αναφορές της κριτικής θεωρίας σε ενδυναμωτική εκπαίδευση μπορούν να τοποθετηθούν στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση κερδίζεται από την ικανότητα να ονειρεύεται εναλλακτικές δημοκρατικές κοινότητες που συνδέουν τις διαφορές φυλής, τάξης και γένους στις ανάγκες μιας δημοκρατικής πολιτικής, εκπαίδευσης και οικονομίας (Kincheloe & Steinberg, 1997). Όπως σημειώνει η Shor (1992), «το κριτικό παράδειγμα ενδυναμωτικής εκπαίδευσης καλεί για επινόηση μιας ζώνης μετασχηματισμού όπου οι κουλτούρες μαθητών - δασκάλων συναντιούνται» (σελ.203). Την υπευθυνότητα για ανάληψη της αρχηγίας για την ανακάλυψη αυτής της ζώνης έχουν οι εκπαιδευτικοί (ο.π.) και οφείλουν σαφώς να έχουν και οι διευθυντές ως ηγέτες των σχολικών κοινοτήτων.

Ειδικότερα, η δέσμευση των κριτικών θεωρητικών σε «μορφές γνώσης και δράσης που λαμβάνονται σε συμπαράσταση των υποδεέστερων και περιθωριοποιημένων ομάδων» (McLaren, 1994, σελ.171) και η τοποθέτησή τους ότι «έχουμε ευθύνη όχι μόνο του πώς δρούμε ατομικά στην κοινωνία αλλά επίσης για το σύστημα στο οποίο συμμετέχουμε» (ο.π.) αποτέλεσαν επίσης σημαντικούς λόγους για επιλογή της κριτικής θεωρίας και παιδαγωγικής ως το υπόβαθρο της παρούσας εργασίας. Με την υιοθέτηση αυτών των απόψεων τονίζεται η υπευθυνότητα του καθενός που εμπλέκεται με την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των ηγετών και τίθενται γερές βάσεις για βελτίωση της ηγεσίας των πολυπολιτισμικών σχολείων και της παρεχόμενης διαπολιτισμικής αγωγής.

### ***Θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης***

Ένας από τους κεντρικούς παράγοντες για επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η εμφάνιση μιας ομοφωνίας ότι η κοινωνία εργάζεται με ένα δίκαιο τρόπο, στην οποία τα άτομα επιτρέπεται να έχουν όσο το δυνατό περισσότερη ελευθερία με βάση το ρόλο που έχουν. Γι' αυτό το λόγο, η πραγματική κοινωνική δικαιοσύνη επιτυγχάνεται μέσα από την αρμονική



συνεργατική προσπάθεια των πολιτών, οι οποίοι αποδέχονται τις ισχύουσες νόρμες ηθικής ως η τιμή της ιδιότητας μέλους στην κοινότητα (Zajda κ.α., 2006).

Ο αγώνας που κάνουν οι υποστηρικτές της θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης είναι για υπεράσπιση των ατόμων που υποφέρουν από ανισότητες επειδή δεν μπορούν να συμμετέχουν ως ίσοι, λόγω της άνισης πρόσβασης σε οικονομικές και άλλου είδους πηγές (Artiles κ.α., 2010), όπως η γενική δικαιοσύνη της κοινωνίας, οι διανομές των αμοιβών και των καθηκόντων (Zajda κ.α., 2006). Επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι κατά τον Quin (2009), μια σταθερή διαδικασία αντι-καταπιεστικών τρόπων με σκοπό την αντιμετώπιση καταπιεστικών ανακατασκευών σε προοδευτικά πλαίσια.

Η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται ως ισοτιμία της συμμετοχής (Artiles κ.α., 2010), αποτελεί μια «σκόπιμη παρέμβαση που απαιτεί την ηθική χρήση της δύναμης» (Bogotch, 2000, σελ.2) και ένα συνεχιζόμενο αγώνα για να μοιραστούν ισότιμα η δύναμη, η γνώση, οι πηγές (ο.π.). Στο πλαίσιο αυτό, οι ακτιβιστές που αναμειγνύονται σε κινήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, πιστεύουν ότι οι καταπιεσμένοι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα στη δίκαιη μεταχείριση και ένα μερίδιο των προνομίων της κοινωνίας που βασίζονται στα ανθρώπινά τους δικαιώματα, την ισότητα όλων των ανθρώπων (Longmore, 2003· Miller, 2001· Waddington & Diller, 2000) και τις αρχές της συμμετοχικής δημοκρατίας (Weisman, 1999).

Η Fraser (1997) μέσα από ένα προβληματισμό για τις θεμελιώδεις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναφέρεται στην αναδιανομή (redistribution) και αναγνώριση (recognition). Σε μετέπειτα στάδιο καταλήγει στο ότι η δικαιοσύνη μπορεί να αντιμετωπιστεί καλύτερα ως μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει και μια τρίτη διάσταση· την αντιπροσώπευση (representation) (Fraser, 2008, 2009). Αυτή η τρισδιάστατη αντιμετώπιση βασίζεται σε τρεις πτυχές αδικίας ή ανισοτήτων που εντοπίζει η Fraser (2008). Δίνοντας έμφαση στο ότι η ανισότητα έρχεται με περισσότερες από μία μορφές και καμιά «μονή» αντίληψη του «τι» μπορεί να τις συλλάβει όλες, αναφέρεται στην κακή διανομή (maldistribution) ή την ανισότητα των τάξεων που εμπεριέχει μια οικονομική διάσταση, τη δυσ-αναγνώριση (misrecognition) που περικλείει μια πολιτισμική διάσταση (αφού αντιμετωπίζεται από την προοπτική των αγώνων για πολυπολιτισμικότητα) και τέλος την δυσ-αντιπροσώπευση (misrepresentation) που αφορά την πολιτική διάσταση της δικαιοσύνης και είναι ριζωμένη στην πολιτική δομή της κοινωνίας.

Όπως η ίδια γράφει, η αρχή που εμπερικλείει τις τρεις διαστάσεις της δικαιοσύνης φέρνοντάς τις «κάτω από ένα κοινό μέτρο» (Fraser, 2008, σελ.15), είναι η ισοτιμία της

συμμετοχής (parity of participation). Στη βάση αυτής της αρχής, η κοινωνική δικαιοσύνη εξισώνεται με την ικανότητα συμμετοχής του καθενός ως ίσο και πλήρες μέλος στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Fraser, 2008, 2009). Για να μπορεί όμως αυτό να επιτευχθεί, απαιτούνται κοινωνικοί διακανονισμοί που επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή, αλλά και υπέρβαση ιδρυματοποιημένων εμποδίων (institutionalized obstacles). Τα εμπόδια αντιστοιχούν ουσιαστικά στις προαναφερθείσες ανισότητες, είναι τουλάχιστον τριών τύπων και προέρχονται από οικονομικές, πολιτικές δομές και ιδρυματοποιημένες ιεραρχίες πολιτισμικών αξιών. Οι Tikly και Barrett (2009) προσθέτουν στα εμπόδια το λόγο (τι λέγεται και τι δε λέγεται, ποιος μπορεί να μιλήσει και με ποια εξουσία) και παραπέμπουν στον Unterhalter (2007) που αναφέρεται σε άτυπα, διαδραστικά διαδίκτυα και συνδέσμους στο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Γενικότερα, η πορεία όμως προς την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται ότι βρίσκεται σε μια πορεία που δε χαρακτηρίζεται από ευκολία αλλά από πολυπλοκότητα και ανασταλτικούς παράγοντες. Η επίδραση κοινωνικών και πολιτικών προκλήσεων, όπως οι εθνικές ή θρησκευτικές συγκρούσεις και η αυξανόμενη μετανάστευση, φαίνεται στις καθημερινές πρακτικές διαίρεσης και περιθωριοποίησης συγκεκριμένων ομάδων (Zembylas & Iasonos, 2011), όπως και στις «ασυνείδητες αντιδράσεις, συνήθειες και στερεότυπα που αναπαράγουν την καταπίεση» αυτών των ομάδων (Young, 1990, σελ.150) και εμποδίζουν μορφές ενδυνάμωσης και συμπερίληψης (Ahmed, 2004).

Η εμφάνιση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο πεδίο της εκπαίδευσης γίνεται σε διάφορα κείμενα και λόγους στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι περισσότερες σχετικές αναφορές είναι για μια «κοινωνία που βασίζεται στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης, που κατανοεί και εκτιμά τα ανθρώπινα δικαιώματα και που αναγνωρίζει την αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπου» (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006, σελ.10) αντανακλώντας έτσι τις αξίες και σύμβολα της Γαλλικής Επανάστασης περί ελευθερίας, ισότητας και αδελφότητας (ο.π.).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας με σκοπό την γενικότερη επίτευξη των στόχων της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως ηγεσία που «ξεκινά με ερωτήματα δικαιοσύνης, δημοκρατίας και τη διαλεκτική μεταξύ ατομικής υπευθυνότητας και κοινωνικής ευθύνης» (Weiner, 2003, σελ.89), απευθύνεται σε θέματα αξιών και δύναμης όχι μόνο στο θεσμικό επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και σε κοινωνικό (Shields, 2006). Αναγνωρίζει, έτσι, ότι οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά όχι μόνο στο μετασχηματισμό του σχολικού οργανισμού, αλλά και

του κοινωνικού του πλαισίου, μέσα από ένα αναμφίβολο ενδιαφέρον για κοινωνική κριτική και για παρεμπόδιση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Οι Bozalek & Boughey (2012) και Bozalek & Carolissen (2012) προβαίνουν σε μια σύνδεση της εκπαίδευσης και της θεωρίας τριών διαστάσεων της Fraser (2008, 2009) για την κοινωνική δικαιοσύνη. Έχοντας ως πλαίσιο τη συγκεκριμένη θεωρία, αναζητούν τον τρόπο με τον οποίο η ανώτατη εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική μπορεί να γίνει πιο συμπεριληπτική και να καταστεί μια βάση για ανάπτυξη κριτικών πολιτών. Σημαντική είναι η σύνδεση που κάνουν μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής διάστασης (τρόπος διανομής των υλικών πηγών), πολιτισμικής (απόδοση αξίας ή υποτίμηση των χαρακτηριστικών των ανθρώπων) και πολιτικής (αντιπροσώπευση, δικαίωμα έκφρασης και επίδρασης στις αποφάσεις που επηρεάζουν το κάθε άτομο). Σχετική με την οικονομική διάσταση είναι η ανάλυση των Firferey and Carolissen (2010) για το πώς η δυναμική της φτώχειας επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις τους εντός των χρονικών πλαισίων και πώς η «ντροπή» για τη φτώχεια διαιωνίζει τις σιωπές για την ύπαρξή της ανάμεσα στους μαθητές της ανώτερης εκπαίδευσης.

### ***Σύγκλιση κριτικής θεωρίας – θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη***

Τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κεντρικά στην κριτική προσέγγιση (Gunter, 2001) με αποτέλεσμα να μπορεί να λεχθεί ότι υπάρχει σύγκλιση μεταξύ κριτικής θεωρίας και θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατ' αρχήν, και οι δύο θεωρίες θίγουν ζητήματα κατ' εξοχήν πολιτικά. Αναφέρονται στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στο άτομο και την κοινότητα ή τις κοινότητες στις οποίες αυτό βρίσκεται, την ανακατανομή (redistribution) αυτών των σχέσεων, όπως και των κοινωνικών/πολιτισμικών ωφελημάτων μέσα και έξω από το σχολείο (Zembylas, 2008). Προκαλούν επίσης την υπάρχουσα κατάσταση και περιλαμβάνουν στις βασικές τους έννοιες τη δράση για κοινωνική αλλαγή. Με τρόπο που προβάλλεται η σύνδεση των δύο θεωριών, η Carper (1993) ορίζει την κριτική άποψη «ως κάποια που προσδιορίζει κατά πόσο οι προηγούμενες και οι σημερινές πρακτικές στρέφονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση και κατά πόσο αυτές οι πρακτικές δεσμεύονται στα καταπιεσμένα άτομα» (σελ.13).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, φαίνεται ότι η βάση σύγκλισης των δύο θεωριών βρίσκεται στην «εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη». Ειδικότερα με τα δεδομένα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η βάση αυτή προσδιορίζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για

κοινωνική δικαιοσύνη. Για σκοπούς περαιτέρω κατανόησης και εμβάθυνσης, ακολουθεί ανάλυση των δύο εννοιών.

### ***Εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη***

Μελετητές όπως ο Quin (2009) που υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση για μια πιο δίκαιη κοινωνία έχει γίνει ένας διαρκής σκοπός των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να συνδεθεί με τον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται για θεσμό που θα πρέπει να απασχολείται με κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα δημιουργώντας τις συνθήκες για εξανθρωπισμό και ισότητα (Freire, 2000), αλλά και να χρησιμεύει ως υπόβαθρο επιτυχημένης κοινωνικοποίησης, ευκαιριών για συνειδητοποίηση των δεξιοτήτων και της εργοδότησης παρέχοντας την ευκαιρία για μείωση της κοινωνικής έντασης, της ανισότητας και του αποκλεισμού (Indrašienė & Merfeldaitė, 2010). Ειδικότερα, η εκπαίδευση λόγω του αποφασιστικού της ρόλου στην παραγωγή και αναπαραγωγή συγκεκριμένων ταυτοτήτων και κοινωνικών θέσεων, αποτελεί κατά τον Vincent (2003) ένα σημαντικό καρποφόρο πεδίο στο οποίο μπορεί να μελετηθεί το ξεδίπλωμα ή η παρουσίαση κοινωνικών ταυτοτήτων και ζητημάτων ταυτότητας.

Η εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη έχει διπλή λειτουργία. Σύμφωνα με τον Hackman (2005), ενθαρρύνει τους μαθητές να λάβουν ένα ενεργό ρόλο στη δική τους εκπαίδευση και ταυτόχρονα στηρίζει τους δασκάλους στη δημιουργία ενδυναμωτικών, δημοκρατικών και κριτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Βασίζεται στην τυπική αρχή της ισότητας με τους ίσους και σε υλικό που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τα δικαιώματα (Davis, 2001, οπ.αναφ. οι Indrašienė & Merfeldaitė, 2010).

Μια τέτοια εκπαίδευση, κατά τη North (2006), διδάσκει τους μαθητές πώς να εξετάζουν κριτικά τις σχέσεις μεταξύ τους, τις συνέπειες της λευκής ανωτερότητας, της πατριαρχίας και του καπιταλισμού και τους βοηθά να μεταφράσουν αυτές τις κριτικές σε συλλογική, μετασχηματιστική πολιτική δράση. Πέραν της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της ανάλυσης της καταπίεσης και της μετέπειτα δράσης και κοινωνικής αλλαγής, περιλαμβάνει την απόκτηση πληροφοριών, τον προσωπικό στοχασμό από εκπαιδευτικούς και μαθητές, τη δράση και κοινωνική αλλαγή, όπως και την ενημερότητα (*awareness*) της δυναμικής των πολυπολιτισμικών ομάδων (Hackman, 2005). Μια τέτοια δυναμική σχετίζεται με την κατανόηση του δυναμικού της ομάδας, της τάξης και των κοινωνικά κατασκευασμένων

ταυτοτήτων εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και καθορίζει και επηρεάζει το συνδυασμό των άλλων τεσσάρων συστατικών (ο.π.).

Οι Carlisle, Jackson και George (2006) θεωρούν ότι στα πλαίσια των αρχών της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη, το σχολείο προωθεί τη συμπερίληψη και την ισότητα μέσα στο σχολικό σκηνικό και την ευρύτερη κοινότητα. Η προώθηση επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους: με το να απευθύνεται σε όλες τις μορφές κοινωνικής καταπίεσης αντιμετωπίζοντάς τις άμεσα, να αναγνωρίζει το ρόλο του ως πηγή και δικαιούχος της κοινότητας, να παρέχει ένα διαφοροποιημένο και προκλητικό μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζει τη μαθησιακή ανάπτυξη, να διατηρεί για όλο το μαθητικό πληθυσμό υψηλές προσδοκίες ενδυναμώνοντας τους μαθητές όλων των κοινωνικών ταυτοτήτων και να είναι αφοσιωμένο σε μια απελευθερωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, ο ηγέτης ακολουθεί μια ευρεία προσέγγιση ως προς το σύστημα, σύμφωνα με την οποία η αποστολή, οι δομές κατανομής των πηγών, οι πολιτικές και οι διαδικασίες και το φυσικό περιβάλλον, αντανακλούν την αφοσίωσή του στη δημιουργία και διατήρηση ενός κοινωνικά δίκαιου περιβάλλοντος μεταξύ και ανάμεσα στις διάφορες ομάδες και τις περιοχές του συστήματος (ο.π.).

Για να μπορέσει όμως να γίνει πραγματικότητα η εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη, χρειάζεται να ενδυναμωθούν κατά τον Quin (2009) οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ώστε να μπορούν να δράσουν με αντι-καταπιεστικούς τρόπους και όχι μόνο να φέρονται με ένα δίκαιο τρόπο. Ο ίδιος θεωρεί πρόκληση τη διευκόλυνση της καλλιέργειας και ανάπτυξης των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη «ανάμεσα σε ένα ευρύ φάσμα ηγετών που μπορεί να εμποδίζονται από τη δική τους εσωτερικευμένη κατωτερότητα ή/και την εσωτερικευμένη κυριαρχία σε μια ή περισσότερες από τις δικές τους/δικές μας κοινωνικές ταυτότητες» (σελ.110).

### ***Εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία***

Η συζήτηση για την εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία φέρνει στην επιφάνεια τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των εννοιών της διαπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από τη μια, η δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ανάγκη για επαναδιανομή των πόρων είναι ανάμεσα στα θέματα που συνδέονται με τη διαπολιτισμικότητα (Giroux, 2003). Από την άλλη, η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με αριθμό εννοιών, θεμάτων και περιοχών που έχουν άμεση σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα, σε αυτές περιλαμβάνεται η πολιτισμική διαφορετικότητα, η ανάγκη για ανεκτικότητα και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ταυτότητας, το χάσμα στην

επίδοση, η δημοκρατία και η αίσθηση της κοινότητας και του ανήκειν (Marshall & Oliva, 2006).

Ειδικότερα, η κοινωνική δικαιοσύνη περιγράφεται ως προοπτική που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορά αντί να την αφομοιώνει (Blackmore, 2006) και που έχει ως σημαντικό συστατικό της την επανεξέταση του «άλλου» (Landroff, Rocco & Nevin, 2007) και την κατανόηση της ίδιας της ταυτότητάς μας.

«Η κατανόηση του ποιοι είμαστε, οι άλλοι με τους οποίους ταυτιζόμαστε και αυτούς με τους οποίους δεν ταυτιζόμαστε, πώς οι κοινωνικές ομαδοποιήσεις στις οποίες ανήκουμε είναι αντιληπτές, είναι παράγοντες ... τώρα αντιληπτοί ως κεντρικοί στην κατανόηση ... της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Vincent, 2003, σελ. 120).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Gorski (2008) αναφέρεται στη φιλοσοφία μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που «είναι αφοσιωμένη πρώτο και κύριο στην αποσύνθεση της κυρίαρχης ηγεμονίας, των ιεραρχιών και των συγκεντρώσεων της δύναμης και του ελέγχου» (σελ.515). Υποστηρίζει ότι «η επίτευξη τέτοιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί όχι μόνο επιδέξιες αλλαγές στην πρακτική και τις προσωπικές σχέσεις, αλλά επίσης σημαντικές αλλαγές της συνειδητοποίησης που μας προετοιμάζει να δούμε και να αντιδράσουμε στα κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια που τόσο πολύ επηρεάζουν» (ο.π.). Σκοπός δεν είναι να δοθεί έμφαση στο χάσμα επίδοσης στο οποίο πολλοί εστιάζουν, αλλά στο «χάσμα συναίσθησης, μια βαθιά σχισμή που διακρίνει τους τρόπους με τους οποίους οι πιο προνομιούχοι από εμάς προτιμούν να αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Gorski, 2009, σελ.88).

Ο σκοπός της συγκέντρωσης «βαθύτερων επιπέδων διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης σε κοινωνικά μετασχηματιστικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό ακτιβισμό» (ο.π., σελ.89), μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την υπέρβαση των διαφόρων απολιτικών μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία παρά τις καλές προθέσεις διατρέχουν τον κίνδυνο να αυξήσουν τις υπάρχουσες αδικίες (ο.π.). Αυτό που φαίνεται πως χρειάζεται είναι μια κοινωνική αναδομιστική προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Leeman, 2007). Πρόκειται για προσέγγιση που αναπτύσσει την πολιτική γνώση συνδέοντας την αναγνώριση της διαφορετικότητας με θέματα ευρύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης που με τη σειρά τους οδηγούν σε κοινωνικό μετασχηματισμό (Leeman 2003, οπ. αναφ. ο Leeman, 2007).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κινείται και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη (Multicultural Education for Social Justice), την οποία προτείνουν οι Sleeter και Grant (2007). Σχετίζεται με τη φυλή, την τάξη και το γένος και η βάση της τοποθετείται σε

τρεις αλληλοσχετιζόμενες θεωρίες, την κριτική θεωρία (critical theories), την κοινωνιολογική θεωρία του πολιτισμού (sociological theory of culture) και τη θεωρία που συνδέει την ταυτότητα και τη δημοκρατία (identity and democracy). Ξεκινά με την παραδοχή ότι η ισότητα και η δικαιοσύνη θα πρέπει να αποτελούν στόχους για όλους και ότι χρειάζεται αλληλεγγύη για να αποδοθεί δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, οι Sleeter και Grant (2007) αναφέρουν ότι:

Οι ιδέες της ισότητας και της δικαιοσύνης στοχεύουν σε όχι μόνο ένα στόχο ίσων ευκαιριών, αλλά επίσης σε έναν ίσων ευκαιριών για τις διάφορες κοινότητες. Αυτό σημαίνει ότι σε μια ισότιμη και δίκαιη κοινωνία, οι διάφοροι θεσμοί της κοινωνίας θα καταστήσουν ικανές τις διάφορες κοινότητες να στηρίξουν τους εαυτούς τους και θα εξασφαλίσουν βασικά ανθρώπινα δικαιώματα ... για όλους τους πολίτες (σελ.184).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη στοχεύει συνεπώς σε κοινωνικό επίπεδο στην προώθηση της κοινωνικής δομικής ισότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού. Σε σχολικό επίπεδο και μέσα από πρακτικές υλοποίησης που περιστρέφονται γύρω από το αναλυτικό, τη διδασκαλία, τις αίθουσες διδασκαλίας, όπως και άλλα ενδιαφέροντα, αποσκοπεί στην προετοιμασία πολιτών για ενεργό εργασία προς την κοινωνική δομική ισότητα, την προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και τους εναλλακτικούς τρόπους ζωής (ο.π.).

Σημαντικό είναι ότι πρόκειται για προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορά όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους μειονοτικούς διατηρώντας έτσι μια αρχή που υιοθέτησαν προηγουμένως και άλλοι μελετητές, όπως οι Giroux (1993) και οι Kincheloe και Steinberg (1997). Παράλληλα, προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα σε αυτούς, αφού μεταξύ άλλων τους ενθαρρύνει να αποκτήσουν μια ενεργό στάση για να αναλάβουν την ευθύνη της ζωής τους, τους βοηθά να μάθουν να εργάζονται συλλογικά, να «ακούγονται» και να επηρεάζουν την αλλαγή.

### ***Ρόλος κριτικής θεωρίας – θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην παρούσα εργασία και στο ευρύτερο κυπριακό πλαίσιο***

Σύμφωνα με τους Kincheloe και McLaren (2002), η κατανόηση μιας κοινωνικής κριτικής θεωρίας ως ένα χάρτης ή ένας οδηγός της κοινωνικής σφαίρας, δεν καθορίζει σε ερευνητικό πλαίσιο «το πώς βλέπουμε τον κόσμο αλλά μας βοηθά να επινοήσουμε ερωτήσεις και στρατηγικές για τη διερεύνησή του» (σελ.90). Στην προκείμενη περίπτωση, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας συνδέονται και αντλούνται από βασικές ιδέες της κριτικής

θεωρίας – θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Από την άλλη, οι δύο θεωρίες είναι αυτές που θέτουν τους άξονες για τη μετέπειτα ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η σύγκλιση που υπάρχει μεταξύ κριτικής θεωρίας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, είναι κυρίως αυτή που παρέχει το έναυσμα για διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία ουσιαστικά έρχονται σε συμφωνία με βασικά ζητήματα που εξετάζουν οι δύο θεωρίες. Ειδικότερα, η ίδια η επιλογή για επικέντρωση στην ομάδα εκείνη των διευθυντών που ενστερνίζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα και εκδηλώνουν ευαισθησίες κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί από μόνη της προσπάθεια για συγκερασμό των δύο θεωριών (όπου η κριτική πολυπολιτισμικότητα εντάσσεται κάτω από την κριτική θεωρία και η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης κάτω από την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη). Ακόμη και η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι διευθυντές μέσα από τα διάφορα στυλ, τις προκλήσεις και αντιστάσεις, αναδεικνύει τους ανασταλτικούς παράγοντες και την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την πορεία προς την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, κάτι που προβάλλει η θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, η δυνατότητα που παρέχουν οι δύο θεωρίες για τοποθέτηση της ηγεσίας στο κοινωνικοπολιτικό της περιβάλλον και διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης, κοινωνίας, πολιτισμού, τροφοδοτεί κυρίως τη διερεύνηση του τρίτου ερωτήματος (π.χ. «Πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης μιας ημικατεχόμενης χώρας καθώς και η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα της Κύπρου επηρεάζει τη φιλοσοφία και τις πρακτικές των διευθυντών;»).

Ευρύτερα, στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται ότι ο συνδυασμός των δύο θεωριών έχει να διαδραματίσει ένα διπλό ρόλο. Από τη μια βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση των στάσεων και αντιλήψεων των ηγετών δημοτικών σχολείων της Κύπρου έτσι όπως διαγράφονται από τα ερευνητικά πορίσματα και από την άλλη, θέτει τις βάσεις για αλλαγή του τρόπου ηγεσίας στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα, βοήθεια ως προς την κατανόηση των αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων των ηγετών, παρέχεται μέσα από την τοποθέτησή τους στο ευρύτερο πλαίσιο. Σε αυτή δίνει έμφαση τόσο η κριτική θεωρία όσο και η θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η τοποθέτηση των σχολείων στο ιστορικό τους συγκείμενο και ως μέρος του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού κατασκευάσματος που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία (McLaren, 1994), παραπέμπει στο συνεχιζόμενο πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου και στην αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες. Σε αυτό το πλαίσιο, η ιστορική σύγκρουση μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με όλα τα



αρνητικά συνεπακόλουθά της, οι συντηρητικές πολυπολιτισμικές ιδέες ως η πλειονότητα των κατασκευών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο (Zembylas, 2010) και οι ξενοφοβικές - ρατσιστικές συμπεριφορές (ECRI, 2011), φαίνεται πως έχουν μεγάλη σύνδεση με τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των ηγετών συμβάλλοντας έτσι στην κατανόησή τους. Οι συνδέσεις αυτές που υπάρχουν ως αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας και του τρόπου που η κυριαρχία λαμβάνει χώρα, έννοιες στις οποίες αναφέρεται η κριτική θεωρία (Kincheloe & Steinberg, 1997), φαίνεται πως μπορούν να ασκήσουν δυνατή επίδραση στους ηγέτες ωθώντας τους στη διατήρηση των αντιλήψεών τους και της υπάρχουσας κατάστασης.

Από την άλλη, η κριτική θεωρία και η θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης ως δύο θεωρίες που προκαλούν την υπάρχουσα κατάσταση και αναφέρονται σε δράση για κοινωνική αλλαγή, θέτουν τη βάση για αλλαγή του τρόπου ηγεσίας στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Συνεπώς, η διερεύνηση του συνδυασμού κριτικής πολυπολιτισμικότητας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ο οποίος όπως αναλύθηκε προηγουμένως και απορρέει από το συνδυασμό των δύο θεωριών, αποτελεί ουσιαστικά μια προοπτική που μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της υφιστάμενης ηγεσίας των πολυπολιτισμικών σχολείων της Κύπρου.

### Περίληψη

Στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου έγινε αρχικά βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών της εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικότητας και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναφέρθηκαν οι δύο κύριοι λόγοι της ηγεσίας σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα και οι σχετικές με αυτούς πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις και στυλ ηγεσίας. Δόθηκε έμφαση στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και στη σύζευξη που μπορεί να αναπτύξει με τα στυλ ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008). Αναφέρθηκαν οι αντιστάσεις που τη συνοδεύουν, όπως και οι διάφοροι τρόποι υποστήριξης του ηγέτη. Έπειτα, τοποθετήθηκε η συζήτηση στο κυπριακό συγκείμενο ώστε να δικαιολογηθεί η επιλογή για διερεύνηση της προοπτικής του συνδυασμού κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Παρατέθηκαν σχετικά ερευνητικά πορίσματα και αναλύθηκε η ερευνητική βάση που υπάρχει στην Κύπρο για διερεύνηση της συγκεκριμένης προοπτικής, όπως και η σημασία της. Στο δεύτερο μέρος έγινε ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου της συγκεκριμένης έρευνας. Αναλύθηκαν οι δύο κύριες θεωρίες (κριτική θεωρία και θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης), οι οποίες τροφοδοτούν την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας και την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και επισημάνθηκε ο ρόλος

που έχουν να διαδραματίσουν στο κυπριακό πλαίσιο. Αναδείχθηκε επίσης η εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη (και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη) ως η βάση στην οποία συγκλίνουν οι δύο θεωρίες στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που επιδιώκεται να ακολουθηθεί με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Εισαγωγή

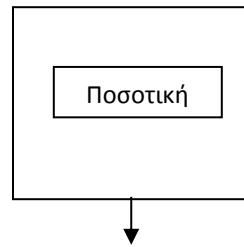
Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που υιοθετούν οι διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων της Κύπρου. Εστιάζει στους ηγέτες που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας εκδηλώνοντας παράλληλα ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και διερευνά τα στυλ ηγεσίας τους, τις αντιστάσεις που συναντούν και τον τρόπο που υποστηρίζουν τον εαυτό τους. Στο πλαίσιο αυτό, δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά αυτών των ηγετών όπως εκδηλώνονται στο ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της Κύπρου.

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας περιγράφεται και δικαιολογείται η μέθοδος που επιλέχθηκε για διερεύνηση του πιο πάνω σκοπού. Γίνεται αναφορά στον πληθυσμό και το δείγμα, το σχεδιασμό της έρευνας και την ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε. Αναγράφονται λεπτομέρειες για τη δειγματοληψία και τη διαδικασία πριν από τη συλλογή των δεδομένων. Περιγράφονται οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Ακολουθώς γίνεται αναφορά σε θέματα ελέγχου της εσωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας, όπως και σε ζητήματα εξωτερικής εγκυρότητας. Αναφέρονται τα ηθικά διλήμματα που προέκυψαν, οι περιορισμοί που υπήρχαν από τη διενέργεια της παρούσας έρευνας και οι τρόποι με τους οποίους επιδιώχθηκε η ελαχιστοποίησή τους.

### Η μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο μιας μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, υιοθετήθηκε ο «παράλληλος ένθετος» (concurrent nested) τύπος (Cresswell, 2003), σύμφωνα με τον οποίο γίνεται παράλληλη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (με την προτεραιότητα να είναι είτε στο ένα είδος δεδομένων είτε στο άλλο) με το στάδιο της ενοποίησής τους να τοποθετείται κατά την ανάλυση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση όπως εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, απεικονίζεται στο διάγραμμα 3.

### Διάγραμμα 3: Παράλληλος ένθετος τύπος έρευνας



*Ανάλυση ευρημάτων*

*Πηγή: Μετάφραση από Cresswell, 2003, σ.226*

Όπως φαίνεται, η προτεραιότητα κατά τη διάρκεια των σταδίων συλλογής δεδομένων βρίσκεται στην ποιοτική μέθοδο. Οι λόγοι της συγκεκριμένης επιλογής βασίζονται σε κάποια από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου, τα οποία στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια για απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αυτοί συνοψίζονται κυρίως στα ακόλουθα σημεία:

- Το ενδιαφέρον της ποιοτικής έρευνας για τις σημασίες, τις απόψεις και την κατανόηση (Woods, 1999), η έμφαση στα νοήματα των ανθρώπινων συμβάντων από διαφορετικές όψεις (Stake, 2010) και η απόδοση αξίας στις πολλαπλές προοπτικές των συμμετεχόντων, στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζουν και ερμηνεύουν τους κόσμους τους (Simons, 2008, σελ.8), αποτελεί ενδιαφέρον και πρόθεση της παρούσας έρευνας. Αυτό το ενδιαφέρον υποδηλώνει η προσπάθεια για διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που υιοθετούν οι διευθυντές, των χαρακτηριστικών και της φιλοσοφίας αυτών που εκδηλώνουν ευαισθησίες σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Η καταλληλότερη μέθοδος κατά τον Erickson (1986) για να απαντήσει ερωτήματα του τύπου «πώς αυτό που συμβαίνει σε ένα χώρο... συνδέεται με τα συμβάντα σε άλλα συστημικά επίπεδα έξω και μέσα στο χώρο...» (σελ.121), είναι η ποιοτική. Με ανάλογο τρόπο, στην προκειμένη περίπτωση η φιλοσοφία που χαρακτηρίζει τους διευθυντές (ειδικότερα αυτούς που ενστερνίζονται το μοντέλο ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας), οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, δε διερευνώνται απομονωμένα στο ίδιο το άτομο. Απεναντίας, προσεγγίζονται και ερμηνεύονται συνδυαστικά με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο κάθε ηγέτης, με στόχο να διαφανεί με ποιο τρόπο η υπάρχουσα

κατάσταση (εκπαιδευτική, πολιτική και κοινωνική) αλληλεπιδρά με αυτά. Πρόκειται συνεπώς για μια προσπάθεια κατανόησης των καταστάσεων στη μοναδικότητά τους ως μέρος ενός συγκεκριμένου πλαισίου και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν (Patton, 1985, οπ.αναφ. η Merriam, 2002, σελ.5). Ειδικότερα, το ερώτημα που αφορά στο πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης και της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας της Κύπρου επηρεάζει τη φιλοσοφία και τις πρακτικές των διευθυντών, αντικατοπτρίζει άμεσα αυτή την προσπάθεια.

Παράλληλα με την συλλογή ποιοτικών δεδομένων, η συλλογή ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Μια τέτοια προσέγγιση μικτής μεθοδολογίας δίνει το πλεονέκτημα της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (triangulation), δηλαδή της χρήσης διαφορετικών μεθόδων στην ίδια έρευνα (Cohen & Manion, 2000), η οποία επιτρέπει τη σύγκλιση και διασταύρωση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτές (Green, Caracelli & Graham, 1989). Την ίδια στιγμή, ο ερευνητής μπορεί να «κερδίσει ευρύτερες προοπτικές σε αντίθεση με τη χρήση μόνο της επικρατούσας μεθόδου» (Cresswell, 2003, σ.230) και έτσι να συμβάλει σε μια πιο ολιστική άποψη του θέματος (Cohen & Manion, 2000).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε επίσης για λόγους λόγους συμπληρωματικότητας (complementary) (Green κ.α., 1989). Πρόκειται ουσιαστικά για εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ποιοτική μέθοδο με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ποσοτική (ο.π.) ο οποίος συμβάλλει σε αύξηση της κατανόησης και της ερμηνείας του φαινομένου που διερευνάται (Ιωσηφίδης, 2008).

### **Πληθυσμός – Ερευνητικό δείγμα**

Τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι 114 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, οι οποίοι ηγούνταν σχολείων με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από τον παγκύπριο μέσο όρο (14.88%) για τη σχολική χρονιά 2011-2012. Η επιλογή διευθυντών πολυπολιτισμικών σχολείων και όχι διευθυντών σχολείων που δεν έχουν μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών, έγινε ακριβώς γιατί πιστεύεται ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον θα υπάρξουν περισσότερες πιθανότητες για ανάδειξη της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζεται ο κάθε διευθυντής. Για το λόγο ότι δεν υπάρχει διαθέσιμος ένας τέτοιος κατάλογος διευθυντών στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ο οποίος να λειτουργήσει ως

δειγματοληπτικό πλαίσιο, οι πληροφορίες λήφθηκαν από τους καταλόγους με τα αριθμητικά δεδομένα ετερόγλωσσων μαθητών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου.

Από τον πιο πάνω πληθυσμό επιλέγησαν<sup>21</sup> 23 διευθυντές για τους οποίους έγινε διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται και των ενδείξεων ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Έπειτα, έγινε επιλογή τριών διευθυντών που σύμφωνα με την ανάλυση που θα προέκυψε, πληρούσαν τα περισσότερα κριτήρια της κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας, αλλά και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Τα κριτήρια αυτά επεξηγούνται παρακάτω.

Τα δημογραφικά στοιχεία των 23 διευθυντών έχουν συλλεγεί από το φύλλο αποκόμισης πληροφοριών που δόθηκε πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης και παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα ομαδοποιημένα. Στο Παράρτημα Γ παρατίθεται και πάλι πίνακας με δημογραφικά στοιχεία, αλλά αναλυμένα για τον κάθε διευθυντή. Όπως δείχνει ο πιο κάτω πίνακας, από το σύνολο των 23 διευθυντών οι περισσότερες είναι γυναίκες (15). Οι επικρατέστερες ηλικίες είναι αυτές των 40-45 και 45-50. Οι περισσότεροι διευθυντές είχαν γύρω στα 20-25 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, όταν έδιναν συνέντευξη ολοκλήρωναν το πρώτο ή το δεύτερο έτος υπηρεσίας τους στη θέση του διευθυντή/ντριας, εργάστηκαν ως διευθυντές σε ένα μόνο σχολείο (αυτό που εργάζονταν κατά τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα) και κατ' επέκταση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Επίσης, οι περισσότεροι εργάζονταν στην επαρχία Λευκωσίας.

---

<sup>21</sup> Ο τρόπος επιλογής των διευθυντών αναλύεται στο υποκεφάλαιο «Διαδικασία πριν από τη συλλογή δεδομένων».

**Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών πρώτου σταδίου έρευνας**

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Επιλογές</b>	<b>Συχνότητα</b>
<b>Φύλο</b>	Άντρας	8
	Γυναίκα	15
<b>Ηλικία</b>	40-45	8
	46-50	7
	56-60	6
	51-55	2
<b>Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση</b>	20-25	11
	26-30	6
	31-35	3
	36+	3
<b>Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια</b>	1-2	14
	3-4	2
	7+	1
	5-6	6
<b>Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στο σχολείο όπου εργάζονται</b>	1	11
	2	8
	3	2
	4+	2
<b>Αριθμός προηγούμενων σχολείων στα οποία έχουν εργαστεί</b>	0	16
	1	4
	2	3
<b>Αριθμός πολυπολιτισμικών σχολείων στα οποία έχουν εργαστεί (περιλαμβανομένου και του σχολείου στο οποίο εργάζονται)</b>	1	18
	2	4
	3	1
<b>Επαρχία στην οποία εργάζονται</b>	Λευκωσία	10
	Λάρνακα	7
	Λεμεσός	4
	Πάφος	2

**Ο σχεδιασμός της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις (πρόσωπο με πρόσωπο) που αποτέλεσαν το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Σκοπός της διεξαγωγής συνεντεύξεων ήταν η διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και των όποιων ενδείξεων σε θέματα ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εστίαση στη διερεύνηση προσωπικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό των συνεντεύξεων (Kvale, 1996), σχετίζεται άμεσα με το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα που

κλήθηκε η παρούσα έρευνα να απαντήσει, γι' αυτό και δικαιολογείται η επιλογή τους. Επίσης, θεωρείται ότι σε αυτό τουλάχιστον το στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, η συνέντευξη μπόρεσε να δώσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα του διευθυντή σε σχέση με άλλες μεθόδους, αφού «με διευκρινιστικές ερωτήσεις και επισημαίνοντας τη μη λεκτική συμπεριφορά, ο ερευνητής είναι σε θέση να εμπλουτίσει τις πληροφορίες που συλλέγει» (Σαββίδης, 2008, σελ.93).

Βάσει της ανάλυσης των συνεντεύξεων του πρώτου σταδίου, έγινε επιλογή εκείνων των διευθυντών που πληρούσαν τα περισσότερα κριτήρια της κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και έδωσαν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Τα κριτήρια που σχετίζονται με την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (βλ. Παράρτημα Β) λήφθηκαν από την τυπολογία των Kincheloe και Steinberg (1997) και τα κριτήρια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (βλ. Παράρτημα Δ) από τα πορίσματα της ερευνητικής εργασίας του Theoharis (2009). Τα τελευταία χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες (συναίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης, γνώσεις, δεξιότητες). Όλα μαζί χρησιμοποιήθηκαν τόσο για την επιλογή της ομάδας διευθυντών του πρώτου σταδίου όσο και των διευθυντών που αποτέλεσαν τις μονάδες ανάλυσης στις μελέτες περίπτωσης.

Πέραν των βασικών κριτηρίων, λήφθηκε επίσης υπόψη η προσβασιμότητα στα συγκεκριμένα σχολεία, η οποία είχε ως προϋπόθεση την αποδοχή συμμετοχής των διευθυντών στην έρευνα. Ακολούθησε διεξαγωγή «μελετών περίπτωσης» (case studies), όπου ως «περίπτωση» ορίστηκε ο κάθε διευθυντής. Πρόκειται για μέθοδο που οδηγεί σε βαθιά διερεύνηση καταστάσεων και γεγονότων σε μια δεδομένη στιγμή (Robson, 2007). Τα βασικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού της που αναφέρονται στη μελέτη μιας μοναδικής περίπτωσης ή ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων, στη συλλογή δεδομένων με τη χρήση εύρους τεχνικών και στη μελέτη της περίπτωσης στο πλαίσió της (Stake, 2010), αποτελούν και τους λόγους επιλογής της.

Ειδικότερα, το πραγματικό πλαίσιο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνεπώς, η προϋπόθεση για διεξαγωγή μελετών περίπτωσης όταν «τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι καθαρά ευδιάκριτα» (Yin, 2009, σελ.18), ισχύει. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση και κατανόηση του στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή (που ενστερνίζεται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και έχει ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη) και των προκλήσεων και εμποδίων που συναντά, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στο πλαίσιο λειτουργίας του, που στην προκείμενη περίπτωση είναι το



πολυπολιτισμικό σχολείο. Η πραγματοποίηση της μελέτης περίπτωσης δίνει στον ερευνητή μια σχετική ευρύτητα πνεύματος, αφού δεν αρκείται στις πρώτες ή ακόμη και δεύτερες εντυπώσεις (Woods, 1999), επικεντρώνει την προσοχή του στη λεπτολογία και την πολυπλοκότητα (Basse, 2009), την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης (Simons, 2008· Cohen & Manion, 2000).

Οι μελέτες περίπτωσης διεξήχθησαν για πέντε συνεχόμενες μέρες στο σχολείο του κάθε διευθυντή. Σε αυτές περιλαμβάνονταν θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση (shadowing) του διευθυντή στο χώρο του σχολείου. Με το τέλος του χρονικού διαστήματος παρατήρησης λήφθηκε δεύτερη συνέντευξη με το διευθυντή με σκοπό: α. Να δοθούν διευκρινήσεις ή επεξηγήσεις που σχετίζονται με την παρατήρηση και την προηγούμενη συνέντευξη που έγινε στο πρώτο στάδιο και β. Να ληφθούν περισσότερα δεδομένα για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή.

Σε όλους τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που στηρίζεται σε αυτό των Pashiardis και Brauckmann (2008)<sup>22</sup> και ανιχνεύει μέσα από κλειστού τύπου ερωτήσεις το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους. Από αντιπροσωπευτικό αριθμό εκπαιδευτικών λήφθηκαν επίσης μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Έγινε προσπάθεια ώστε οι εκπαιδευτικοί που θα επιλεγούν για συνέντευξη να αντιπροσωπεύουν το διδακτικό πληθυσμό του σχολείου σε σχέση με την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο. Οι συνεντεύξεις αυτές έδωσαν την ευκαιρία για διασταύρωση των πληροφοριών που παρείχε ο διευθυντής. Παράλληλα, η απόκτηση γνώσης της προοπτικής των εκπαιδευτικών εμπλούτισε την κατανόηση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Όπου υπήρχαν στις απαντήσεις στοιχεία που σχετίζονταν με την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας του διευθυντή, αυτά συνοπολογίστηκαν.

Στο πλαίσιο της κάθε μελέτης περίπτωσης έγιναν επίσης συνεντεύξεις με μαθητές και άλλα άτομα που εργάζονται στο χώρο του σχολείου, όπως η γραμματέας και οι επιστάτριες. Σκοπός ήταν να ληφθούν περαιτέρω στοιχεία που αφορούν στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας που υιοθετεί. Επίσης, μελετήθηκαν έγγραφα που υπήρχαν στο αρχείο του σχολείου και τα οποία σε διάφορες περιπτώσεις εμπλούτισαν την κατανόηση των υπό μελέτη ερευνητικών ερωτημάτων.

---

<sup>22</sup> Το ερωτηματολόγιο παρουσιάστηκε για πρώτη φορά σε συνέδριο (13-15 Νοεμβρίου, Βουδαπέστη), όπου παρουσιάστηκε και το θεωρητικό πλαίσιο για το project LISA.

## Η ερευνητική στρατηγική

### *Δειγματοληψία*

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, ένα είδος που επιτρέπει την επιλογή περιπτώσεων επειδή «διαφωτίζουν» κάποιο χαρακτηριστικό που ενδιαφέρει τον ερευνητή (Silverman, 2005) ή επειδή παρουσιάζουν κάποιο φαινόμενο έντονα (Marshall & Rossman, 2011). Στην προκείμενη περίπτωση, προσεγγίστηκαν οι Επιθεωρητές (Γενικών Μαθημάτων) Δημοτικής Εκπαίδευσης, ανά το παγκύπριο, ως άτομα που γνωρίζουν σε επαγγελματικό επίπεδο τους διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων και κλήθηκαν να υποδείξουν διευθυντές που βάσει των προαναφερθέντων κριτηρίων (βλ. Παράρτημα Δ) παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο στάδιο έγινε βάσει της ποσότητας και ποιότητας των πληροφοριών που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων του πρώτου σταδίου. Όπως σημειώνει ο Patton (1990, οπ.αναφ. οι Merriam κ.α., 2002) είναι σημαντικό να επιλέγονται πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις για μελέτη εις βάθος, αφού από αυτές μπορεί κάποιος να μάθει αρκετά για θέματα που αφορούν στο σκοπό της έρευνας.

### *Διαδικασία πριν από τη συλλογή δεδομένων*

Αρχικά, τέλος Απριλίου 2012 αποστάληκε επιστολή στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, με την οποία ζητήθηκε παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Στην επιστολή αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και η μεθοδολογία. Αφότου λήφθηκε θετική απάντηση, στάληκε αρχές Μαΐου 2013 επιστολή (βλ. Παράρτημα Ε) στους 25 Επιθεωρητές (Γενικών Μαθημάτων) Δημοτικής Εκπαίδευσης με την οποία ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας. Σε αυτήν καλούνταν να μελετήσουν τα κριτήρια που έχουν τεθεί για επιλογή των διευθυντών («συνείδηση», «γνώσεις», «δεξιότητες» ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη) και να κυκλώσουν σε επισυναπτόμενο κατάλογο των πολυπολιτισμικών σχολείων εκείνο ή εκείνα τα σχολεία στα οποία εργάζονται διευθυντές που κατά τη γενική τους εκτίμηση πληρούν τα μισά ή περισσότερα από τα κριτήρια σε κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες. Οι απαντήσεις των επιθεωρητών (22 από τους 25) δόθηκαν στην ερευνήτρια με διάφορους τρόπους (τηλεφωνική επικοινωνία, τηλεομοίτυπο, προσωπική επικοινωνία) και οδήγησαν σε 39 διευθυντές δημοτικών σχολείων.

Ακολούθησε γραπτή (βλ. Παράρτημα Στ) και τηλεφωνική επικοινωνία με αυτούς τους διευθυντές. Η επικοινωνία είχε ως κύριο σκοπό την ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας, τον τρόπο συλλογής δεδομένων σε πρώτο στάδιο μέσω συνέντευξης, αλλά και τη διαβεβαίωση τήρησης της ανωνυμίας και της εχεμύθειας καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Από τους 39 διευθυντές αποδέκτηκαν οι 23 τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι λόγοι μη αποδοχής, όπως αναφέρθηκαν από τους διευθυντές στην ερευνήτρια, σχετίζονταν με πίεση λόγω βαρυφορτωμένου προγράμματος και με απειρία ως προς την ηγεσία πολυπολιτισμικού σχολείου ή γενικότερα τη σχολική ηγεσία, αφού κάποιοι βρίσκονταν στον πρώτο χρόνο προαγωγής τους στη θέση του διευθυντή.

Από τα μέσα Μαΐου μέχρι αρχές Ιουλίου 2013 διεξήχθησαν συνεντεύξεις με τους 23 διευθυντές. Η ανάλυση οδήγησε σε 8 διευθυντές που ενστερνίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Από αυτούς, τρεις δεν μπορούσαν να επιλεγούν λόγω ανεπάρκειας ενδείξεων ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και λιγότερων σε σχέση με τους υπόλοιπους, στοιχείων κριτικής πολυπολιτισμικότητας (βλ.Κεφάλαιο IV). Επίσης, δύο διευθυντές που πληρούσαν τα κριτήρια δεν επιλέγηκαν λόγω αφυπηρέτησης του ενός (κατά την επόμενη σχολική χρονιά που θα διεξάγονταν οι μελέτες περίπτωσης) και μετάθεσης του άλλου σε σχολείο που δεν είχε ετερόγλωσσους μαθητές.

Στην τηλεφωνική επικοινωνία που έγινε με τους τρεις διευθυντές αναλύθηκαν θέματα μεθοδολογίας του δευτέρου σταδίου και εξασφάλισης ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας. Οι διευθυντές αποδέκτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν και ενημέρωσαν σε συνεδρίαση τους εκπαιδευτικούς τους για την έρευνα και τον τρόπο με τον οποίο θα συνέβαλλαν (παροχή συνέντευξης, συμπλήρωση ερωτηματολογίου), εάν επιθυμούσαν. Μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές, η πρώτη μελέτη περίπτωσης διεξήχθηκε αρχές Νοεμβρίου του 2012, η δεύτερη αρχές Δεκεμβρίου 2012 και η τρίτη το Φεβρουάριο του 2013.

### **Οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Στην ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής αποτελεί το πρωταρχικό εργαλείο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Merriam, 2002), κάτι που ισχύει και για την παρούσα εργασία. Η ικανότητά του να «είναι άμεσα ανταποκρινόμενος και προσαρμόσιμος» (ο.π.σελ.5), του δίνει τη δυνατότητα να χειριστεί ζητήματα που σχετίζονται με τη βαθιά κατανόηση των διαφόρων νοημάτων και περαιτέρω να συμβάλει καθοριστικά στην επιτυχία της συλλογής δεδομένων.

Στην προκείμενη περίπτωση, όπου η προτεραιότητα δίνεται στην ποιοτική μέθοδο, χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης. Επιπλέον, η χρήση του ερωτηματολογίου αντιπροσωπεύει την ποσοτική μέθοδο. Θεωρείται εκ των προτέρων ότι η καθεμιά από τις τρεις μεθόδους δρα συμπληρωματικά έναντι των άλλων. Συμπληρώνει τις αδυναμίες τους και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματά τους. Σε περίπτωση αντιφάσεων αναζητούνται οι λόγοι είτε της αποτυχίας επιτυχούς συλλογής από τον ίδιο τον ερευνητή είτε των πραγματικών αντιφάσεων στις οποίες εισέρχονται οι συμμετέχοντες. Πρόκειται ουσιαστικά για πρόθεση τριγωνοποίησης δεδομένων (data triangulation) ως κύριας στρατηγικής εγκυρότητας (όπως θα επεξηγηθεί παρακάτω) και έναν τρόπο εξασφάλισης ποιοτικού ελέγχου κατά τη διαδικασία συλλογής (Yin, 2009).

Πέραν των πιο πάνω μεθόδων, κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου συλλογής δεδομένων έγιναν (μετά από έγκριση του εκάστοτε διευθυντή/διευθύντριας) μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς, ανεπίσημες συνομιλίες μαζί τους, όπως και συνομιλίες με εκπαιδευτικούς, μαθητές (γηγενείς και ετερόγλωσσους), τη γραμματέα του σχολείου και το βοηθητικό προσωπικό (επιστάτριες, υπεύθυνη κυλικείου). Στην περίπτωση που οι συνομιλίες ήταν προγραμματισμένες λαμβάνονταν σημειώσεις ταυτόχρονα, ενώ αν ήταν ανεπίσημες, με το τέλος τους σημειώνονταν εκείνα τα λεγόμενα που εξυπηρετούσαν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Πιο κάτω αναλύονται ξεχωριστά η συνέντευξη, η παρατήρηση, η μελέτη αρχείων και το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιήθηκε. Δικαιολογείται η επιλογή για τη χρήση τους και δίνονται λεπτομέρειες που αφορούν στο σχεδιασμό των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων.

### ***Συνέντευξη***

Ως κύρια ερευνητική μέθοδος επιλέγηκε η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, τόσο για τους διευθυντές όσο και για αντιπροσωπευτικό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών. Ειδικότερα, έγινε επιλογή του ημιδομημένου τύπου συνέντευξης, ενός «ευέλικτου και προσαρμοστικού τρόπου» συλλογής δεδομένων (King, 1994, οπ. αναφ. ο Robson, 2007, σελ.323). Με αυτόν, ο/η συμμετέχοντας/συμμετέχουσα έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του/της, ενώ ο ερευνητής που «περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, ...φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να μιλά για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφτούν κατά τη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου» (Βάμβουκας, 2006, σελ.232). Αυτός ο τύπος έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια για

επαναδιατύπωση των ερωτήσεων, για προσθήκες διευκρινιστικών ερωτήσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις τροποποίηση της κατεύθυνσης της συνέντευξης, ώστε να διερευνηθούν θέματα μη προκαθορισμένα, αλλά σχετικά με τον ερευνητικό σκοπό.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων καταβλήθηκε προσπάθεια όπως τηρηθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ποιοτικής συνέντευξης: ενθάρρυνση των υποκειμένων ώστε να περιγράψουν με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια τι βιώνουν και αισθάνονται και πώς δρουν (περιγραφική/descriptive), απόσπαση περιγραφών συγκεκριμένων καταστάσεων και δράσεων, όχι γενικών απόψεων (ιδιαιτερότητα/specificity), επίδειξη δεκτικότητας σε απρόσμενες δηλώσεις, ευαισθησίας, περιέργειας και ενδιαφέροντος σε αυτά που λέγονται και αυτά που δε λέγονται (σκόπιμη αφέλεια/deliberate naiveté), εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα ώστε η συνέντευξη να μην είναι ούτε αυστηρά δομημένη με τυπικές ερωτήσεις ούτε εντελώς «μη κατευθυνόμενη» (εστιασμένη/focused), επιβεβαίωση κατά πόσο ενδεχόμενες αντιφατικές δηλώσεις του συμμετέχοντα είναι αυθεντικές ή οφείλονται σε αποτυχία της επικοινωνίας με τον ερευνητή (αμφιβολία/ambiguity) (Kvale & Brinkmann, 2009).

Μετά από συγκατάθεση των διευθυντών και αντιπροσωπευτικού αριθμού εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, έγινε μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Μια τέτοια τακτική, σύμφωνα με την Bell (1997), είναι μετέπειτα χρήσιμη στον έλεγχο της επιλογής των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση, καθώς και στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων του συνεντευκτή.

Με την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης συμπληρωνόταν από την ερευνήτρια αναστοχαστικό ημερολόγιο που αποτελεί ουσιαστικά αυτοκριτική της ίδιας ως προς την δεοντολογικά ορθή στάση που τήρησε κατά τη συνέντευξη. Στόχος ήταν η όσο το δυνατό μεγαλύτερη αποφυγή παρείσφρησης της υποκειμενικότητας σε ερωτήματα που υποβάλλονταν στο συμμετέχοντα, η οποία ενδεχομένως να οδηγήσει σε επηρεασμό των απαντήσεων προς συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Με το τέλος της συλλογής των δεδομένων, έγινε απομαγνητοφώνηση λέξη προς λέξη και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα αποτέλεσαν βάση για ανάλυση. Εντούτοις, η απομαγνητοφώνηση «δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει οτιδήποτε χαρακτηρίζει την αυθεντικά ομιλούμενη γλώσσα» (Powney & Watts, 1987, σελ.147), γι' αυτό και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων λαμβάνονταν σημειώσεις που σχετίζονταν με παραγλωσσικά στοιχεία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, τόνος φωνής), όταν κρινόταν ότι αυτά προσθέτουν στη συλλογή δεδομένων. Επίσης, καταγράφονταν, όπου ήταν βοηθητικό, επιπλέον ερωτήματα που

προκύπτουν στον ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε με την πρώτη ευκαιρία να υποβληθούν, αλλά και σκέψεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

***Σχεδιασμός ημιδομημένου πρωτόκολλου συνέντευξης για τους διευθυντές (πρώτο στάδιο)***

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης έχει «περιεχόμενο, το οποίο προκύπτει από την ανάλυση του προβλήματος της έρευνας που είχε μελετηθεί προηγουμένως» (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σελ.143) και η οποία βοηθά στον ορισμό των κατηγοριών που το συνθέτουν. Σε αρχικό στάδιο, κατασκευάστηκε ένας σκελετός ερωτήσεων, ο οποίος βασίστηκε στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποσκοπούσε στο να «μετατρέψει τους σκοπούς που επιδιώκει η έρευνα σε επιμέρους ερωτήσεις» (Grawitz, Brimo & Jahoda, 2004, σελ.131). Ακολούθως, στα πλαίσια δοκιμαστικής έρευνας (pilot), διεξήχθησαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις, έτσι ώστε «να υποβληθεί σε δοκιμή το όλο σχήμα συλλογής πληροφοριών και στη συνέχεια να υποβληθεί σε διόρθωση» (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σελ.156), αλλά και να εντοπιστούν πιθανές απροσδόκητες δυσκολίες σχετικά με οποιαδήποτε πλευρά της έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Με το τέλος των πιλοτικών συνεντεύξεων, έγινε μελέτη και μια πρώτη ανάλυσή τους και όπως θα υποστήριζαν οι Bird, Hammersley, Gorn και Woods (1999), διαπίστωση κατά πόσον η ανάλυση που έχει επιλεγεί «μπορεί να οδηγήσει στα αναγκαία για την έρευνα του θέματος της μελέτης συμπεράσματα και αποτελέσματα» (σελ.344). Διαπιστώθηκε ότι χρειαζόταν η προσθήκη και κάποιων άλλων ερωτήσεων που βοηθούσαν στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας, κάτι το οποίο έγινε.

Λόγω του τύπου της ημιδομημένης συνέντευξης, πέραν των βασικών ερωτήσεων υποβάλλονταν και άλλες που καθορίζονταν από τα λεγόμενα του εκάστοτε συμμετέχοντα. Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις χωρίστηκαν κυρίως στις ακόλουθες διάφορες κατηγορίες:

- Ερωτήσεις γνώμης, δηλαδή «ερωτήσεις που αναφέρονται στις αξίες και στις πεποιθήσεις του ατόμου σ' ένα συγκεκριμένο θέμα» (ο.π., σελ.140), οι οποίες ήταν βοηθητικές τόσο για τη διερεύνηση της προσέγγισης που ακολουθούν οι διευθυντές σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, όσο και για τον εντοπισμό εκείνων των διευθυντών που παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, σύμφωνα με τα κριτήρια του Theoharis (2009) που έχουν ήδη προαναφερθεί.

Ειδικότερα οι απαντήσεις των ηγετών που παρείχαν τέτοιες ενδείξεις και τελικά επιλέγησαν για το δεύτερο στάδιο, συνυπολογίστηκαν και κατά την ανάλυση των μελετών περίπτωσης. Μπορεί να θεωρηθεί ότι συνολικά οι απαντήσεις προσφέρονται για θεωρητικές ερμηνείες και είναι ανοιχτές, δηλαδή «αφήνουν τον ερωτώμενο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς» (Ιωσηφίδης, 2003). Τέτοιες ερωτήσεις κατά τους Ψαρρού και Ζαφειρόπουλο (2004) «που αφορούν το γιατί» (σελ.143), είναι δύσκολες, αλλά βοηθούν στην αναζήτηση της εξήγησης των απόψεων που έχει ο ερωτώμενος για κάποιο συγκεκριμένο θέμα.

- Ερωτήσεις που σκοπό είχαν να φέρουν στην επιφάνεια οποιεσδήποτε προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες που ενδεχομένως να έδιναν αξιόλογες πληροφορίες σε σχέση με το προσωπικό πλαίσιο του κάθε διευθυντή (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, χώρος διαμονής από την παιδική ηλικία μέχρι σήμερα, εμπειρία σε σχέση με άλλες κοινότητες της Κύπρου συμπεριλαμβανομένης της τουρκοκυπριακής). Αφορμή για αυτού του τύπου τις ερωτήσεις δόθηκε και από το φύλλο αποκόμισης πληροφοριών που δόθηκε πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες στις οποίες βασίστηκαν οι ερωτήσεις που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση της προσέγγισης σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, ορίζονται ως ακολούθως:

- Ερμηνεία του όρου «πολιτισμική διαφορετικότητα»
- Τρόποι φανέρωσης πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο
- Όραμα όσον αφορά στην ηγεσία σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα
- Προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένας ηγέτης σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα
- Προκλήσεις σε ότι αφορά στη διδασκαλία παιδιών που είναι μεταξύ τους πολιτισμικά διαφορετικά
- Κριτική των στόχων του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική αγωγή
- Στόχοι που έθεσε το σχολείο σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή
- Περιγραφή της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής
- Σχέση μεταξύ πολιτισμικών διαφορών και συγκρούσεων
- Εισήγηση πρακτικών / δραστηριοτήτων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής

- ο Σχέση σχολείου – κοινωνίας (άποψη για την ολόενα και αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία και τα σχολεία – τρόπος αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων στην κοινωνία και τρόπος αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων μαθητών – άποψη για την επίπτωση που έχει στα άτομά τους ως διευθυντές και στα σχολεία, η υφιστάμενη πολιτική κατάσταση της Κύπρου ως μια ημικατεχόμενη πατρίδα)

Στο Παράρτημα Ζ παρατίθενται οι βασικές ερωτήσεις που υποβλήθηκαν σε όλους τους διευθυντές για σκοπούς διερεύνησης της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και εντοπισμού εκείνων των ηγετών παρέχουν ενδείξεις σε θέματα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Επίσης, παρατίθεται το φύλλο συμπλήρωσης δημογραφικών στοιχείων (Παράρτημα Η) το οποίο απάντησε γραπτώς ο διευθυντής πριν από τη συνέντευξη. Σε αυτό περιλήφθηκαν τα ακόλουθα στοιχεία: φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, ειδικευση (αν υπάρχει), συνολικός αριθμός χρόνων υπηρεσίας ως διευθυντής και ως εκπαιδευτικός, αριθμός χρόνων υπηρεσίας στην παρούσα θέση, αριθμός χρόνων υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και σε άλλα σχολεία με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών πάνω από τον παγκύπριο μέσο όρο.

***Σχεδιασμός ημιδομημένου πρωτόκολλου συνέντευξης για τους διευθυντές (δεύτερο στάδιο)***

Με το τέλος του δεύτερου σταδίου συλλογής δεδομένων (μελέτες περίπτωσης), λήφθηκε μία ακόμη ημιδομημένη συνέντευξη από τους διευθυντές. Ο σχεδιασμός της κάθε συνέντευξης ήταν προσαρμοσμένος στα δεδομένα της κάθε περίπτωσης και αναπτύχθηκε στο τελικό στάδιο της συλλογής δεδομένων.

Εντούτοις, σε γενικές γραμμές περιλαμβάνονταν σε αυτήν:

A. Βασικές ερωτήσεις για διερεύνηση του/των στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής (βλ.Παράρτημα Θ), οι οποίες έχουν ως βάση τα 5 στυλ ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου

B. Διευκρινιστικές ερωτήσεις που αφορούν:

- ο Σε συγκεκριμένες πτυχές της παρατήρησης που προηγήθηκε, ώστε να δοθούν περισσότερες επεξηγήσεις.
- ο Σε ερευνητικά ερωτήματα που ενδεχομένως να μην απαντήθηκαν επαρκώς μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων (π.χ. *Με ποιους τρόπους υποστηρίζουν τον εαυτό τους επαγγελματικά και προσωπικά; Πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης μιας ημικατεχόμενης χώρας καθώς και η αυξανόμενη*



*πολυπολιτισμικότητα της Κύπρου επηρεάζει τη φιλοσοφία και τις πρακτικές των διευθυντών;)*

- Σε απαντήσεις που έδωσε ο διευθυντής στο πρώτο στάδιο και χρειάζονταν περισσότερη επεξήγηση μετά την παρατήρηση.

### ***Σχεδιασμός ημιδομημένου πρωτόκολλου συνέντευξης για εκπαιδευτικούς***

Οι συνεντεύξεις με αντιπροσωπευτικό αριθμό εκπαιδευτικών είχαν ως στόχο την αποκάλυψη της δικής τους προοπτικής ως προς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους και της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που υιοθετεί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν τη μαγνητοφώνηση και ταυτόχρονα λαμβάνονταν κάποιες σημειώσεις κατά τη διάρκεια ή με το πέρας τους ως προς το ύφος, τη διάθεση και το βαθμό βεβαιότητας που εξέπεμπαν. Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στις συνεντεύξεις και τις συνομιλίες (βλ. Παράρτημα I 1) βασίζονταν στις εξής κατηγορίες:

- Περιγραφή του οράματος του σχολείου, του τρόπου προώθησής του από το διευθυντή και του τρόπου υλοποίησής του στη σχολική μονάδα
- Τρόπος προώθησης των στόχων που έθεσε το σχολείο σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή από το διευθυντή του σχολείου (π.χ. ενέργειές του, συμβουλές, εισηγήσεις)
- Τρόπος αντιμετώπισης (από πλευράς διευθυντή) των γηγενών και ετερόγλωσσων μαθητών και των γονιών τους
- Τρόπος αντιμετώπισης (από πλευράς διευθυντή) των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ ετερόγλωσσων μαθητών
- Θετικά και αρνητικά σημεία του τρόπου διοίκησης του διευθυντή (σε σχέση με τα πέντε στυλ ηγεσίας)

### ***Συνεντεύξεις με μαθητές και άλλα άτομα***

Οι συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα I 2) που λήφθηκαν από μαθητές και μέλη του βοηθητικού προσωπικού είχαν σκοπό να εμπλουτίσουν τα δεδομένα σε σχέση με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αλλά και της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που υιοθετεί. Οι κατηγορίες στις οποίες βασίζονται είναι οι εξής:

- Θετικά σημεία του διευθυντή
- Στοιχεία που θα προτιμούσαν να ήταν διαφορετικά στο διευθυντή του

- Χαρακτηριστικά της σχέσης που έχουν με το διευθυντή τους
- Περιγραφή του οράματος του σχολείου, του τρόπου προώθησής του από το διευθυντή και του τρόπου υλοποίησής του στη σχολική μονάδα
- Τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών από το διευθυντή
- Τρόπος αντιμετώπισης (από πλευράς διευθυντή) των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ μαθητών

Συνεντεύξεις έδωσαν όλα τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού του κάθε σχολείου (επιστάτριες, μία υπεύθυνη κυλικείου, συνοδός μαθήτριας) και περίπου 10% του μαθητικού πληθυσμού (ετερόγλωσσου και γηγενούς, κατά αναλογία). Η επιλογή των μαθητών έγινε τυχαία από τους αριθμούς των καταλόγων των τμημάτων. Προτιμήθηκαν τα τμήματα με τους μεγαλύτερους μαθητές του σχολείου (Δ' – Στ' για τα σχολεία 1 και 2 και Β' – Γ' για το σχολείο 3) οι οποίοι βίωσαν περισσότερο την ηγεσία του/της διευθυντή/ντριας τους ή/και ενδεχομένως να κατέχουν περισσότερη άνεση έκφρασης.

### ***Ερωτηματολόγιο***

Το ερωτηματολόγιο ως ένας άλλος τρόπος αποκάλυψης των απόψεων των ατόμων (Βάμβουκας, 2006) χορηγήθηκε στο πλαίσιο των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η προσέγγιση μικτής μεθοδολογίας, όπως έχει ήδη αναλυθεί.

Χορηγήθηκε (βλ. Παράρτημα Κ) στο στάδιο των μελετών περίπτωσης στους εκπαιδευτικούς. Σκοπός ήταν η ανίχνευση του/των στυλ ηγεσίας του διευθυντή από την προοπτική των εκπαιδευτικών. Η επιλογή για χορήγηση ερωτηματολογίου βασίστηκε κυρίως στη δυνατότητα χορήγησής του σε πολλά άτομα ταυτόχρονα παρέχοντας αρκετές πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Κυριαζή, 2002) και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που το απάντησαν έχουν το ίδιο πλαίσιο αναφοράς. Από την άλλη, υπάρχει επίγνωση ότι τα άτομα δίνουν πολλές φορές απαντήσεις που αναφέρονται στο τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Για να ελαχιστοποιηθεί αυτός ο κίνδυνος, δόθηκαν οι ανάλογες διευκρινήσεις προτού χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο.

Για τη συμπλήρωσή του επιλέχθηκε η αυτο-συμπληρούμενη μέθοδος χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 2006), γιατί με αυτό τον τρόπο αναμενόταν ότι θα δοθούν πιο ειλικρινείς απαντήσεις σε ένα ευαίσθητο θέμα που αφορά στο διευθυντή τους. Κατά τη

συλλογή των ερωτηματολογίων δε χρειάστηκε να γίνουν διευκρινήσεις για οποιεσδήποτε δηλώσεις.

### ***Σχεδιασμός ερωτηματολογίου***

Το ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα έχει ήδη εγκυροποιηθεί στην Κύπρο (από τη Δρ. Νικολέττα Ταλιαδώρου). Στηρίζεται σε ερωτηματολόγιο των Pashiardis και Brauckmann (2008) και αποτελείται από 34 δηλώσεις στην κλίμακα Likert. Πρόκειται για κλίμακα στην οποία οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το πολύ αρνητικό μέχρι το πολύ θετικό για το θέμα που διερευνάται. Σε αυτή χρησιμοποιούνται αριθμοί οι οποίοι παριστούν διαβαθμίσεις μιας μεταβλητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ο λόγος επιλογής αυτού του τύπου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ως κλειστού τύπου, έγκειται στο ότι είναι εύκολη η συμπλήρωση, κωδικοποίηση και ανάλυσή τους, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και περιορίζουν τον ερωτώμενο στα πλαίσια των εναλλακτικών απαντήσεων (ο.π.).

### ***Θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση (shadowing)***

Η μέθοδος της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο στάδιο της παρούσας έρευνας και συνέβαλε στη συλλογή των δεδομένων που σχετίζονται με το/τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές που επιλέγηκαν στο πρώτο στάδιο. Εντούτοις, η ερευνήτρια βρισκόταν σε ετοιμότητα κατά τη διάρκειά της, ώστε όταν γινόταν αναγνώριση, μέσα από τη δράση και το λόγο του διευθυντή, στοιχείων που παραπέμπουν στην προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας, να προβεί σε καταγραφή (ενδεχομένως και αυτούσιου του προφορικού λόγου του διευθυντή) εμπλουτίζοντας έτσι τη συλλογή δεδομένων του πρώτου σταδίου.

Με τη μέθοδο της παρατήρησης ελέγχθηκε η εσωτερική εγκυρότητα και επιβεβαιώθηκαν τα δεδομένα που λήφθηκαν από άλλες μεθόδους (Robson, 2002), στην προκειμένη περίπτωση από τις συνεντεύξεις. Θεωρείται μέσο που έδωσε μια «πλούσια περιγραφή» παρατηρημένων συμβάντων και μια περιεκτική «εικόνα» και «αίσθηση» του πλαισίου (Simons, 2008) λειτουργίας των διευθυντών, κάτι που δεν μπορούσε να αποκτηθεί μόνο από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Μέσα από την παρατήρηση μπορεί να αναδειχτεί η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων στο φυσικό κοινωνικό πλαίσιο (Marshall & Rossman, 2011) και να έρθουν στην επιφάνεια πολύτιμα δεδομένα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακόμη, στα πλαίσια αυτής της μεθόδου λήφθηκαν υπόψη στοιχεία, όπως η γλώσσα του

σώματος, ο τόνος της φωνής και άλλα παραγλωσσικά μηνύματα, τα οποία αποτέλεσαν δημιουργικές πηγές ενόρασης (ο.π.) και αξιοποιήθηκαν.

Ο τύπος της παρατήρησης που επιλέγηκε είναι η μη-συμμετοχική, με την οποία ο ερευνητής «διατηρεί απόσταση από τα παρατηρούμενα γεγονότα ώστε να αποφύγει να τα επηρεάσει» (Flick, 2009, σελ.223), η θεατή, αφού γνώριζαν οι συμμετέχοντες ότι ο ερευνητής είναι εκεί για να τους παρατηρήσει και η ημιδομημένη με τη χρήση φύλλου παρατήρησης. Παρά το γεγονός ότι το φύλλο αυτό καταρτίστηκε στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων βοηθώντας έτσι την ερευνήτρια να είναι «συνειδητή για το τι καθοδηγεί την επιλογή της να παρατηρήσει» (Simons, 2008, σελ.56), εντούτοις ήταν ελεύθερο το ενδεχόμενο να καταγραφούν σε αυτό αντιδράσεις και συμπεριφορές που κρινόταν τη δεδομένη στιγμή ότι εξυπηρετούσαν τη διερεύνηση των θεμάτων που πραγματεύεται η έρευνα. Όπως σημειώνει ο Simons (2008), δε θα πρέπει οι ερευνητές να πέφτουν στην παγίδα της απλής επιβεβαίωσης του τι ξέρουν ήδη, αλλά να ισορροπήσουν τα θέματα που έχουν προμηνύσει με το να μείνουν «ανοικτοί» στο απρόσμενο.

Η παρατήρηση τοποθετήθηκε χρονικά προτού διεξαχθεί η δεύτερη συνέντευξη με τους διευθυντές, ώστε σε περίπτωση που προκύψουν διευκρινιστικά ερωτήματα να υπάρχει επόμενη ευκαιρία συζήτησης. Διεξήχθη στο χώρο του σχολείου κατά τις ώρες της παραμονής του κάθε διευθυντή σε αυτό (κυμαινόταν από 7:15 π.μ. – 2 μ.μ.) και διήρκεσε πέντε μέρες για την κάθε περίπτωση. Παρόλο που εξαρχής ήταν ανοικτό το ενδεχόμενο διαφοροποίησης της διάρκειας, αφού το τέλος της παρατήρησης έρχεται «όταν έχει φτάσει ο θεωρητικός κορεσμός ... (και) περαιτέρω παρατηρήσεις δε θα παρέχουν επιπρόσθετη γνώση» (Flick, 2009, σελ.223), εντούτοις κρίθηκε ότι η διάρκεια των πέντε ημερών ήταν ικανοποιητική.

### ***Σχεδιασμός φύλλου ημιδομημένης παρατήρησης***

Το φύλλο ημιδομημένης παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Α) αποτελείται από πέντε μέρη. Σε κάθε μέρος περιλαμβάνονται αριθμημένες οι δηλώσεις που αντιστοιχούν σε ένα από τα πέντε στυλ ηγεσίας και πίνακας στον οποίο καταγράφεται ο αριθμός της δήλωσης που αντιστοιχεί στην παρατήρηση, περιγραφικές σημειώσεις και αναστοχασμοί. Συγκεκριμένα, στο κάθε μέρος αναγράφονται οι δηλώσεις που περιλαμβάνουν οι Pashiardis και Brauckmann (2008) σε κάθε ένα από τα πέντε στυλ ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου (παιδαγωγικό, συμμετοχικό, δομικό, στυλ ανάπτυξης προσωπικού, επιχειρηματικό) που έχουν αναπτύξει,

προσαρμοσμένες όμως και εμπλουτισμένες από στρατηγικές που σχετίζονται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται ουσιαστικά για σύζευξη του κάθε στυλ ηγεσίας και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, όπως παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, γινόταν επί τόπου λεπτομερής καταγραφή της συμπεριφοράς των διευθυντών που σχετίζονται με τους στόχους της εργασίας. Όπου κρινόταν αναγκαίο καταγράφονταν αυτούσια και τα λόγια του διευθυντή. Στο τέλος κάθε χρονικού διαστήματος παρατήρησης (π.χ. μιας μέρας) μελετώνταν τα όσα καταγράφηκαν, γινόταν αντιστοίχησή τους με τις αριθμημένες δηλώσεις που περιγράφηκαν πιο πάνω και τα δεδομένα αυτά μεταφέρονταν με προσοχή στο έντυπο παρατήρησης. Εκεί καταγραφόταν ο αριθμός της δήλωσης που αντιστοιχεί στην παρατήρηση, όπως και περιγραφικές σημειώσεις για την παρατηρούμενη συμπεριφορά (συμπεριλαμβανομένων και μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς).

Μετά από τη συμπλήρωση, σημειώνονταν κάποια σχόλια - αναστοχασμοί (σύνοψη των όσων παρατηρήθηκαν, έκφραση πρώτων εκτιμήσεων του ερευνητή υπό μορφή μιας πρώτης ανάλυσης, σημειώσεις για «κενά» που υπάρχουν ως προς την κατανόηση κάποιων συμπεριφορών και γράψιμο διευκρινιστικών ερωτήσεων προς το διευθυντή ή προς άλλα άτομα που εμπλέκονται, αυτοκριτική της ίδιας της στάσης του ερευνητή για αποφυγή οποιουδήποτε επηρεασμού των όσων παρατηρούνται και κατ'έκταση παρείσφρησης της υποκειμενικότητας του ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία). Τα σχόλια χρησιμοποιούνταν κατά την ανάλυση των δεδομένων φέρνοντας αρκετές φορές στην επιφάνεια σημαντικές πτυχές του θέματος και για σκοπούς αυτοκριτικής (κυρίως ως προς το βαθμό παρείσφρησης της υποκειμενικότητας).

Κατά τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος παρατήρησης λαμβάνονταν και κάποιες σημειώσεις που αφορούσαν στο γενικότερο προφίλ του σχολείου (τοποθεσία σχολείου, αριθμός μαθητών, αριθμός τμημάτων, αριθμός διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών, αριθμός γλωσσών που αντιπροσωπεύονται στο σχολείο, περιγραφή κτηρίου και εξοπλισμού του σχολείου), ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί όσο το δυνατό περισσότερο το συγκεκριμένο του κάθε διευθυντή.

### ***Μελέτη αρχείων***

Κατά τη διάρκεια των μελετών περίπτωσης έγινε (μετά από έγκριση των διευθυντών) μελέτη διαφόρων αρχείων που ενδεχομένως να έδιναν περαιτέρω στοιχεία που σχετίζονται με

την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Η μελέτη αυτή τοποθετήθηκε χρονικά προς το τέλος της βδομάδας παρατήρησης, ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή εξοικείωση μεταξύ ερευνητή - διευθυντή και κατ' επέκταση προθυμία εκ μέρους του δευτέρου να εγκρίνει τη μελέτη συγκεκριμένων αρχείων. Συνολικά, μελετήθηκαν έγγραφα όπως τα πρακτικά συνεδριάσεων προσωπικού, η αλληλογραφία με το ΥΠΠ, αρχεία που σχετίζονταν με τα διάφορα προγράμματα στα οποία εμπλέκεται το σχολείο και το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου (αφορά μόνο τη μελέτη περίπτωσης 3).

### **Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαχωρίστηκε σε δύο στάδια, αντίστοιχα με αυτά της συλλογής. Στο πρώτο στάδιο έγινε ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντές και στο δεύτερο στάδιο, ανάλυση των μελετών περίπτωσης, οι οποίες περιλαμβάνουν διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως παρατίθεται πιο κάτω, δε θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια τμηματική διαδικασία της όλης ερευνητικής προσπάθειας. Αντίθετα, αποτέλεσε μια διαδικασία κυκλική και επαναληπτική, γιατί προχωρούσε σε κύκλους παρά σε ολοκληρωμένα στάδια σαφώς διαχωρισμένα μεταξύ τους, περιοδική γιατί ένα μέρος της ανάλυσης μπορούσε να οδηγήσει σε αναθεώρηση των διαδικασιών που διεξάχθηκαν σε προηγούμενο ή άλλο μέρος και ολική, γιατί κάθε αναλυτικό βήμα περιλάμβανε το σύνολο και συνδεόταν με το συνολικό σχήμα ή μοντέλο (Siedel, 1998).

#### ***Ανάλυση δεδομένων στο πρώτο στάδιο της έρευνας***

Η ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές, αποσκοπούσε στη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και των όποιων ευαισθησιών έχουν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η κύρια μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε είναι η κριτική ανάλυση λόγου. Πιο κάτω γίνεται γενικότερη αναφορά στη φιλοσοφία που διέπει τη συγκεκριμένη μέθοδο και δικαιολογείται η επιλογή της για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επίσης, αναφέρονται τα κύρια στάδια που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των συνεντεύξεων.

### ***Κριτική ανάλυση λόγου***

Το κριτικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) προκύπτει σε σχέση με το ενδιαφέρον της να αποκαλύψει την κατασκευή των σχέσεων δύναμης και την αφοσίωσή της προς την κοινωνική αλλαγή (Fairclough, 2001). Ο Fairclough (2001a), ο σημαντικότερος εισηγητής της, τονίζει ότι η προσέγγιση που υιοθετεί, «ανοίγει» ένα διάλογο μεταξύ των αρχών που ενδιαφέρονται για τη γλωσσική και σημειωτική ανάλυση και αυτών που ενδιαφέρονται για τη θεωρία και την έρευνα των κοινωνικών διαδικασιών και της κοινωνικής αλλαγής. Στο πλαίσιο αυτό, η γλώσσα τοποθετείται ως ένας τύπος κοινωνικής πρακτικής (Dellinger, 1995) που βρίσκεται σε συνεχή διαλεκτική σχέση με την κοινωνία (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Με άλλα λόγια, η κριτική ανάλυση λόγου υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχει χρήση της γλώσσας που δεν εμπεριέχεται στην κοινωνία, όπως και δεν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας που δε συνειδητοποιούνται μέσω λεκτικής αλληλεπίδρασης» (Stubbs, 1983, σελ.8).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η κριτική ανάλυση λόγου έχει τη δύναμη να ανιχνεύει το μήνυμα πίσω από το κείμενο (Tannen, 2008) χωρίς να περιορίζεται σε αυτό που λέγεται ή είναι φανερό προχωρώντας έτσι στην εις βάθος μελέτη του υλικού. Αντίθετα, επιδιώκει να ανακαλύψει το λανθάνον περιεχόμενο, αυτό που εννοείται χωρίς να αναφέρεται ρητά και αυτό που αποσιωπείται (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Τα κείμενα αναλύονται για να φέρουν στην επιφάνεια τις υποκείμενες ιδεολογίες και φιλοσοφικές αξιώσεις (Fairclough, 1995· Fairclough & Wodak, 1997) εξετάζοντας τις σχέσεις μεταξύ της μικροπολιτικής των κειμένων (π.χ. λέξεις, σύνταξη προτάσεων) και των μακροπολιτικών κοινωνικών και πολιτιστικών δομών εντός των οποίων διαμορφώνεται και λειτουργεί ο λόγος (Fairclough, 1992· Luke, 2002).

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, η κριτική ανάλυση λόγου στηρίζει την ερευνητική επιλογή για διεξαγωγή συνεντεύξεων, αφού μια από τις κεντρικές αρχές της αφορά στο ότι αυτά που λέγονται δεν είναι αυθαίρετα αλλά σκόπιμα, είτε οι επιλογές είναι συνειδητές είτε ασυνείδητες (Sheyholislami, 2001, οπ.αναφ. ο McGregor, 2003). Πέρα από το λόγο θεωρεί και άλλα στοιχεία ως μέσα λόγου, όπως τη γλώσσα του σώματος και τον τρόπο έκφρασης (Fairclough, 2002), στοιχεία τα οποία συνυπολογίστηκαν κατά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων βάσει των σημειώσεων της ερευνήτριας.

Μια τέτοια μέθοδος ανάλυσης που «αναζητεί να κατανοήσει πώς ο λόγος εμπλέκεται με σχέσεις δύναμης» (Janks, 1997, σελ.329, οπ.αναφ. η Taylor, 2004), αποτελεί μέσο

κατανόησης του κατά πόσο και με ποιο τρόπο συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις και κατασκευές συνιστούν πράξεις δύναμης που υπόκεινται σε ηγεμονικές ιδεολογίες, σχετικές με τις έννοιες της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της μετανάστευσης. Τέτοιες πράξεις, σύμφωνα με τον Zembylas (2010β) δίνουν αφορμή για συγκεκριμένες μορφές συνυπολογισμού και αποκλεισμού κοινωνικών ομάδων και ταυτοτήτων και εξαρτώνται από υποθέσεις για «φυσικοποιημένες» (naturalized) πραγματικότητες.

Συγκεκριμένα, ο λόγος και η γλώσσα δημιουργούν αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων που φαίνονται φυσικές και κοινής λογικής, ενώ στην πραγματικότητα κρύβονται προκαταλήψεις, αδικία και ανισότητα (McGregor, 2003). Γι' αυτό ένας από τους στόχους της κριτικής ανάλυσης λόγου γενικότερα, και κατ' επέκταση της ανάλυσης που επιδίωξε η παρούσα έρευνα, είναι να ξεδιπλωθούν (εάν και όπου υπάρχουν) εκείνα τα ιδεολογικά στηρίγματα της ομιλίας που έχουν γίνει τόσο φυσικά με το πέρασμα του χρόνου, ώστε αρχίζουν να θεωρούνται κοινά, αποδεκτά και φυσικά χαρακτηριστικά της (Teo, 2000, όπ.αναφ. οι Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Ειδικότερα σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, η στοχοποίηση των μη-γηγενών παιδιών ως διαφορετικά, ελλιπή ή αντικείμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Zembylas, 2010β), αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα.

Ένα τέτοιο ξεδίπλωμα μπορεί να δώσει στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος ως διαλεκτική γλώσσας-κοινωνίας, συμβάλλει στη διαίωνηση ή στην αλλαγή της κοινωνίας (Fairclough, 1995) και γενικότερα της υπάρχουσας κατάστασης. Περαιτέρω, η ίδια η κριτική ανάλυση λόγου ως ένα απελευθερωτικό ερευνητικό εργαλείο (Liasidou, 2008), δεν έχει μόνο ένα απελευθερωτικό γνωστικό ενδιαφέρον (Habermas 1971, όπ.αναφ. ο Fairclough, 2001a), αλλά ελπίζει να φέρει αλλαγή στις κοινωνικο-πολιτικές πρακτικές και δομές που υποστηρίζουν τις πρακτικές λόγου (Kress, 1990, όπ.αναφ. ο MacLure 2003).

### ***Σημαντικά στάδια ανάλυσης***

Ο van Dijk (2000) αναγνωρίζει ότι η κριτική ανάλυση λόγου δεν έχει ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο ή μεθοδολογία, αλλά αντιπροσωπεύει μια κοινή προοπτική που περικλείει μια σειρά από προσεγγίσεις. Στην παρούσα έρευνα η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζει και εμποτίζει φιλοσοφικά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, αλλά και του συνδυασμού τους με τα δεδομένα που θα προκύψουν από τα ερωτηματολόγια. Στην ανάλυση περιλαμβάνονται και στάδια (π.χ. κωδικοποίηση,



περιορισμό των δεδομένων, κατηγοριοποίηση) που συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση του υλικού υποβοηθώντας έτσι την κριτική ανάλυση λόγου. Τα κύρια στάδια ανάλυσης αναφέρονται στον πιο κάτω πίνακα και έπειτα επεξηγούνται .

**Πίνακας 4: Στάδια ανάλυσης δεδομένων από τις συνεντεύξεις**

<b>Στάδια ανάλυσης</b>
1. <b>Ανάγνωση και μελέτη απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων</b> - Τοποθέτηση της κάθε συνέντευξης στο πλαίσιο της (ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό, σχολικό, προσωπικά δεδομένα διευθυντή)
2. <b>Καταγραφή κυριότερων θεματικών αξόνων κάθε προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας</b> Μελέτη συνεντεύξεων και καταγραφή μιας πρώτης εικόνας
3. <b>Κωδικοποίηση δεδομένων</b> - Σύντομοι, περιγραφικοί κωδικοί
4. <b>Περιορισμός δεδομένων (data reduction) - Παρουσίαση δεδομένων (data display)</b> - Συγκέντρωση των δεδομένων που σχετίζονται με την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας - Οργάνωση δεδομένων: περιλήψεις συνεντεύξεων, παρουσίαση σε μορφή πινάκων
5. <b>Κριτική ανάλυση λόγου</b> - Μελέτη κειμένου σε επίπεδο ολικό, σε επίπεδο πρότασης, φράσης και λέξης – Εστίαση στις σχέσεις της μικροπολιτικής των κειμένων και των μακροπολιτικών κοινωνικών και πολιτιστικών δομών
6. <b>Κατηγοριοποίηση των δεδομένων</b> - Κατηγοριοποίηση διευθυντών σε προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας - Διερεύνηση των κοινών που έχουν οι διευθυντές (σε προσωπικό επίπεδο και στο πλαίσιο εργασίας)
7. <b>Αρχειοθέτηση</b> - Αρχειοθέτηση συνεντεύξεων - Επιλογή αυτούσιων αποσπασμάτων με πλαίσιο αναφοράς το εκάστοτε συγκεκριμένο

Αρχικά, έγινε προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων και το κάθε κείμενο τοποθετήθηκε στο *πλαίσιο* του. Λήφθηκε υπόψη το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο (κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα) και το κοινωνικοπολιτικό (ολοένα αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, πολιτική κατάσταση μιας μοιρασμένης πατρίδας), το οποίο είναι κοινό για όλα τα κείμενα. Σημειώνονταν σε κάθε συνέντευξη τα στοιχεία που διαφοροποιούνταν από κείμενο σε κείμενο, όπως τα χαρακτηριστικά του κάθε σχολικού πλαισίου (π.χ. τύπος σχολείου, ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών) και κάποια προσωπικά δεδομένα του διευθυντή που έδιναν αξιόλογες πληροφορίες (π.χ. προηγούμενη εμπειρία σε πολυπολιτισμικά σχολεία, εμπειρία από πολυπολιτισμικές κοινωνίες του εξωτερικού, εμπειρία σε σχέση με άλλες κοινότητες της Κύπρου, συμπεριλαμβανομένης της τουρκοκυπριακής).

- ο Καταγράφηκαν σε κατηγορίες οι κυριότεροι θεματικοί άξονες που στηρίζουν τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, έτσι όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (βλ. Παράρτημα Β). Με επόμενη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και έχοντας υπόψη τους συγκεκριμένους άξονες, όπως και το πλαίσιο του κάθε κειμένου,

καταγράφηκε η πρώτη εικόνα της προσέγγισης (ή των προσεγγίσεων) πολυπολιτισμικότητας που υιοθετούσε ο κάθε διευθυντής.

Όποτε κρινόταν κατά την ανάλυση ότι άλλαζαν κάποια δεδομένα ως προς την πρώτη εικόνα του διευθυντή, γίνονταν οι ανάλογες αλλαγές, μέχρι να σχηματιστεί η τελική εικόνα. Με άλλα λόγια, γινόταν διαρκώς αναπροσαρμογή στην προοπτική των υποκειμένων της έρευνας και στα πλαίσια του αυξημένου βαθμού ευελιξίας που χαρακτηρίζει την αναλυτική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2003), παρόλο που υπήρχε πρόθεση για συστηματικότητα.

- Ακολούθησε κωδικοποίηση η οποία βοηθά στη δόμηση, τη μεταχείριση του υλικού (Robson, 2007) και την απόδοση νοήματος στα διάφορα μέρη των ποιοτικών δεδομένων. Οι κωδικοί ήταν σύντομοι, περιγραφικοί, σχετίζονταν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τοποθετούνταν σε διάφορα τμήματα του κειμένου. Η διαδικασία της κωδικοποίησης βοήθησε στον περιορισμό των δεδομένων (data reduction) και στην παρουσίασή τους (data display), δύο αναλυτικές διαδικασίες που επισημαίνουν οι Huberman και Miles (1994). Πιο συγκεκριμένα, κωδικοποίηση γινόταν στα δεδομένα που σχετίζονταν με το σκοπό της έρευνας, με αποτέλεσμα αυτά να αποτελούν ένα περιορισμένο σύνολο δεδομένων σε σχέση με το συνολικό. Η παρουσίαση που σύμφωνα με τους προαναφερθέντες συγγραφείς περιλαμβάνει τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών αυτών, σχετίζεται με περιλήψεις των συνεντεύξεων και παρουσίαση σε μορφή πινάκων (κυρίως των στοιχείων που σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα, όπως οι δραστηριότητες που υποστηρίζουν ή υλοποιούν οι διευθυντές, σε επίπεδο τάξης και σχολείου). Τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης σχετίζονταν με τη σύνδεση των διαφόρων τμημάτων του ποιοτικού υλικού (στη συγκεκριμένη περίπτωση των συνεντεύξεων), τη σύνδεση με θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με τη βιβλιογραφία, την καθοδήγηση προς την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, την ερμηνεία και την ανάλυσή τους (Ιωσηφίδης, 2003).
- Μελετήθηκε το κείμενο που αφορούσε στο σκοπό της έρευνας *ολικά και σε επίπεδο πρότασης*. Συγκεκριμένα:
  - Συγκεκριμενοποιήθηκε ο «τόνος» του κειμένου (McGregor, 2003), δηλαδή ο τόνος της αμφιβολίας ή της βεβαιότητας που «εκπέμπει» ο συμμετέχοντας σε σχέση με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, ο οποίος μπορεί να

εισαχθεί με τη χρήση λέξεων ή φράσεων όπως: μπορεί, μπορούσε, πρέπει, φαίνεται ότι, χωρίς αμφιβολία, είναι πιθανόν.

- Συλλέγηκαν στοιχεία που αφορούν στις σχέσεις δύναμης που εμφανίζονται στο λόγο του διευθυντή, τόσο στο σχολικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό (π.χ. αντιμετώπιση των μαθητών και ενηλίκων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, αντιμετώπιση του θέματος της μετανάστευσης). Έγινε προσπάθεια ώστε να εντοπιστούν οποιεσδήποτε κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνει ο εκάστοτε διευθυντής και να διερευνηθούν οι λόγοι που τις στηρίζουν.

- Έγινε προσπάθεια σύνδεσης αυτών των κατηγοριοποιήσεων με τα πορίσματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τις επικρατούσες ιδεολογίες στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της Κύπρου που αφορούν. *π.χ. Στο λόγο του διευθυντή απεικονίζονται (ή όχι) κάποιοι ως «δυνατοί» ή «ανώτεροι» και ποιοι ως «αδύνατοι» ή «κατώτεροι»; Διακρίνονται άνισες σχέσεις δύναμης και αν ναι, ποιες είναι; Με ποιο τρόπο συνέβαλε το πλαίσιο (προσωπικό, σχολικό τοπικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό-κοινωνικοπολιτικό) στις κατηγοριοποιήσεις που ενδεχομένως να γίνονται;*

- Εντοπίστηκαν θέματα (που σχετίζονται με έννοιες όπως η πολιτισμική διαφορετικότητα και η μετανάστευση) τα οποία ο εκάστοτε διευθυντής επέλεγε να τονίσει και να αναπτύξει, αυτά στα οποία δεν έδινε έμφαση ή παρέλειπε και άλλα τα οποία θεωρούσε εκ των προτέρων δεδομένα.

- Σε επόμενο στάδιο έγινε πιο λεπτομερής μελέτη του κειμένου σε *επίπεδο λέξης και φράσης*. Πρόκειται για στάδιο που αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου ενισχύοντάς το με περισσότερες λεπτομέρειες. Η εστίαση εξακολουθούσε να υφίσταται μεταξύ των σχέσεων της μικροπολιτικής των κειμένων και των μακροπολιτικών κοινωνικών και πολιτιστικών δομών εντός των οποίων διαμορφώνεται και λειτουργεί ο λόγος (Fairclough, 1992· Luke, 2002). Συγκεκριμένα μελετήθηκε κατά πόσο οι λεκτικές ή φρασεολογικές επιλογές είναι ιδεολογικά ουδέτερες ή αποκαλύπτουν σχέσεις δύναμης και εξουσίας που υφίστανται και στην ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση. Πρόκειται για νοήματα, που όπως γράφει ο McGregor (2003) δε βρίσκονται πάντα στα λεξικά, αλλά συχνά προσδιορίζονται στη βάση της πολιτισμικής γνώσης των συμμετεχόντων.

- Μελετήθηκαν οι σημειώσεις που λήφθηκαν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε σχέση με παραγλωσσικά στοιχεία (π.χ. γλώσσα του σώματος, ύφος και τόνος φωνής). Στην περίπτωση που αυτά ενίσχυαν το υπό μελέτη κείμενο ή τις υπό μελέτη προτάσεις, φράσεις ή λέξεις, συνυπολογίστηκαν κατά την ανάλυση.
- Ακολούθησε καταγραφή της ολοκληρωμένης εικόνας της προσέγγισης που ακολουθεί ο κάθε διευθυντής σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και των ενδείξεων που παραπέμπουν στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Μελετήθηκε κατά πόσο οι διευθυντές που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, έχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.
- Έγινε η τελική κατηγοριοποίηση των διευθυντών σε προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και ακολούθως αρχειοθέτηση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις με πλαίσιο αναφοράς το εκάστοτε συγκείμενο. Για την κατηγοριοποίηση λήφθηκε υπόψη η αρχική εντύπωση που δόθηκε με την πρώτη ανάγνωση και όλα όσα προέκυψαν από την πιο λεπτομερή μελέτη που ακολούθησε. Καθοριστική ήταν η ολική εικόνα που παρουσίαζε ο διευθυντής με βάση την κριτική ανάλυση λόγου και όχι ο αριθμός των αναφορών του που εμπίπτουν σε κατηγορίες προσεγγίσεων ή μοντέλα ηγεσίας. Το γεγονός ότι αρκετοί διευθυντές τελικά ενστερνίζονταν δύο προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, λήφθηκε ως «γεφύρωση» των προσεγγίσεων. Συνεπώς, δε θεωρήθηκε ότι κάποιος διευθυντής δεν εμπίπτει επαρκώς σε μια προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας αλλά ότι παρείχε ενδείξεις από δύο ή περισσότερες κατηγορίες.
- Εντοπίστηκαν συνδέσεις μεταξύ των δεδομένων των συνεντεύξεων, ομοιότητες, διαφορές, αντιφάσεις και αυτές καταγράφηκαν. Ιδιαίτερα αναζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι διευθυντές παρουσίασαν την ίδια προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Ο προβληματισμός τέθηκε στη βάση των κοινών που τους συνδέουν (π.χ. απόψεις σε σχέση με την παρουσία ετερόγλωσσων στην κοινωνία και στα σχολεία).

#### ***Ανάλυση των μελετών περίπτωσης στο δεύτερο στάδιο***

Η ανάλυση των μελετών περίπτωσης στο δεύτερο στάδιο, σκοπό είχε να «φωτίσει» διάφορες πτυχές που σχετίζονται με την απάντηση στα υπόλοιπα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το ένα αφορά στα στυλ ηγεσίας των διευθυντών που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση

πολυπολιτισμικότητας εκδηλώνοντας παράλληλα ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά και στον τρόπο που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν μέσα από αυτά τις προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντούν. Το άλλο αναφέρεται στο πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης σε μια ημικατεχόμενη χώρα καθώς και η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα της Κύπρου, επηρεάζει τη φιλοσοφία και την πρακτική της ηγεσίας αυτών των διευθυντών. Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, δεδομένα που αφορούν στη φιλοσοφία των διευθυντών συλλέγηκαν και στο προηγούμενο στάδιο μέσα από τη συνέντευξη. Επιδίωξη ήταν όπως εμπλουτιστούν αυτά τα δεδομένα και σε ζητήματα πρακτικής, σε περίπτωση που αυτό προκύψει μέσα από τις μελέτες περίπτωσης.

Αρχικά, η κάθε μελέτη περίπτωσης αντιμετωπίστηκε ως ξεχωριστή έρευνα με την ανάλυση να γίνεται «κάθετα» μεταξύ των δεδομένων που συλλέγονται στο πλαίσιο της καθεμιάς. Προσδιορίστηκαν κοινά θέματα μέσα σε αυτήν (Simons, 2008) και ειδικότερα στις διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων και στις προοπτικές αντίληψης του στυλ ηγεσίας από διάφορα άτομα ή ομάδες (από τον ίδιο το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και άλλους). Έγινε συνυπολογισμός και σύγκριση των αποτελεσμάτων των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις, παρατήρηση, μελέτη εγγράφων) και των ποσοτικών (ερωτηματολόγιο). Πέραν της ανάλυσης των σημείων σύγκλισης μεταξύ των μεθόδων και των προοπτικών, προσδιορίστηκαν σημεία αλληλοσυμπλήρωσης και τέθηκε ο προβληματισμός του κατά πόσο και γιατί υπάρχουν σημεία σύγκρουσης.

Έπειτα, έγινε «οριζόντια» ανάλυση μεταξύ των διαφόρων μελετών περίπτωσης. Προσδιορίστηκαν διασυνδεδεμένα θέματα, διερευνήθηκε «ποιες όψεις της ανάλυσης παραμένουν πιστές από περίπτωση σε περίπτωση και ποιες μπορεί να είναι διαφορετικές» (Simons, 2008, σελ.164), με τις όποιες διαφορές να τοποθετούνται κάθε φορά στο πλαίσιό τους (προσωπικό, σχολικό, τοπικό). Για σκοπούς οργάνωσης καταρτίστηκαν διαγράμματα στα οποία συνοψίστηκαν και οργανώθηκαν ξανά τα δεδομένα που προέκυψαν από την κάθε μελέτη περίπτωσης. Έπειτα, μελετήθηκαν συγκεκριμένες πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων (π.χ. κοινά στυλ ηγεσίας, τρόπος εκδήλωσης του καθενός από τα πέντε στυλ ηγεσίας) που περιλαμβάνουν στοιχεία από τον κάθε διευθυντή. Η μελέτη αυτή εντάχθηκε στην προσπάθεια για σύνθεση (cross-case synthesis) διαμέσου των περιπτώσεων (Yin, 2009) και όχι μόνο για ανάλυση. Με αυτή τη σύνθεση επιδιώχθηκε η σκιαγράφηση εκείνων των στυλ ηγεσίας στα οποία δίνει έμφαση ένας διευθυντής με αξίες κριτικής πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης και τα οποία τον βοηθούν να

αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντά. Απώτερος στόχος είναι τα προφίλ διευθυντών που προέκυψαν να έχουν αξία για διευθυντές που λειτουργούν σε αντίστοιχα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και για ερευνητές που προτίθενται να εργαστούν σε παρόμοια ερευνητικά πεδία.

Πιο κάτω ακολουθούν κάποιες επεξηγήσεις για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων του δευτέρου σταδίου.

- Όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο), τα κύρια στάδια που ακολουθήθηκαν είχαν ως εξής:
  - Προσεκτική ανάγνωση της κάθε συνέντευξης ή των σημειώσεων της κάθε συνομιλίας και καταγραφή των μονάδων ανάλυσης, δηλαδή των θεμάτων ή νοημάτων που εγείρονται σε σχέση με το σκοπό που διερευνάται
  - Κωδικοποίηση μονάδων ανάλυσης
  - Δημιουργία θεματικών κατηγοριών βάσει των μονάδων ανάλυσης που έχουν επισημανθεί
  - Περιορισμός δεδομένων (data reduction) - Παρουσίαση δεδομένων (data display)
  - Αντιστοίχιση αυτών των δεδομένων με τα στυλ ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2009)
  - Στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS – Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) – Έγινε ερμηνεία των αποτελεσμάτων
  - Σύνθεση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων – Εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών
  - Σχηματισμός ολικής εικόνας για το στυλ ηγεσίας του κάθε διευθυντή - Κατηγοριοποίηση των διευθυντών ως προς τα στυλ ηγεσίας τους από την προοπτική των εκπαιδευτικών
  - Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών στην προοπτική των διευθυντών και στην προοπτική των εκπαιδευτικών - Σε περίπτωση διαφορών αναζητήθηκαν οι λόγοι του διαφορετικού τρόπου θέασης των πραγμάτων. Έγινε διασταύρωση των συγκεκριμένων πορισμάτων με αυτά της παρατήρησης.

- Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντές που επιλέγηκαν για το δεύτερο στάδιο, διεξήχθη με τον τρόπο που έγινε η ανάλυση στο πρώτο (κριτική ανάλυση λόγου). Αυτό που προστέθηκε στο τέλος της ανάλυσης είναι η διερεύνηση του πώς διαφοροποιούνται (ή όχι) στο συγκείμενο των διευθυντών της Κύπρου τα κριτήρια που τέθηκαν αρχικά για σκοπούς επιλογής και τα οποία αποτελούν ερευνητικό πόρισμα του Theoharis (2009) σε σχολεία των Η.Π.Α.
- Η ίδια ανάλυση διεξήχθη και για τα διάφορα σχολικά έγγραφα που μελετήθηκαν (π.χ. επίσημα αρχεία του σχολείου, αλληλογραφία με το ΥΠΠ, στοιχεία για διάφορα προγράμματα στα οποία εμπλέκεται το σχολείο), όπως και για τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση. Ειδικότερα, οι άξονες που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ως προς τα στυλ ηγεσίας αντιπαραβλήθηκαν με την ανάλυση της συνέντευξης που προηγήθηκε στο πρώτο στάδιο, αλλά και με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και μαθητών. Εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Στην περίπτωση αντιφάσεων ή διαφορών, αναζητήθηκαν οι λόγοι.

### **Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας**

Στα πλαίσια της μικτής μεθοδολογίας που υιοθετείται (με έμφαση στην ποιοτική μέθοδο), η αξιολόγηση της έρευνας επιβάλλεται να ανταποκρίνεται τόσο στα κριτήρια της ποιοτικής, της ποσοτικής, αλλά και της μικτής προσέγγισης. Τα κριτήρια αυτά αναλύονται πιο κ

#### ***Εσωτερική εγκυρότητα***

Σύμφωνα με τους Berg και Mansvelt, η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας συνίσταται «στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από το πεδίο καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (2000, οπ. αναφ. ο Ιωσηφίδης, 2003, σελ.128).

Στην παρούσα έρευνα, η τριγωνοποίηση των δεδομένων (data triangulation) κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, αποτέλεσε κύρια στρατηγική για διασφάλιση εγκυρότητας. Η χρήση διαφορετικών πηγών δεδομένων (συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο) στα δύο στάδια προσέφερε σημαντικό όφελος· βοήθησε στην απόκτηση περαιτέρω κατανόησης του υπό μελέτη θέματος, πρόσθεσε στον πλούτο της περιγραφής της πραγματικότητας και

στην παροχή επαλήθευσης (Simons, 2008). Η χρήση της στην παρούσα έρευνα λειτούργησε όχι μόνο ως τρόπος επιβεβαίωσης και εγκυρότητας αλλά και ως δείγμα σεβασμού στα πολλαπλά σημεία μιας προοπτικής (Flick, 2009). Μια τέτοια περίπτωση, όπως γράφει ο Stake (2010), «μπορεί να μας κάνει πιο σίγουρους ότι έχουμε το σωστό μήνυμα ή μπορεί να μας κάνει πιο σίγουρους ότι χρειάζεται να εξετάσουμε διαφορές για να δούμε σημαντικά πολλαπλά νοήματα» (σελ.124). Σημαντικό είναι ότι μέσα από την τριγωνοποίηση, οι αδυναμίες της μιας μεθόδου συλλογής δεδομένων εξισορροπήθηκαν από τα πλεονεκτήματα των υπολοίπων (Newman & Benz, 1998· Yin, 2003).

Κατά τη συλλογή δεδομένων μέσω της συνέντευξης τηρήθηκαν διάφορες προϋποθέσεις για διασφάλιση εγκυρότητας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια και οι συμμετέχοντες ήταν άγνωστοι μεταξύ τους, διασφαλίστηκε η ανωνυμία όσων έδωσαν συνέντευξη και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να υπάρχει ατμόσφαιρα άνεσης, εμπιστοσύνης και αίσθηση πλήρους αμεροληψίας από μέρους του ερευνητή (Βάμβουκας, 2006). Το γεγονός της λήψης άμεσων σημειώσεων που αντικατόπτριζαν σκέψεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, της έδωσαν την ευκαιρία να «έχει πρόσβαση στα δεδομένα οποιαδήποτε στιγμή θέλει, ώστε να μπορεί να βγάλει σωστά συμπεράσματα αυξάνοντας την εγκυρότητα» (Καραγεώργος, 2002).

Πέρα από αυτά, τηρήθηκαν και άλλες προϋποθέσεις εγκυρότητας που αφορούν στη συνέντευξη. Πρόκειται για την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, αφού ανά πάσα στιγμή η ερευνήτρια μπορούσε να επιστρέψει στο αυθεντικό κείμενο και την ύπαρξη κάποιας δομής τόσο στο πρωτόκολλο συνέντευξης όσο και στο φύλλο παρατήρησης. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη κάποιας δομής στη συνέντευξη αυξάνει την εγκυρότητά της, αφού επιτρέπει τον έλεγχο της συνάφειας της συνέντευξης με τους σκοπούς της έρευνας και διευκολύνει την ανάλυση των δεδομένων, αφού, κατά κύριο λόγο θα συγκεντρωθούν παρόμοια δεδομένα (Σαββίδης, 2008, σελ.93), κάτι που ισχύει και για την ημιδομημένη παρατήρηση.

Στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, διεξήχθηκε «έλεγχος μελών» (member checking). Πρόκειται για «έλεγχο της ακρίβειας, της επάρκειας και της αμεροληψίας των παρατηρήσεων, αναπαραστάσεων και ερμηνειών της εμπειρίας, με αυτούς τους οποίους ενδιαφέρει» (Simons, 2008, σελ.131), στην προκείμενη περίπτωση τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τους Αβρααμίδη και Καλυβά (2006), οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν, έτσι ώστε να διορθωθούν όποια λανθασμένα συμπεράσματα έχουν εξαχθεί. Με βάση αυτή τη λογική της επικύρωσης των αποτελεσμάτων, δόθηκαν στον κάθε



διευθυντή τα κύρια συμπεράσματα που αφορούσαν στη συνέντευξη που έδωσε ή/και στην παρατήρηση που έγινε στο άτομό του. Σκοπός ήταν να τα επικυρώσει ή να προβεί σε αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές ήταν ελάχιστες και λήφθηκαν υπόψη κατά την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Σχετικά με την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, αφού δεν μπορεί να ανιχνευθεί διαφορετικά, λόγω της ποιοτικής προσέγγισης που κυρίως υιοθετείται, μπορεί να αναζητηθεί στη συσχέτιση που η Κυριαζή (1999) προτείνει· του περιεχομένου των αποτελεσμάτων της έρευνας με το θεωρητικό της υπόβαθρο και ειδικότερα την αλληλουχία, συνέπεια και συνδεδετικότητα του θεωρητικού και του ερευνητικού μέρους.

### ***Εξωτερική εγκυρότητα***

Είναι γεγονός ότι «οι μεμονωμένες ποιοτικές μελέτες δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης» (Bird, κ.α., 1999, σελ.186), με την έννοια της γενίκευσης ως το «βαθμό στον οποίο τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν από το δείγμα της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό» (Polit & Hungler, 1991, σελ. 645, οπ. αναφ. η Myers, 2000, σελ.2). Πρόκειται, βέβαια, για είδος γενίκευσης που δεν αποτέλεσε πρόθεση της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, επιδίωξη της ήταν μιας μορφής «νατουραλιστική γενίκευση» (naturalistic generalization), η οποία περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως μια «μερικώς διαισθητική διαδικασία στην οποία φτάνουμε αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες των αντικειμένων και των ζητημάτων μέσα και έξω από το συγκεκριμένο» (Stake, 1980, σελ.69). Κατά τον Kemmis, αυτού του είδους η γενίκευση αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας κάθε ατόμου που διαβάζει τα αποτελέσματα ποιοτικών μελετών κι έτσι περνά από το στάδιο της διαισθητικής (tacit) γνώσης σ' αυτό της δηλωτικής (propositional) (1974, οπ. αναφ. η Myers, 2000). Με αυτό το σκεπτικό, επιδιώχθηκε όπως η παρουσίαση των αποτελεσμάτων να πληροφορήσει την πρακτική, να αποδείξει την αξία της περίπτωσης ή/και να προσφέρει γνώση του συγκεκριμένου θέματος που μελετάται (Simons, 2008) σε διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων (και όχι μόνο), αλλά και σε όλους όσους ασχολούνται με προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

### ***Αξιοπιστία***

Η έννοια της αξιοπιστίας στην ποιοτική κοινωνική έρευνα αναφέρεται στη διαχρονικότητα της συνέπειας των αποτελεσμάτων (Καραγεώργος, 2002) και στο βαθμό κατά

τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία (Perakyla, 1997, οπ.αναφ. ο Ιωσηφίδης, 2008). Στην προκείμενη περίπτωση λήφθηκαν υπόψη διάφορες προϋποθέσεις που ενισχύουν την αξιοπιστία του ερευνητικού εγχειρήματος.

Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία των μετρήσεων ενισχύθηκε με τη χρήση τυποποιημένων εργαλείων συλλογής δεδομένων (π.χ. ερωτηματολόγιο, πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης και παρατήρησης) (Κενδέου, 2010) όπως και με την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ερευνητή - σύμβουλου καθηγητή όσον αφορά στα αποτελέσματα και συμπεράσματα που απορρέουν από τα δεδομένα. Πρόκειται ουσιαστικά για τρόπους ενίσχυσης της ακρίβειας αναπαράστασης των απόψεων και των θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, η οποία συνδέεται άμεσα με την αξιοπιστία ενός ερευνητικού εγχειρήματος (Ιωσηφίδης, 2008).

Περαιτέρω, χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες κατηγορίες (προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και στυλ ηγεσίας) ως βάση για τη διερεύνηση κάθε μελέτης περίπτωσης, κάτι που αναφέρει ο Silverman (2005) ως απαραίτητο στοιχείο για μεγαλύτερη αξιοπιστία. Επίσης, το γεγονός ότι αναπτύχθηκε μια βάση δεδομένων για τις μελέτες περίπτωσης (case study database) που περιλαμβάνει τα δεδομένα, τον τρόπο ανάλυσής τους, το σκοπό και τις λεπτομέρειες για το πού και πώς διεξάχθηκε κάθε μελέτη περίπτωσης, συμβάλλει στην ενίσχυση του βαθμού αξιοπιστίας. Πρόκειται για στοιχεία που αποτελούν προϋπόθεση για επανάληψη της μελέτης περίπτωσης και ακολουθία των ίδιων διαδικασιών από έναν δεύτερο ερευνητή, ώστε σε περίπτωση που αυτός επαναλάβει τη μελέτη περίπτωσης να διαφανεί κατά πόσο θα φτάσει στα ίδια αποτελέσματα και συμπεράσματα (Yin, 2009).

### **Ηθικά διλήμματα**

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

Τα ηθικά διλήμματα, τα οποία φαίνεται να τοποθετούν τον ερευνητή σε δυσχερή ηθικά θέση, θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με βάση την «αναλογία κόστους – οφέλους» (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992, οπ. αναφ. οι Cohen & Manion, 2000). Υπάρχει επίγνωση ότι ένα ερευνητικό θέμα, όπως το παρόν που φέρνει στην επιφάνεια σκέψεις, αξίες

και ζητήματα ταυτότητας, αποτελεί ουσιαστικά αυτό που ο Woods (1999) ονομάζει «πρόσβαση» στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των συμμετεχόντων με πιθανό κάποιο «κόστος» για τους συμμετέχοντες. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αφορά σε ενόχληση, αίσθηση προσβολής της αξιοπρέπειας, πρόκληση ανησυχίας για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα υπό διερεύνηση ζητήματα και ενδεχομένως μειωμένη αυτοεκτίμηση. Από την άλλη, το «όφελος» σχετίζεται με «τη μορφή της ικανοποίησης για τη συμβολή τους στην επιστήμη και της αυξημένης προσωπικής κατανόησης του εξεταζόμενου πεδίου της έρευνας» (ο.π. σελ.473). Όπως αναφέρουν σχετικά οι Frankfort-Nachmias και Nachmias, πρόκειται για τη σύγκρουση δύο δικαιωμάτων· του δικαιώματος της έρευνας και της απόκτησης γνώσης και του δικαιώματος των συμμετεχόντων στην αυτοδιάθεση, την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής και αξιοπρέπειας (ο.π.).

Σε μια προσπάθεια διαβεβαίωσης στους συμμετέχοντες ότι τα δικαιώματά τους θα τύχουν σεβασμού, τους δόθηκε η υπόσχεση ότι θα εξασφαλιστεί και θα διατηρηθεί ανωνυμία και εμπιστευτικότητα (Simons, 2008) με σκοπό την προστασία των ταυτοτήτων τους (Flick, 2009). Συγκεκριμένα, από την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία τονίστηκε ότι παρότι η ερευνήτρια «γνωρίζει ποιος παρέχει τις πληροφορίες ...σε καμιά περίπτωση δε θα κάνει δημοσίως γνωστή αυτή τη συσχέτιση» (Cohen & Manion, 2000, σελ.500). Επίσης, παρόλο που στις ποιοτικές έρευνες (και ειδικότερα στις μελέτες περίπτωσης) προβάλλει κίνδυνος αναγνώρισης του πραγματικού προσώπου, αφού περιλαμβάνονται αρκετές πληροφορίες για το πλαίσιο των συμμετεχόντων (Flick, 2009), δόθηκε διαβεβαίωση στους διευθυντές ότι θα ελαχιστοποιηθεί αυτός ο κίνδυνος με διάφορες ενέργειες (π.χ. χρήση αριθμών για τους συμμετέχοντες και τα σχολεία, χρήση αριθμητικού εύρους και όχι ακριβούς αριθμού για την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, απόκρυψη της επαρχίας στην οποία βρίσκεται ο κάθε διευθυντής). Επιπλέον, τονίστηκε η τήρηση της ηθικής του σεβασμού της αλήθειας, η οποία βασίστηκε στην ειλικρίνεια κατά τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων (Bassegy, 2009). Ειδικότερα, οι ερμηνείες που δόθηκαν κατά την ανάλυση βασίστηκαν αποκλειστικά σε δεδομένα και δεν περιλάμβαναν κρίσεις προσωπικού επιπέδου (Flick, 2009).

Συγκεκριμένα ηθικά ζητήματα προκύπτουν και από τη χρήση της συνέντευξης ως μέθοδος συλλογής δεδομένων από μαθητές. Στο πλαίσιο των αρχών και των πρακτικών για την προστασία των παιδιών λόγω της σχετικής τους ευαισθησίας, οι Marshall και Rossman (2011) αναφέρουν ότι ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, θα πρέπει να

επιδεικνύει ευαισθησία και να καταβάλει επιπρόσθετη προσπάθεια για να προστατεύσει τα παιδιά από οποιοδήποτε «κόστος», κάτι που ήταν επιδίωξη και στην παρούσα έρευνα. Επίσης, κρίθηκε ως απαραίτητη και η εκ των προτέρων γραπτή συγκατάθεση των γονιών (Simons, 2008).

Όσον αφορά στην παρατήρηση που ως μέθοδος συλλογής δεδομένων αποτελεί «παρέμβαση» στη ζωή του συμμετέχοντα, η ερευνήτρια πέραν της αρχικής συγκατάθεσης που έλαβε από τους διευθυντές, επιβεβαίωσε στην πορεία κατά πόσον εξακολουθεί να υφίσταται η συγκατάθεσή τους. Ευαισθησία υπήρχε και στη χρήση των αρχείων που μελετήθηκαν. Δόθηκε διαβεβαίωση στους διευθυντές ότι τα έγγραφα δε θα χρησιμοποιηθούν για οποιοδήποτε άλλο σκοπό και ούτε κατά τη γραπτή παρουσίασή τους θα υπάρχει οποιαδήποτε πρόθεση για έκθεση ή δυσφήμιση.

### **Περιορισμοί μεθοδολογίας**

Διάφορες διαπιστώσεις που σχετίζονται με την ερευνητική διαδικασία οδήγησαν στην παραδοχή κάποιων περιοριστικών παραμέτρων. Την ίδια στιγμή καταβλήθηκε προσπάθεια για ελαχιστοποίησή τους στο μέτρο του δυνατού.

Σε αυτούς περιλαμβάνεται το ενδεχόμενο παρείσφρησης της υποκειμενικότητας της ερευνήτριας στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, υπήρχε εκ των προτέρων γνώση του ενδεχομένου να επηρεάσει η παρουσία της ερευνήτριας τις απόψεις των ερωτωμένων (κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων) (Bryman, 2004· Cohen κ.α., 2007· Creswell, 2003· Robson, 2002), το πλαίσιο διεξαγωγής της παρατήρησης και συνεπώς την εσωτερική της εγκυρότητα. Επίσης, υπήρχε γνώση του ότι οι προσδοκίες της ενδεχομένως να επηρεάσουν το τι παρατηρεί και τι αναφέρει στις αναλύσεις της (ο.π.).

Συνεπώς, με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί το ενδεχόμενο που υπήρχε για παρείσφρηση της υποκειμενικότητας στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω της παρατήρησης και της συνέντευξης (Newman & Benz, 1998· Stake, 2010), καταβλήθηκε προσπάθεια για συνεχή αυτοέλεγχο και αποφυγή οποιωνδήποτε επιδράσεων στο συμμετέχοντα. Κεντρικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια έλαβε η χρήση του αναστοχαστικού ημερολογίου μετά από κάθε συνέντευξη στο πρώτο μέρος της έρευνας, όπως επίσης και κατά τη διάρκεια των μελετών περίπτωσης. Η ίδια προσπάθεια αυτοελέγχου καταβλήθηκε και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ώστε αυτά να μην επηρεαστούν από κάποια συγκεκριμένη προοπτική. Σημαντική σε αυτή την προσπάθεια ήταν και η συμβολή του επιβλέποντα καθηγητή ως

«κριτικού φίλου». Γενικότερα, στο πλαίσιο υπερπήδησης των σχετικών κινδύνων, υιοθετήθηκε η τοποθέτηση του Simons (2008), ο οποίος χαρακτηριστικά σημειώνει ότι η υποκειμενικότητα δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά «αντιθέτως με κατάλληλο έλεγχο και πειθαρχία ως βασική στην κατανόηση και ερμηνεία της περίπτωσης» (σελ.24).

Επίσης, περιορισμοί τέθηκαν λόγω της μετάθεσης κάποιου διευθυντή (που πληρούσε αρκετά κριτήρια για να προχωρήσει στο δεύτερο στάδιο της έρευνας) σε σχολείο χωρίς ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών και της αφυπηρέτησης ενός άλλου, αφού δεν κατέστη δυνατή η ολοκλήρωση των δύο ερευνητικών σταδίων κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Ακόμη, τη χρονιά διεξαγωγής των μελετών περίπτωσης μετατέθηκαν από τα σχολεία 1 και 2 εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν το προηγούμενο ή τα προηγούμενα έτη με τους υπό μελέτη διευθυντές και θα μπορούσαν να δώσουν αξιόλογες πληροφορίες.

Περιορισμοί πιθανόν να τίθενται και από τον τρόπο επιλογής του δείγματος των διευθυντών μέσω των Επιθεωρητών Γενικών Μαθημάτων. Συγκεκριμένα, το ενδεχόμενο να μην έχει ένας αριθμός επιθεωρητών πλήρη εικόνα της ηγεσίας των διευθυντών σε σχέση με τα κριτήρια κοινωνικής δικαιοσύνης που έθεσε η έρευνα, είναι πιθανό να οδηγήσει την έρευνα σε διευθυντές που δεν παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και κατ'έπекταση δεν μπορούν να προχωρήσουν στο δεύτερο στάδιο της έρευνας. Στους περιορισμούς μπορούν να περιληφθούν οι οποιεσδήποτε αδυναμίες των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και ειδικότερα αυτών που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια (φύλλο παρατήρησης, πρωτόκολλο συνεντεύξεων).

Ακόμη, ως περιορισμός μπορεί να ληφθεί το γεγονός ότι τα αποτελέσματα μιας κυρίως ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού. Η γενίκευση που επιδιώκεται είναι νατουραλιστικής μορφής (βλ. ενότητα «Εξωτερική εγκυρότητα»).

### **Περίληψη**

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με την προτεραιότητα όμως να βρίσκεται στην ποιοτική μέθοδο. Έγινε παράλληλη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων και το στάδιο ενοποίησης τους βρισκόταν στο στάδιο της ανάλυσης. Το δείγμα αποτέλεσαν διευθυντές που ηγούνταν σχολείων με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών πάνω από το μέσο όρο της Κύπρου (14.88%) κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε

δύο στάδια. Στο πρώτο διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 23 διευθυντές με σκοπό τη διερεύνηση της φιλοσοφικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και των ενδείξεων σε θέματα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας ακολουθήθηκε η προσέγγιση της «μελέτης περίπτωσης» (case study) με σκοπό τη διερεύνηση των υπόλοιπων ερευνητικών ερωτημάτων. Λήφθηκαν πρωτογενή δεδομένα μέσω συνεντεύξεων, παρατήρησης και ερωτηματολογίων, όπως και δευτερογενή μέσα από μελέτη αρχείων του σχολείου. Ακολουθήθηκαν διάφορες διαδικασίες οργάνωσης του υλικού. Η κύρια μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κριτική ανάλυση λόγου. Επίσης, κατά τη διάρκεια της μεθοδολογικής διαδικασίας επιδιώχθηκε με διάφορους τρόπους ο έλεγχος και η ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας. Έγινε επισήμανση του είδους της γενίκευσης που επιδιώκει η παρούσα έρευνα ως κυρίως ποιοτική, όπως και οι περιορισμοί που τη διέπουν (για τους οποίους ακολουθούνται διάφορες διαδικασίες ελαχιστοποίησής τους).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **Εισαγωγή**

Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται στη βάση των σταδίων, όπως επεξηγήθηκαν στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας». Αρχικά γίνεται ανάλυση των δεδομένων του πρώτου σταδίου της έρευνας, τα οποία λήφθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις με τους 23 διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων της Κύπρου. Παρουσιάζεται η γενική εικόνα του δείγματος των διευθυντών ως προς τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας που φαίνεται να υιοθετούν και έπειτα γίνεται ξεχωριστή αναφορά και ανάλυση της καθεμιάς από αυτές. Έπειτα, αναφέρονται και αναλύονται οι ενδείξεις που παρέχουν τρεις διευθυντές που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας για μια ηγεσία που τοποθετείται στη σύζευξη της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και των στυλ ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008). Με αυτό τον τρόπο δικαιολογείται η επιλογή τους για συμμετοχή στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, στο οποίο διεξάγεται μελέτη περίπτωσης για τον καθένα.

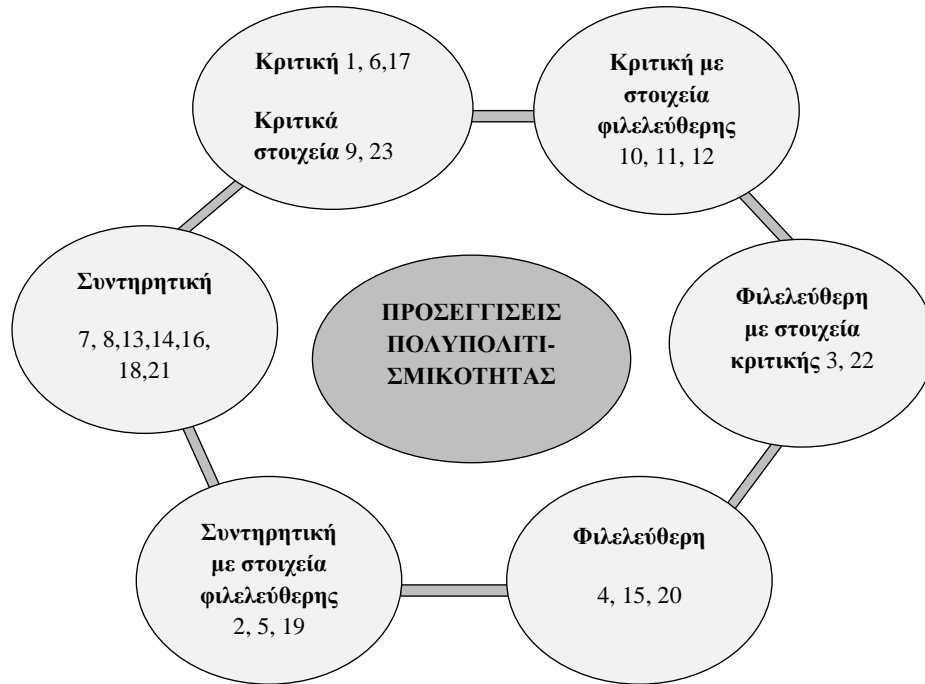
Η τεκμηρίωση των επιλογών που γίνονται για συσχέτιση των διευθυντών με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, παρέχεται μέσα από αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

### **Αποτελέσματα α' σταδίου έρευνας**

#### **Γενική εικόνα του δείγματος**

Η γενική εικόνα του δείγματος ως προς τις προσεγγίσεις που ενστερνίζονται οι διευθυντές σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, παρουσιάζεται στο πιο κάτω διάγραμμα. Κάθε κύκλος υποδηλώνει την προσέγγιση ή το συνδυασμό προσεγγίσεων που εμφανίστηκαν και σε αυτόν αναγράφονται οι αύξοντες αριθμοί των διευθυντών που σχετίζονται με αυτήν. Ο αύξων αριθμός των διευθυντών καθορίστηκε χρονικά, με το διευθυντή 1 να είναι ο πρώτος που δίνει συνέντευξη και τη διευθύντρια 23 να είναι η τελευταία.

**Διάγραμμα 4: Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας των διευθυντών του πρώτου σταδίου της έρευνας**



Όπως φαίνεται, 7 από τους διευθυντές παρέχουν ενδείξεις που δικαιολογούν τη συσχέτισή τους με τη συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, 3 διευθυντές με το συνδυασμό συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης, 3 διευθυντές με τη φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, 5 με την κριτική προσέγγιση και 5 με το συνδυασμό φιλελεύθερης και κριτικής προσέγγισης. Δεν υπήρξαν επαρκείς ενδείξεις για συσχέτιση κάποιου διευθυντή με την πλουραλιστική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Διευκρινίζεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε κάθε ομάδα διευθυντών συγκεκριμένης προσέγγισης ή συγκεκριμένου συνδυασμού προσέγγισης, με την έννοια ότι οι συνεντευξείς τους παρέχουν λιγότερες ή περισσότερες ενδείξεις, αρκετές όμως για συμπερίληψή τους στην ομάδα. Ειδικότερα στην κατηγορία με τους διευθυντές που παρέχουν ενδείξεις κριτικής προσέγγισης, οι διευθυντές 9 και 23 διαφοροποιούνται από τους άλλους με το χαρακτηρισμό «κριτικά στοιχεία» και όχι «κριτική» (προσέγγιση) για να διαφανεί ότι είχαν λιγότερες ενδείξεις από τους υπόλοιπους. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των διευθυντριών 3 και 22 με προσέγγιση «φιλελεύθερη με στοιχεία κριτικής» από τους διευθυντές 10, 11, 12 με προσέγγιση «κριτική με στοιχεία φιλελεύθερης», ακριβώς για να φανεί ότι οι πρώτες δύο τείνουν περισσότερο στη φιλελεύθερη προσέγγιση έχοντας περισσότερα στοιχεία.



Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που παρέχουν οι συνεντεύξεις που ανήκουν σε κάποια προσέγγιση γίνεται στη βάση τριών επιπέδων: α) των απόψεων και του τρόπου που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές τους μετανάστες στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, β) των απόψεων και του τρόπου που αντιμετωπίζουν τους ετερόγλωσσους μαθητές σε σχολικό επίπεδο και γ) τη θεωρητική και πρακτική αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα και την αίθουσα διδασκαλίας. Στην περίπτωση της κριτικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης προστίθενται σε αυτό τον τρόπο οργάνωσης και οι απόψεις μέσα από τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου – κοινωνίας, γιατί ακριβώς φάνηκε ότι πολλά θέματα έχουν ως βάση την πεποίθηση ότι το σχολείο αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινωνία έχοντας άμεση σχέση μαζί του.

### **Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας**

Για σκοπούς σύνοψης και καλύτερης κατανόησης των προσεγγίσεων, προτού γίνει ανάλυσή τους παρατίθενται στον πιο κάτω πίνακα σε γενικές γραμμές οι βασικοί άξονες της καθεμιάς. Αυτό που διαφοροποιεί σε γενικές γραμμές τους διευθυντές που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση από τους διευθυντές που ενστερνίζονται τη συντηρητική και φιλελεύθερη, είναι ότι οι απόψεις των πρώτων αναδεικνύουν σε διάφορες περιπτώσεις τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου και κοινωνίας.

**Διάγραμμα 5: Βασικοί άξονες των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας στο πρώτο στάδιο της έρευνας**



### **Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα**

Η συντηρητική προοπτική είναι παρούσα στις αντιλήψεις 10 διευθυντών (2, 5, 7, 8, 13, 14, 16, 18, 19, 21) του δείγματος. Τρεις από τους διευθυντές (2, 5, 19) πέραν της συντηρητικής προσέγγισης, παρέχουν ταυτόχρονα στοιχεία που στηρίζουν την κατεύθυνσή τους και προς τη φιλελεύθερη προσέγγιση. Στη βάση των τριών επιπέδων που προαναφέρθηκαν, οργανώνεται και η παρακάτω ανάλυση. Περιλαμβάνει άξονες που βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία για τη συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (βλ. Παράρτημα Β). Συγκεκριμένα, αναλύονται οι απόψεις για τους μετανάστες στην κοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισής τους, οι οποίες περιλαμβάνουν τους κινδύνους και τα προβλήματα που ελλοχεύουν, σύμφωνα με τους διευθυντές. Ακολουθούν οι απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τον τρόπο αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου, όπου διαφαίνεται η προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης. Έπειτα, αναλύεται ο θεωρητικός και ο πρακτικός τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο.

#### ***Απόψεις για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τρόπος αντιμετώπισης των μεταναστών***

Σε γενικές γραμμές, οι διευθυντές του δείγματος που ενστερνίζονται τη συντηρητική προσέγγιση εκφράζονται στην πλειονότητά τους κυρίως αρνητικά για τη μετανάστευση στην κοινωνία και όπου μιλούν θετικά χρησιμοποιούν όρους του κυρίαρχου πολιτισμού. Ναι μεν υπάρχουν λίγες αναφορές που υποδηλώνουν με θετικό τρόπο την αποδοχή της μετανάστευσης στα πλαίσια της σύγχρονης, παγκόσμιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας (14) και την παραδοχή ότι οι μετανάστες βιώνουν με τη σειρά τους εκμετάλλευση και δυσκολίες (2, 7), αλλά βρίσκονται στα πλαίσια ενός λόγου κυρίως αρνητικού, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιολογηθούν θετικά. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές 5 και 13 τοποθετούνται έχοντας ως κοινή γραμμή ότι από τη μια οι μετανάστες «μας εξυπηρετούν», αλλά από την άλλη μας «δημιουργούν προβλήματα». Αυτά τα προβλήματα εστιάζονται στην «αδικία» και την «εκμετάλλευση» που υπάρχει λόγω της λήψης επιδομάτων από μετανάστες και όχι από Κύπριους που έχουν επίσης πολλά οικονομικά προβλήματα (2, 7, 21). Επίσης, η αρνητική αντιμετώπιση συνδέεται με αναφορές σε συμβολή των μεταναστών στη δημιουργία ανεργίας στην Κύπρο, αφού «πήραν δουλειές» (5), με προβλήματα λόγω διαφορετικών συνηθειών, κουλτούρας, δυσκολιών στην ενσωμάτωση, μη προσπάθειας να μάθουν κάποια πράγματα για τη χώρα που τους «φιλοξενεί» (8, 13, 14, 18), την αλλοίωση που επιφέρουν στον πολιτισμό

μας (19) και το ρατσισμό που υπάρχει ακόμα από την πλευρά των Κυπρίων παρά την καλή θέληση (7).

Στον πιο κάτω πίνακα παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα<sup>23</sup> από τις συνεντεύξεις, με σκοπό την περαιτέρω κατανόηση της αντιμετώπισης που έχουν οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία.

---

<sup>23</sup> Οι πλείστοι διευθυντές χρησιμοποίησαν την κυπριακή διάλεκτο. Για σκοπούς καλύτερης κατανόησης (στην περίπτωση αναγνωστών που δεν είναι ομιλητές της διαλέκτου) επεξηγούνται στη δημοτική ελληνική σε πίνακα στο Παράρτημα Μ, λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά από τους διευθυντές.

Η επιλογή για διατήρηση της κυπριακής διαλέκτου στα αποσπάσματα που παρατίθενται, έγινε αρχικά για λόγους εγκυρότητας, αφού η απόδοση νοήματος στα δεδομένα που συλλέγηκαν, έχει άμεση σχέση με τον τρόπο έκφρασης των συμμετεχόντων. Επίσης, έγινε για λόγους αυθεντικότητας (μια έννοια σημαντική για την ποιοτική έρευνα), ακρίβειας και πλούτου των δεδομένων (βλ. Tracy1, 2010). Όπως γράφει ο Poland (2003), ο τρόπος «μετασχηματισμού» του προφορικού λόγου σε γραπτό, συχνά επιβάλλεται από τα δεδομένα. Ειδικότερα, σε μια έρευνα όπως η παρούσα που πραγματεύεται μεταξύ άλλων ζητήματα ταυτότητας, λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη ότι ο λόγος και ο τρόπος έκφρασης αποτελεί μέρος της ταυτότητας του καθενός. Ακόμη, δεν μπορεί να λεχθεί ότι η κυπριακή διάλεκτος αποτέλεσε εμπόδιο στη ροή του κειμένου, αφού κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων γινόταν προσπάθεια επαρκούς επεξήγησης των αποσπασμάτων. Δεν υπήρχε επίσης οποιοδήποτε εμπόδιο κατά την ανάλυση, αφού η ερευνητρια είναι ομιλήτρια της κυπριακής διαλέκτου.

**Πίνακας 5: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη συντηρητική προσέγγιση - Αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία**

Δ <sup>*24</sup>	Αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία
2	<p>...παρόλο που προσπαθώ να μπω τζιαι στη θέση των γονιών τους, αλλά που τη στιγμή που βλέπεις ότι ο γονιός είτε το επίδομα που παίρνει είτε τα λεφτά που παίρνει δεν τα αξιοποιά για την οικογένειά του τζιαι πάει τζιαι ο ίδιος τζιαι μεθά..</p> <p>Ναι, θεωρώ ότι εν άδικο ας πούμε να εκμεταλλεύονται (και να παίρνουν επιδόματα). Διότι στο τέλος οι φορολογίες..., το ό,τι πληρώνεται εν από μας που πληρώνεται. Που τη στιγμή που έχουμε όλοι ίσα δικαιώματα, πρέπει τζιαι όλοι να απολαμβάνουμε το ίδιο.</p> <p>(Υπάρχουν ανισότητες εις βάρος των μεταναστών) από την επίδοση, από τον πολιτισμό τους... Πιστεύω ότι είναι αλληλένδετα. ...Έσειε μεγάλη σημασία το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Δηλαδή ένας μετανάστης που αγωνίζεται να καλύψει τις βασικές τους ανάγκες, δεν είναι προτεραιότητά του η μόρφωση γιατί για εκείνον είναι προτεραιότητά του να εξασφαλίσει το φαγητό στην οικογένειά του. Έχει να αντιμετωπίσει την αντίδραση των άλλων και την εκμετάλλευση.</p>
5	<p>Καλή η πολυπολιτισμικότητα, εξυπηρετά μας, έλυσέ μας πολλά προβλήματα.</p> <p>Όπως εργασίες που εμείς οι Κύπριοι εν θέλουμε να τες κάμουμε. Όλοι θέλουμε να γίνουμε δημόσιοι υπάλληλοι και τραπεζικοί και γιατροί κτλ, κτλ. κάποιες άλλες δουλειές εμείναν τζιαι εβρεθήκαν τούτοι και επήραν τες. Αλλά τούτο εδημιούργησε τζιαι άλλο πρόβλημα τωρά: δημιουργεί ανεργία. Πιάνουν τζιαινοι τες δουλειές τζιαι εκμεταλλευόμαστε τους με χαμηλό μισθό που ένας δικός μας εν θα επήεννε, ώρες πέραν του κανονικού. Άρα εξυπηρετούν μεν, εκμεταλλευόμαστε τους δε, εδημιούργησε ανεργία που την άλλη.</p>
7	<p>...είναι το γνωστό με τα επιδόματα αν κάποιοι κάποτε αγανακτούν και μιλούν κάπως πιο έντονα εγώ νομίζω έχουν δίκαιο σε αυτόν τον τομέα. Ναι, δεν μπορείς με τα δεδομένα τα σημερινά προπαντός και με την κρίση την οικονομική και γνωρίζοντας ότι πολλοί δεν έχουν να φάνε να έρχεται ο οποιοσδήποτε. ...Είναι εδώ που σου δημιουργούν και αρχίζεις πλέον να σκέφτεσαι με ένα τρόπο αρνητικό γιατί αλλιώς δεν θα υπήρχε λόγος να το κάνεις και μιλούμε για επιδόματα ψηλά. Επειδή ξέρουμε ότι μπορεί να έχουν και πολλά παιδιά και βγαίνει το επίδομα αρκετά πάνω. Έχουμε οικογένειες δικές μας που υποφέρουν πεινούν, ανθρώπους καταχρεωμένους έχουμε περιπτώσεις που έμειναν άνεργοι. Ναι είμαστε άνθρωποι όλοι και πρέπει να βοηθούμε ο ένας τον άλλο και δεν πρέπει να αποκλείουμε αλλά δεν μπορεί να μην το σκεφτείς, και εγώ το σκέφτομαι αυτό και σου το λέω.</p> <p>Τώρα αν φτάσουμε σε επίπεδο που να καταφέρουμε ...να χειριστούμε τούτα τα θέματα ....εφόσον το αποδεχτούμε όλοι στο σύστημα μας ότι έτσι είναι... Μπορεί να έχουμε την καλή θέληση, αλλά θέλεις και κάποιο χρόνο να ωριμάσει μέσα σου μια ιδέα γιατί πολλές φορές ο ρατσισμός μέσα σου υπάρχει. Πρέπει να ξεπεραστεί, θέλουμε χρόνο, θέλουμε και βοήθεια....</p> <p>...δεν είναι ότι το τάδε άτομα είναι ξένο και επειδή είναι ξένο εγώ είμαι ρατσίστρια. Υπάρχουν προβλήματα όπως έχουμε και με τους Κυπρίους, είναι ομάδες που έρχονται με κοινωνικά προβλήματα που είναι ένας λόγος παραπάνω να έχουμε στη συνέχεια τις δυσκολίες που έχουμε.</p>
8	<p>Ναι, ναι! (νομίζω ότι είναι διάκριση εις βάρος των Κυπρίων)</p> <p>Όπως θέλεις πες το: διάκριση είναι, πρόβλημα είναι. Είναι πρόβλημα.</p> <p>Δύσκολο τούτο (αν θα προτιμούσα να μην έρχονταν τόσοι μετανάστες στην Κύπρο ) Θα ήταν πιο λίγες οι δυσκολίες. Νομίζω ναι.</p>
13	<p>Έν μεγάλο θέμα(η παρουσία των μεταναστών στην κοινωνία μας) όμως τζιαι εξαρτάται πώς θα το δεις τζιαι κάτω που ποιο πρίσμα. Οι μετανάστες μας εξυπηρετούν, μας δημιουργούν όμως τζιαι διάφορα προβλήματα. Έχουν διαφορετικές συνήθειες, διαφορετική κουλτούρα. Νομίζω προσπαθούν να διατηρήσουν την κουλτούρα τους, ενώ δεν κάνουν και παράλληλα προσπάθεια να μάθουν κάποια πράγματα από τη χώρα που τους φιλοξενεί</p>
14	<p>Αντιμετωπίζουν δυσκολίες, τη διαφορετική κουλτούρα πολλές φορές δεν μπορούμε να την καταλάβουμε, άμα δεν είμαστε προετοιμασμένοι και γενικά το θέμα....</p> <p>...Ούτως ή άλλως ζούμε σε μια πλέον περίοδο που δεν υπάρχουν οι παλιές πολιτισμικές κοινωνίες όπως ο Καναδάς και η Αμερική. Όλες πλέον οι χώρες με το άνοιγμα των συνόρων με τη διακίνηση έχουν γίνει πολυπολιτισμικές. Οπότε εν απαραίτητο μέσα σε τούτες τις συνθήκες, που εν παγκόσμιο φαινόμενο, της παγκοσμιοποίησης τζιαι της πολυπολιτισμικότητας, εν απαραίτητο</p>

<sup>24</sup> Διευθυντής - Διευθύντρια

	να κάμουμε εκείνα τα βήματα που χρειάζονται. Απλά νιώθω ότι σαν Κύπρος εμείναμεν λίγο πίσω. ...Κάπου η οικονομική κρίση, τα κονδύλια. Θεωρώ ότι χρειάζεται πιο συστηματική οργάνωση
16	Από τη μια εν αναπόφευκτο, αν τζιαι παρακαλούμε να σταματήσει με τη σημερινή την κατάσταση για οικονομικούς λόγους. Σαν αναγκαία πραγματικότητα δεν θεωρώ ότι προκαλεί ζημιά. Στην περίπτωση όμως που γειτονιές καταντούν να γίνονται γκέτο με την αθρόα προσέλευση αλλοδαπών, δημιουργούνται αρκετά προβλήματα τζιαι κοινωνικά. Βλέπω ας πούμε γειτονιές που ξεκινούν να αποκτούν κακή φήμη, λόγω του αριθμού των αλλοδαπών παιδιών.
18	Νομίζω ότι έχουμε ένα μεγάλο πρόβλημα εις τους ενήλικές. Τα παιδιά προσαρμόζονται, ακολουθούν ένα περίπου το ρυθμό της κοινωνίας, τους νόμους, τις συνήθειες, εν τζιαι εν εύκολο όμως να το αποδεκτούν. ...Ένας που έρχεται Ρουμάνος ή Βούλγαρος ή που οποιαδήποτε άλλη χώρα τζιαι έσει μια κουλτούρα, εν ενσωματώνεται εύκολα γι' αυτό, έχουμε πιο πολλά προβλήματα στους μεγάλους.
19	...δεν βλέπω τούτη την εισροή να είναι καλό. ...Δηλαδή σε ατομικό επίπεδο δεν βλέπω καμία διαφορά, όλα τα μωρά είναι τα ίδια τα αγαπούμε το ίδιο...μην σου πω ότι για τα λιγότερο ευνοούμενα προσπαθούμε περισσότερο. Άλλο τούτο, άλλο το εθνικό, το πιο συνολικό...  Δεν θα έπρεπε να είναι με τόσους γρήγορους ρυθμούς (ο ρυθμός των αλλόγλωσσων στην κοινωνία) και να έχει φτάσει σε τόσο ψηλά ποσοστά. Βρίσκω να αλλοιώνομαστε. Δηλαδή το να αγαπάς το μαθητή σου είναι ένα γιατί εν μωρό, δεν μπορείς να κανείς αλλιώς, αλλά το να βλέπεις να γίνεσαι μειοψηφία στο τόπο σου είναι άλλο.
21	...προσπαθώ στο σχολείο να μεν με επηρεάζουν κάποιες απόψεις που έχω σχετικά με τα επιδόματα έξω... Εντάξει τζιαι εγώ ως Κύπριος πολίτης αισθάνομαι αδικία στο να πηγαίνουν τα επιδόματα σε κάποιους που δεν είναι δικαιούχοι στον τόπο μας. Προσπαθώ να το βλέπω ουδέτερα, η αλήθεια. Θετικά, τι θετικά; Εντάξει αν το πάρουμε πολιτισμικά το θέμα ότι υπάρχει μια ανταλλαγή πολιτισμών, ότι μπορείς να πάρεις θετικά από άλλους πολιτισμούς, έτσι τέλεια θεωρητικά το θέμα, βρίσκεις τζιαι καλά. Αλλά στην ουσία, τζιαι με την κατάσταση που έχουμε στην Κύπρο, αμφιβάλλω αν υπάρχουν αρκετά θετικά ώστε να αντισταθμίζουν την όλη κατάσταση που περνούμε.  Ναι (είναι κυρίως οικονομικής φύσεως οι αρνητικές συνέπειες), τζιαι εξαρτάται τζιαι ποιοι έρχονται. Ποιοι φεύγουν που τη χώρα τους τζιαι έρχονται. Δηλαδή υπάρχουν διάφορες ομάδες ανθρώπων που έρχονται.  Ναι, ναι, νιώθω (να έχω διαχωρίσει την κατάσταση στην κοινωνία από το σχολείο), θέλω τζιαι μέσα μου να την έχω διαχωρισμένη. Δε θέλω να επηρεάζομαι από τις απόψεις... τζιαι που τες δικές μου έξω που το σχολείο.

### ***Κίνδυνοι και προβλήματα στην κοινωνία***

Η πεποίθηση ότι ελλοχεύουν διάφοροι κίνδυνοι και δημιουργούνται προβλήματα στην κυπριακή κοινωνία από την παρουσία μεταναστών, εκφράστηκε από όλους τους διευθυντές που έχουν στοιχεία συντηρητικής προσέγγισης. Οι κίνδυνοι αυτοί σχετίζονται με αλλοίωση του πολιτισμού και συγκεκριμένα της παράδοσης και γλώσσας μας, χαλάρωση των αξιών και αρνητικό επηρεασμό από τη νοοτροπία των μεταναστών, φόβο εθνικής επιβίωσης λόγω της κατοχής, άγνοια της ποιότητας των μεταναστών που έρχονται, συμβολή στην οικονομική κρίση που υπάρχει, αύξηση των εγκλημάτων και ρατσισμό εξ μέρους των ετερόγλωσσων προς τους Κύπριους.

### ***Κίνδυνος αλλοίωσης του πολιτισμού των Ελληνοκυπρίων***

Δύο διευθυντές (2, 19) εμφανίζονται ανήσυχοι σχετικά με τον κίνδυνο αλλοίωσης του πολιτισμού των Ελληνοκυπρίων, ο οποίος ελλοχεύει από το συνεχόμενο ρεύμα μετανάστευσης. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια 2 αν και δηλώνει αρχικά ότι δεν είναι «ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα», έπειτα υποστηρίζει ότι στα πλαίσια του «φαινομένου που συμβαίνει με την παγκοσμιοποίηση», «πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στο να μη χαθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο τζια η δική μας η κουλτούρα». Κατά την άποψή της «δεν εμπλουτίζεται (ο δικός μας πολιτισμός)» από τη συνύπαρξη με άλλους πολιτισμούς. Από την άλλη, η διευθύντρια 19 αναφέρεται στη «συναισθηματική» αλλαγή που η ίδια νιώθει, ειδικότερα σε περιοχές της Κύπρου όπου ζουν πολλοί μετανάστες. Ενδεικτικά, αναφέρουν:

Δεν αφαιρούνται στοιχεία, απλώς δε διαιωνίζεται η παράδοση όπως διαιωνιζόταν και πλέον οι επόμενες γενιές χάνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Πιστεύω ότι μελλοντικά μπορεί να οδηγηθούμε σε κάτι τέτοιο. ... τζιέινο που βλέπω είναι ότι αλλιώς εμεγαλώσαμεν εμείς, τα σχολεία μας δεν είχαν καθόλου ξένα παιδιά. Βλέπω τώρα τα δικά μου παιδιά, βλέπω ότι πολλά πράγματα ατονήσαν ως προς την παράδοση, ως προς τον πολιτισμό μας. Πολλά στοιχεία που εμάς ετονίζονταν, τώρα βλέπεις ότι σχεδόν αφαιρούνται, διότι μπαίνουν άλλα πράγματα. (2)  
Ναι!!! (αλλοιώνεται ο πολιτισμός μας) Συναισθηματικά πρώτα πρώτα. Αν πας στο νοσοκομείο ένα πρωινό ή στις Φοινικίδες ένα απόγευμα Κυριακής θα νομίσεις ότι βρίσκεσαι σε άλλη χώρα. ...δύσκολα θα ακούσεις Ελληνικά. ...Θα νιώσεις μειοψηφία, θα νιώσεις ότι είσαι σε άλλη χώρα. Γνωστά τα κτίρια αλλά ποιοι εν τούτοι που βλέπω και τι γλώσσες εν τούτες που ακούω; Δηλαδή συναισθηματικά νιώθεις τούτη την αλλαγή. Τώρα όσον αφορά τον πολιτισμό εν ναι κάτι που θα φανεί στα 5-10 χρόνια, εν κάτι πολύ πιο μακροπρόθεσμο. Εντάξει, φοβάμαι μακροπρόθεσμο. (19)

Στο ίδιο πλαίσιο, άλλος διευθυντής αναφέρεται στο γεγονός ότι οι Κύπριοι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής, για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με μετανάστες που εργάζονται στην Κύπρο, κάτι που του προκαλεί δυσαρέσκεια.

Εμείς δυστυχώς αυτό που αντιμετωπίζουμε είναι στην ιδία σου την πατρίδα να μη μιλάς τη γλώσσα σου. Αν πάω σε ένα κέντρο να παραγγείλω, θα πρέπει να ξέρω οποιαδήποτε άλλη γλώσσα εκτός από τα ελληνικά. Αυτό εν σημαντικό που έπρεπε να το δει το Υπουργείο που δίνει κανονικά τες άδειες. ...Βασικό σε άλλες χώρες από ότι πληροφορούμαι είναι ότι κάποιος που θα απασχοληθεί σε κάποια χώρα να ξέρει τουλάχιστον σε βασικό επίπεδο τη γλώσσα. (13)

### ***Επηρεασμός από τη νοοτροπία των μεταναστών στην κοινωνία***

Η διευθύντρια 14 θεωρεί ότι υπάρχει «μια χαλάρωση στο θέμα των αξιών», όπως «ο σεβασμός της ελευθερίας του άλλου, έχω δικαιώματα έχω υποχρεώσεις». Επισημαίνει επίσης την τάση που υπάρχει (κατά τη γνώμη της) για μίμηση άσχημων συμπεριφορών κάποιων μεταναστών εκ μέρων των Κυπρίων.

...με τούτην όλη την εισροή των ξένων προσπαθούμε να καλύψουμε ίσως άλλα θέματα σαν κοινωνία και κάπου τούτο το θέμα των αξιών μένει πίσω. Και γενικά επηρέασε και τη στάση, τη νοοτροπία, δηλαδή αφού οι Πόντιοι τραβούν μασιέρκα, τραβώ τζιαί εγώ. Δηλαδή κάπου μιμούμαστε ίσως και συμπεριφορές τις οποίες δε θέλουμε, αντί να παίρνουμε τα θετικά. (14)

Σε άλλη αναφορά, γίνεται λόγος για Κύπριους μαθητές που παρασύρονται στη συμπεριφορά τους από παιδιά μεταναστών κατά τις ώρες εκτός σχολείου και για γειτονιές που αποκτούν «κακή φήμη» λόγω της «γκετοποίησης» κάποιων γειτονιών από μετανάστες.

Συνήθως στις γειτονιές όπου αυξάνονται οι αριθμοί αλλοδαπών, ...τα λίγα παιδιά που είναι Κύπριοι συνήθως δεν είναι τόσο συνεπείς στη συμπεριφορά τους. Είτε η όλη τριβή τους στις ώρες εκτός σχολείου με άλλα παιδιά που μπορεί να κυνηγούν την κλοπή, το ψέμα, την απόκτηση κάποιων αγαθών από άλλους, τα ίδια τα κυπριόπουλα ...δεν είναι οι χαρακτήρες που θα θέλαμε...Σαν αναγκαία πραγματικότητα δεν θεωρώ ότι προκαλεί ζημιά. Στην περίπτωση όμως που γειτονιές κατανοούν να γίνονται γκέτο με την αθρόα προσέλευση αλλοδαπών, δημιουργούνται αρκετά προβλήματα τζιαί κοινωνικά. Βλέπω ας πούμε γειτονιές που ξεκινούν να αποκτούν κακή φήμη, λόγω του αριθμού των αλλοδαπών παιδιών. ...Το άσχημο είναι ότι χρησιμοποιούν αυτή τη φήμη και τα παιδιά που αν ήταν σε μια άλλη περιοχή θα ήταν στιγματισμένα αν και Κυπριόπουλα για τη συμπεριφορά τους. Χρησιμοποιούν αυτή την ... σαν κάλυψη για να μην είναι όπως πρέπει. (16)

### ***Φόβος εθνικής επιβίωσης***

Οι διευθυντές 18 και 19 συσχετίζουν αρνητικά το εθνικό πρόβλημα της Κύπρου με την αυξανόμενη μετανάστευση προς το νησί. Όπως αναφέρει η πρώτη διευθύντρια «θα αλλοιωθούμε μελλοντικά με τούτη την εισροή ξένων, επενδύουμε σε κάτι που δεν θα μας αποδώσει και επηρεάζεται και το εθνικό μας». Πιο συγκεκριμένη η διευθύντρια 18, παρόλο που κατά την άποψή της «ο εθνικισμός δε φέρνει τα ποθούμενα αποτελέσματα», εντούτοις υποσυνείδητα υποβόσκει μέσα της το ζήτημα της εθνικής επιβίωσης λόγω της συνεχιζόμενης κατοχής.



Νομίζω άμα τους προσεγγίσεις με πιο ήπιους τόνους, παρά να τους πολεμάς κερδίζεις τους, αλλά εν παύει στην άκρη του μυαλού μας να υπάρχει τούτο το θέμα της εθνικής επιβίωσης λόγω της κατοχής. Αν δεν ήταν η κατοχή νομίζω ήταν να ήταν διαφορετικά. ...Νομίζω παίζει στη συνείδηση όλων των Κυπρίων γιατί θεωρούμε ότι κινδυνεύουμε επειδή έχουμε τζιαι την κατοχή τζιαι έχουμε τζιαι τους Τούρκους που εν ο παντοτινός ας το πω εχθρός. Θεωρούμεν ότι αλλοιώνεται η κοινωνία τζιαι χάνονται τζιαι τα εθνικά ιδεώδη. (18)

### ***Συμβολή στην οικονομική κρίση***

Τέσσερις διευθυντές θεωρούν ότι οι μετανάστες συνέβαλαν στην οικονομική κρίση ή διαφορετικά δημιουργούν δυσκολία στο κράτος να ανταπεξέλθει αυτής της κρίσης. Ειδικότερα αναφέρουν ότι μετανάστες εργοδοτούνται σε διάφορες θέσεις εργασίας αντί Κύπριοι και επίσης λαμβάνουν επιδόματα που θα μπορούσαν επίσης να δοθούν σε Κύπριους που τα έχουν ανάγκη. Ο διευθυντής 13 διαφοροποιείται κάπως ως προς τις επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Κύπρο, αναφέροντας ότι είναι εμφανείς οι οικονομικές ανισότητες εις βάρος των Κυπρίων στην πόλη όπου ζει, αφού οι ετερόγλωσσοι βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση.

Τον κόσμο βλέπεις τον να ανησυχεί. Τζιείνο το θέμα με την κρίση ότι πολλές φορές εργοδοτούνται οι αλλόγλωσσοι αντί οι Κύπριοι. Και βλέπουμε εν πιο χαμηλή κοιν/οικονομική τάξη πολλές φορές. Και υπάρχει ανησυχία... υπάρχει μια δυσπιστία στο ότι η ύπαρξη των μεταναστών δημιουργεί κάποια δυσκολία στο κράτος. Πιστεύω επαφίεται στο κράτος πώς θα κάμει τους χειρισμούς. Τώρα όμως που αυξήθηκε το κύμα, εν προβληματική η κατάσταση λόγω της οικονομικής κρίσης. (8)

Από τη μια εν αναπόφευκτο, αν τζιαι παρακαλούμε να σταματήσει με τη σημερινή την κατάσταση για οικονομικούς λόγους. ...επηρεάζει η οικονομική κρίση (τη φιλοσοφία μου για τη μετανάστευση) και το να βλέπεις την ανεργία να αυξάνεται που τη στιγμή που υπάρχουν ένα σωρό αλλοδαποί που θα μπορούσαν να μην υπάρχουν, μαζί με το ότι οι πολιτικοί πρόσφυγες και οι Τουρκοκύπριοι καρπούνται αυτά που θα έπρεπε να καρπούνται οι Κύπριοι πολίτες. (16)

Τα τελευταία χρόνια κυρίως αρνητικά από άποψη οικονομίας, εργασίας ... Άμαν έχεις άλλους τόσους ξένους οι οποίοι δικαιούνται λόγω Ε.Ε να έρθουν, να μην πάρουμε τους κατοίκους τρίτων χωρών, αλλά τους ευρωπαϊούς πολίτες τζιαι αναζητούν δουλειά στην Κύπρο, σίγουρα επηρεάζει αρνητικά την όλη κατάσταση στην κοινωνία μας. ...Και το θέμα ότι υπάρχουν επιδόματα για όλους τους ξένους, ενώ εδώ σε τούτη τη σχολική μονάδα, βλέπω πολλούς Κύπριους οι οποίοι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες διαβίωσης, και δεν έχουν αυτή την ευκαιρία εκτός αν είναι ειδικές κατηγορίες που αντιμετωπίζει το γραφείο ευημερίας. (14)

...(οι μετανάστες) βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση. Δηλαδή είναι στην κατάσταση που ήμαστε εμείς οι Κύπριοι πριν 10 χρόνια. Έτσι το βλέπω με τις εμπειρίες που έχω. Αν τολμήσω να πω ότι δε δημιούργησε (ανισότητες) αλλά και να δημιουργεί σε κάποιο βαθμό είναι κατά των Κυπρίων και όχι υπέρ των Κυπρίων, θα με παρεξηγήσετε; Έφτασαν σε κάποιο επίπεδο οι ξένοι, προπαντός κάποιοι που έχουν κάποια χρόνια στην Κύπρο να είναι σε καλύτερη οικονομική κατάσταση. ...Τούτο το βλέπουμε από το ντύσιμό τους, από τη συμπεριφορά τους, το βλέπουμε και από τα ιδιαίτερα μαθήματα που κάνουν το απόγευμα. (13)

### *Άλλοι κίνδυνοι στην κοινωνία*

Πέραν των προαναφερθέντων προβλημάτων και δυσκολιών στην κοινωνία, έγινε αναφορά και σε άλλα. Αναμέσα σε αυτά είναι το πρόβλημα της αύξησης των εγκλημάτων και η ανησυχία που το συνοδεύει, κάτι στο οποίο καταλήγει η διευθύντρια 8 «παρακολουθώντας ... την τηλεόραση και αφουγκράζοντας ... τον παλμό του κόσμου». Η διευθύντρια 18 χρεώνει την αύξηση των εγκλημάτων επίσης στους μετανάστες και την αποδίδει στο ότι «δεν ενσωματώνονται εύκολα». Όπως η ίδια παρατήρησε, οι μετανάστες από τη Γεωργία «ενσωματώνονται πολύ πιο εύκολα επειδή έχουν τζιαι κοινό στο βάθος τη γλώσσα, τον πολιτισμό τον ελληνικό».

Ανησυχία εκφράστηκε και για τους κινδύνους που ελλοχεύουν γιατί το κράτος δεν ασκεί επαρκείς ελέγχους στους μετανάστες που έρχονται την Κύπρο.

Εν έπρεπεν το κράτος να βοηθήσει, να υπάρχει μια πολιτική, να μπορείς να ξέρεις ποιοι εν τούτοι οι άνθρωποι που βάλεις μες τούντο κράτος; Εν σου λέω ότι εν εν τζιαι τούτοι άνθρωποι, αλλά τουλάχιστον αν είναι άνθρωποι να τους προσφέρεις τζιείνο που χρειάζονται. Όι να τους βάλεις τζιαι στο τέλος να σου δημιουργούν τζιαι άλλα προβλήματα. (2)

Με τη σειρά της η διευθύντρια 8 ανησυχεί για το γεγονός ότι οι μετανάστες είναι από «χαμηλή κοινωνικοοικονομική τάξη πολλές φορές» από τους Κύπριους, ενώ οι διευθύντριες 21 και 2 θίγουν το ζήτημα του ρατσισμού και εθνικισμού αντίστοιχα, από πλευράς ετερόγλωσσων μαθητών.

... «ήρτα σε ένα τόπο διαφορετικής πολιτισμικής φύσης που το δικό μου, τζιαι εγώ πρέπει να μάθω να σέβομαι, να αγαπώ τούτον τον τόπο»... Εμείς είχαμεν τζιαι περιπτώσεις που την άλλη πλευρά. Δηλαδή ότι τζιείνοι εν δέχονται εμάς. ...Ο ρατσισμός δεν είναι μόνο από τους κάτοικους του τόπου προς τζιείνους που έρχονται, κάποτε εν τζιαι αντίστροφα. ... (Η κοινωνική δικαιοσύνη) μπορεί να λειτουργεί και αντίστροφα σε κάποιες φάσεις. (21) Εκείνο που με εξέπληξεν ήταν το τελευταίο που σου είπα που είπεν το μωρό «Μα εν ξένος». Ήταν και οι 2 ξένοι απλά ήταν διαφορετικής εθνικότητας ... Εμένα με επροβλημάτισεν τούτον. Λεν μας εμάς να μεν καλλιεργούμεν τον εθνικισμό, αλλά δεν ξέρουμε τι γίνεται στα σπίτια. (2)

### *Απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τρόπος αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου*

Η γενική εικόνα που έχουν οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης για τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών στα σχολεία παρουσιάζεται αρνητική, όπως και για τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία. Παρά το ότι είναι ξεκάθαρη η προσπάθεια αρκετών να δουν με θετικότερο μάτι τα παιδιά μετανάστες από ότι τους ενήλικες, εντούτοις εξακολουθούν όλοι

στο σύνολό τους να εκφράζονται αρνητικά (ή να εναλλάσσουν τις αρνητικές με κάποιες θετικές αναφορές).

Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές που έχουν θετικές εκφράσεις, αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά με «τρυφερότητα, στοργή» (2), ότι «έχει τρομερά παιδιά σε ικανότητες» (5), έχουν το δικαίωμα να μάθουν (18), ότι οι ίδιοι ως διευθυντές θέλουν να αντιλαμβάνονται τα παιδιά την Κύπρο ως «μια δεύτερη πατρίδα τους» (13) και ότι από τη στιγμή που «περνούν την αυλή του σχολείου είναι μαθητές του σχολείου» (21). Επίσης, ένας διευθυντής (16) κάνει λόγο για ανισότητες που βαραίνουν περισσότερο τους ετερόγλωσσους μαθητές. Σε άλλες όμως περιπτώσεις πίσω από την προσπάθεια να μεταφέρουν μια θετική εικόνα, φαίνεται να μιλούν με όρους του κυρίαρχου πολιτισμού. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια 8 αναφέρει ότι «μπορείς να τους χρησιμοποιήσεις» για ευαισθητοποίηση και των άλλων παιδιών, ο 13 θεωρεί ότι το σχολείο είναι «ένας χώρος που φιλοξενούνται» και η 18 μιλώντας για ένα περιστατικό που συνέβηκε σε σχολείο της περιοχής όπου φοιτούν ετερόγλωσσοι μαθητές, αναφέρει ότι «τους έκαμαν να θεωρούν ότι πρέπει να κυριαρχούν οι ξένοι στο σχολείο». Επίσης, η διευθύντρια 19 διερωτάται «πόση καλοσύνη να δείξουν οι Κύπριοι» στους ετερόγλωσσους μαθητές και πόσες «πολυτέλειες» να προσφέρουν, από τη στιγμή που σε άλλες χώρες ενδεχομένως αυτές να μην προσφέρονται σε Κύπριους μετανάστες.

Αλλά αποσπάσματα από τις υπόλοιπες συνεντεύξεις υποδεικνύουν άμεσα ή έμμεσα την κυρίως αρνητική στάση των διευθυντών προς τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών. Ο διευθυντής 5 παραδέχεται ευθέως ότι είναι περισσότερα τα αρνητικά από τα θετικά. Από την άλλη η διευθύντρια 2 η οποία δεν μπορούσε παλαιότερα «να φανταστεί ότι θα είχαμε τόσους ξένους στα σχολεία», μεταφέρει την κούραση και την παραίτηση διαφόρων προσπαθειών στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς προς τα ετερόγλωσσα παιδιά δικαιολογώντας τη στη μη ένδειξη ενδιαφέροντος από πλευράς γονιών. Η διευθύντρια 14 ακόμη βλέπει πως «κάνει πολύ περισσότερα για τους αλλόγλωσσους από ότι για τους Κύπριους και ο διευθυντής 16 δεν έχει τις απαιτήσεις που θα είχε σε ένα σχολείο με αμιγή τμήματα Κύπριων. Ακόμη, ο ίδιος εκφράζει την άποψη ότι η υπάρχουσα κατάσταση με τα αυξανόμενα ποσοστά ετερόγλωσσων στα σχολεία επιδεινώνει τα προβλήματα που υπάρχουν ούτως ή άλλως με γηγενείς μαθητές λόγω των αλλαγών που γνωρίζει η κοινωνία και ο διευθυντής 13 παραδέχεται ότι δυσκολεύεται στην αντιμετώπιση των μαθητών στο σχολείο λόγω διαφορετικής νοοτροπίας και αντιλήψεων. Με χαρακτηριστικό λόγο η διευθύντρια 19 κατηγοριοποιεί αρχικά τους ετερόγλωσσους μαθητές σε αυτούς που θα παραμείνουν μόνιμα στην Κύπρο και σε αυτούς

που θα φύγουν σε κάποια στιγμή. Προτιμά να ενισχύεται η πρώτη ομάδα παιδιών και να διατίθενται για αυτούς χρηματική πόροι και διαφωνεί με την ενίσχυση που δίνεται στα άλλα παιδιά. Δικαιολογεί την προτίμησή της με έναν μάλλον ωφελμιστικό τρόπο λέγοντας ότι αυτά τα παιδιά ως «αυριανοί πολίτες», «θα ... δώσουν, θα .. αποδώσουν» μελλοντικά στη χώρα.

Η αρνητική στάση συγκεκριμενοποιείται περαιτέρω για τους διευθυντές 2, 16 και 18 στο πλαίσιο του άλυτου πολιτικού προβλήματος και της συνεκπαίδευσης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Ο διευθυντής 16 αποδέχεται όπως λέει την κατάσταση αυτή, αλλά δεν τον βρίσκει σύμφωνο και η διευθύντρια 2, αν και με αντιφάσεις στο λόγο της, δηλώνει ότι επηρεάζει το πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου τη φιλοσοφία της για την πολυπολιτισμικότητα. Η επεξήγηση που δίνει βασίζεται στην εμπειρία της από την τουρκική εισβολή και κατοχή και παραπέμπει στην εικόνα του Τούρκου ως ο «εχθρός», ο «ξένος», ο «αλλόθρησκος».

Τουλάχιστον η γενιά η δική μου που .. εγώ έζησα την τουρκική εισβολή, έζησα το να φύγω από το σπίτι μου, ένωθα, έζησα το φόβο των βομβαρδισμών, τον εβίωσα, πιστεύω ότι επηρεάζει... Διότι για πάντα ας πούμε, ο Τούρκος, ο Μωαμεθανός... εν τζιαι σημαίνει ότι δεν τον σέβουμαι, αλλά υπάρχει πάντα σε τζιείνον το υποσυνείδητο ότι τούτος ο ξένος, ο μη χριστιανός, ο αλλόθρησκος ήρθε, εκαταπάτησεν μου τα διακιώματά μου, δεν μπορώ να πάω στο σπίτι μου... Για μένα υπάρχει, εν μπορώ να μου το αφαιρέσεις... (2)

Η διευθύντρια 18, από την άλλη, προσπαθεί να διαφοροποιήσει κάπως την αντιμετώπιση που έχει προς τους Τουρκοκύπριους ενήλικες και μαθητές. Αν και αναφέρει ότι «ειλικρινά δε θα προσέβαλλε τα παιδιά ή δε θα έδειχνε εχθρότητα», εντούτοις «έχει ένα θέμα» και «θα το έκαμνε γιατί είναι υποχρεωμένη». Αντιδρά στο γεγονός της δωρεάν σίτισης των Τουρκοκυπρίων και ευρύτερα των τουρκόφωνων μαθητών και ανάγει το ζήτημα σε κοινωνικό επίπεδο.

Γιατί τους τουρκόφωνους να τους ταΐξεις, εν κίνητρο να έρτουν τζιαι πουποδά. Εγώ νομίζω ο μέσος Κύπριος έτσι το βλέπει. Σαν να τον καλείς να έρτει τζιαι απ'εδώ. ...Τζιαι σε έναν Ελληνοκύπριο που εδούλευκε δκυο χρόνια στην Αγγλία για να σπουδάσει τα παιδικιά του εν του διάς, γιατί έφυεν δκυο χρόνια που την Κύπρο. (18)

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα που στηρίζουν περαιτέρω το λόγο των διευθυντών συντηρητικής προσέγγισης ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της φοίτησης των ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο.

### Πίνακας 6: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη συντηρητική προσέγγιση - Αντιμετώπιση προς τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών

Δ	Αντιμετώπιση προς τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών
2	<p>Τουλάχιστον τα παιδιά της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας νιώθω ότι τα αντιμετωπίζω με πιο πολλή ... πώς να το πω τρυφερότητα, στοργή..</p> <p>Ούτε κατά διάνοιαν να φανταστώ ότι θα είχαμεν τόσους ξένους εις τα σχολεία μας κτλ. ...Τζιαι ο δάσκαλος μες στην τάξη με ποιο κουράγιο να κάμει οτιδήποτε... Στην αρχή επιάναν το (ετερόγλωσσο παιδί) τζιαι στα κενά τους οι δάσκαλοι τζιαι μετά εσταματήσαν. Γιατί να το πιάσουν; Αφού οι ίδιοι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται τίποτε... Τζιαι φτάνουν σε ένα σημείο που λένε «Ως εδώ. Εμείς εκουραστήκαμεν. Αναλωνόμαστε καθημερινά τζιαι δε βλέπουμε κανέναν αποτέλεσμα. Δε βλέπουμε ούτε από τους ίδιους να σου δείξουν μια άλφα εκτίμηση, να καταλάβουν ότι να νοιάζεται τους».</p> <p>... λέω τζιαι εγώ εν να νιώθουν λλλίο μειονεκτικά. Τουναντίον ένιωθαν ότι δεν κάμνουμεν καμία διάκριση εδώ ως σχολείο.</p>
5	<p>Ναι, ναι, ναι! (ουσιαστικά περισσότερο αρνητικά βλέπω τα αποτελέσματα της παρουσίας πολλών αλλόγλωσσων στα σχολεία) χωρίς να λέω ότι υστερούν σε νοημοσύνη ή σε ικανότητες κτλ. Έχει τρομερά παιδιά σε ικανότητες, έσσειε μωρά που μπορεί να εν το πρώτο της τάξης, άμα μάθει τη γλώσσα. Με εξαιρετικές ικανότητες. ... Έχουν ικανότητες αλλά πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία και να μην είναι εις βάρος του σχολείου.</p>
7	<p>...εάν δεν λειτουργήσουμε πιο σοβαρά και υπεύθυνα, να ξέρουμε και εμείς που στοχεύουμε και να είμαστε και εμείς όλοι, να είναι ξεκάθαρο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα σε αυτόν τον τομέα, νομίζω να θα έχουμε προβλήματα. Γιατί προβλήματα έχεις ούτως ή αλλιώς με τους δικούς μας γηγενείς, εφόσον η κοινωνία άλλαξε ... Εφόσον βλέπεις ότι αυτά ισχύουν για όλα τα παιδιά τα πράγματα δυσκολεύουν χρόνο με τον χρόνο στην συμπεριφορά των παιδιών και ο λόγος είναι τούτος. Η οικογένεια όπως την γνωρίζαμε παλιά δεν υφίσταται σήμερα... Ε πόσο μάλλον να έχουμε και την άλλη κατάσταση να αντιμετωπίσουμε. Ναι, τα πράγματα θα δυσκολεύουν και με την προσέλευση των ξένων.</p> <p>...βλέπω πολλά παιδάκια να έρχονται στο σχολείο, αποκομίζοντας από το σπίτι τους κάποια πρόβληματα σοβαρά που να μην τα αφήνουν τα παιδιά αυτά να νοιώσουν όμορφα, να χαρούν την παιδική τους ηλικία και να προχωρήσουν. Υπάρχουν έστω και αυτά τα κάποια και με απασχολεί αυτό.</p> <p>...στόχους που στο τέλος είναι να βοηθήσουν τα παιδιά μας, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, να νιώσουν μια ασφάλεια στο χώρο που βρίσκονται και να έρχονται στο σχολείο χωρίς να νιώθουν καταπίεση.</p> <p>Σίγουρα (προβληματίζομαι κατά πόσο είμαι σωστή ως προς την προσέγγισή μου και την αντιμετώπιση που έχω). ...πάντα να κάνουμε και την αυτοκριτική μας και τον προβληματισμό μας ... διότι να ποτέ δεν είσαι σίγουρος αν κάνεις το καλύτερο.</p>
8	<p>Νιώθουν περήφανοι για την πατρίδα τους, νιώθουν ότι δεν τους απορρίπτουμεν, νιώθουν ότι ναι μεν είναι διαφορετικοί, αλλά είναι και ίσοι.</p> <p>Μπορείς να τους χρησιμοποιήσεις τζιαι για να ευαισθητοποιηθούν τζιαι τα άλλα τα παιδιά. Εν τζιαι για καλό τζιαι των άλλων των παιδιών. Ξέρουμεν όπως είπαμεν στην αρχή εν να ζήσουμε σε τούτη την κοινωνία.</p>
13	<p>Σίγουρα θέλω αυτά τα παιδιά να νιώθουν σίγουρα ότι εδώ είναι ένας χώρος που φιλοξενούνται αλλά πρέπει αυτό το χώρο να τον καταλαβαίνουν ότι είναι μια δεύτερη πατρίδα τους.</p> <p>Κάποιοι από τους ξένους έχουν κάποιες αντιλήψεις που ενώ δεν έπρεπε να τις έχουν, έχουν κάποιες συνήθειες και δυστυχώς τις συνεχίζουν. Γίνονται συνεχείς προσπάθειες μέσα στα πλαίσια λειτουργίας των κανονισμών και της λειτουργίας του σχολείου, παρακολουθούμε συνεχώς την κατάσταση, αλλά καταλαβαίνετε κι εσείς ότι οι δυνατότητές μας δεν είναι και απεριόριστες.</p> <p>Δεν έχουν (οι μετανάστες του σχολείου του) τη νοοτροπία άλλων λαών. Σκέφτονται διαφορετικά. Δεν έχω τα μέσα και δεν ξέρω αυτές τις νοοτροπίες για να μπορέσω εγώ να βοηθήσω περισσότερο.</p>
14	<p>Δηλαδή σε οποιαδήποτε κατάσταση τζιαι να βρίσκεται ένας μαθητής, μπορεί να φτάσει στο μάξιμουμ των δυνατοτήτων του. Και ένας κωφός μαθητής αν μπει σε σωστές βάσεις μπορεί να σπουδάσει. Και ένα παιδί με ελαφριά νοητική καθυστέρηση που θα μπει στη μονάδα, μπορεί να φτάσει στο μάξιμουμ των δυνατοτήτων του. Τούτα τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες βλέπουμε ότι στην αξιολόγηση ειδικά σε αξιολόγηση που είναι με εικόνες έχουν πολλές δυνατότητες. Πρέπει να τους δώσουμε την ευκαιρία να φτάσουν στο μάξιμουμ των ικανοτήτων τους. Και έχω και ιδιαίτερη ευαισθησία με τους άριστους μαθητές που πάντα τους τραβούμε προς τα κάτω</p> <p>Εδώ βλέπω ότι κάμνω πολύ περισσότερα για τους αλλόγλωσσους από ότι για τους Κύπριους.</p>
16	<p>...ο τρόπος θεώρησης από πλευράς των παιδιών, (των) κανονισμών, συμπεριφοράς, υποχρεώσεων δεν είναι ο ίδιος που θα μπορούσαμε να απαιτήσουμε από ένα σχολείο με αμιγή τμήματα καθαρά Κυπριόπουλα. Φέρουν μαζί τους τόσο καταβολές όσο και συνήθειες από τη χώρα τους, από την οικογένεια στην οποία ζούσαν, οι οποίες διαφέρουν από τις δικές μας</p>

	<p>Εις βάρος των αλλοδαπών σίγουρα (είναι οι ανισότητες). Όπως τζιαι στα νοσοκομεία τζιαι παντού είσαι υποχρεωμένος βάσει του νόμου να δεκτείς την υπάρχουσα κατάσταση όσο τζιαι αν διαφωνείς, σε προσωπικό επίπεδο. Επομένως, είναι αποδεκτή μεν (η συνεκπαίδευση Ελληνοκυπρίων – Τουρκοκυπρίων), αλλά όχι σύμφωνη δε.</p>
18	<p>Τζιαι αφής στιγμής μαθαίνουμε τους να συμβιώνουν, τζιαι σαν ενήλικες μετά θα συμβιώσουν πιο ομαλά. Δηλαδή εγώ διαφωνώ με τζιαινο που έγινε πέρσι στο Λύκειο της ..... που εκάμαν εκπώσεις εις τους.. ειούσαν σημασία εις τους ξένους.. Να προβάλλεις τον πολιτισμό τους, εκάμαν τους κάποια χατίρκα, εκάμαν τους κάποια πράματα, τζιαι εκάμαν τους να θεωρούν ότι πρέπει να κυριαρχούν οι ξένοι σε τζιαινο το σχολείο. Ήταν λάθος.</p> <p>Για μένα ήταν πρόκληση φέτος. Ενώ στην αρχή που ήρτα απασχολούσεν με. Περνώντας ο καιρός όμως είδα ότι στέκει στον κάθε άνθρωπο εάν θα έχεις ηρεμία στο σχολείο τζιαι να δουλεύουν όλοι σαν μια ομάδα, τζιαι άμα δείχνεις εσύ την αντιπάθειά σου στους ξένους σίγουρα θα προκαλέσεις προβλήματα. Αν πεις όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μάθουν τζιαι εσύ πληρώνεσαι τζιαι είσαι υποχρεωμένος να το κάμεις τούτο το πράμα, τζιαι πρέπει να το καταλάβεις ότι πρέπει να το δεκτείς τζιαι να το κάμεις..</p>
19	<p>Αν υπήρχαν τα μέσα θα προτιμούσα να είχα 36 ώρες ενίσχυσης να ενισχύσω.... ποιους; Εκείνους που θα παραμείνουν στην Κύπρο, που θα είναι οι αυριανοί πολίτες, που θα πληρώσουν φόρους, που θα μου φτιάξουν τον πολιτισμό που ελέαμεν...εκείνους που θα μείνουν στην Κύπρο, τους Κύπριους. Θα προτιμούσα να τους ενισχύσω τούτους, να τους καλύψω τα κενά τους δεδομένου φυσικά ότι δεν θα υπήρχαν τα άλλα μέσα. Κατάλαβες... δηλαδή να διαθέσω τους πόρους μου είτε τους χρηματικούς είτε τους ανθρώπινους, είτε τις ώρες...να τους διαθέσω εκεί που θα μου δώσουν....θα μου αποδώσουν! Δηλαδή ξεδεύονται τεράστια κονδύλια, πολλή φαιά ουσία, πολύς κόπος εκπαιδευτικών για να μάθουν Ελληνικά κάποιοι που θα φύγουν. κάμουμε απίστευτες προσπάθειες, σου τις έδειξα, να εκπαιδεύσουμε.....να εντάξουμε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα κάποιους που κάποια στιγμή θα φύγουν και τούτα όλα.....τούτη η επένδυση δεν θα μας αποδώσει. Θα προτιμούσα να επενδύω σε εκείνους που θα προσφέρουν στην επόμενη γενιά στο τόπο.</p> <p>Ε...όσον αφορά τις εθνικές επετείους άλλων χωρών όχι (δεν τις αξιολογούμε) Είναι τόσοι πολλοί αλλά δεν ξέρω και αν ήταν από μια ομάδα αν θα το ήθελαν. Πάλι με την λογική αν πάμε εμείς και είμαστε μια μεγάλη χώρα θα μας γιόρταζαν τα δικά μας; Όχι. Πόση καλοσύνη να δείξουμε εμείς επιτέλους;</p> <p>Κοίταξε ....μια ανακοίνωση για τη ..... Έγινε μετά αραβικά και αγγλικά. Ε κόπος! Επίσης προκαλώ και λίγη αντίδραση στο ότι όσοι Κύπριοι παν σε άλλη χώρα δεν έχουν τούτην την πολυτέλεια...εμείς γιατί να την προσφέρουμε;</p>
21	<p>Είχα μια φοβία, ναι, ναι. Μιαν ανασφάλεια, μια φοβία .... Εν ήμουν συνηθισμένη να δουλεύω σε έτσι καταστάσεις... Είπα σου στο σχολείο εν μια ικανοποιητική κατάσταση. ...τα παιδιά περνούν την αυλή του σχολείου μου, εν μαθητές του σχολείου μου. Δεν με ενδιαφέρει ούτε αν εν λαθρομετανάστες, ούτε αν παίρνουν επιδόματα, ούτε αν οι γονείς τους... Είμαστε που πολλά παιδιά μεταναστών πάρα πολλά ευχαριστημένοι.</p> <p>Είπαν μου «κυρία ... γιατί να μεν βοηθήσουμε δικά μας παιδιά»; Λέω τους εγώ, «μα εν δικά μας παιδιά τζιαι τούτα εν παιδιά του σχολείου μας, έχουν ανάγκη». ...Εμάς είναι μαθητές κανονικά του σχολείου μας, που φέρνουν αποτέλεσμα, που προωθούν το έργο του σχολείου...</p> <p>Τζιαι προσπάθω να τους ευαισθητοποιήσω στο να μπουν στη θέση του παιδιού που έρχεται που τζιαινή τη χώρα. Δε μου αρέσκει ας πούμε η απομόνωση κάποιου παιδιού. Θέλω τα ούλλα κοινωνικοποιημένα τζιαι ούλλα ενταγμένα σε ομάδες για να είναι ευτυχημένα.</p> <p>Δε φταιν σε τίποτε. Ούτε για τα επιδόματα, ούτε αν εφύαν. Τζιαι τούτοι εν βασανισμένοι. Εφύαν που τη χώρα τους χωρίς τίποτε.</p> <p>Ναι, ας πούμε παρακολουθώ το διάλειμμα, εν θέλω να δω κάποιο μωρό μόνο του. Έτυχεν μου τούτο το πράγμα τζιαι έψαξά το τζιαι δούλεψά το.</p> <p>Εν μου αρέσκει να τα ονομάζουν «ξένα» η αλήθεια, διότι τα ίδια εν νιώθουν ξένοι εδώ. Ένα.. Δκυο φορές που είπα σε δύο παιδιά της Βουλγαρίας συγκεκριμένα «Εσείς οι ξένοι πώς το κάμνετε τούτο;» «Κυρία, δεν είμαστε ξένοι». Δε νιώθουν ξένοι. Τα παιδιά νιώθουν ότι εν κάτοικοι της Κύπρου. Οτι εν δικός τους ο χώρος τούτος.</p>

### ***Προβλήματα στο σχολείο***

Στο πλαίσιο κατανόησης του τρόπου που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές τους ετερόγλωσσους μαθητές, εμπίπτει και η αναφορά στα προβλήματα που πιστεύουν ότι δημιουργήθηκαν ή αναφύονται από τη φοίτησή τους, τα οποία ενδεχομένως να δικαιολογούν και τη γενικότερη αρνητική στάση τους. Συγκεκριμένα αναφέρονται σε προβλήματα σχετικά με τη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών, όπως και σε δυσκολίες που προκύπτουν για τους δασκάλους που διδάσκουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Οι διάφορες αυτές κατηγορίες παρουσιάζονται παρακάτω.

### ***Μαθησιακά***

Την πεποίθηση ότι η παρουσία ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά το μαθησιακό επίπεδο της τάξης εξέφρασαν διάφοροι διευθυντές. Η διευθύντρια 7 αναφέρει πώς σε μια τάξη με περίπου το 1/3 ετερόγλωσσους μαθητές που δε μιλούν ελληνικά «γενικώς επηρεάζεται το σύνολο» ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων και η 2 δηλώνει ότι η παρουσία τους «ρίχνει το επίπεδο». Η διευθύντρια 14 συμφωνεί ότι «στην πλειονότητα έχει πέσει» στα πλαίσια ενός «παγκόσμιου φαινομένου .. χρόνο με το χρόνο ...να πέφτουν τα επίπεδα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης». Ως αποτέλεσμα, ο δάσκαλος αναγκάζεται να απλοποιήσει πολύ τη δουλειά του και ουσιαστικά να «αδικούνται κάποιοι πιο καλοί μαθητές» (14) παρά τη διαφοροποίηση που γίνεται. Παραστατικά παρουσιάζει την κατάσταση ο διευθυντής 5 όπως τη βιώνει στο σχολείο του.

...τζαι το άλλο: εγεμίσαν τα σχολεία. Τούτο το σχολείο, αν το έχεις ακουστά, ήταν το διαμάντι της ..... παλιά. Που το '74 που ήρταμε απ' εδώ εμείς εξέραμε ότι (το συγκεκριμένο σχολείο) ..... είναι η κορυφή. ....Ήταν η κορυφή σε επίπεδο. Και επήρε τη φθίνουσα και τώρα λόγω θέσης που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης τραβά πολλούς ξένους. Δε φταίνε οι ξένοι. Φταίμε εμείς που εν ελύσαμε το πρόβλημα. Έρχονται, έρχονται, έρχονται. ...τζαι άντε κάμε μάθημα...(5)

Έμμεσα ο διευθυντής 16 υποστηρίζει ότι η παρουσία ετερόγλωσσων «ρίχνει» το μαθησιακό επίπεδο της τάξης λέγοντας ουσιαστικά ότι οι Κύπριοι μαθητές το βελτιώνουν και έχουν την «ευκαιρία» να είναι οι καλύτεροι μαθητές.

Δεν μπορείς να αδικήσεις κάποιον (*Κύπριο που θέλει να μετακινήσει το παιδί του από το σχολείο*). Λυπάσαι όταν μαθητές οι οποίοι θα σε βοηθήσουν να υψώσεις το επίπεδο αν θέλεις, αποχωρούν για τέτοιους λόγους, από την άλλη όμως δεν μπορείς να τους αδικήσεις, αν οι γονείς τους κρίνουν... Εντάξει, μπορεί να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση τα Κυπριόπουλα που δεν μπορούν να παν σε κάποιο άλλο σχολείο, αλλά τους δίνεται η ευκαιρία αν έχουν και τη στήριξη από το σπίτι να είναι οι αστέρες της τάξης. (16)

Το θέμα της κατάργησης των ωρών ενίσχυσης που δίνονταν μέχρι τη σχολική χρονιά 2010-2011 για τους Κύπριους μαθητές που συναντούσαν μαθησιακά προβλήματα, επισημαίνει η διευθύντρια 14 έχοντας υπόψη ότι οι ώρες για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ετερόγλωσσους ισχύουν. Πρόκειται για μέτρο που οδηγεί κατά την ίδια σε ανισότητες οι οποίες «σε πολλές περιπτώσεις είναι σε βάρος των Κυπρίων» που αντιμετωπίζουν ιδιαιτερότητες και αντιμετωπίζουν ατομικές δυσκολίες. Την ίδια περίπου άποψη εκφράζει και η διευθύντρια 8.

Βλέπω ότι αφιερώνεται πολύτιμος χρόνος από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς να σημαίνει ότι εν πρέπει να δίνεται, αλλά ασφαλώς όσο... λιγότερος είναι ο χρόνος τούτος θα ήταν προς όφελος των παιδιών που δεν έχουν τούτο το πρόβλημα. ...Δίνεται πολύς χρόνος για τα αλλόγλωσσα και τίποτε ενίσχυση (που θα μπορούσαν να πάρουν οι Κύπριοι) που πηγαίνει τούτος ο χρόνος σε τούτα τα παιδιά που ασφαλώς το έχουν ανάγκη... Να μην φτάσουμε ύστερα να βλέπουμε τη δυσκολία των παιδιών τούτων τζια να μην βλέπουμε τζια τη δυσκολία τζια των άλλων παιδιών. ...Σε άλλα σχολεία που ήμουν άκουα παράπονα που το προσωπικό ότι δυσκολεύονται και τους παίρνουν πίσω. (8)

Σε σχέση με τα σχολεία όπου φοιτούν τόσο Ελληνοκύπριοι όσο και Τουρκοκύπριοι εκφράζεται η διευθύντρια 21. Παρόλο που δεν παρουσιάζεται έτοιμη να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν στην ηγεσία ενός σχολείου στο οποίο φοιτούν μαθητές και από τις δύο κοινότητες, λόγω του ότι «προηγήθηκε μια ιστορία, προηγήθηκαν τραγικά περιστατικά», εντούτοις αξιολογεί αρνητικά την περίπτωση συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο οι Τουρκοκύπριοι αποτελούν τη πλειονότητα. Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται στις αλλαγές που πιστεύει ότι γίνονται στη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος και κατ'επέκταση στο περιεχόμενο της μάθησης των Ελληνοκύπριων μαθητών.

Νομίζω εν λλίο δύσκολο. Τζια τζιαμέ θέλει δουλειά, τζια θέλει τζια πολλή σκέψη. Διότι εν κάτι διαφορετικό, διότι προηγήθηκε μια ιστορία, προηγήθηκαν τραγικά περιστατικά... (Η συνεκπαίδευση) Ελληνοκυπρίων – Τουρκοκυπρίων, ναι, επηρεάζει τη (φιλοσοφία μου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση). ...Εκατόντησε το σχολείο το διπλανό να μην έχει μαθητές, να διαλυθεί, διότι επηαίναν μόνο Τουρκοκύπριοι... Στην αρχή όχι (δε βρήκα δικαιολογημένη την τάση των Ελληνοκύπριων γονιών να μεταφέρουν σε άλλα σχολεία τα παιδιά τους), αλλά στο τέλος άρχισε να γίνεται δικαιολογημένη γιατί σε αριθμό υπερείχαν οι Τουρκοκύπριοι τζια είσιεν τάξεις που είχαν 1-2 Ελληνοκύπριους. Τζια εν να μου πείτε εντάξει «τι σημασία είχαν αν ήταν λίγοι οι Ελληνοκύπριοι»; Άλλασσεν όλη η φιλοσοφία του προγράμματός τους. Επρεπεν να κάμουν κάποια άλλα θέματα, αφού ήταν πιο πολλοί οι Τουρκοκύπριοι. (21)

Το ίδιο θέμα της αναλογίας των πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο θίγουν οι διευθύντριες 8 και 18, οι οποίες πιστεύουν ότι αν η ομάδα των Ελληνοκυπρίων είναι μικρότερη από την ομάδα των μεταναστών, υπάρχει πρόβλημα σε σχέση με τη μάθηση. Η πρώτη αναφέρει ότι το σχολείο της είναι «σε ένα στάδιο που.. δεν πειράζει το επίπεδο του σχολείου, την επίδοση των μωρών», ενώ σε άλλο σχολείο που ήταν «ήταν πιο αισθητό». Η άλλη διευθύντρια επεξηγεί:



Εμείς με διάφορες δραστηριότητες που εκάμαμεν φέτος χωρίς να έχουμε έτσι στόχο το να φανούμε, νομίζω ότι επετύχαμε κάποια πράγματα που δείχνουν ότι εν εν τζιαι τόσο η ζημιά εντός εισαγωγικών των Ελληνοκυπρίων που την παρουσία των ξένων. Εξαρτάται βέβαια τζιαι η αναλογία νομίζω. Αν έσεις ένα σχολείο με 120 μωρά τζιαι εν τα 20 Κυπριόπουλα, τζιαμέ νομίζω ότι κάπου... τουλάχιστον τον πρώτο καιρό ώσπου να ενσωματωθούν τζια τα άλλα μωρά, έχεις έναν πρόβλημα. Διότι καθυστεράς να εξηγήσεις τη γλώσσα, να κάμεις πιο απλά τα κείμενα... (18)

### *Δυσκολίες για εκπαιδευτικούς*

Διάφοροι διευθυντές εντοπίζουν προβλήματα που επηρεάζουν άμεσα την εργασία των εκπαιδευτικών και στην πλειονότητά τους συνοψίζονται στο θέμα του χρόνου. Όπως αναφέρουν «αν έσεις μια τάξη με 5 Ελληνοκύπριους τζιαι 10 ξένους κάπου επιβραδύνεις τον τρόπο που προχωράς για να μαθαίνουν τζιαι οι άλλοι» (18), «τρώεις τζιαι χρόνο» (διευθύντρια 2), «χρειάζεται πάρα πολύς χρόνος για να οργανώσεις, να διαφοροποιήσεις την εργασία και να δεις πώς προχωρά ο καθένας» (διευθύντρια 14). Όπως συνεχίζει η διευθύντρια 14, οι διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες δυσκολεύουν πάρα πάρα πολύ το έργο του δασκάλου, γιατί η «εμπέδωση που εμπήκε για διαφοροποίηση είναι πολύ θεωρητική και πολύ εξωπραγματική να συμβεί και να γίνει όπως πρέπει να γίνει». Πρόκειται για κάτι που σύμφωνα με την ίδια επηρεάζει περαιτέρω τον όλο προγραμματισμό και σχεδιασμό των δράσεων του σχολείου.

Επίσης, η διευθύντρια 7 επισημαίνει το άγχος που δημιουργείται σε έναν εκπαιδευτικό και την αδυναμία της ίδιας ως διευθύντριας να βοηθήσει, όταν έρθουν ετερόγλωσσα παιδιά να φοιτήσουν μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Αιτία του άγχους, όπως λέει, είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν χρόνο να αφιερώσουν στα ετερόγλωσσα παιδιά, ιδιαίτερα την περίοδο που προσπαθούν να ολοκληρώσουν την ύλη των διαφόρων μαθημάτων. Ακόμη, ο διευθυντής 13 επισημαίνει την πολλή δουλειά και φόρτο εργασίας που επωμίζεται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος «δυστυχώς δεν έχει και την κατάλληλη ενημέρωση πώς θα αντιμετωπίσει αυτά τα παιδιά»

Η δημιουργία περαιτέρω πολυπλοκότητας της εξατομίκευσης που πρέπει να γίνει, αναφέρεται ως ακόμη μια δυσκολία για έναν εκπαιδευτικό από τη διευθύντρια 19.

*Θετικά δηλαδή να το επιθυμούσαν (το να έχουν οι δάσκαλοι μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων στην τάξη τους), όχι. Θετικά με την έννοια ότι μπορούν να το χειριστούν, ναι. Το ίδιο και εγώ... Η εξατομίκευση, γίνεται ακόμη πιο δύσκολο, γιατί έχεις να καλύψεις και ατομικές διαφορές, που θα υπήρχαν ούτως η άλλως και τις διαφορές που τις προκαλεί η διαφορετική καταγωγή και η διαφορετική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. (19)*

### ***Προβλήματα συμπεριφοράς***

Έξι από τους διευθυντές που παρουσιάζουν συντηρητικά στοιχεία στην προσέγγισή τους αναφέρονται σε προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς, απειθαρχίας εκ μέρους των μεταναστών και απόσπασης της προσοχής των Ελληνοκύπριων μαθητών. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται αυτά τα προβλήματα με τους λόγους να αποδίδονται στους γονείς που δεν μπορούν να βοηθήσουν στο σπίτι (8), στα βιώματα που έχουν από το σπίτι και στον τρόπο που μεγαλώνουν (2), στον τρόπο ζωής, το χαρακτήρα, τη νοοτροπία, την άρνησή τους να προσπαθήσουν (16) και τη δυσκολία χειρισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών (7).

...αποσπάται τζιαι η προσοχή και των υπόλοιπων. Τζιαι ειδικά όταν έχω τζιαι 2 πρωτάκια που εν επιρρεπή... Εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρία ...τζιαι να μην μπορεί να τους κουμαντάρει. ...Εν πιο επιθετικά.. Οπότεν γίνονται αναγκαστικά τζιαι οι δικοί μας μαθητές επιθετικοί. ... Εγώ πιστεύω ότι επηρεάζεται που το σπίτι (η συμπεριφορά των παιδιών), από το τι βιώνουν από το σπίτι. Εν θέμαν τζιαι πώς μεγαλώνουν σπίνιν, εν εν; (2)

Ξέρεις πως λειτουργούμε; Είμαστε εκπαιδευτικοί, έχουμε μια εμπειρία με την διδασκαλία στα παιδιά εδώ και αρκετά χρόνια, και την ψυχολογία μας και τα παιδαγωγικά μας τα έχουμε. Αλλά μας δυσκολεύει πάρα πολύ το γεγονός ότι βλέπουμε τις αντιδράσεις (επιθετικές συμπεριφορές) κατά καιρούς και ίσως δεν μπορούμε να τις χειριστούμε με τον πιο σωστό τρόπο γιατί είναι νέα δεδομένα για τον τόπο αυτά. (7)

Το πιο βασικό πρόβλημα είναι ότι οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν στο σπίτι τα παιδιά τους και κόβουν πίσω στην επίδοσή τους και ...αμέσως δημιουργούνται πολλές φορές και προβλήματα συμπεριφοράς. (8)

Προπάντος τον πρώτο καιρό που έρχονται στο σχολείο, σίγουρα η συμπεριφορά τους δημιουργεί πολλά προβλήματα. Είμαστε συνεχώς οι δάσκαλοι και εγώ σε επιφυλακή είτε να προλάβουμε να μην εξελιχθούν σε παραβατικές συμπεριφορές αυτές. (13)

Ε.. βλέποντας όλα αυτά τα προβλήματα πειθαρχίας στο όραμα είναι να προσπαθήσουμε να καλλιεργήσουμε την πειθαρχία και την αυτοπειθαρχία. Σε αρκετά μεγάλο βαθμό προχωρά αλλά βλέπουμε ότι τούτη η διαφορετική κουλτούρα που έχουν κάποια παιδιά δυσκολεύει μας, δυσκολεύει μας αρκετά, και προσπαθούμε.. (14)

Και τέτοια περιστατικά συγκρούσεων υπάρχουν αρκετά, εξαιτίας τόσο του τρόπου ζωής αλλά περισσότερο και της γλώσσας που δεν μπορούμε να επέμβουμε σε μεγάλο βαθμό. ...Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που πέραν που την έλλειψη της γλώσσας, υπάρχουν τζιαι... το πρόβλημα συμπεριφοράς τζιαι το θέμα χαρακτήρα συν τη νοοτροπία τη σχετική που φέρνουν μαζί τους από την οικογένεια και τη χώρα τους που αρνούνται. Τζιαι ενώ τους προσφέρονται πέραν από τη στήριξη μέσα στην τάξη, η στήριξη σε αλλόγλωσσα παιδιά σε πιο μικρές ομάδες, αρνούνται να προσπαθήσουν οι ίδιοι για να πετύχουμε καλύτερα αποτελέσματα. (16)

### ***Προβλήματα με τη γλώσσα επικοινωνίας***

Ο διευθυντής 13 αναφέρεται στα έντονα προβλήματα επικοινωνίας που παρουσιάζονται λόγω των δυσκολιών που έχουν οι μαθητές μετανάστες και οι οικογένειές τους να μιλήσουν στην ελληνική γλώσσα, παρά τις προσπάθειες για επικοινωνία μέσω της αγγλικής γλώσσας. Τα συγκεκριμένα προβλήματα τα εντάσσει στο πλαίσιο του ότι «δεν είμαστε έτοιμοι σαν κυπριακό σχολείο να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που αναφύονται». Από την άλλη, ένας

άλλος διευθυντής (16) θεωρεί ότι οι Ελληνοκύπριοι περιλαμβανομένου και του ιδίου «νιώθουν ξένοι» όταν συγκεκριμένη μεγάλη ομάδα παιδιών μεταναστών επικοινωνούν μεταξύ τους στο σχολείο του με τη μητρική τους γλώσσα. Πιστεύει ότι η ελληνική γλώσσα πρέπει να αποτελεί κοινή γλώσσα αναφοράς για τους λόγους που επεξηγεί παρακάτω.

Το πρόβλημα εστιάζεται στο ότι ...η συνύπαρξη πολλών παιδιών για παράδειγμα από ... ή από ... μας κάνει εμάς να νιώθουμε ξένοι όταν μιλούν μεταξύ τους. Παρόλο που προσπάθειά μας, γι' αυτό τζιαι μέσα στους στόχους μας ήταν η αποδοχή μεν από τη μια, αλλά από την άλλη να έχουν ως κοινή γλώσσα αναφοράς την ελληνική, για να μπορούν να μιλούν και να μπορούμε να καταλαβαίνουμε κι εμείς τι λένε. (16)

### ***Οικονομική επιβάρυνση από τη φοίτηση παιδιών μεταναστών***

Σύμφωνα με τη διευθύντρια 8, ένας από τους λόγους που δημιουργούνται ανισότητες μεταξύ των μαθητών οι οποίες καθίστανται εις βάρος των Ελληνοκύπριων, είναι τα μεγάλα ποσά που δίνονται για σκοπούς ενίσχυσής τους. Η άποψη πολλών εκπαιδευτικών του σχολείου της φαίνεται ότι τη βρίσκει σύμφωνη.

Και αν πάω στο σχολείο, πολλές φορές τζιαι συνάδελφοι λεν μου το, όταν είμαστε σε συνεδρίες λεν μου «Μα πόσα λεφτά για τους αλλόγλωσσους; Πόσα λεφτά είναι η ενίσχυση που τους δίνεται;» Εν πάρα πολλά λεφτά.

Επίσης, η διευθύντρια 19 δυσκολευόμενη να απαντήσει κατά πόσο υπάρχουν θετικά από τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της Κύπρου, αναφέρεται κυρίως σε σπατάλες που γίνονται ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από οικονομική κρίση.

....Εκτός του ότι γίνεται προσπάθεια χωρίς να μπορώ να πω ότι είναι 100% επιτυχημένη....της αποδοχής του άλλου. Τα άλλα εν δυσκολίες, χωρίς να φαίνεται αντίφαση με τούτο που λέω, αλλά οι ανακοινώσεις, οι διαφοροποιήσεις στο μάθημα, οι έξτρα ώρες, τα έξτρα βιβλία που αναγκάζομαστε ...όλη η σειρά «μαργαρίτα»....Το «ανοίγω το παράθυρο» εμείς δεν το χρησιμοποιούμε εν πιο ψήλο το επίπεδο. ...Εν έξτρα βιβλία. Είναι έξοδα σε καιρούς κρίσεις. ...σπαταλούμε τους πόρους μας σε τομείς που δεν θα μας αποδώσουν...να αυτό το βλέπω αρνητικά, αλλά στο αν μπορώ να το χειριστώ με την κατάλληλη στήριξη ναι... (19)

### ***Προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης***

Ο λόγος των διευθυντών που ενστερνίζονται τη συντηρητική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την προτίμηση προς μια πολιτική αφομοίωσης στα πλαίσια της οποίας οι όροι τίθενται από τον κυρίαρχο πολιτισμό, δίνεται έμφαση στην ομοιότητα και παραβλέπονται ή θεωρούνται ως πρόβλημα οι διαφορές. Αν και δεν υπάρχει διευθυντής που να εκφράσει ρητά συμφωνία με την αφομοίωση των παιδιών μεταναστών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα,

αλλά αντιθέτως με την ενσωμάτωση, εντούτοις οι επεξηγήσεις που δίνονται παραπέμπουν σε αφομοίωση.

Από τους διευθυντές αυτής της ομάδας, οι διευθύντριες 2 και 8 δηλώνουν με τον τρόπο τους την αβεβαιότητα για την πολιτική που τελικά ακολουθούν. Συγκεκριμένα, η πρώτη διερωτάται κατά πόσο αφομοιώνει τους ετερόγλωσσους μαθητές της.

Εν τούτο που έρχεσαι τζιαι λέεις «Τι κάμνω τωρά;» Κάμνω αφομοίωση; Δεν ξέρω αν εν τούτο που θέλεις να θίξεις ότι ουσιαστικά εν αφομοίωση που τους κάμνω χωρίς να τους δίνω στοιχεία που τη δική τους την κουλτούρα. (2)

Καλούμενη όμως να αξιολογήσει το στόχο του Υπουργείου για ενσωμάτωση των ετερόγλωσσων μαθητών και όχι για αφομοίωση, δηλώνει ότι το ίδιο το σύστημα «μας υποχρεώνει τζιαι μας να κάμουμεν αφομοίωση διότι δεν έσει άλλη διέξοδο». Η διευθύντρια 8, επίσης, φαίνεται ότι δεν είναι βέβαιη για τη σημασία διαφόρων όρων, όπως «αφομοίωση» και «ένταξη», αφού σε κάποια στιγμή τους μπλέκει μεταξύ τους.

Μερικές φορές (το να συγκεντρώνονται μαθητές της ίδιας εθνικότητας σε κάποιο σχολείο) μπορεί να είναι και λόγος να μην προσπαθούν όσο πρέπει να κάμουν φίλους, να αφομοιωθούν, να... ενταξει εν τζιαι θέλουμε να αφομοιωθούν, αλλά να ενταχθούν ας πούμε τζιαι να νιώσουν τζιαι τούτοι όμορφα ότι εν εν κάτι το ξεχωριστό. (8)

Παρόλο που η ίδια λέει ότι προτιμά μια πολιτική ενσωμάτωσης, εντούτοις σε κάποια απάντησή της δηλώνει ευθέως την αφομοίωση της διαφορετικότητας των παιδιών που συνοδεύεται στο λόγο της από προβλήματα.

Τα μωρά επειδή τα πιο πολλά έχουν γεννηθεί στην Κύπρο, πήγαν στο νηπιαγωγείο, ενταχθήκαν πολλά ωραία στο σχολείο, δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα λόγω τούτης της διαφορετικότητας. Διότι κάποτε τούτη η διαφορετικότητα βλέπω ότι αφομοιώθηκε. (8)

Στο ίδιο πλαίσιο είναι και οι δηλώσεις της ότι η επίτευξη των στόχων της γνωριμίας και ενσωμάτωσης στο σχολείο της βοήθηθηκε από το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών είχε τον ένα γονιό ετερόγλωσσο και όχι τους δύο. Η επεξήγησή της και σε αυτή την περίπτωση παραπέμπει σε μια θεώρηση της διαφορετικότητας ως πρόβλημα που χρειάζεται να αφομοιωθεί.

Παραπάνω ήταν οι στόχοι μας για γνωριμία, για ενσωμάτωση και επειδή είχαμε και αρκετούς μικτούς γάμους.. και κάπου εβοηθούσεν τούτο διότι τα παιδιά ένιωθαν ότι τα παιδιά δεν είχαν διαφορετικότητα, αλλά ήταν η καταγωγή της μάμας, ή ήταν η καταγωγή μόνο του παπά, αλλά είμαι και Κύπριος. Εν είχαμεν τους αλλόγλωσσους... ήταν μετρημένοι αυτοί που ήταν και οι δύο γονείς. Η πολυπολιτισμικότητά μας ήταν λίγο διαφορετική, ίσως, του να λέμεν αλλόγλωσσοι που είναι και οι δύο, που είναι άγνωστοι, που δεν γνώριζαν την κυπριακή κοινωνία. (8)

Αρκετές ενδείξεις προσφέρει και ο λόγος του διευθυντή 13 για μια προσέγγιση αφομοίωσης. Παρά το ότι αναφέρει πως «όταν λέει ενσωμάτωση δεν εννοεί αφομοίωση», ούτε «ισοπέδωση», στο πλαίσιο του λόγου του υπάρχει έμφαση στην ομοιότητα και τίθενται οι όροι από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Να κρατήσουν και τη δική τους αυτοτέλεια, κουλτούρα, αλλά σίγουρα δεν μπορεί όταν είναι εδώ ... παραδείγματος χάρη, αν δεν είναι όπως εμάς χριστιανοί να ξέρουν ότι από τη στιγμή που ήρθαν εδώ..... κάνουν το μάθημα των θρησκευτικών, δεν εξαιρούνται. Που σημαίνει δεν εννοώ μιαν ισοπέδωση, να μην τους λάβουμε υπόψη, αλλά δεν έχουμε και τις δυνατότητες ούτε να τους προσφέρουμε κάτι διαφορετικό εμείς. (13)

Ο ίδιος τονίζει ότι πρέπει τα παιδιά «να αντιμετωπίζονται σαν να είναι κυπριόπουλα» ή «σαν να είναι ελληνόπουλα» όταν ενημερώνονται για το κυπριακό πρόβλημα και όταν λαμβάνουν μέρος σε ενδοσχολικούς εορτασμούς για τις εθνικές μας επετείους. Δεν τέθηκε θέμα από πλευράς μαθητών ή από πλευράς σχολείου, όπως ο ίδιος επισημαίνει, για μη συμμετοχή τους, ακόμα και από μαθητές τουρκόφωνων περιοχών ή χωρών. Ενδεικτική και στα πλαίσια μιας αφομοιωτικής πολιτικής είναι και η προσπάθειά του για αποφυγή χρήσης της μητρικής γλώσσας στο χώρο του σχολείου από ομάδα ετερόγλωσσων μαθητών που στο σχολείο «λειτουργούν σαν γκέτο» και η ομιλία μόνο της ελληνικής. Ο ίδιος τονίζει ότι η προσπάθεια του είναι «όχι φυσικά ... να αφομοιωθούν, αλλά τουλάχιστον να γνωρίσουν αυτή την κουλτούρα». Η αντίσταση που συναντά από τους ίδιους είναι ότι «δε θέλουν και δεν καταλαβαίνουν ότι εδώ είναι ένας χώρος που πιθανόν να ζήσουν κάποια χρόνια και θα πρέπει να μάθουν και κάποια πράγματα». Όπως αιτιολογεί:

Πολλές φορές τους πιάνεις και τους λέεις «Είσαι σε σχολείο ελληνικό, το απόγευμα μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη γλώσσα σου. Στο σχολείο όμως προσπάθησε να μιλάς όπως τα άλλα παιδιά. Δεν μπορείς να μιλάς τη γλώσσα σου γιατί μπορεί τα άλλα παιδιά που δεν ξέρουν τη γλώσσα σου να νομίζουν ότι τους βρίζεις». Μπορεί να λέεις κάτι που μπορεί να τους ενοχλά. Και δυστυχώς έχουν μιαν άλλη νοοτροπία που επιμένουν και διαφυλάττουν τη δική τους κουλτούρα. Έτσι το αντιλαμβάνομαι.

Ακόμη ένα περιστατικό που ο διευθυντής 13 αφηγείται σε ένα αφομοιωτικό πλαίσιο, σχετίζεται με την αντιμετώπιση των τουρκόφωνων μαθητών που φοιτούν στο ολόημερο σχολείο, μετά τη λήξη των μαθημάτων, όπου και σιτίζονται. Το περιστατικό αυτό αναφέρεται από τον ίδιο ως παράδειγμα πως εάν τους μαθητές αυτούς «τους αντιμετωπίσουμε με τον κατάλληλο τρόπο, μπορούμε να τους κερδίσουμε και σε πράγματα που φαίνονται πολύ εξεζητημένα». Συγκεκριμένα το γεγονός ότι στο ολόημερο (σχολείο) στο οποίο είναι υπεύθυνος όλοι οι τουρκόφωνοι μαθητές κάνουν προσευχή, κάνουν το σταυρό τους και τρώνε χοιρινό κρέας, ενώ η θρησκεία τους δεν το επιτρέπει, ο ίδιος το δικαιολογεί ως «προσαρμογή»

στο σχολείο. Η προσαρμογή έχει την έννοια ότι «έφτασαν σε ένα επίπεδο που ένιωθαν ότι είναι μαθητές του σχολείου και επομένως δε θα ζητήσουν ιδιαίτερη μεταχείριση λόγω της καταγωγής, ...κατόρθωσαν να επηρεάζονται από το γενικότερο κλίμα που υπάρχει και ένιωθαν ότι συμμετείχαν σε αυτή τη δραστηριότητα ....δεν έβαλαν μπροστά τους την καταγωγή και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις ή ... αντιλήψεις». Ο διευθυντής θεωρεί ότι δε χρειάζεται να συζητήσει ένα τέτοιο θέμα, γιατί ενδεχομένως να δημιουργηθεί πρόβλημα εκεί που δεν υπάρχει δηλώνοντας έμμεσα ότι η πιθανότητα να αναδειχτούν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία ενδεχομένως να δημιουργήσει πρόβλημα.

«Δεν τους επέσεν κανένας» λέω της. «Το κάνουν μόνοι τους. Θα τους πω εγώ μην κάνετε το σταυρό σας; Μην φάτε χοιρινό κρέας; Εάν το ζητούσαν, θα το δεχόμουν. Αν ζητούσαν, τη συγκεκριμένη μέρα να φροντίσω να έχω φαγητό σύμφωνα με τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις, θα το έκανα. Αφού δε μου το ζήτησαν;». ...Γιατί να δημιουργήσουμε πρόβλημα εκεί που δεν υπάρχει;

Πέραν του διευθυντή 13, το θέμα των ενδοσχολικών εορτασμών αναφέρθηκε σε ένα πλαίσιο αφομοιωτικό και από τους διευθυντές 16 και 18, στο οποίο αντιλαμβάνονται με θετικό τρόπο το γεγονός της μη ανάδειξης της διαφορετικότητας. Αν και ο διευθυντής 16 συμφωνεί με μια πολιτική ενσωμάτωσης στην οποία να είναι αποδεκτή η διαφορετικότητα, επισημαίνει ότι «η πρόκληση τζιαι η ικανοποίηση που νιώθεις όταν βλέπεις το μωρό αυτό του σχολείου να είναι αλλοδαπός και αλλόθρησκος αλλά να βγαίνει στη σκηνή, να προσφωνεί επισήμως τζιαι να μην ξεχωρίζουν ότι είναι αλλοδαπό το παιδί, είναι μεγάλη». Από την άλλη, η διευθύντρια 18, η οποία έχει διάφορες αναφορές στο λόγο της για τους ενδοσχολικούς εορτασμούς, λέει χαρακτηριστικά ότι «τους βρήκε έτοιμους» τους μαθητές για συμμετοχή στις εθνικές γιορτές και τη χριστουγεννιάτικη εκδήλωση, χωρίς αντιδράσεις από γονείς και μαθητές, αποδίδοντάς το αν και με αβεβαιότητα στο ότι «θεωρούν ότι είναι υποχρέωσή τους». Επίσης δικαιολογεί ως ένα σημείο τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων που αντέδρασαν στο να σχετίζεται η τελική γιορτή με την πολυπολιτισμικότητα γιατί κατά τη γνώμη τους «πρέπει να στηρίζεται στον πολιτισμό του κράτους που σε φιλοξενεί».

Η δική μου τοποθέτηση... να πω την αλήθεια ήβρα τους τζιαι ένα δίκαιο, αλλά το αν ελέαμεν τζιαι έναν τραγούδι ρουμάνικο ή αν εχορευκαν τζιαι ένα χορό βουλγάρικο για μένα εν ήταν κάτι κακό, γιατί τζιαι σε άλλα σχολεία που εκάμαμεν ... ήταν αποδεκτό... (18)

Σε άλλο επίσης σημείο της συνέντευξης καταλήγει ότι είναι σημαντικό να «μη συγκρούονται» οι μεγάλοι και το παράδειγμα που αναφέρει σχετίζεται με τη συμμόρφωσή τους στα δεδομένα που ισχύουν για τους Κύπριους σε θέματα ενδοσχολικών εορτασμών.

Δηλαδή ο Άραβας πατέρας να μην έρτει να ζητήσει το λόγο γιατί εφόρεσεν κυπριακή στολή η κόρη του τζιαι εχόρεψεν, (να πει) «Εγώ εν θέλω να συμμετέχει στη γιορτή». Αποδεκτήκαν το τούτο. Τζιαι στη χριστουγεννιάτικη.

Ως μελλοντικό ενδεχόμενο αντιμετωπίζουν οι διευθύντριες 18 και 14 την αφομοίωση των μαθητών που ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στο δημοτικό από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο και αυτούς που ανήκουν στη δεύτερη - τρίτη γενιά μεταναστών, αντίστοιχα. Οι επεξηγήσεις που δίνουν οι δύο παραπάνω διευθύντριες για την έννοια της ενσωμάτωσης, όπως και οι διευθυντές 5 και 7, περιλαμβάνουν λεξιλόγιο που παραπέμπει στην κυριαρχία του δικού μας πολιτισμού.

Να ξέρουν τζιαι το δικό τους πολιτισμό τζιαι τη θρησκεία τους, τη γλώσσα τους, αλλά οφείλουν να ξέρουν τζιαι τη γλώσσα του τόπου που τους φιλοξενεί, τα ήθη, τα έθιμα τζιαι να σέβονται. ...Να κάμουμεν ανταλλαγή βασικά στοιχείων χωρίς να αλλοιώνεις το βασικό κορμό της εκπαίδευσης που εν βασισμένος στη δική μας θρησκεία, στη δική μας γλώσσα κτλ. ...Η κυπριακή συνείδηση εν να έρτει ύστερα αν μείνουν σαν μετανάστες δώ... Ενώ άμα του επιβληθείς τζιαι προσπαθείς να τον αφομοιώσεις, η επιβολή πάντα φέρνει αντίδραση νομίζω. (18)

...να μας γνωρίσουν τη δική τους κουλτούρα και συνήθειες, όπως απαιτούμεν εμείς να γνωρίσουν τις δικές μας για να μπορέσουν να ενταχθούν...Υπάρχουν όμως θέματα τα οποία θα πρέπει να τα διαφοροποιήσουν με βάση την κουλτούρα τους, όπως το θέμα της πειθαρχίας. (14)

Την ενσωμάτωση τη βλέπω ότι κρατώ την ιδιαιτερότητα μου, αλλά ταυτόχρονα αποδέχομαι και τον πολιτισμό των ανθρώπων που με υποδέχονται στην χώρα τους και εφόσον με υποδέχονται λειτουργώ με τα δεδομένα έτσι ώστε να μη δημιουργώ στην κοινωνία που βρίσκομαι προβλήματα. Πρέπει να τα αποδεχτείς. Δεν μπορείς να πηγαίνεις σε μια χώρα και να μην αποδέχεσαι τα δικά της δεδομένα. (7)

Ακριβώς να ζει βάσει των κανονισμών και των νόμων της Κυπριακής Δημοκρατίας, του σχολείου πρώτα, της περιοχής μας τζιαι της Κυπριακής Δημοκρατίας στη συνέχεια, αλλά εν θα χάσει τζιαι το χρώμα το δικό του, τη γλώσσα του, τη θρησκεία του, τον πολιτισμό του, τις συνήθειές του. Σίγουρα (*εμπλουτίζεται ο δικός μας πολιτισμός*). Και εμπλουτίζεται και εξαπλώνεται.... ο δικός μας πολιτισμός παίρνει αλλά δίνει κίολας και πάει, απλώνεται. Τούτα τα μωρά ίσως να μεν μείνουν για πάντα στην Κύπρο ... Εν επήραν κάτι μαζί τους; ...Συνήθειες, πολιτισμό, ό τι είδαν, άκουσαν, έμαθαν, η γνώμη που απεκόμισαν, συμπεράσματά τους για τούτον τον τόπο, τους ανθρώπους; (5)

### ***Έμφαση στην ομοιότητα***

Στα πλαίσια μιας προτίμησης προς την αφομοίωση είναι και η έμφαση που δίνεται από τους πλείστους διευθυντές στην ομοιότητα, τη μη φανέρωση της διαφοράς ή την παράβλεψη της σε επίπεδο δημοτικού σχολείου. Η διευθύντρια 8 αντιμετωπίζει ως πρόβλημα τη διαφορετικότητα και δεν τη βλέπει να φανερώνεται στο πολυπολιτισμικό της σχολείο, παρά ελάχιστα. Όπως αναφέρει:

«...μέσα στο σχολείο δεν είχαμεν ιδιαίτερα προβλήματα που να φαίνεται, να είναι αισθητή η διαφορά της πολυπολιτισμικότητας. Η διαφορά φαίνεται κάποτε όταν έρχονται παιδιά από τη

Ρωσία... Τυχαίνει να τους βλέπουμε να μιλούν μεταξύ τους, ή να τους βλέπουμε να προσπαθούν να παίζουν πιο πολλή ώρα στο παιχνίδι. Έτυχε φορές που μας εκεράσαν κάτι που την πατρίδα τους, χριστουγεννιάτικο γλυκό τους ας πούμε... όι πολλά πράματα». (8)

Οι διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών ομάδων δε θα έπρεπε να βγαίνουν στην επιφάνεια κατά τη γνώμη του διευθυντή 13 σε επίπεδο συζήτησης με τους μαθητές. Αν και θα βοηθούσαν το ίδιο «να καταλάβει από πού προέρχεται το παιδί, δεν μπορεί να δει άλλο λόγο», «διότι δεν είναι κοινωνιολογική έρευνα που θα κάμουμε» στο σχολείο. Πιστεύει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινά από τις ομοιότητες για να προωθήσει το στόχο της αρμονικής συμβίωσης και «αν παρουσιαστούν και αναφύουν οι διαφορές να χτίσει πάνω στις διαφορές και όχι να τις μεγαλώσει». Παρόλο που αυτός ο λόγος δείχνει μια τάση για αξιοποίηση των διαφορών, εντούτοις η αντιμετώπιση που προτείνει να έχει ο δάσκαλος προς τους Κύπριους μαθητές, όταν παρουσιαστούν πολιτισμικές διαφορές, είναι τέτοια που εξισώνει τη διαφορά με την άγνοια του κυρίαρχου πολιτισμού.

Και ύστερα, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αν παρουσιαστούν διαφορές ...Θα τους πει «Παιδιά μπορεί να σκέφτονται διαφορετικά, μπορεί να βλέπουν κάποια πράγματα διαφορετικά, αλλά είναι επειδή δεν ήξεραν κάποια πράγματα. Τώρα που τα ξέρουν, βλέπετε ότι αρχίσαν και... (τα κάνουν)». (13)

Την έμφαση προς τις ομοιότητες τονίζουν και οι διευθύντριες 2 και 14, με τη 14 να διαφοροποιεί τους μαθητές του κύκλου Α από τους μαθητές του κύκλου Β, ως προς το ότι οι μικρότεροι μαθητές «είναι πιο δύσκολο να χειριστούν τις διαφορές ...κάποιες διαφορές δεν τις κατανοούν, γιατί είναι διαφορετικές από τις δικές μας». Κατά τη γνώμη της τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να δουλέψουν περισσότερο με τις διαφορές και να δουν πώς αυτές μπορείς να τις υπερβείς και να ζήσεις με τον άλλο χωρίς να επηρεάζουν τη σχέση σου». Επίσης, η διευθύντρια 2 πιστεύει ότι «πρέπει να τονίζουμε αυτά που μας ενώνουν».

Από την άλλη, διαφοροποιημένη εμφανίζεται η διευθύντρια 7, ενδεχομένως σε μια προσπάθεια γεφύρωσης των ομοιοτήτων και διαφορών. Υποστηρίζει ότι: «Δε θέλουμε να κάνουμε όλα τα παιδιά μας να είναι το ίδιο, δηλαδή να μην έχουν διαφορές. Δεν μπορεί να γίνει αυτό. Κάθε παιδί έχει την ιδιαιτερότητα του και πρέπει να την σεβαστείς».

### ***Αντιμετώπιση θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία***

Στο πλαίσιο αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων μαθητών και ενήλικων είναι και η στάση που τηρούν οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. Κοινή παράμετρο αποτελούν οι ανισότητες που πλήττουν κυρίως



τους γηγενείς μαθητές και την ευρύτερη κοινωνία και η κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση του σχολείου.

Συγκεκριμένα, όλοι οι διευθυντές αναφέρθηκαν σε ανισότητες εις βάρος των γηγενών μαθητών και ενήλικων, τις οποίες κυρίως συνέδεσαν με τους προαναφερθέντες κινδύνους και προβλήματα. Συνοπτικά οι ανισότητες αυτές αφορούσαν στην αρνητική επίδραση στη μάθηση των Κύπριων μαθητών, στην επιβράδυνση του ρυθμού μάθησης ολόκληρης της τάξης, στις πολλές ώρες ενίσχυσης που δίνονται σε ετερόγλωσσους μαθητές, παρά σε Κύπριους, στην επένδυση που γίνεται σε μαθητές που σε κάποια στιγμή θα φύγουν, στη δωρεάν σίτιση των τουρκόφωνων μαθητών και στα πολλά επιδόματα που δίνονται σε επίπεδο κοινωνίας. Η διευθύντρια 7 διαφοροποιείται κάπως λέγοντας ότι «δε βλέπει να υπάρχουν έντονες ανισότητες από τη στιγμή που δίνεις σε όλα τα παιδιά σημασία, χωρίς αυτή να είναι εις βάρος κάποιων μαθητών».

Οι λίγες αναφορές σε ανισότητες εις βάρος των ετερόγλωσσων σχετιζόνταν με το σχολείο και αφορούσαν στο χαμηλότερο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας (14), στη χαμηλότερη επίδοση των μαθητών (2), στη λίγη βοήθεια που παίρνουν οι μαθητές από το σπίτι (8) και στην έλλειψη ευκαιριών για ενασχόληση με απογευματινές δραστηριότητες που τους αρέσουν (19). Η μόνη αναφορά που έγινε σε ανισότητες εις βάρος των ενήλικων στην κοινωνία έγινε από τη διευθύντρια 2 και αφορούσε στην εκμετάλλευση που υφίστανται σε εργασιακά θέματα.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων απορρέουν και συμπεράσματα σχετικά με τη μη τοποθέτησή τους σε ένα ευρύτερα κοινωνικό και όχι μόνο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα οι αναφορές που έγιναν σε ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ελάχιστα συνέδεαν την ηγεσία των διευθυντών με κοινωνικά ζητήματα, πέραν της αναφοράς της διευθύντριας 18 ότι αν αισθανθούν τα παιδιά ισότιμα μέλη στο σχολείο, θα μεταφέρουν αυτή την κουλτούρα μαζί τους. Σύμφωνα με την ίδια αν δεν καλλιεργηθεί η ανισότητα του τύπου «Είσαι ξένος, μείνε δαμέ, ως δαμέ δικαιούσαι να πάεις, είσαι Κύπριος δικαιούσαι να φτάσεις τζιει πάνω.. νομίζω ότι εν θα έχουμε μεγάλες συγκρούσεις μετά». Από την άλλη, η διευθύντρια 19 αναφέρει ότι στα πλαίσια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη εντάσσεται η προσφορά εμπειριών στο χώρο του σχολείου σε μαθητές που δεν έχουν την οικονομική ευχέρεια να ασχοληθούν τα απογεύματα. Με την άποψη, όμως που διατυπώνει γενικότερα για αυτού του είδους την ηγεσία, αποστασιοποιεί εντελώς το ρόλο της στο σχολείο από αυτόν στην κοινωνία λέγοντας:

Όμορφα λόγια γράφονται πολλά στα υπουργεία. Ευτυχώς που είναι ανώνυμα (γελά). Όμορφα λόγια γράφουμε πολλά και έτσι κάποιες φράσεις που τις επαναλαμβάνουμε, δεν θα έπρεπε. Αν

εξαιρέσουμε το ότι έχω την ευθύνη περίπου .... παιδιών και .... εκπαιδευτικών βγαίνοντας από εδώ είμαι μια απλή νοικοκυρά, δεν έχω τρόπους να ερευνήσω τι γίνεται στην κοινωνία. Βλέπω ότι βλέπει όλος ο κόσμος, έτσι; (19)

Την ηγεσία που σχετίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη, οι υπόλοιποι διευθυντές τη συνδέουν θεωρητικά με την προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, τη βοήθεια για ανάπτυξη του καθενός στο μέτρο των δυνατοτήτων του (16), το σεβασμό των δικαιωμάτων και ιδιαιτεροτήτων των παιδιών και την προσπάθεια να νιώσουν άνετα και ασφαλή στο σχολείο (7), την ισότιμη μεταχείριση χωρίς διακρίσεις (18, 8), τη μείωση του χάσματος που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά και τα οποία προέρχονται «από την επίδοση, από τον πολιτισμό τους» (2) και την ένταξη κάποιων σχολείων σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (13). Η δυσκολία άσκησης αυτού του είδους ηγεσίας τίθεται από τους διευθυντές 13 και 14 στην έλλειψη οικονομικών κονδυλίων από πλευράς Υπουργείου για διορισμό δασκάλων σε «ειδικές τάξεις υποδοχής» (14) και στην επίσης έλλειψη κονδυλίων που δίνονται στο διευθυντή για οικονομική ενίσχυση των μαθητών (13).

### ***Αντιμετώπιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης***

#### ***Θεωρητική αντιμετώπιση***

Σε θεωρητικό επίπεδο οι περισσότεροι διευθυντές αυτής της ομάδας ορίζουν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως σχετική με τη μάθηση των άλλων πολιτισμών, τη γνωριμία μεταξύ τους και τη διατήρηση της πολιτισμικής παράδοσης του καθενός (8, 21), το πάρε-δώσε θετικών στοιχείων από τον ένα στον άλλο πολιτισμό (5, 18), την αποδοχή (19), την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς (7), την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους ώστε να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και την προσπάθεια για εξάλειψη του κύριου προβλήματος που υπάρχει με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (14).

Οι διευθυντές 2, 7, 19 θεωρούν ότι είναι δύσκολο να λειτουργήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ότι χρειάζεται ακόμη δουλειά δείχνοντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη που έχουν για βοήθεια και την αβεβαιότητα που τους διακατέχει. Όπως αναφέρουν οι δύο διευθυντές:

Πρώτα πρέπει να εκπαιδευτούμε ...οι περισσότεροι από μας δεν έχουμε ειδική εκπαίδευση σε αυτό το θέμα ...δεν ήρτεν κάποιος ...να με βοηθήσει να μου δώσει κάποιες εισηγήσεις ως προς το ποιες είναι καλές πρακτικές. Εδώσαν όλο το βάρος σε .... (σχολείο ΖΕΠ) και τα υπόλοιπα ... (δεν τα βοηθούν)» (διευθύντρια 2)  
...σηκώνει ανάπτυξη και ανάλυση πολλή, είναι τούτα που θέλουμε περαιτέρω διευκρινήσεις (7)

Θεωρητικά είναι υπέροχο, υπάρχουν πολλές προοπτικές, ...για μένα πιο ουσιώδες είναι το καθημερινό και μικρό-μικρό...δεν έχεις την ευκαιρία. ...Η ουσία είναι άλλου (στην αποδοχή). Δεν ξέρω αν την κτυπούμε, αν την πετυχαίνουμε όμως. ... Είναι μικρά τα παιδιά μας, είναι μικρά ...δηλαδή και γεωγραφία της γ' (τάξης) βγαίνεις μέχρι την πόλη. Δεν μπορείς να βγεις πιο πέρα. (19)

Πέραν της έλλειψης εκπαίδευσης, η διευθύντρια 2 επισημαίνει και τη δυσκολία διαμόρφωσης διαπολιτισμικής πολιτικής για τα σχολεία της υπαίθρου, στα οποία υπάρχει συχνή εναλλαγή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνήθως «κάνουν 1-2 χρόνια και φεύγουν». Ως δυσκολία αναφέρεται από τη διευθύντρια 19 το νεαρό της ηλικίας των παιδιών της Α', Β' και Γ' τάξης, όπως και το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα, ειδικότερα της γεωγραφίας επεκτείνεται μέχρι την πόλη τους εννοώντας ότι δεν ασχολείται με άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς για να μπορεί να γίνει αξιοποίηση. Όπως η ίδια αναφέρει συμπληρωματικά: «Εστω και με τα Νέα Αναλυτικά εξακολουθάς να κυνηγάς την ύλη... υπάρχει όμως στο λανθάνον αναλυτικό, όχι όμως πολύ οργανωμένα». Επίσης, η διευθύντρια 21 θεωρεί ότι η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, δεν είναι εφικτή, «αφού κανένας δάσκαλος δεν ξέρει τη μητρική γλώσσα των παιδιών», όπως δύσκολο είναι να καταπιαστούν οι δάσκαλοι με τις επετείους χωρών προέλευσης των μαθητών, λόγω μεγάλης ποικιλίας.

Ο διευθυντής 16 τονίζει ακόμη ότι είναι δύσκολο να λειτουργήσει στην πράξη η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχολεία με ψηλά ποσοστά ετερόγλωσσων δίνοντας μια διαφορετική επεξήγηση. Η εικόνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως την είχε προηγουμένως στο μυαλό του σε σχολεία με μικρά ποσοστά ήταν εξισωμένη με την έννοια της αφομοίωσης.

Αρκετά δύσκολο. Εμείς είχαμε την ευκαιρία να τη ζήσουμε στην πράξη. Δεν είναι εύκολο σίγουρα τζιαι όταν το ακούς.. αλλιώς το είχαμε υπόψιν μας προηγουμένως. Δηλαδή σε ένα σχολείο όπου στα 330 παιδιά έβλεπες 4 ή 6 ή 8 ξένα παιδιά, επροσπαθούσες τζιαι ήταν πολύ πιο εύκολο να αφομοιωθούν, δηλαδή να μην ακους ούτε τη γλώσσα τους παρά μόνο όταν θα φύγουν από το σχολείο, ούτε τις συνήθειές τους γιατί επροσαρμόζονταν με βάση το τι έβλεπαν.

Για θετικά αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιλούν οι διευθύντριες 8 και 18. Η πρώτη αναφέρεται σε σεβασμό, αναγνώριση και βοήθεια στην αποδοχή της διαφορετικότητας και η δεύτερη στο ότι βρίσκονται κοινά στοιχεία μεταξύ των ανθρώπων. Κοινό όμως των δύο απαντήσεων είναι η πεποίθηση ότι για να φτάσουμε σε αυτά τα θετικά αποτελέσματα αρκεί η ενασχόληση με «επιφανειακά» πολιτισμικά στοιχεία των άλλων χωρών. Ενδεικτικά αναφέρουν:

Όταν γνωρίσεις και δεις και τα ωραία και τα επιτεύγματα των άλλων χωρών και γίνει σαν μάθημα και σαν δημιουργία μέσα από την όλη εργασία του σχολείου, νομίζω ότι υπάρχουν αποτελέσματα... (διευθύντρια 8)

Νομίζω ναι, (υπάρχουν αποτελέσματα) γιατί βλέπεις ότι σε κάποια πράγματα μπορεί να έχουμε τζιαι κοινά στοιχεία. Κάποια φαγητά που μπορεί να τα μαγειρεύουμε εμείς, να προήλθαν από κάποιες άλλες χώρες. ...φέρνεις τους πιο κοντά, να γνωρίσουν... «Η μάμα του ..... ας πούμε δεν έχει κάτι διαφορετικό από τη μάμα τη δική μου». (διευθύντρια 18)

### **Πρακτική αντιμετώπιση**

Υπάρχουν αρκετές ομοιότητες στις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης και στις πολιτικές που θεωρούν ότι θα έπρεπε να ισχύουν για να λειτουργήσει αυτή σωστά. Σημαντικό είναι ότι όλοι οι διευθυντές υποστήριξαν τις διαθεματικές δραστηριότητες που είναι ενταγμένες στη μαθησιακή διαδικασία, όπου οι μαθητές προβάλλουν στοιχεία του πολιτισμού τους, αντίστοιχα όμως με τα στοιχεία που προβάλλονται σε φολκλορικές εκδηλώσεις, στις οποίες γίνεται παρουσίαση πολιτισμικών στοιχείων όπως χορών, τραγουδιών, ενδυμασιών και φαγητών. Μία κύρια ομοιότητα ανάμεσα στους διευθυντές 8, 13, 14, 18 αφορά στη υποστήριξη και διοργάνωση τέτοιων εκδηλώσεων, κάτι που δεν υποστηρίχτηκε από σε επίπεδο σχολείου από τις διευθύντριες 2, 19 και 21 οι οποίες αναφέρουν πως «είναι βιτρίνα ... είναι το εύκολο κομμάτι της υπόθεσης» (διευθύντρια 2), «πιο ουσιαδές είναι το καθημερινό και μικρό-μικρό» (διευθύντρια 19) και «ότι κάποτε χειροτερεύουν την κατάσταση» (διευθύντρια 21). Από την άλλη, όμως, δεν εκφράζουν με βεβαιότητα άποψη υπέρ οποιωνδήποτε άλλων πρακτικών σε καθημερινό επίπεδο.

Στα λεγόμενά της η διευθύντρια 2 αναφέρει ότι μελέτησε προγράμματα που διεξήχθησαν στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση μιας ομάδας μαθητών συγκεκριμένης εθνικότητας στο σχολείο της και τη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής που ακολουθούν. Παρόλα αυτά, λόγω αποτυχίας επίτευξης των σχετικών στόχων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο δεν προχώρησε σε οποιεσδήποτε ενέργειες και προσπαθούσε «όποτε τα παιδιά δεν είχαν τα χρειώδη για το μάθημα» να τους τα παρέχουν. Δυο διευθύντριες (2, 18) αναφέρθηκαν επίσης σε μεμονωμένες δραστηριότητες που έκαναν με τους μαθητές τους, σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-μετανάστες στην κυπριακή κοινωνία (2) και σε σύγκριση του ίδιου ιστορικού γεγονότος στο οποίο εμπλέκονται δύο λαοί από τα βιβλία ιστορίας των δύο χωρών (18). Η διευθύντρια 21 με τη σειρά της εντοπίζει ότι τα ετερόγλωσσα παιδιά του σχολείου της δεν έχουν εμπειρίες που να προσφέρονται από την οικογένεια, κάτι που προσπάθησε να τους δώσει με επισκέψεις και εκδρομές για γνωριμία με την Κύπρο.

Μια άλλη κοινή πτυχή του λόγου πέντε διευθυντών (7, 13, 14, 16, 18) είναι η ισχυρή πεποίθησή τους για τη σημαντικότητα της σύστασης και λειτουργίας τάξεων ή σχολείων υποδοχής, τα οποία ενδεχομένως να είναι άλλα από τα σχολεία όπου θα συνεχίσει έπειτα η φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών. Η πεποίθηση αυτή, σύμφωνα με τους διευθυντές, έγκειται στα θετικά αποτελέσματα που έχει η εκ των προτέρων εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτά συνοψίζονται σε βελτίωση της επικοινωνίας με συμμαθητές και δασκάλους, αφού θα ξεπεραστεί η δυσκολία της γλώσσας (7, 14), σε βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου με τη βοήθεια δασκάλων που θα έχουν εξειδίκευση και περισσότερες εμπειρίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (13), σε βελτίωση της ένταξης (16) ή ενσωμάτωσης, ώστε να είναι πιο γρήγορος ο ρυθμός μάθησης των ετερόγλωσσων μαθητών «για να μην αδικούνται και τα Κυπριόπουλα» (18).

Η διευθύντρια 19, αν και δε μιλά για λειτουργία σχολείων υποδοχής, αναφέρεται σε αντίστοιχες διευθετήσεις που έγιναν στο δικό της σχολείο για τους μαθητές της α΄τάξης. Ουσιαστικά ο διαχωρισμός των μαθητών έγινε με βασικό κριτήριο το επίπεδο ομιλίας της ελληνικής γλώσσας, κάτι που κατά την ίδια επέφερε πολύ καλά αποτελέσματα και αποτέλεσε πρόκληση.

Τα παιδάκια που μιλούσαν ελληνικά λειτούργησε η ομάδα σαν κανονική πρώτη τάξη, απλά με καθόλου κατ'οίκον εργασία ή ελάχιστη και επιπλέον εμπλουτισμό του λεξιλογίου... Η άλλη ομάδα λειτούργησε κυρίως στο να μάθουν να μιλούν, να μάθουν, να επικοινωνούν, λέξεις και φράσεις καθημερινής χρήσης και σε δεύτερη μοίρα η ανάγνωση. Αυτά (τα παιδιά), ναι θα χρειαστούν του χρόνου στήριξη. Επίσης με το να φεύγουν αυτά τα παιδιά, οι τάξεις έμεναν καθαρά ελληνόφωνες με μικρότερο αριθμό, άρα είχαμε ικανοποιητικά αποτελέσματα και εκεί. Με έτσι συνθήκες, ναι το να έχεις μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων παιδιών είναι πρόκληση, στο να δουλέψεις καλύτερα. (19)

Μια άλλη πρακτική που η διευθύντρια 14 θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική σε σχολεία με ετερόγλωσσους μαθητές, είναι η διαφοροποίηση του υλικού διαφόρων μαθημάτων «για τους μαθητές που δυσκολεύονται από θέματα ικανοτήτων, μαθητές που είναι αλλόγλωσσοι και έχουν θέμα γλώσσας, αλλά κυρίως και (για) πιο καλούς μαθητές». Για να διευκολυνθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, δημιουργήθηκε «μια τράπεζα υλικού στον υπολογιστή στο γραφείο (των δασκάλων)» ούτως ώστε να γίνεται ανταλλαγή. Σημαντικό για επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζει η διευθύντρια 7 τη συγγραφή συγκεκριμένου αναλυτικού με στόχους που να αναφέρονται στα ετερόγλωσσα παιδιά και τη σύσταση επιτροπής με «θέμα τους αλλόγλωσσους μαθητές», δύο πρακτικές που και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται να διαχωρίζουν τους μαθητές σε ετερόγλωσσους και γηγενείς.

### Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, από τη μελέτη των συνεντεύξεων της συγκεκριμένης ομάδας διευθυντών αναδύονται πεποιθήσεις που συνάδουν με διάφορους άξονες της συντηρητικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης, όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο λόγος τους συνάδει με τους όρους του κυρίαρχου πολιτισμού των Ελληνοκυπρίων και η εκπαίδευση, όπως και η ευρύτερη κοινωνία γίνονται αντιληπτές από τη μια όψη της πραγματικότητας, αυτή της πλειονοτικής ομάδας. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για προβλήματα στο σχολείο από τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών (αρνητική επίδραση στο μαθησιακό επίπεδο, δυσκολίες για εκπαιδευτικούς ως προς την επιβράδυνση της διδασκαλίας, το χρόνο, το φόρτο εργασίας, το άγχος που δημιουργείται, επιθετική συμπεριφορά και απειθαρχία, προβλήματα με τη γλώσσα επικοινωνίας, οικονομική επιβάρυνση του κράτους). Αναφέρονται ακόμη προβλήματα και κίνδυνοι στην κοινωνία (κίνδυνος αλλοίωσης του πολιτισμού των Ελληνοκυπρίων, αρνητικός επηρεασμός από τη νοοτροπία των μεταναστών στην κοινωνία, φόβος εθνικής επιβίωσης λόγω και του εθνικού προβλήματος, συμβολή στην οικονομική κρίση, αύξηση των εγκλημάτων). Με αυτό το αρνητικό πλαίσιο συνάδει και η πεποίθηση ότι οι ανισότητες πλήττουν κυρίως τους γηγενείς μαθητές και ενήλικες στην ευρύτερη κοινωνία.

Κυρίως λόγω των προαναφερθέντων προβλημάτων και κινδύνων, η αντιμετώπιση των διευθυντών προς τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και γενικότερα τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία παρουσιάζεται στο σύνολό της αρνητική, αν και υπάρχουν κάποιοι διευθυντές που εκφράζονται με θετικό τρόπο για τους μαθητές. Παρόλο που όλοι εκφράζουν ρητά μια προτίμηση προς την πολιτική ενσωμάτωσης, εντούτοις ο λόγος τους συνάδει με μια πολιτική αφομοίωσης στα πλαίσια της οποίας δίνεται έμφαση στην ομοιότητα και παραβλέπονται ή θεωρούνται ως πρόβλημα οι διαφορές. Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκφράζονται απόψεις για δυσκολίες που υπάρχουν στην εφαρμογή και λειτουργία της. Σε πρακτικό επίπεδο υπάρχει από αρκετούς προτίμηση προς τις φολκλορικές εκδηλώσεις και τις διαθεματικές δραστηριότητες που είναι ενταγμένες στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ιδιαίτερης σημασίας τη σύσταση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής.

### **Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα**

Έντεκα από τους διευθυντές του δείγματος παρέχουν ενδείξεις ότι ενστερνίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τους άξονες της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, τρεις διευθυντές θεωρείται ότι παρέχουν αρκετές ενδείξεις για συμπερίληψή τους μόνο στη φιλελεύθερη προσέγγιση (4, 15, 20), τρεις (2, 5, 19) ανήκουν στο συνδυασμό συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης και πέντε (3, 10, 11, 12, 22) συνδυάζουν τη φιλελεύθερη με την κριτική προσέγγιση.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της φιλελεύθερης προσέγγισης, όπως παρουσιάστηκαν κυρίως από τους Kincheloe και Steinberg (1997), αποτελούν και τις κατηγορίες στις οποίες στηρίζεται η ανάλυση που ακολουθεί. Στο πλαίσιο των απόψεων για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών, αναδύονται θέματα περί κοινής ανθρωπιάς – κοινού πολιτισμού – ισότητας – ίσων ευκαιριών μάθησης, έμφασης στην ομοιότητα και προσπάθειας γεφύρωσης ομοιοτήτων - διαφορών. Έπειτα, αναλύονται οι απόψεις για την αντιμετώπιση που έχουν προς τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών στα σχολεία. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την προτίμηση που έχουν προς την πολιτική της ενσωμάτωσης, την έμφαση που δίνουν (όπως και στην κοινωνία) στις ομοιότητες, την παράβλεψη των διαφορών και την προσπάθεια για γεφύρωση ομοιοτήτων διαφορών. Τέλος, αναλύεται ο τρόπος αντιμετώπισης θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία, όπως και η θεωρητική και πρακτική αντίληψη που έχουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

#### ***Απόψεις για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τρόπος αντιμετώπισης των μεταναστών***

Η ομάδα των συγκεκριμένων διευθυντών παρουσιάζεται διαφορετική σε σχέση με την ομάδα συντηρητικής προσέγγισης ως προς τις απόψεις που ενστερνίζονται για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, τρεις (4, 15, 20) από τους πέντε συνδέουν την κατάσταση στην κοινωνία με αρνητικά συναισθήματα και συνέπειες, εντούτοις δεν παρουσιάζονται έντονα αρνητικοί και δύο (3, 22) τείνουν σε μια στάση μάλλον ουδέτερη.

Θετικές αναφορές κάνουν οι διευθύντριες 4 και 15. Η πρώτη, αναφερόμενη στους ετερόγλωσσους γονείς μαθητών του σχολείου της, θεωρεί ότι η ευαισθησία που της δημιούργησε η δική της εμπειρία στο εξωτερικό, την έκανε να «τους αποδέχεται ...να τους αγαπά ...να προσπαθεί να εμβαθύνει στα προβλήματά τους και να κατανοήσει». Αναγνωρίζει

ανάμεσα στα θετικά ότι η πολυπολιτισμικότητα μας δίνει την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με πολλούς πολιτισμούς. Η διευθύντρια 15 κάπως πιο αποστασιοποιημένη, αλλά θετική, θεωρεί ότι «πρέπει να μάθουμε ως κοινωνία ότι έτσι θα ζούμε πια», «πρέπει να ζούμε με άλλες κουλτούρες, με άλλους λαούς» και «δεν είναι κακό να συνυπάρχουμε όλοι».

Οι αρνητικές παράμετροι στο λόγο τους εστιάζουν στη φοβία, την ανεργία, τη δυσκολία λόγω του ρατσισμού. Ο διευθυντής 20 φαίνεται να συνδέει με τη σειρά του την παρουσία μεταναστών με την ανεργία των Κυπρίων και την οικονομική κρίση. Όσον αφορά στη διευθύντρια 22 που θεωρεί ως κάτι «φυσιολογικό» και «λογικό» τις μετακινήσεις των πληθυσμών, δεν πιστεύει ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο, θετικά ή αρνητικά το κάθε άτομο ξεχωριστά ή τον ίδιο τον τόπο. Αναφέρει ότι η επαφή των πολιτισμών παραμένει σε επίπεδα γνωριμίας των «επιφανειακών» πολιτισμικών στοιχείων, χωρίς να επηρεάζεται ουσιαστικά η κουλτούρα του τόπου, την οποία φαίνεται να αντιμετωπίζει στατικά.

Εγώ νομίζω ότι οι λαοί εν τζιαι αλλάσσουν. Τζιαι να σου πω κάτι. Βρίσκω μιαν τάση προσωπικά στο να να προσπαθεί ο καθένας να κρατήσει την κουλτούρα του. ...Υπάρχει μια τάση όι εθνικισμού, στο να ξεχωρίσουμε πάλε. Εν τζιαιν κακό να είσαι ξεχωριστός. Εν καλό πράμα. Εγώ θεωρώ το πλεονέκτημα. (22)

Αυτή η σχετικά ουδέτερη στάση συνοδεύεται και από την πεποίθησή της ότι οι μετανάστες δεν επηρεάζουν σε γενικότερο επίπεδο τον πολιτισμό των Κύπριων και σε περίπτωση που αυτό συμβαίνει αρνητικά, είναι απόλυτη ευθύνη των τελευταίων. Στόχος σύμφωνα με την ίδια είναι να δοθεί η εκπαίδευση που πρέπει στους ετερόγλωσσους μαθητές, ώστε μετά στην ενήλικη ζωή να γίνουν «ανεξάρτητοι, να μπορούν να σταθούν στα πόδια τους και να μουν στην αγορά εργασίας». Σε αυτό το πλαίσιο επεξηγεί ότι για αυτήν «κράτος πρόνοιας» σημαίνει να κάνω τους μετανάστες ανεξάρτητους, να βγουν στην αγορά εργασίας και να γίνουν παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Με το φακό αυτό αντιμετωπίζει το μετανάστη που «έχει σκοπό να πάει σε μια χώρα να δουλέψει, να δημιουργήσει, (να αποδεκτεί) το σύστημα αξιών και το σύστημα κανονισμών που υπάρχει» και όχι το λαθρομετανάστη, ούτε αυτόν «που ήρθε απλά και μόνο να δουλεύει, να πηγαίνει στο σπίτι, να απομονώνεται».

Παρόμοια με την τελευταία τοποθέτηση έχει και η διευθύντρια 3, η οποία πιστεύει ότι πρέπει να εφαρμοστεί εκείνη η πολιτική που θα περιορίσει τη μεγάλη εισροή παράνομων μεταναστών και τα προβλήματα που προκύπτουν. Τηρεί αφενός μια σχετικά ουδέτερη στάση προς τη μετανάστευση θεωρώντας αναπόφευκτη την εισροή μεταναστών και αφετέρου



«χρεώνει» τους Κύπριους με μη ειλικρίνεια και τάση για επίρριψη ευθυνών με την εμφάνιση προβλημάτων.

Στον πιο κάτω πίνακα παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα του λόγου των πιο πάνω διευθυντών τα οποία εμπλουτίζουν την εικόνα της αντιμετώπισης που έχουν προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία.

**Πίνακας 7: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη φιλελεύθερη προσέγγιση - Αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία**

Δ	Αντιμετώπιση προς τη μετανάστευση στην ευρύτερη κοινωνία
3	...Η άποψη μου είναι ότι δεν μπορούμε να μην έχουμε μετανάστες. Καταρχήν τους χρειαζόμαστε όσο και αν λένε να φύγουν όλοι οι μετανάστες κτλ. Κάποια πράγματα να είμαστε ειλικρινείς τα κάνουν οι μετανάστες δεν τα κάνουμε εμείς. Για παράδειγμα οι οικιακοί βοηθοί, πόσες Κύπριες είναι διατεθειμένες να πάνε. Ας πούμε αν πει η κυβέρνηση, φεύγουν όλοι οι μετανάστες τι ήταν να γίνει; Δεν είμαστε ειλικρινείς, εκεί που αρχίζει το πρόβλημα και μεγαλώνει μας φταίνει όλοι. Πρέπει να εφαρμοστεί μια πολιτική ώστε να μην υπάρχει τόση μεγάλη εισροή ειδικά παράνομων μεταναστών και να μην δημιουργείται τούτον πρόβλημα. Το ότι χρειαζόμαστε τζι αναπόφευκτα θα έχουμε, θα έχουμε. Αλλά ο μεγάλος αριθμός, επειδή είμαστε μικρός τόπος δημιουργεί τις ακραίες αντιδράσεις που έχουμε... Χρειάζεται συντονισμός...
4	Στον έξω κόσμο υπάρχει και μια φοβία. Δηλαδή εύκολα θα πάρω ένα παιδί στο σπίτι του σε περίπτωση που επήενεν στο σχολείο, αλλά δεν θα πάρω ένα μεγαλύτερο αν δεν τον γνωρίζω. ...Σίγουρα σε μια ξένη χώρα πάντα νιώθεις ξένος. ...υπάρχουν και τα αρνητικά .. το θέμα της ανεργίας. Τζιαι τα παιδιά μας στην αρχή ελέαν ότι «ο παπάς μου έχασεν τη δουλειά του για τούτους τους ξένους». Έτσι το εκλαμβάναν. Δεν είναι θέμα ότι συμφωνώ (μαζί τους). Το ότι υπάρχει, υπάρχει. Τωρά τι φταίει.. Σίγουρα κάποιες εργασίες επήραν τες, διότι είναι πιο φτηνά εργατικά.
15	Είναι δύσκολο, είναι δύσκολο γιατί έχουμε μάθει τουλάχιστον εμείς που είμαστε μια μικρή κοινωνία να ζούμε με τους δικούς μας τέλος πάντων, με τη γλώσσα μας και υπάρχει μπορώ να πω, ακόμα κάποιος ρατσισμός υπάρχει δυστυχώς. Όμως θα πρέπει σιγά σιγά...
20	Εντάξει, εν λλίιο ιδιόμορφη η κατάσταση λόγω της κρίσης... Να έσεις ανεργία 10% του ντόπιου προσωπικού που εργάζονται ας πούμε ένα δυναμικό 100 000 ξένοι, εν λογικό να αρχίσει τζιαι ο άλλος να σκέφτεται ότι «ίσως να είχα εγώ αυτή τη δουλειά». Διότι 10% ανεργία για την Κύπρο εν ψηλό. Ημασταν στο 3%, εβρεθήκαμεν ξαφνικά σε 2-3 χρόνια στο 10%, οπότε ίσως και γι' αυτό άρχισαν να εξελίσσονται κάποια ίσως εθνικιστικά κινήματα και εξάρσεις και στην Ελλάδα και αλλού.
22	Όι. Ούτε πλούσιοι ούτε φτωχότεροι (γινόμαστε από την παρουσία μεταναστών στην κοινωνία). ...Εν το θεωρώ ότι εν να καλλιτερέψει ένα τόπο ή εν να τον χειροτερέψει. ...Ε... παίρνεις, εντάξει μαθαίνεις. Εντάξει πάρακάτω.. Τζιαι εγώ έμαθα ας πούμε ότι στη χώρα τους εχουν την τάδε γιορτή.. Ε.. πάρακάτω. Απλά γνωρίζω. Εν τζιαι αφορά με εμένα. Εν τζιαι να το κάμω το ίδιο. Ούτε τζιαι τζιεινόν τον αφορά κάτι που κάμνω. Γνωρίζεις τον άλλο. Πόσον επηρεάζεσαι που την κουλτούρα; ...Τζιαι αν μας επηρεάζουν, που μπορεί να μας επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό, εμείς φταίουμε. ...Δηλαδή αν δω κάτι στραβό πρέπει να στραβώσω τζιαι εγώ; Θεωρώ ότι εν στραβό τζιαι εγάλασεν με τζιαι εμένα; ...Εν εν που τούτους που επηρεάζεται ο πολιτισμός. Εν που μας που επηρεάζεται ο πολιτισμός. Κακά τα ψέματα.

***Κοινή ανθρωπιά / ισότητα***

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των μεταναστών στην ευρύτερη κοινωνία, οι διευθύντριες 2, 10, 15 και 22 εξέφρασαν αντιλήψεις για κοινή ανθρωπιά και ισότητα τονίζοντας ότι οι άνθρωποι «δεν είναι διαφορετικοί», αλλά «ίδιοι». Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω

αποσπάσματα στα οποία μεταδίδεται παράλληλα από μια διευθύντρια (2) το μήνυμα της προσφοράς και της προσπάθειας για έναν καλύτερο κόσμο.

Διότι στην ουσία άμαν το πιάσεις τζιαι αναλύσεις το, είμαστεν όλοι άνθρωποι είτε ο άλφα έσει τον άλφα Θεό είτε ο βήτα τον βήτα. Όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες. Σε τούτην τη ζωή εν να ζήσουμε ένα μέσο όρο γύρω στα 70-80 χρόνια. Τούτα τα χρόνια πρέπει να τα ζήσεις αρμονικά, να είσαι σε αρμονία με τη φύση, το περιβάλλον, τους συνανθρώπους σου, να προσφέρεις, να κάμεις όπου μπορείς τον κόσμο καλύτερο. (2)

...Με το να τους δείξουμε ότι δεν είναι διαφορετικά τα παιδιά δηλαδή όσον αφορά τον άνθρωπο, όλοι είμαστε το ίδιο... αναγνωρίζουμε τη δική τους την κουλτούρα, αναγνωρίζουμε τη δική τους τη γλώσσα (15)

...να κάμουμε τα μωρά να καταλαβαίνουν ότι τελικά είμαστε ίδιοι. Είναι ίδια τα θέλω μας είναι ίδιος ο πόνος μας, είναι ίδια η συγκίνηση μας, είναι ίδια πολλά πράγματα. Τωρά αν χορεύω διαφορετικά, αν τραγουδώ διαφορετικά, δεν με κάνει διαφορετικό άνθρωπο. Προσωπική πεποίθηση όι απλά πιστεύω, πεποίθηση. Όλοι άνθρωποι είμαστε ίδιοι (10).

Καμία διαφορά δεν έχει αν είσαι αλλόγλωσσος ή αν είσαι Κυπραίος. ...είμαστεν ούλλοι οι ίδιοι. (22)

### ***Έμφαση στις ομοιότητες – παράβλεψη διαφορών***

Ανάμεσα στις απόψεις που εκφράστηκαν σε επίπεδο κοινωνίας είναι η έμφαση που δίνεται στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων (π.χ. πολιτισμικές, θρησκευτικές) και τάση για παράβλεψη των αντίστοιχων διαφορών. Η αναφορά σε αυτές τις απόψεις ενσωματώνεται στο κεφάλαιο που αναφέρεται σε απόψεις στο επίπεδο σχολείου, γιατί βρίσκονται ακριβώς στο ίδιο πλαίσιο μαζί τους, ενδεχομένως ένδειξη ότι δεν μπορεί να γίνει απόλυτος διαχωρισμός της φιλοσοφίας με την οποία αντιμετωπίζεται από ένα διευθυντή η ευρύτερη κοινωνία από το σχολείο.

### ***Απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τρόπος αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου***

Ο τρόπος αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων στο σχολείο παρουσιάζεται στο σύνολό του θετικός για τους διευθυντές 3, 4, 15, 20 και 22. Για τη διευθύντρια 4 που έχει ευαισθησία στο να μην πληγωθεί οποιοσδήποτε ετερόγλωσσος μαθητής, αλλά αντιθέτως να νιώθει καλά στο σχολείο, καθοριστική ήταν η προσωπική της εμπειρία ως μετανάστης στο εξωτερικό (στα εφηβικά χρόνια) όπου ένιωσε όπως λέει την απόρριψη και τη μη αποδοχή. Η 15 επίσης δηλώνει ότι «θέλει να προσπαθήσει για τα παιδιά αυτά» και δείχνει τη θετική της στάση αντιμετωπίζοντας ως λανθασμένη την τάση αρκετών Κυπρίων να απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία, όπως το δικό της, με μεγάλα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών. Αναφέρει ακόμη ότι τα ετερόγλωσσα παιδιά «εμπλουτίζουν» με την κουλτούρα και τις προσωπικές εμπειρίες των ιδίων και των γονιών τους τη μαθησιακή διαδικασία και θεωρεί ότι η δουλειά

που γίνεται στα σχολεία για αποδοχή των ετερόγλωσσων μαθητών θα βοηθήσει μελλοντικά την κοινωνία.

Οι διευθύντριες 20 και 22 έχουν επίσης θετική αντιμετώπιση, η οποία εκφράζεται μέσα από διάφορα σημεία στο λόγο τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι η διευθύντρια 22 δεν αποδίδει τα προβλήματα του σχολείου της στους ετερόγλωσσους μαθητές, τους οποίους αντιμετωπίζει ως αυριανούς πολίτες της Κύπρου που θα πρέπει να τύχουν των κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης, η διευθύντρια 3 προσπαθεί για την εκπαίδευση, την αποδοχή και την ευτυχία των παιδιών στο σχολείο, παρά τις αντιστάσεις που συναντά, κυρίως από Κύπριους γονείς.

Ο διευθυντής 20 διαφοροποιείται κάπως από τους προηγούμενους με μια αντιμετώπιση κυρίως ουδέτερη. Οι αναφορές του είναι σε θετικά και αρνητικά από την παρουσία ετερόγλωσσων μαθητών στα σχολεία και στην υποχρέωσή του να προσπαθήσει για όλα τα παιδιά. Τα αποσπάσματα στον παρακάτω πίνακα είναι χαρακτηριστικά.

**Πίνακας 8: Διευθυντές που ενστερνίζονται τη φιλελεύθερη προσέγγιση - Αντιμετώπιση προς τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών**

Δ	Αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο
3	<p>Εγώ έχω ξεκαθαρίσει ποια είναι η θέση μου για το συγκεκριμένο θέμα. Δεν κάνω πίσω. Ήδη από τις εγγραφές του χρόνου θα έχω ακόμα περισσότερα αλλόγλωσσα παιδιά. Θα πρέπει να βρούμε ένα τρόπο τα παιδιά μας να είναι ευτυχημένα. Δεν μπορείς να έχεις το μισό σου πληθυσμό να είναι δυστυχημένος μέσα στο σχολείο. Σαν ηγέτης πρέπει να φροντίσεις το κάθε παιδί να παίρνει αυτό που το αξίζει να πάρει, δηλαδή να μην παίρνει λιγότερα γιατί είναι ξένο γιατί είναι περιθωριοποιημένο. Πρέπει να φροντίζεις να παίρνει την εκπαίδευση που πρέπει να πάρει και ταυτόχρονα να είναι και αποδεκτό μέσα στη κοινότητα. ...αυτό το προσπαθούμε όσο μπορούμε όσο και αν βρίσκουμε αντιστάσεις από άλλους. ...να σκεφτείτε έχω κατάλογο με άπορα μώρα και ήρθαν και εκάμην μου παρατήρηση ότι έβαλα πολλούς ξένους μέσα. Και τους λέω μα αφού είναι τούτοι οι άποροι, ποιους εν να βάλλω; Μα εν να βοηθούμε τους ξένους; μα είναι τούτοι άποροι λέω τους. Θέλετε να βοηθήσετε τους άπορους ή θέλετε να βοηθήσετε τους δικούς σας Κυπρίους;</p>
4	<p>Ναι, θέλω να νιώθουν όλοι καλά στο σχολείο, όλα τα παιδιά. Ένωσα την απόρριψη (ως μετανάστης). ...Ναι, ναι. Δεν είμαστε αποδεκτοί. Ήταν στην Αυστραλία. ... Στο σχολείο εντάξει... Μας έκαμαν ειδικά μαθήματα, αλλά πάλι ένιωθες ξένος. ...Γι' αυτό σας είπα. Έχω μια ευαισθησία σε τούτα τα θέματα. Δεν μπορώ να κάμω κακό σε ένα ξένο ή να του πουν κακό, κάτι λεκτικά.</p>
15	<p>...αυτό που γίνεται από τα δημοτικά, που γίνεται από τις μικρές ηλικίες, αυτό θα βοηθήσει πάρα πολύ γιατί και οι μεγάλοι έχουν κάποιες ιδέες. Αλλά και τα παιδιά όταν μάθουν από μικρά να αποδέχονται τον άλλο όπως είναι, από όποια χώρα κι αν είναι, θα είναι πολύ πιο εύκολο αργότερα. Δηλαδή ότι η ομάδα που θα δουλέψει μαζί μου να είναι θετικοί άνθρωποι όπως είμαι και εγώ. Και θέλω να προσπαθήσω για τα παιδιά αυτά. Είτε είναι πιο χαμηλό το επίπεδο είτε είναι πιο ψηλό το επίπεδο θέλω οι συνάδελφοί μου η ομάδα μου να έχει ένα περίπου τις ίδιες ιδέες. Εμπλουτίζουν με την κουλτούρα τους γιατί κάποια ζητήματα βγαίνουν αβίαστα. Όσον αφορά τη γεωγραφία τουλάχιστον, γεωγραφικά κτλ, όσα παιδιά είναι από κάποιες χώρες που θα μάθουν τα παιδιά, ναι. Βγαίνουν αβίαστα σχεδόν. Και είναι από προσωπικές εμπειρίες, των γονιών τους, των παππούδων τους, άρα είναι κάτι πιο πραγματικά παρά ότι γράφει το βιβλίο μέσα. Ναι, είναι εμπλουτισμός πιστεύω. Κοίταξε εάν θεωρήσω το γεγονός ότι εδώ σε αυτό το σχολείο ας πούμε που ήταν να πω η αφρόκρεμα της Λευκωσίας.. Ερχόντανε εδώ και με μέσο για να μπουν στο ..... τώρα δυστυχώς έχω την εντύπωση ότι λόγω αρκετών ξένων υπάρχει έτσι μια απομάκρυνση από τους Κύπριους. Και αυτό είναι λάθος πιστεύω.</p>
20	<p>Δεν μπορώ να πω ότι έχω άποψη για το ένα ή το άλλο. Προφανώς υπάρχουν θετικά και αρνητικά. Οπότε πρέπει να προσπαθήσεις να δεκτείς τα θετικά όσο μπορείς και να προσπαθήσεις να βελτιώσεις τα αρνητικά όσο γίνεται. ...από τη στιγμή που η πολιτεία έσει κάμει κάποιες διευθετήσεις τζιαι υπάρχουν τούτα τα παιδιά στα σχολεία, είσαι υποχρεωμένος όπως προσφέρεις τζιαι στα άλλα να βοηθήσεις. Εν μωρά. Εν μπορείς να τα δεις διαφορετικά.</p>
22	<p>Δε θέλω να είναι απομονωμένοι. Δε μου αρέσει να κάθονται μόνοι τους, να μεν τους παίζει κάποιος... Θέλω να έχουν φίλους μες στο σχολείο ...Εγώ θεωρώ ότι η καλύτερη ευκαιρία που μπορείς να δώσεις στους αλλόγλωσσους από τον καιρό που είναι μωρά είναι η εκπαίδευση αλλά να γίνει συστηματική τζιαι να δώσεις πραγματικά ώρες. ...Διότι στην ουσία με το να τους φέρνεις, να είναι απλά παρατηρητές μέσα στο σχολείο τζιαι να είναι παρατηρητές, στο τέλος εν θα μπορούν να φκουν σαν πολίτες έξω να προσφέρουν στην κοινωνία τζιαι στον εαυτό τους. Καμία διαφορά δεν έχει αν είσαι αλλόγλωσσος ή αν είσαι Κυπραίος. Μπορώ να σου πω ότι δικοί μας μαθητές, τούτον που λέμεν ούλλοι, Κυπραίοι τέλος πάντων, είχαν παραπάνω προβλήματα παρά άλλοι. Δεν έσει καθόλου να κάμει με το πόθεν είσαι. Πραγματικά σου λέω εγώ θεωρώ πολλά σημαντική την οικογένεια. Τα προβλήματα είναι κοινά για όλους ανεξαρτήτως καταγωγής. Δεν είδα κάτι που αφορά μόνο τους αλλόγλωσσους. Καμία σχέση. Τούτα όλα αφορούν τους όλους.</p>

### *Προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης*

Την προτίμησή τους προς την πολιτική της ενσωμάτωσης έδειξαν οι διευθυντές 3, 4, 15, 19, 20, 22, χωρίς κάποιος από αυτούς να εκφράζει προτίμηση προς μια πολιτική αφομοίωσης. Εντούτοις, εκφράζονται από κάποιους διευθυντές απόψεις ως προς το κατά πόσο εφαρμόζεται ή μπορεί να εφαρμοστεί μια πολιτική αφομοίωσης. Η διευθύντρια 22 αναφέρει ότι «ούτε είναι σωστό και ούτε αφομοιώνονται» γιατί πηγαίνοντας ο καθένας στο σπίτι του διατηρά τα δικά του πολιτισμικά στοιχεία. Από την άλλη ο διευθυντής 20 αν και πιστεύει ότι το σχολείο δεν κάνει προσπάθειες αφομοίωσης και εξαρτάται πολύ από τους γονείς κατά πόσο θα αφομοιωθούν τα παιδιά, εντούτοις το αναλυτικό πρόγραμμα «σπρώχνει λίγο τα πράγματα προς τα εκεί». Σε παράδειγμα βέβαια που αναφέρει με αλλόθρησκα παιδιά που πηγαίνουν στην ορθόδοξη εκκλησία, λέει με αβεβαιότητα ότι «ίσως να είναι μια προσπάθεια, όχι να αφομοιωθούν, αλλά να δείξουν καλή θέληση στη χώρα που βρίσκονται», γιατί πολλές από τις οικογένειες ετερόγλωσσων λαμβάνουν φροντίδα από την εκκλησία.

Η έννοια της ενσωμάτωσης αναλύεται με σχετικά παρόμοιο τρόπο από τους διευθυντές. Λέχθηκε «το να μην ξεχωρίζουν» με την έννοια του να μην τυγχάνουν διάκρισης (3), «να μούνε μέσα στην εκπαίδευση και να υπάρχουν και ως άτομα ξεχωριστά, να έχουν τη δική τους ταυτότητα από τη χώρα τους, ...να νιώθουν ότι είναι και στην Κύπρο ... αλλά τους αποδεχόμαστε και μεις» (4), «να μη νιώθουν τα παιδιά ξένα, δηλαδή να μην υπάρχει ρατσισμός, να νιώθουν ότι ανήκουν», να γίνει μια «σύζευξη» (15), «να κρατήσουν την ταυτότητα τους αλλά να λειτουργήσουν στο δικό μας πλαίσιο» (19) και «να μην προσπαθείς να κάμεις τα παιδιά Κυπριόπουλα» (20). Η ερμηνεία που δίνει η διευθύντρια 3 ως προς τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν για ενσωμάτωση, παραπέμπει ακριβώς στην προσπάθεια για μη φανέρωση της διαφορετικότητας, το οποίο αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της φιλελεύθερης προσέγγισης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να ενταχθεί και στα πλαίσια μιας αφομοιωτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

Επιδιώκουμε την ενσωμάτωση και προσπαθούμε να μην είναι αφομοίωση, δηλαδή να εξαλείψουμε τα χαρακτηριστικά που τους ξεχωρίζουν, αλλά ως ένα βαθμό πρέπει αρκετά στοιχεία της δικής τους κουλτούρας να μην φαίνονται για να μπορούν να ενσωματωθούν. Γιατί δεν γίνεται ενσωμάτωση εσύ είσαι ο διαφορετικός και εμείς είμαστε οι διαφορετικοί. Δηλαδή εν να πρέπει να το πάρουμε απόφαση, αν κρατήσουμε τα στοιχεία που φέρνει μαζί του εν γίνεται ενσωμάτωση. Πρέπει να κρατήσει τζίνα που τον χαρακτηρίζουν, ας πούμε την θρησκεία του, κάποια στοιχεία της κουλτούρας του και λοιπά τα οποία εν ναι τόσο χτυπητά που να τον κάμνουν να διαφέρει γιατί στην πραγματικότητα τι γίνεται; Δίνουμε έμφαση σε κάποια στοιχεία τα οποία τέλος πάντων ...να μην τους εξαφανίσουμε, την δική τους κουλτούρα σεβόμενοι τούτο το πράγμα αλλά που την άλλη εξακολουθούμε να λέμε «τούτος εν ο διαφορετικός, εν νεν σαν εμάς». (3)

Για τη σημαντικότητα που έχει η εκμάθηση της γλώσσας ως προϋπόθεση ενσωμάτωσης, αναφέρονται οι διευθυντές 4 και 15, με τη δεύτερη διευθύντρια να επισημαίνει πέραν αυτού ότι στο σχολείο «τους μαθαίνουμε τα ήθη και τα έθιμα της χώρας μας για να μπορέσουν να ενταχθούν». Επίσης, η διευθύντρια 19 αναφέρεται σε ένα περιστατικό σεβασμού των πολιτισμικών στοιχείων ενός λαού, όπως τις διατροφικές συνήθειες και το κάλεσμά της προς τους μαθητές να λένε την ώρα της προσευχής ο καθένας τη δική του από μέσα του, έστω κι αν αυτή που ακούγεται είναι στην ελληνική. Ο διευθυντής 20 επανέρχεται στο ότι «πιθανόν αυτά τα σχολεία να θέλουν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα» για να γίνει ενσωμάτωση αναφέροντας τα μαθήματα της ιστορίας και των θρησκευτικών.

***Έμφαση στις ομοιότητες / παράβλεψη διαφορών / προσπάθεια για γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών***

Οι συνεντεύξεις των διευθυντών φιλελεύθερης προσέγγισης έδωσαν αρκετές ενδείξεις για μια έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων και κατ' επέκταση των μαθητών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, ενώ παράλληλα παραβλέπονται ή δεν υπολογίζονται οι διαφορές. Κάποιοι από τους διευθυντές τοποθετούν τη φανέρωση ή τον τονισμό της διαφοράς ως πρόβλημα, αφού μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές καταστάσεις στο σχολικό χώρο, ενώ άλλοι προσπαθούν να γεφυρώσουν τις ομοιότητες με τις διαφορές.

Οι διευθυντές 4, 15 και 20 έχουν λεγόμενα που ουσιαστικά παραπέμπουν σε μια μόνο κατεύθυνση, αυτή της φιλελεύθερης προσέγγισης. Από αυτούς, η διευθύντρια 15 είναι όπως λέει ευαίσθητη και καταβάλλει ιδιαίτερες προσπάθειες ώστε τα παιδιά «να νιώθουν ωραία», «να μη νιώθουν ότι είναι διαφορετικοί», «ότι υπάρχει κάτι που δεν ανήκει σε αυτή τη χώρα». Στο πλαίσιο επίτευξης του οράματος του σχολείου, φαίνεται ότι οι προσπάθειες καθοδηγούνται στη μη φανέρωση της διαφορετικότητας.

...το όραμα που είχαμε θέσει στην αρχή της χρονιάς, πρώτα πρώτα η συνύπαρξη των παιδιών, δηλαδή να προσπαθήσουμε να μην υπάρχουν αυτές οι διαφορές, να μη φαίνονται, να μη νιώθουν τα παιδιά διαφορετικά. ...προσπαθούμε ...να βοηθήσουμε κάποιες καταστάσεις ούτως ώστε τα παιδιά να μη φαίνονται ότι έχουν κάποιες ανάγκες. ...κάνω προσπάθειες να μην νιώσουν ότι είναι διαφορετικοί, ότι υπάρχει κάτι που δεν είναι.. που δεν ανήκει σε αυτή τη χώρα. Κάνω ιδιαίτερες προσπάθειες και θέλω να νιώθουν τα παιδιά ωραία, γιατί έρχονται από αλλού... (15)

Η ίδια θεωρεί ότι τα παιδιά έχουν διαφορές που δεν είναι πολύ μεγάλες. Όπως λέει «δεν έχουν διαφορές στο δέρμα, να πεις ότι είναι μαυράκι και ξεχωρίζει πάρα πολύ», υποδηλώνοντας ενδεχομένως ότι εστιάζει στις εμφανισιακές διαφορές ή ότι αυτές θεωρεί ως

έντονες διαφορές. Στο σχολείο της τον όρο «διαφορετικότητα» τον ερμηνεύει ως εθνικότητα, γιατί «διαφορετικό δεν έχουν κάτι άλλο στο σχολείο τους». Το «διαφορετικό» που θα μπορούσε να υπάρχει, το προσδιορίζει ως «αναπηρία, κάτι που υπάρχει διαφορά, καθυστέρηση ή τέλος πάντων μια διαφορετική κατάσταση σε ένα παιδί».

Η διευθύντρια 4 με τη σειρά της, παρόλο που αναφέρει ότι είναι καλό να βγουν στην επιφάνεια οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης μεταξύ των ανθρώπων και να αποδεχτούμε ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και μοναδικός, η έμφασή της σε διάφορα σημεία της συνέντευξης είναι στις ομοιότητες. Δηλώνει με βεβαιότητα ότι πρέπει να δίνουμε έμφαση σε αυτές.

Σίγουρα στις ομοιότητές τους (πρέπει να δίνουμε έμφαση). Το τονίσαμε ότι είμαστε όλοι άνθρωποι ανεξαρτήτως χρώματος, ανεξαρτήτως γλώσσας. Έχουμε τα ίδια συναισθήματα. Σίγουρα, σίγουρα. Δίνουμε έμφαση στις ομοιότητες βέβαια. Πάντα πρέπει να δίνουμε. (4)

Από την άλλη, ο διευθυντής 20 ο οποίος ηγείται ενός σχολείου με το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών να είναι αλλόγλωσσοι και από μια ποικιλία χωρών, δεν τονίζει αρχικά τις ομοιότητες. Υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ ομοιοτήτων και διαφορών και «να μην ωραιοποιούμε τα πράγματα». Αποψη του είναι ότι «δε σημαίνει ότι τα διαφορετικά είναι πάντα αρνητικά ή έρχονται σε αντιπαράθεση το ένα με το άλλο», κάτι που τουλάχιστον στο σχολείο του δεν τέθηκε ως ζήτημα. Παρά το ότι αναφέρει ότι η διαφορετικότητα υπάρχει και το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, κάποιες δηλώσεις του παραπέμπουν τελικά σε μια έμφαση προς την ομοιότητα, όπου παραβλέπονται ή «ξεχνιούνται» οι διαφορές. Παράλληλα και πιθανόν στα πλαίσια αυτής της έμφασης θεωρεί ότι στα σχολεία με πολύ μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών, η έννοια της διαφορετικότητας δεν έχει νόημα.

Εν πιο έντονη (η πολιτισμική διαφορετικότητα), αλλά επειδή εν σχεδόν όλα τα μωρά πιστέψτε με πολλές φορές ξεχάνεις.. ούτε για τα μωρά εν τόσο έντονο. Διότι είναι περίπου όλα με το ίδιο υπόβαθρο, που διαφορετικές χώρες μεν αλλά με τα ίδια προβλήματα, με τις ίδιες συνθήκες σχεδόν ούλλοι.. δεν υπάρχουν μωρά πλούσια. ...Το κάθε μωρό ούτως ή άλλως εν ξεχωριστό, αλλά έννεν τζιέινο που θα νόμιζε κάποιος ότι είναι ένας πύργος της Βαβέλ ας πούμε. ... βασικά τεθήκαν οι βασικοί στόχοι (για θέματα διαφορετικότητας), αλλά τεράστια ανάγκη δεν υπήρχεν γιατί έτσι τζιαι αλλιώς ήταν ούλλα διαφορετικά που μόνα τους. ...Δηλαδή ίσως η διαφορετικότητα να έχει νόημα σε σχολεία που εν μισά μισά τα μωρά με τα Κυπριόπουλα σε μεγάλο ποσοστό, αλλά σε τούτο το σχολείο, δεν ξέρω.. δηλαδή ξεκινάς τζιαι τελειώνεις με τούτους τους όρους. (20)

Ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφαίνεται η έμφαση προς την ομοιότητα είναι αυτό που αναφέρεται στην περιοχή που περιβάλλει το σχολείο. Ο διευθυντής θεωρεί ότι οι κάτοικοι της συγκεκριμένης περιοχής, οι οποίοι έχουν σε μεγάλο ποσοστό διαφορετικές καταγωγές, δε

συνιστούν κοινότητα, υπονοώντας ενδεχομένως ότι η έννοια αυτή υφίσταται μόνο όταν τα άτομα έχουν την ομοιότητα της ίδιας εθνικής και πολιτισμικής καταγωγής.

Όσον αφορά στις διευθύντριες 2 και 19 που παράλληλα παρέχουν στοιχεία μιας συντηρητικής προσέγγισης, έχουν αναφορές που υποδηλώνουν ότι παραβλέπουν τις εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες για τις ίδιες δεν έχουν καμία σημασία ή ουσιαστικά δεν υπάρχουν.

Εν έσσει σημασία αν το Θεό μου εμένα λαλούν τον Αλλάχ ή αν του άλλου είναι ο Θεός που λέμε εμείς οι Χριστιανοί ή αν εγώ νηστεύω ραμαζάνι... Τούτα τι σημασία έχουν; Εγώ τα βλέπω ότι έν έχουν καμία σημασία. (2)

Βασικά τίποτε (είναι η διαφορετικότητα για μένα). Βασικά δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Δηλαδή αν σου δείξω τις φωτογραφίες της γιορτής μπορείς να μου πεις ποιο είναι ποιο παιδί; ...Δεν μπορείς. Άρα δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Δηλαδή η εξυπνάδα ή φρονιμάδα δεν έχουν εθνικότητα. Σε μας, αν θα μπορούσα να ορίσω διαφορετικότητα θα αναφερόμουν στις πολλές χώρες από τις οποίες κατάγονται τα παιδιά μας. ...στο προσωπικό επίπεδο στις προσωπικές σχέσεις, η ποιότητα του ανθρώπου, που εν τούτο που σε κάμει να κάνεις κάποιο φίλο ή γείτονα σου εν έχει εθνικότητα. Το λέω συνέχεια αλλά το πιστεύω. (9)

Ειδικότερα, η διευθύντρια 19 πιστεύει ότι «υπάρχουν μόνο ομοιότητες, τα παιδιά είναι όλα ίδια» και θεωρεί ότι δε φανερώνονται σε μικρές ηλικίες τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών, πέραν από κάποιες διαφορές στην εμφάνιση, όπως για παράδειγμα κορίτσια αραβικής καταγωγής με μαντίλα, τις οποίες διαφορές θεωρεί έντονες. Τον τρόπο αντιμετώπισης μιας τέτοιας περίπτωσης που προέκυψε σε διπλανό σχολείο, βλέπει θετικά δηλώνοντας:

Έγινε και μια....να το πω εκστρατεία, να το πω υπόγεια διαφώτιση, να μην έρθουν τα παιδιά με μαντίλα, «φορέστε την στο σπίτι μην τα στείλετε στο σχολείο με μαντίλα». Εδώ θα φαινόταν πολύ χτυπητά η διαφορά. (19)

Ο τρίτος διευθυντής (5) που επίσης φανερώνει στοιχεία ενός συνδυασμού φιλελεύθερης και συντηρητικής προσέγγισης, τονίζει την έμφαση που πρέπει να δίνουμε στα «κοινά σημεία» και στον τονισμό μόνο των «θετικών διαφορών». Είναι χαρακτηριστικό ότι κάποια από τα λεγόμενά του φαίνονται να είναι αποτέλεσμα ενσυναίσθησης.

Οπωσδήποτε στα κοινά τους σημεία, ότι όλοι παιδιά, με τα ίδια προβλήματα, με τις ίδιες επιθυμίες, με τις ίδιες ανάγκες. Εε τονίζουμε το ότι αν εβρέθηκαν στην Κύπρο δεν ήρθαν με κακό σκοπό, ήρθαν λόγω ανάγκης, τζιαι η Κύπρος σαν φιλόξενος τόπος οφείλει να τους φιλοξενήσει. Θέσαμε τζιαι το αντίθετο: πώς θα ένιωθες εσύ, ο Κύπριος αν λόγω ανάγκης εβρίσκεσουν σε μια ξένη χώρα, ανάμεσα σε ξένα παιδιά, που δεν ξέρεις τη γλώσσα, αν θα ήθελες να είχες φίλους εκεί. Άρα συμπεριφέρθου με ανάλογο τρόπο εδώ. ...Νομίζω είναι καλό να τονίζεις τις διαφορές, τις θετικές διαφορές, δηλαδή αν ένα παιδί διαφέρει σε κάτι ωραίο και ξεχωριστό ε, ναι εν να το αναδείξεις τζιαι να το φέρεις σαν παράδειγμα και υπόδειγμα. (5)



Από τους διευθυντές 3, 10, 11, 12, 22 οι οποίοι παρουσιάζουν τόσο στοιχεία μιας φιλελεύθερης προσέγγισης όσο και κριτικής προσέγγισης, σε διαφορετική αναλογία ο καθένας, η διευθύντρια 22 είναι αυτή που φαίνεται να ανήκει περισσότερο στη φιλελεύθερη. Τηρεί μια στάση παράβλεψης των διαφορών που υπάρχουν, τονίζοντας ότι δεν έχουν σημασία και ότι αν αυτές λεχθούν και τονιστούν θα οδηγήσουν σε προβλήματα. Σε αυτό το πλαίσιο αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο τις όποιες διαφορές, αναφέροντας στο λόγο της αυτές που έχουν σχέση με εθνικότητα, εμφάνιση, αναπηρίες. Έμφαση θα πρέπει να δίνεται κατά την ίδια στα κοινά που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων.

Ήταν τούτο που έβλεπε τα μωρά ... τζιαι δεν είσιεν σημασία.. Καμία σχέση. Εν εμπορούσες να πεις ότι τούτο το μωρό ήρτεν που τη Βουλγαρία ή που τη Ρουμανία.  
Υπάρχουν διαφορές. ...εσύ είσαι ψηλή τζιαι λεπτή, τζιαι εγώ παχουλή τζιαι κοντή; Πρέπει να το λαλούμεν ούλλη μέρα; ...Το λάθος μας είναι ότι επιάσαμεν κάποιες διαφορές που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα τζιαι τονίζουμεν τες. Τζιαι που τη στιγμή που τες τονίζουμε μεγαλώνουμεν τες. Για όνομα του θεού!  
Ποια είναι η διαφορά του να σου λέω «είσαι βούλγαρος» που το να σου λέω «είσαι φτιακάς»; Εν εν το ίδιο πράμα;  
Γιατί να τον βάλω (μαθητή με οπτική αναπηρία) σε ένα διαγωνισμό που είναι μόνο για τζιαιίνον; Μια χαρά βλέπει. Για μένα μια χαρά είναι.  
...τζιαιίνον που στοχεύει είναι να γνωρίσω τον εαυτό μου, να γνωρίσω τον άλλο τζιαι να τον αποδεχτώ. Όπως θέλει ας είναι. Θέλει ας εν έτσι, θέλει ας εν αλλιώς. Έσιει σημασία;  
Πιστεύω ότι πρέπει να τονίζουμε τζιαιίνον που ενώνουν τους ανθρώπους τζιαι όι τζιαιίνον που τους χωρίζουν. Η πολλή συζήτηση, η πολλή κουβέντα δημιουργεί πρόβλημα. ...Οξύνεται το πρόβλημα όταν το κάμνω focus.  
...Που τη στιγμή που εν να εκπαιδεύσω πολίτες τζιαι εν να στοχεύσω στην πολιτότητα που σημαίνει σεβασμός, σέβομαι τον εαυτό μου, σέβομαι τους άλλους. Και δε με αφορά ούτε πόθεν είσαι, ούτε πώς είσαι, ούτε τι κρατείς, ούτε τι κάμνεις. Καμία διαφορά. (22)

Στο πλαίσιο αυτό, η διευθύντρια πιστεύει ότι δε θα πρέπει οι μαθητές να ασχοληθούν σε επίπεδο διδασκαλίας με διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων, γιατί δεν είναι σε θέση, «τούτα τα πράγματα δεν πρέπει να τα λέμε» και ως αποτέλεσμα «θα οξύνουν τα πράγματα». Παρόλο που έχει κάποιες αναφορές στο ότι «δε θα πρέπει να κάνουμε όλους τους ανθρώπους το ίδιο», ότι οι άνθρωποι «πρέπει να ξεχωρίζουν» και πως «ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός», εντούτοις αναφορές όπως οι παραπάνω ήταν πολύ περισσότερες και εντονότερες, ώστε να υπολογίζονται περισσότερο ως η βάση της προσέγγισης που ακολουθεί.

Όσον αφορά στη διευθύντρια 3, δίνει αρκετά στοιχεία κυρίως σε επίπεδο σχολείου για μια προσέγγιση που μπορεί να χαρακτηριστεί και φιλελεύθερη. Η έμφαση κατά την ίδια πρέπει να είναι στα κοινά που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών, τα οποία στην περιγραφή της περιορίζει σε «επιφανειακά» πολιτισμικά στοιχεία, όπως είναι το φαγητό.

Δίνουμε έμφαση σε τουντα στοιχεία (τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία), ενώ έπρεπε να δίνουμε έμφαση στα κοινά μας πράματα. «Ξίασε που ποια χώρα είμαι, τούντο πράμα κάμνουμε το μαζί, τούτο το πράμα έχουμεν το τζαι μεις ..., μαγειρεύουμε το τζαι μεις, έτσι κάμνουμε τα Χριστούγεννα, έτσι κάμνουμε την Άνοιξη. Τα κοινά μας πράγματα, παρά τούτο το πράμα «κάμνουμε το έτσι τζαι εσείς έτσι». Τούτο πράμα συνεχώς κράτα ένα τοίχο μες τη μέση. (3)

Επίσης, κατά τη διδασκαλία θεωρεί ότι ο δάσκαλος «δεν πρέπει να δίνει έμφαση σε καμιά διαφορά την ώρα του μαθήματος» και να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο και χωρίς διακρίσεις σε όλα τα παιδιά. Το «πρόβλημα» του τονισμού της διαφορετικότητας, σύμφωνα με την ίδια, είναι όταν ο δάσκαλος δουλεύει εξατομικευμένα με κάποια παιδιά αλλόγλωσσα.

...και νιώθουν οι άλλοι ότι τούτο μωρό εν διαφορετικό, εν πιο κάτω που μας, ενι ξέρει καλά. ...δηλαδή αμέσως τονίζεται η διαφορετικότητα εκεί. Ό,τι τζαι να κάμεις, ενι μπορείς να το αποφύγεις, εκτός τζαι αν τα μωρά έρτουν στο σχολείο με κάποια εφόδια να μεν πολλο ξεχωρίζουν. (3)

Η ίδια φαίνεται να ενοχλείται από συμπεριφορές ή συνήθειες που έχουν κάποιοι ετερόγλωσσοι μαθητές και οι οποίες οδηγούν σε τονισμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Τα παραδείγματα που δίνει σχετίζονται με μια «φανατική» κατά την ίδια αμυντική συμπεριφορά και με τη συνήθεια να φέρνουν στο σχολείο αντικείμενα ή φαγητά που σχετίζονται με το δικό τους πολιτισμό.

Μπορούν σίγουρα και αυτοί κάποια πράγματα να μην τα κτυπούν έντονα. Έτσι είμαστε εμείς, αλλά σίγουρα τα χαρακτηριστικά τους που έφεραν μαζί τους, τον πολιτισμό τους, την θρησκεία τους εν να πρέπει να τα υποστηρίξουν με ωραίο τρόπο, αλλά όχι φανατικά τζαι αυτοί. Γιατί πολλές φορές κάμνουν το τζαι αυτοί φανατικά στην προσπάθεια τους να αμυνθούν.

...που την στιγμή που το σχολείο διδάσκει θρησκευτικά συγκεκριμένου χριστιανικού δόγματος εν μπορείς εσύ να έρχεσαι και να λες στους συμμαθητές σου εν τα πιστεύω εγώ τούτα ξέρω γω ή εν θέλω.

...οτιδήποτε διαφορετικό τονίζει τη διαφορετικότητα τους. Αν κάπου μέσα- μέσα φέρουν κάποιο γλυκό, πολλά ωραία ας πούμε εντάξει, αλλά είναι ένα μικρό στοιχείο. Δεν μπορούμε να δίνουμε έμφαση συνέχεια σε τούτο πράμα και όταν σταματήσει τούτο πράμα; Στην αρχή εν πολλά έντονο κάμνουν το τζαι οι ίδιοι αναπόφευκτα. Συνέχεια φέρνουν στοιχεία τους κουλτούρας τους και όταν σταματήσει τούτο να γίνεται έντονα τότε αρχίζουν και οι άλλοι και αποδέχονται τους περισσότερο. (3)

Στο πλαίσιο της φιλελεύθερης προσέγγισης είναι και ο θετικός τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το ότι «ένα πρωτάκι ώσπου να βγει από το δημοτικό δεν το ξεχωρίζεις τουλάχιστον από το πώς μιλά, το πώς συμπεριφέρεται, ούτε οι άλλοι το ξεχωρίζουν». Αντιθέτως, θεωρεί ότι οι ενήλικες «μια ζωή θα ξεχωρίζουν ότι είναι ξένοι», αφού δύσκολα μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε μεγάλη ηλικία.

Όσον αφορά στους διευθυντές 10, 11 και 12, σε κάποια σημεία του λόγου τους επιδιώκουν τη μη φανέρωση της διαφορετικότητας, ενδεχομένως λόγω της θέλησής τους να

μην τυγχάνουν αρνητικής διάκρισης οι ετερόγλωσσοι μαθητές. Για παράδειγμα, γίνονται αναφορές από τη διευθύντρια 10 στο ότι «η πολιτισμική διαφορετικότητα δε φαίνεται με το έτσι απλά», ότι «δε θεωρεί ότι ξεχωρίζουν στο σχολείο», ότι τη διαφορετικότητα η οποία «είναι θέμα αντιλήψεων, θέμα κουλτούρας» δεν τη βλέπει έντονα στο σχολείο. Δικαιολογεί τη μη φανέρωση της διαφορετικότητας κυρίως στο ότι αρκετά ετερόγλωσσα παιδιά έχουν γεννηθεί στην Κύπρο, είναι «εγκλιματισμένα» και ενταγμένα σε μικτές παρέες Κύπριων-ετερόγλωσσων, με τα Κυπριόπουλα να είναι «πολύ δεκτικά». Επίσης, ο διευθυντής 12 με αναφορές του τύπου «το σχολείο εδώ έχει μαθητές ...δεν έχει παιδιά άλλων χωρών», παραπέμπει σε μια τάση «πολιτισμικής αχρωματοψίας». Εντάσσει, όπως λέει, αυτή την τοποθέτηση σε μια προσπάθεια να νιώσουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές ότι «είναι μέλη μιας ισότιμης ομάδας ...ότι το σχολείο στο οποίο φοιτούν τους προσφέρει εκείνα που θέλουν», χωρίς «απολύτως καμία διάκριση» και ότι «στην τάξη είναι όλοι ίσοι».

Η τοποθέτηση της διευθύντριας 11 ανήκει στο ίδιο πλαίσιο μιας προσπάθειας για μη φανέρωση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, είναι πιο συγκεκριμένη και ταυτόχρονα αναλυτική. Θεωρεί ότι η διαφορετικότητα «δεν πρέπει να φαίνεται, διότι δε μας αφορά» στο πλαίσιο αλφαριθμητισμού των παιδιών. Επίσης, θεωρεί ότι οι μαθητές θα εκφράσουν πολιτισμικά στοιχεία της καταγωγής τους, όταν νιώσουν ότι είναι ίσοι και όχι όταν αναγκαστούν να το κάνουν.

...Με το πρόσωπό τους μόνο (φανερώνεται η διαφορετικότητα στις τάξεις και στο σχολείο). Με τα χρώματά τους τα οποία εν υπέροχα. United Colors (χαμογελά). Τίποτε άλλο. Όταν μπεις σε μία τάξη του σχολείου μου και ρωτήσεις και γι' αυτό είμαι περήφανη. Και ήταν κάτι που έκαμα στην αρχή και το έκαμα και φέτος. «Από πού είστε παιδιά;» Θα σου πουν όλοι «από τη Λεμεσό». Και έχω τάξη που είναι το 50% παιδιά αλλοδαπών. Αλλά λένε «είμαι από τη Λεμεσό». Δε λένε ούτε Ρωσίες ούτε Μολδαβίες ούτε Ρουμανίες, ούτε Βουλγαρίες, ενώ έχω από όλους τους τόπους αυτούς, λένε ότι είμαι από τη Λεμεσό και χαίρομαι για τούτο. Δε σημαίνει ότι έχουν ξεχάσει τον τόπο τους, απλώς αισθάνονται ωραία που είναι από τη Λεμεσό, γιατί ζουν στη Λεμεσό.

Όχι να τους πω «πες μας ένα τραγουδάκι από τη χώρα σου». Και αυτό το κάνουν όταν νιώθουν ότι είναι ίσοι. ...Δε λένε «Είμαι Ρώσος». Λένε «Ξέρω και ένα ρώσικο τραγούδι». (11)

Αυτό που διαφοροποιεί επίσης τη διευθύντρια 11 ως προς το βαθμό που ενστερνίζεται τη φλιλελεύθερη προσέγγιση σε σχέση με τους διευθυντές 10 και 12, είναι η μεγαλύτερη ένταση με την οποία υποστηρίζει τη φιλοσοφία της για έμφαση στις ομοιότητες.

Αυτό κάνουμε. Στις ομοιότητες (δίνουμε έμφαση μεταξύ των μαθητών). Ναι αυτή είναι η φιλοσοφία μου. Οι εκδηλώσεις του σχολείου ήταν πολύχρωμα πανηγύρια. Δηλαδή δεν εδείξαμεν ότι το..... (όνομα σχολείου) εν ένα σχολείο με διαφορετικούς ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να τονίζουν τη διαφορετικότητά τους. Είναι ένα σχολείο με διαφορετικούς ανθρώπους που είναι όλοι όμοιοι. Δηλαδή πιστεύω ότι οι μαθητές μου γνωρίζοντας τον μουσουλμάνο

στην τάξη τους, γνωρίζοντας τι υπέροχος άνθρωπος είναι και ο μουσουλμάνος στην τάξη τους ...είδαν ότι είναι άνθρωποι σαν εμάς. Άρα γνώρισαν το όμοιο στον άλλο άνθρωπο. (11)

Στην πεποίθηση ότι «σε τελική ανάλυση έχουμε παραπάνω ομοιότητες παρά διαφορές σε σχέση με τους άλλους λαούς», κατέληξε η διευθύντρια 10 μετά από συγκεκριμένες εμπειρίες που έζησε με αλλόγλωσσους. Το παράδειγμα που αναφέρει σχετίζεται με τα τραγούδια μιας παρέας παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής καταγωγής.

Τελικά ρε παιδί μου πως γίνεται τούτο το πράγμα όλα τα παιδικά τραγούδια να είναι κοινά. Οι μουσικές να είναι κοινές -ας πούμε η όλη αυτή να είναι κοινή. Ήταν κάτι το εκπληκτικό, γι αυτό σου λέω ότι εγώ θεωρώ ότι έχουμε παραπάνω ομοιότητες παρά διαφορές. Το να βλέπω την διαφορά του άλλου και να μένω στην διαφορά είναι λάθος. (11)

Από την άλλη, ο διευθυντής 12 ενδεχομένως σε μια προσπάθεια γεφύρωσης των ομοιοτήτων και των διαφορών, υιοθετεί την άποψη ότι «πρέπει να αναδείξεις τις διαφορές και να τις κάμεις ομοιότητες».

### ***Τσες ευκαιρίες μάθησης***

Αρκετές αναφορές έγιναν και στη σημασία που έχει η διατήρηση της ισότητας στο χώρο του σχολείου και των ίσων ευκαιριών μάθησης. Η διευθύντρια 3 πιστεύει πως οι ετερόγλωσσοι «ζουν που ζουν στο σπίτι τους κάποια πράγματα, τουλάχιστον στο σχολείο να νιώθουν ότι είναι ίσοι με τους άλλους», κάτι που προσπαθεί η ίδια να κάνει. Παρομοίως, ο διευθυντής 5 προσπαθεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς «να έχουν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες, τα ίδια δικαιώματα, τις ίδιες υποχρεώσεις», προσπάθεια που εντάσσει κάτω από τον όρο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο προβληματισμός του για την έννοια των ίσων ευκαιριών αποτυπώνεται παρακάτω με την έννοια των ίσων παροχών προς τα παιδιά.

Τσες ευκαιρίες σημαίνει να τους δώσεις όλους τον ίδιο χρόνο μάθησης, να ασχοληθείς πέντε λεπτά με εκείνον και πέντε με τον άλλο, πέντε με τον άλλο. Ενώ άμα βλέπεις ότι τούτος θέλει παραπάνω τζαι ασχολείσαι με τούτον πέντε τζαι με τον άλλο που θέλει λιγότερο ασχολείσαι δύο λεπτά σημαίνει εν ανισότητα, εν νεν ίση ευκαιρία. Τσες ευκαιρίες σε εισαγωγικά ότι δίνεις τους όλους, κάμνεις για όλους την προσπάθεια για να τους βοηθήσεις. (5)

Επίσης, η διευθύντρια 2, η οποία επισημαίνει ευαισθησία στο να μη γίνονται οποιασδήποτε μορφής διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, αναφέρει ως πολύ σημαντικό ρόλο του σχολείου τη μετάδοση παγκοσμίων αξιών όπως η ισότητα, η ελευθερία και ο εθελοντισμός για να μπορούν όλοι οι άνθρωποι να συνυπάρχουν.

*Αντιμετώπιση θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία*

Κοινό στο λόγο των πέντε διευθυντών που έχουν αρκετά στοιχεία φιλελεύθερης προσέγγισης είναι οι αναφορές τους σε ανισότητες που πλήττουν τους ετερόγλωσσους μαθητές και ενήλικες. Όπως όλοι ανέφεραν, μια κύρια πτυχή των ανισοτήτων είναι η οικονομική, κάτι το οποίο ειδικά στο σχολείο είναι εμφανές. Η διευθύντρια 22 προσπαθώντας να δει το θέμα των οικονομικών ανισοτήτων από την πλευρά των Κυπρίων, αρχικά συμφωνεί με το ότι κάποιои Κύπριοι χάνουν τις δουλειές τους και τις παίρνουν οι ξένοι, έπειτα όμως αναθεωρεί. Αποδίδει ευθύνες στο κράτος διότι επιτρέπει να είναι χαμηλός ο κατώτατος μισθός, με αποτέλεσμα οι εργοδότες να προτιμούν τους μετανάστες που αποδέχονται να δουλέψουν με χαμηλά ποσά.

Πέραν των οικονομικών ανισοτήτων για τους ετερόγλωσσους μαθητές, γίνεται αναφορά στο «πρόβλημα της γλώσσας», της χαμηλής «μόρφωσης των γονιών» (22), όπως και στην επίπτωση που έχει η οικονομική ανισότητα στο εκπαιδευτικό επίπεδο (3). Επίσης, οι διευθυντές 15, 20, 22 αναφέρονται σε ανισότητες και αδικία που προκύπτουν από τον τρόπο αντιμετώπισης εκ μέρους των Κυπρίων. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε «απομάκρυνση» Κύπριων μαθητών από σχολεία με μεγάλα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών (15), προκατάληψη από Κύπριους γονείς (20) και ειδικότερα ότι χαρακτηρίζονται αρνητικά όλοι οι μετανάστες στην κοινωνία, «τους βάζουμε όλους στο ίδιο καζάνι», ενώ «δεν είναι όλοι έτσι» (3). Σε αυτό το θέμα ο λόγος του διευθυντή 20 παρουσιάζεται κοινωνικά πλαισιωμένος, αφού αφήνει να φανεί η σύνδεση των ανισοτήτων στο σχολείο με την κοινωνία. Όπως αναφέρει με βεβαιότητα «τα προβλήματα ξεκινούν από την κοινωνία, από έξω προς τα μέσα... δεν είναι το σχολείο που δημιουργεί τις ανισότητες».

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αντιμετωπίζεται ως αξιοκρατία και παροχή ίσων ευκαιριών από τη διευθύντρια 4, ενώ από την 15 ως αποδοχή των ετερόγλωσσων ατόμων, κάτι που θεωρούν εφικτό στο σχολείο. Δεν τοποθετούνται όμως συγκεκριμένα στην κοινωνία ή στη σχέση που ενδεχομένως να υπάρχει μεταξύ ανισοτήτων και δικαιοσύνης στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία με μια αντιμετώπιση που στο σύνολό της τείνει να είναι κοινωνικά αποπλαισιωμένη. Από την άλλη, οι υπόλοιποι διευθυντές θεωρούν ότι είναι δύσκολο μέχρι αδύνατο να υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη, με την 3 και τον 20 να πιστεύουν ότι οι προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο δεν είναι αρκετές για οικοδόμηση κοινωνικής δικαιοσύνης. Η γνώμη της διευθύντριας 3 είναι ότι πρέπει «να γίνει μια προσέγγιση των

συγκεκριμένων ατόμων», χωρίς να τον προσδιορίζει, ώστε να ενσωματωθούν κοινωνικά περισσότερο στην κοινωνία. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Κοινωνική δικαιοσύνη δεν γίνεται μόνο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου δεν μπορείς να την διασφαλίσεις, γιατί εκ των πραγμάτων αυτοί οι άνθρωποι έχουν κάποια εμπόδια στο να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να μπορούμε να μιλούμε για κοινωνική δικαιοσύνη. Ακόμα όταν τους δίνονται και επιδόματα δεν βελτιώνουν ουσιαστικά το βιοτικό τους επίπεδο. Βλέπεις κάποιος να πάνει επίδομα και εξακολουθεί να είναι το ίδιο φτωχός, το ίδιο στην μιζέρια του, απομονωμένος και λοιπά. Πρέπει να γίνουν πολλά πράγματα για να μιλούμε για κοινωνική ισότητα. (3)

Δεν μπορεί να υπάρξει. Ουδέποτε υπήρξε και ουδέποτε θα υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη. Ξέρεις τι είπεν ο Αριστοτέλης; Η μεγαλύτερη ανισότητα είναι η εξίσωση των ανίσων και είναι λάθος να τους εξισώσεις όλους. Τώρα να μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αγαθά, ναι. Αλλά να εξισώσεις τα άνισα, εν λάθος. (22)

Τι είναι κοινωνική δικαιοσύνη; Υπάρχει; Αφού εν υπάρχει. Εντάξει νομίζω ξεγελιέται όποιος νομίζει ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ή είναι κάτι που μπορείς να αλλάξεις. (20)

Οι τρεις αυτοί διευθυντές τοποθετούνται και σε θέματα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη παρέχοντας κάποια δείγματα κοινωνικοπολιτικής πλαισίωσης του λόγου τους ή λαμβάνοντας υπόψη τη δύναμη που έχει η κυρίαρχη ομάδα. Η διευθύντρια 22 θεωρεί ότι σε σχολικό επίπεδο δεν υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορεί να κάνει, πέραν των ωρών ενίσχυσης που δίνονται από το υπουργείο, γιατί τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν «πολιτικές αποφάσεις». Επίσης, ο διευθυντής 20 αυτό που μπορεί να κάνει είναι να «διατηρεί μια ισορροπία και να βοηθά όσο μπορεί τις πιο ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού». Φαίνεται να λαμβάνει όμως υπόψη του τη δύναμη που έχει η πλειονοτική ομάδα, γιατί προσπαθεί αυτό να μη συμβαίνει «εις βάρος των υπόλοιπων για να μην έχουμε και αντιδράσεις». Όσον αφορά στη διευθύντρια 3, στόχος της είναι να βοηθήσει ως ηγέτης ώστε το δημοτικό σχολείο να καλύψει βασικά κενά των ετερόγλωσσων μαθητών στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα, ώστε «να αρχίσει να μειώνεται το χάσμα» με τους Κύπριους μαθητές.

### ***Αντιμετώπιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης***

#### ***Θεωρητική αντιμετώπιση***

Θεωρητικά, οι ερμηνείες που δίνουν οι διευθυντές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κάπως «επιφανειακές», αφού δε λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη την έννοια της πρόθεσης «δια» και παραμένουν κυρίως σε ένα επίπεδο γνωριμίας των πολιτισμών μέσα από τη συνύπαρξη. Δύο αναφορές κάνουν λόγο για «ένα κράμα εθνικοτήτων, ένα κράμα πολιτισμών το οποίο συνυπάρχει, συμβιώνει καθημερινά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα» (20), «να παρέχουμε σε όλους τους πολιτισμούς που υπάρχουν... την εκπαίδευση που χρειάζονται για να αναπτυχθούν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους» (4). Η

διευθύντρια 15 μπορεί να αναφέρεται σε «διάλογο», εντούτοις τον περιορίζει σε θέματα μάθησης, δηλαδή στο «να μάθεις εσύ για τη χώρα μου και εγώ για τη χώρα σου». Επίσης, η διευθύντρια 3 παραμένοντας σε ένα πρώτο στάδιο γνωριμίας των πολιτισμών (π.χ. μέσα από το πρόγραμμα ο δάσκαλος αξιοποιεί κάθε ευκαιρία να δώσει αξία στα παιδιά ότι έχουν αξιόλογο πολιτισμό να δείξουν), αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύσκολα εφαρμόζεται «γιατί υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να γίνουν πρώτα». Συνδυάζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ενσωμάτωση, την εξάλειψη των προκαταλήψεων από πλευράς Κυπρίων και την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας.

Ναι, η προσπάθεια που γίνεται θεωρητικά εν καλή, αλλά ...για να υλοποιήσεις τούτα τα προγράμματα τζαι να γίνει μια πραγματική ενσωμάτωση πρέπει να αλλάξει η δική μας η κουλτούρα γιατί έχουμε τζαι μεις πολλές προκαταλήψεις μέσα μας.

...ξέρω με βεβαιότητα ότι τα παιδιά τα οποία ταυτόχρονα καλλιεργούν την μητρική τους γλώσσα βοηθούνται παραπάνω. ...Διότι ειδικά άμα εν μικρά μωρά δεν έχουν σχηματίσει μέσα στο μυαλό τους της δικής τους γλώσσας τις δομές εν μπορούν να αντιληφθούν τζαι τη δομή της ξένης γλώσσας. Όταν εν καλά σταθεροποιημένη η δική τους η δομή, δηλαδή εν πιο μεγάλα παιδιά, τουλάχιστον μαθαίνουν έστω τζαι φυτευτά την άλλη γλώσσα πιο εύκολα. (3)

Ο διευθυντής 20 από την πλευρά του θεωρεί ότι στο δικό του σχολείο «εφαρμόζεται τούτη η λέξη (διαπολιτισμική) και έχει το πλήρες της νόημα». Ακολούθως όμως, παραμένει στην τοποθέτηση που τήρησε για το ότι η έννοια της διαφορετικότητας έχει περισσότερο νόημα σε σχολεία με μικρό ποσοστό ετερόγλωσσων, αναφέροντας ότι το σχολείο του «δεν είναι παράδειγμα» (διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) για άλλους λόγω του πολύ ψηλού ποσοστού.

Από την άλλη, η διευθύντρια 22 θεωρεί ότι τα θέματα διαπολιτισμικότητας θα πρέπει να εντάσσονται στα θέματα πολιτότητας και να μη διδάσκονται «ξεχωριστά». Πιο αναλυτικά αναφέρει:

... τούτο το διαπολιτισμικό εγώ το βλέπω... ένα κομματάκι από το «γνωρίζω τον εαυτό μου, γνωρίζω τον άλλο, αποδέχομαι τον εαυτό μου, αποδέχομαι τους άλλους όπως είναι». Εγώ έτσι το βλέπω. Το ότι το εξεχωρίσαμεν τζαι το εβάλαμεν ξεχωριστά για μένα ήταν λάθος. Τούτα εν θέματα πολιτότητας. Εν εν θέματα διαπολιτισμικότητας... ...να στοχεύσουμε στην πολιτότητα. Αγωγή του πολίτη τζαι οι διαπολιτισμικότητα.

### **Πρακτική αντιμετώπιση**

Οι διάφορες πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές έχουν κοινά μεταξύ τους. Οι 4, 5, και 15 αναφέρονται θετικά στις φολκλορικές εκδηλώσεις που έκαναν το σχολείο τους, αντίστοιχες με τις εκδηλώσεις που υποστήριξαν και διευθυντές της συντηρητικής προσέγγισης. Τονίζουν τα θετικά που επιφέρουν εστιάζοντας στην ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά και την καλή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου

και γονέων. Ο διευθυντής 5 αν και υποστηρίζει αυτού του είδους τις εκδηλώσεις, αναφέρει τον προβληματισμό του ότι κάποιοι δάσκαλοι του σχολείου του αντέδρασαν γιατί πιστεύουν ότι «τονίζεται η διαφορετικότητα», κάτι που για τον ίδιο θα αποφευχθεί «εάν δεν υπερτονίσεις τη δική σου τη χώρα».

Από την άλλη, οι διευθύντριες 3 και 22, οι οποίες έχουν γενικότερα στην προσέγγισή τους και στοιχεία κριτικής προσέγγισης διαφωνούν έντονα με τις φολκλορικές εκδηλώσεις, γιατί ουσιαστικά τονίζουν τη διαφορετικότητα και φέρνουν αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα.

...Και οι πιο πολλοί έχουν αξιόλογο πολιτισμό να δείξουν, αλλά όχι έμφαση και να τους κάνουμε θέατρο και «εσείς τώρα δείξτε μας τι ξέρετε». Και την άλλη εβδομάδα να σας δείξουμε τι ξέρουμε... Για τις (φολκλορικές) εκδηλώσεις με τα φαγητά (διαφωνώ)... ... οτιδήποτε διαφορετικό τονίζει τη διαφορετικότητα τους. Ναι, εδόθηκε τους (η ευκαιρία να δείξουν κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους) αλλά όχι πολύ. ...Εν οργανώσαμε να δείξουμε ο καθένας τα δικά του, ...νομίζω ότι δίνουμε έμφαση στη διαφορά. Δεν ενώνει. (3)

Εγώ είμαι εναντίον. Τούτο το πράγμα που κάμνουν.. «πε μου μια συνταγή να τη δείξουμε» τζιαι «πε μου ένα χορό να τον δείξω», στη ουσία στιγματίζουμεν τους. Εμένα τούτο το πράμα δε μου αρέσκει. ...Πρέπει να μας τραγουδήσει ουκρανικό για να πάρουμε χαρά; Θεωρώ το πελλάρα τούτο το πράμα. ...Υπάρχει λόγος; Δε μου αρέσκει τούτο το πρμα που οργανώνεται για να δείξω το διαφορετικό. Γιατί; Γιατί να τονίσω το διαφορετικό; (22)

Στη θέση των φολκλορικών εκδηλώσεων, η διευθύντρια 3 προτείνει την αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών κατά τη διδασκαλία μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, κάτι που επισημαίνουν και οι υπόλοιποι διευθυντές (5, 15, 20, 22). Μάλιστα ο διευθυντής 5 προχωρά πέρα από την ανταλλαγή πληροφοριών στο να παρουσιάσουν και να αντιπαραβάλουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές τον τρόπο ζωής στη χώρα καταγωγής τους και στην Κύπρο και να ασκήσουν κριτική, ώστε «να πάρουμε (οι Κύπριοι) μια γνώμη..., για να μη νομίζουμε ότι όλα είναι τέλεια».

Ακόμη γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα που έχει η διαφοροποίηση σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αφού τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας έχουν αρκετές διαφορές από μαθητή σε μαθητή (3), όπως και στην αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Διότι να κάμεις ιστορία ελληνική κυπριακή σε ... (ψηλό ποσοστό) μαθητές άλλων εθνικοτήτων σαν να τζιαι είναι λλίο παράδοξο. Τζιαι θρησκευτικά ας πούμε, άμαν οι μισοί εν άλλων θρησκειών. (20)

Επίσης, οι τρεις διευθυντές 3, 20 και 22 υποστηρίζουν τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής στη θέση των ωρών ενίσχυσης που δίνονται για τους ετερόγλωσσους μαθητές. Οι λόγοι αυτής της τοποθέτησης είναι ότι «το σχολείο δεν έχει τις δομές να βοηθήσει το καθένα



παιδί ξεχωριστά που έρχεται και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους» (3), στο πλεονέκτημα ότι θα ομαδοποιούνται τα παιδιά που μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα και θα διδάσκονται από ανθρώπους που τη γνωρίζουν (3), αλλά και στο ότι το υφιστάμενο προσωπικό των σχολείων (εκπαιδευτικοί και διευθυντές) δεν έχουν περάσει από την κατάλληλη επιμόρφωση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (20).

### **Συμπεράσματα**

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι διευθυντές που ανήκουν σε αυτή την προσέγγιση διαφοροποιούνται αισθητά από τους διευθυντές συντηρητικής έχοντας όμως και σημεία σύζευξης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται κυρίως θετικοί για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τη φοίτηση μεταναστών μαθητών στα σχολεία. Παρόλο που κάποιοι εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα (όπως και οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης), λόγω σύνδεσης που κάνουν μεταξύ παρουσίας μεταναστών και ανεργίας, οικονομικής κρίσης, ρατσισμού, δεν είναι έντονοι, ενώ άλλοι επιδεικνύουν μια ουδέτερη ή αποστασιοποιημένη στάση. Κοινοί άξονες στο λόγο των διευθυντών φιλελεύθερης προσέγγισης είναι οι πεποιθήσεις για κοινή ανθρωπιά και ισότητα, η έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων, η παράβλεψη των διαφορών και για κάποιους η ισορροπία μεταξύ ομοιοτήτων – διαφορών.

Ειδικότερα, σε επίπεδο σχολείου, υπάρχουν αναφορές σε προσπάθειες για διατήρηση της ισότητας στο χώρο του σχολείου και των ίσων ευκαιριών μάθησης. Παρόλο που όλοι εκφράζουν ρητώς προτίμηση προς την πολιτική ενσωμάτωσης, εντούτοις η προσπάθεια που καταβάλλουν κάποιοι για μη φανέρωση της διαφορετικότητας, συνάδει και με μια αφομοιωτική πολιτική, την οποία ακολουθούν και οι συντηρητικοί. Οι ερμηνείες που δίνουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κάπως «επιφανειακές», αφού δε λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη την έννοια της πρόθεσης «δια» και παραμένουν κυρίως σε ένα επίπεδο γνωριμίας των πολιτισμών μέσα από τη συνύπαρξη. Κάποιοι παρουσιάζονται θετικοί στη διοργάνωση φολκορικών εκδηλώσεων, ενώ άλλοι (που παρουσιάζουν και στοιχεία κριτικής προσέγγισης) διαφωνούν έντονα προτείνοντας την αξιοποίηση και κριτική των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών κυρίως κατά τη διδασκαλία.

Ως προς το θέμα των ανισοτήτων, θεωρούν ότι αυτές φανερώνονται με διάφορους τρόπους (π.χ. στο οικονομικό επίπεδο, το γλωσσικό, το εκπαιδευτικό) και πλήττουν κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές και ενήλικες. Παρόλο που αυτή η στάση τους διαφοροποιεί από τους διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης, εντούτοις ο λόγος των περισσότερων δεν παρέχει

ιδιαίτερα δείγματα κοινωνικοπολιτικής πλαισίωσης, χαρακτηριστικό και των συντηρητικών. Από την άλλη, οι λίγοι διευθυντές που κάνουν αναφορά στο θέμα της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη πλαισιώνουν κοινωνικοπολιτικά το λόγο τους σε κάποιο βαθμό (π.χ. κάποιος μιλά για «πολιτικές αποφάσεις»), χωρίς όμως να παρουσιάζονται αισιόδοξοι για τις αλλαγές που θα μπορούσαν ενδεχομένως να φέρουν.

### **Κριτική πολυπολιτισμικότητα**

Στο λόγο δέκα διευθυντών (1, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 22, 23) παρουσιάζονται στοιχεία που ανήκουν στην προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας, τα οποία όμως διαφοροποιούνται ως προς την ποσότητά τους. Οι διευθύντριες 9 και 23 είναι αυτές με τα λιγότερα στοιχεία, αρκετά όμως για να συμπεριληφθούν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι 10, 11 και 12 πέραν της κριτικής προσέγγισης που κυρίως τους χαρακτηρίζει, παρουσιάζουν και κάποια στοιχεία φιλελεύθερης, ενώ οι 3 και 22 έχουν τον ίδιο συνδυασμό με περισσότερα όμως στοιχεία φιλελεύθερης (όπως ήδη αναλύθηκαν).

Ο λόγος των πιο κάτω διευθυντών αναλύεται αρχικά βάσει δύο επιπέδων των απόψεων που έχουν για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών, των απόψεων για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τον τρόπο αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται λόγος για έλλειψη βοήθειας από το σύστημα στο οποίο ασκείται κριτική. Έπειτα, αναλύονται απόψεις για τους μετανάστες μέσα από τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου – κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύεται ο θετικός τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη διαφορά, οι πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από την κυρίαρχη προοπτική (π.χ. στερεότυπα – προκαταλήψεις – ρατσισμός- εθνικισμός, ισχυρή επίδραση του περιβάλλοντος) και ασκείται κριτική σε κυρίαρχες αντιλήψεις για τους μετανάστες που έχουν αντίκτυπο στο σχολείο. Διαφαίνεται ο στοχασμός και η ενσυναίσθηση η οποία τους χαρακτηρίζει, ο τρόπος αντιμετώπισης θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία και η τοποθέτησή τους ως προς την άποψη ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής. Έπειτα, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν θεωρητικά και πρακτικά τη διαπολιτισμική αγωγή.

*Απόψεις για τη μετανάστευση στην κοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών*

Η αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στην κοινωνία είναι στο σύνολό της θετική. Σε αυτό το πλαίσιο αναδύονται θέματα που σχετίζονται με το ότι η μετανάστευση έλυσε προβλήματα και ότι υπάρχει διπλοπροσωπία εκ μέρους των Κυπρίων ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μετανάστες (10), ότι δεν μπορούν να αποδοθούν οι ευθύνες στη μετανάστευση για την υφιστάμενη ανεργία και την αύξηση του εγκλήματος στην Κύπρο (23). Επίσης, γίνεται αναφορά στο ότι δεν τίθεται θέμα επιλογής ανθρώπων (6) και στο ότι δεν έχουν οι Κύπριοι το δικαίωμα να είναι ρατσιστές με τους μετανάστες που έρχονται να εργαστούν, παρόλο που ρατσισμός δικαιολογημένα δημιουργείται προς άτομα που δεν εργάζονται και παίρνουν επίδομα (9). Για κάποιον διευθυντή τα θετικά και τα αρνητικά είναι συνάρτηση μιας ανάγκης οικονομικής και εντάσσεται στο πλαίσιο της αναπόφευκτης διακίνησης των πληθυσμών (1). Αυτό που τονίζει ένας άλλος ως σημαντικό είναι να προσπαθήσουν οι ίδιοι οι μετανάστες από την πλευρά τους να γνωρίσουν τον πολιτισμό και τους ανθρώπους της χώρας στην οποία ήρθαν (17).

Στον πιο κάτω πίνακα είναι αποσπάσματα των συνεντεύξεων των διευθυντών που βοηθούν σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων στην κοινωνία.

### Πίνακας 9: Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στην κοινωνία από τους διευθυντές κριτικής προσέγγισης

Δ	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στην κοινωνία
1	Τζιαι η λειτουργική ένταξη σημαίνει ότι αν εγώ σαν ενήλικας αν θα είμαι ενταγμένος λειτουργικά σημαίνει να έχω υγιείς σχέσεις με τους άλλους, να μπορώ να δίνω τζιαι να παίρνω, να μπορώ να συνεργάζομαι, να μην περιθωριοποιούμαι, να μην περιθωριοποιώ εγώ τους άλλους και ούτω καθεξής. Οπότεν για μένα ναι εν σημαντικό να ενταχθούν. ...τα θετικά και τα αρνητικά (της ύπαρξης αλλόγλωσσων στην κοινωνία) εν ούλλα συνάρτηση μιας ανάγκης που έσει να κάμει με τα οικονομικά δεδομένα, με την διακίνηση των πληθυσμών την ευρύτερη, ήταν κάτι που ήταν αναπόφευκτο
6	Τζιαι άμα τους σεβαστείς μετά, μάθεις τι θέλουν, έρχονται αυτοί και είναι δίπλα σου συνέχεια, σε εκτιμούν Εμείς εδώ πέρα.. Είναι ένα σχολείο για όλους. ...Δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση τούτη η πόρτα να κάμνει επιλογή ανθρώπων. Μπαίνουν όλοι. Είναι δεδομένο. Εν τελεσίδικο τούτο. Το κάγκελο είναι για όλους. Μπορεί να έρθει να κάτσει εδώ τζιαι ο πιο φτωχός, μπορεί να έρθει ο πιο πλούσιος. Η διαχείριση εν η ίδια οι ανάλογη, γιατί άμα πεις ανάλογη...
9	Πρέπει να έβρουμε λύση. Τζιαι εν τούτο που δημιουργεί ρατσισμό. Εν έχουμε κανένα δικαίωμα στην Κύπρο να είμαστε ρατσιστές. Με ποιους όμως; Με τζιαιίνους που μεταναστεύουν εις την Κύπρο για να εργαστούν. Όι για να κάθονται τζιαι να τους πληρώνω εγώ ο φορολογούμενος πολίτης. Εν τούτο που δημιουργεί ρατσισμό. Άρα στην κοινωνία έχουμε πολλά σοβαρό πρόβλημα.
10	Συγνώμη τι θα κάμναμε χωρίς τους ξένους; Εγώ διρωτώμαι κάποτε. Λέμε επόλλινε η ανεργία μας και φταίνει οι ξένοι Συγνώμη αμαν φύουν οι ξένοι έχει κανένα δικό μας που θα πάει να δουλέψει σε μάντρες, στα χωράφια ή να κάτσει καμιά κυπρια να βλέπει την κοτζιάκαρη μας; Να είμαστε λογικοί και δίκαιοι. Διότι χωρίς τούτους τους ανθρώπους εγώ θεωρώ σε κάποια επαγγέλματα έλυσε μεγάλα προβλήματα η μετανάστευση. Δεν γίνεται λέω τους να τους θέλουμε να μας κάμνουν τους σκλάβους , συγνώμη γιατί είναι τους σκλάβους που βάλουμε και κάμνουν μας και τελικά να έχουμε και παράπονο που πάνω ότι μας εφάν τους τόπους και επολλήναν και έκαμαν. Γιατί τους φέρνουμε αφού επολλήναν; Για να έρχονται και να πολλνίσκουν σημαίνει ότι βρίσκουν δουλειά, σημαίνει ότι τους εργοδοτούμε. Θεωρώ το μεγάλη διπλοπροσωπία από μέρος μας να έχουμε τούτη την στάση διότι αμαν είναι να τον εκμεταλλευτούμε να του δώσουμε 300 -400 ευρώ και εργοδοτούμε τον εν μια χαρά , αμαν εν να τον δούμε μέσα στον δρόμο επολλήναν οι ξένοι και δεν μας αρέσει.
11	Αφομοίωση τι σημαίνει; Να εξαφανιστούν ως έθνος; Δεν εξαφανίζονται οι άνθρωποι. Οι άνθρωποι αυτοί αγαπούν τον τόπο τους. Ήρθαν εδώ, ζουν εδώ να τους σεβόμαστε, να μας σέβονται, να ζούμε αρμονικά. Ίσως κάποιοι από αυτούς που θέλουν να γίνουν και Κύπριοι να πάρουν και την υπηκοότητα της Κύπρου. Τούτο όμως δεν είναι δικό μου θέμα. Εμένα το θέμα μου ως διευθύντρια του σχολείου αυτού, είναι να προσφέρω στα παιδιά τους την εκπαίδευση που δικαιούνται εφόσον ζουν σε τούτον τον τόπο και από κει και μπρος ...Δεν ξέρω ειλικρινά. Αισθάνομαι ότι αν κάμω σωστά τη δουλειά μου θα την κάμω γιατί εγώ θέλω ως ... (λέει το όνομα της). Όχι γιατί θα με ελέγξει κάποιος.
17	Προτιμώ την ενσωμάτωση όμως με μια διαφορά. Όι να περάσουν που τούτη τη χώρα τζιαι να εφαρμόσουν το ήλθον, είδον και απήλθον. Δηλαδή περνώντας που τούτην τη χώρα, αν, τζιαι το λέω τούτο το πράγμα με πολλή έτσι υπευθυνότητα, αν έχουμε κουλτούρα τζιαι συνείδηση του τι είμαστε, θα προσπαθήσουμε να την μεταδώσουμε. Να τη μεταδώσουμε γνωσιολογικά. Δηλαδή γνώριζμε τζιαι πάρακάτω αν θέλεις αποδέχουμε, αν θέλεις μη αποδεχτείς. Αλλά γνώριζμε. Όι απλώς έρχομαι σε μία χώρα τζιαι εν ηξέρω ως πούμε.. Φεύκω τζιαι δεν επήρα τίποτε που τούτην την Κύπρο. «Ούτε ξέρω πώς ζουν τούτοι οι άνθρωποι. Απλώς ήρτα για να πιάσω τα λεφτά». Γιατί υπάρχει αυτή η αίσθηση (από τους Κύπριους).
23	Δεν μπορώ (να πω ότι πολλοί Κύπριοι έχασαν δουλειές λόγω των αλλόγλωσσων) .. Δεν είμαι σίγουρη για τούτο γιατί υπάρχει τζιαι η άλλη άποψη ότι οι ξένοι παίρνουν τις δουλειές που εν θέλουν οι Κύπριοι. Μπορεί να συμβαίνει τούτο. ...Ναι, εν με πειράζει, είμαι θετική (με την παρουσία μεταναστών στην Κύπρο), αλλά εντάξει να πούμε τζιαι την αλήθεια, οι μετανάστες που είναι στην Κύπρο οι περισσότεροι ίσως να μην κουβαλούν τζιαι ένα μορφωτικό επίπεδο ψηλό. Οπότε τούτο εν έσει να κάμει αν εν μετανάστες ή όι. Γενικά στην κοινωνία σε ούλλες τις χώρες θέλουμεν άτομα που έχουν ένα ψηλό μορφωτικό επίπεδο που έχουν να δώσουν στην κοινωνία. Στον πολιτισμό μας δε θα έλεγα (ότι γίνεται επέμβαση από την παρουσία μεταναστών). Το ότι αυξήθηκε το έγκλημα που πάλι δεν οφείλεται στους μετανάστες. Οφείλεται στο ότι επόλλινεν ο πληθυσμός. Ε.. σε τούτο είμαι ξεκάθαρη. Οι χαρακτήρες εν παντού οι ίδιοι. Δηλαδή μπορεί ναν Κύπριοι που κάμνουν κάποια που τα εγκλήματα που ακούμε τώρα στις ειδήσεις που τώρα ήβραν την ευκαιρία να κρύβονται πιο εύκολα γιατί έχουμε πληθυσμό. Τούτο ναι, αλλάσει μας.

*Απόψεις για τη φοίτηση ετερόγλωσσων μαθητών και τρόπος αντιμετώπισής τους σε επίπεδο σχολείου*

Η μελέτη των συνεντεύξεων των διευθυντών αυτής της ομάδας έφερε στην επιφάνεια την απόρριψη μιας πολιτικής αφομοίωσης και την προτίμηση μιας πολιτικής ενσωμάτωσης με τον τρόπο που ο καθένας την ερμηνεύει ή τη διαφοροποιεί (π.χ.17). Κάποιος διευθυντής προτιμά τον όρο «λειτουργική ένταξη» και διαφωνεί με το διαχωρισμό των μαθητών σε σχολεία, ανάλογα με τον αν είναι γηγενείς ή όχι (1), ενώ κάποιος άλλος αναφερόμενος γενικότερα στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζουν ότι δεν έχει συγκεκριμένο προσανατολισμό προς μια πολιτική (9) ή ότι καταλήγει στην αφομοίωση (6).

Γενικότερα ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές, είναι θετικός. Ανάμεσα στα σημαντικότερα θέματα που απορρέουν από το λόγο τους ως προς τους ετερόγλωσσους μαθητές, είναι ο σεβασμός και αλληλοσεβασμός, η διατήρηση του πολιτισμικού τους χαρακτήρα, η μη διάκριση και μη διαφοροποίησή τους στην αντιμετώπιση σε σχέση με άλλους μαθητές, η αντιμετώπισή τους στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης, η προσπάθεια για διασφάλιση ενός περιβάλλοντος όπου δεν νιώθουν «απειλή» και όπου υπάρχει διάλογος.

**Πίνακας 10 : Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο από τους διευθυντές κριτικής προσέγγισης**

Δ	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων μαθητών
1	<p>Τούτο το θέμα της αφομοίωσης ...νομίζω ότι εκφράζει το ότι δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαγράφεται τζιέινον που κουβαλά κάποιος είτε είναι η προσωπικότητά του δηλαδή τα χαρακτηριστικά του τζιαι να αποχρωματίζεται. Αντίθετα, πρέπει να έσει μια παρουσία μέσα στην ομάδα που ναν τέτοια που να μπορεί αναπτύξει τις δεξιότητες τζιαι τις γνώσεις, να έσει μια κοινή βάση για να μπορεί να λειτουργήσει τζιαι να επικοινωνά σαφέστατα.</p> <p>...το παιδί να έρχεται το πρωί όπως σου είπα το όραμά μου, να έρχεται το πρωί χαρούμενο, να θέλει να έρχεται στο σχολείο, να μαθαίνει σε ένα περιβάλλον ασφάλειας τζιαι που να με νιώθει απειλημένο, να με νιώθει περιθωριοποιημένο και να φεύγει τζιαι πάλι ναν χαρούμενο τζιαι να έσει τζιαι επίγνωση του τι έμαθε. ... Τζιαι να ξέρει τζιαι τι άλλο θέλω να μάθω σε τούτο το χώρο, τι θέλω να πιάσω. Να έσει τζιαι λόγους να έρτει την επόμενη μέρα. ...Τούτος ο στόχος είναι η ένταξη, η λειτουργική ένταξη ενός ατόμου μέσα σε μια ομάδα.</p>
6	<p>...πρέπει να υπάρχει αλληλοσεβασμός, ...Δεν υπάρχει καταπίεση για κανέναν, αλλά τούτη η καταπίεση δεν υπάρχει τζιαι προς τον άλλο.</p> <p>Όταν βλέπεις ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών να τα ξεπερνά (τα προβλήματα), τζιαι να μπορεί να εντάσσεται, να παρακολουθεί κανονικά αυτό είναι μεγάλη επιτυχία.. είναι σκοπός ...να κάνουμε αυτά τα παιδιά να νιώθουν όχι μόνο ασφάλεια που βρίσκονται σε αυτό το σχολείο αλλά τζιαι μια σιγουριά ότι το σχολείο δουλεύει για να τους προσφέρει.</p> <p>...τελικά βλέπω ότι λέμεν πολλά τζιαι καταλήγουμε σε τζιέινον την παραδοσιακή εμβάπτιση. Δηλαδή έρχονται εδώ, θα τους ρίξουμε σε ένα χωνευτήρι τζιαι στο τέλος εν να ισοπεδώσουμε τες διαφορές με ότι δίνουμε.</p> <p>... Ενώ εμείς τουλάχιστον τζιαι βλέπουμε ότι.. προσπαθήσαμεν όσον αφορά το κοινωνικό, το ψυχολογικό επίπεδο να είμαστε θα έλεγα σωστοί.. τι σημαίνει το σωστοί,...</p>
9	<p>Το να κάμω αφομοίωση είναι αδύνατο. Πώς θα αφομοιωθούν; ...Αφομοίωση σημαίνει να.. τέλος πάντων να μπει εις το σύστημα, να γίνεις τζιαι εσύ ένας Άγγλος. ..</p> <p>Ούτε ενσωμάτωση είναι ούτε αφομοίωση τζιαι τούτο σημαίνει τζιαι κακό για την κοινωνία ύστερα. ...Εν είμαι ο άνθρωπος (που θα πει) «άφηστους Αράπηδες, άφηστους έτσι, άφηστους αλλιώς». ...Είμαστε όλοι ανειδίκευτοι, έχουμε καλή θέληση...</p> <p>Μπορεί κάποιος να πει ότι σε τούτο το σχολείο έχεις και έναν ελαφρυντικό αν δεν έχεις ψηλά αποτελέσματα, γιατί μπορείς να πεις «Κοίταξε πως είναι η κατάσταση του σχολείου μου;». Εγώ όμως εν τζιαι βλέπω το έτσι. Εν εν... για μένα η φιλοσοφία είναι πάντα... έναν μαθητή επήραν τον τζιαι ήταν στο επίπεδο οκτώ, πρέπει να τον κάμω στο 8,5 τζιαι πάνω. Με τούτα τα μωρά εν μπόρω να πω ότι εκαταφέραμεν πολλά πράματα.</p>
10	<p>Θεωρώ πως ναι (είναι πρόκληση). Εν κάτι που για μένα δεν είναι πρόβλημα να είμαι. Δηλαδή ακούω.. τζιαι στα σεμινάρια που είχαμεν των διευθυντών.. ούλλοι οι διευθυντές «το μεγάλο μας το πρόβλημα οι ξένοι στο σχολείο» (κάπως ειρωνικά). Ε, δε θεωρώ ότι οι ξένοι στο σχολείο είναι πρόβλημα για μένα. Είναι μωρά του κόσμου που έρχονται δαμέ για να περάσουν την ώρα τους, να περάσουν καλά, να έβρουν φίλους, να μάθουν 5 πράματα, είτε είναι σε θέματα αρχών είτε είναι σε θέματα εκπαιδευτικά. Είναι τζιαι τζιέινον μωρά του κόσμου που έρχονται να μάθουν. Τζιαι μπορεί να το έχουν τζιαι παραπάνω ανάγκη που τους υπόλοιπους.</p> <p>Το κάθε μωρό κουβαλά κάτι διαφορετικό που το σπίτι. Τούτο εν η βάση αν θέλεις που πρέπει πάνω να στηρίζεις σαν άνθρωπος, σαν εκπαιδευτικός, σαν διευθυντής εγώ δε θα το πω, γιατί θεωρώ πρώτα τον εαυτό μου εκπαιδευτικό και μετά διευθυντή.</p> <p>Ναι, τα ξένα τα μωρά (χαμογελά). Έχω μια ευαισθησία σε αυτά.</p> <p>...η προσέγγιση με τούτα τα μωρά, θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό να τον κάμεις να νοιώσει ότι «δεν απειλείται», ότι δεν είναι θέμα αυστηρότητας, είναι να κουβεντιάσεις να καταλάβει το μωρό την λογικότητα εκείνου που του εξηγάς, εκείνο που του λες. Δεν είναι μόνο εγώ διατάζω σε χωρίς να σου δίνω εξηγήσεις για ποιο λόγο θέλω να κάμεις το α ή το β ή το γ. Τούτο θεωρώ ότι απόδωσε με τα μωρά.</p>
11	<p>...έλεγα «εν όλα δικά μου και τα 171». Πόσες φορές να το πω; Τελικά το εκαταλάβαν.</p> <p>Για τα παιδιά του δημοτικού ξέρω όμως ότι έχουν δικαίωμα στη μάθηση, ότι είναι μαθητές του σχολείου μου, ότι τους σέβομαι όπως σέβομαι και όλους τους μαθητές του σχολείου μου και δεν τους διαφοροποιώ. Τους διαφοροποιώ τώρα και νιώθω και άσχημα για σκοπούς της συνέντευξης. Για κανένα άλλο λόγο.</p> <p>Ενσωματώνω με την έννοια ότι τους κάνω όλους ένα σώμα όπως είναι όλοι οι μαθητές. Δεν τους αφομοιώνω για να τους εξαφανίσω. Ναι, συμφωνώ. Το θέμα όμως δεν είναι η ρητορική. Είναι η πράξη το τι κάνεις.</p> <p>Ήταν μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές, για όλους. ...Επειδή είμαι αισιόδοξος άνθρωπος είπα «Ωραία, στη ζωή σου δεν εγνώρισες τέτοιο σχολείο. Θα το γνωρίσεις και θα δούμε τι μπορείς να κάμεις». Και πιστεύω ότι έκαμα πράγματα. Και με πλούτισε ως άνθρωπο τούτη η εμπειρία.</p>

	<p>Στο σχολείο μας εδώ δεν έχουμε ξένους. Είναι .... (ονομάζει το σχολείο). Σου λέω ότι αυτή τη λέξη «ξένος» δεν την ακούεις. Είναι απαγορευμένο τώρα. Στην αρχή μόνο αυτό άκουα...</p>
12	<p>Το ότι αντιμετωπίζεις όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο τζιαι οι ξεχωριστά εν εν κοινωνική δικαιοσύνη; Το ότι εγώ ξεχωριστά σαν δ/ντής του σχολείου μπαίνω μες στην τάξη τζιαι μιλά που τον πρώτο ως τον τελευταίο, παίρνω τον στην αγκαλιά μου να τους πω κάτι, να τους διδάξω κάτι, να τους φέρω στο γραφείο μου να τους αστείψω.. Φέρνω τους γονείς τους εδώ συζητούμε για τα παιδιά τους.. Νομίζω ότι τούτη είναι πραγματικά κοινωνική δικαιοσύνη. Εν ενσωμάτωση που κάμνουμε τζι οι αφομοίωση. Αλοίμονο. Εν θα πιάσουμε ένα ξένο μωρό τζιαι να το κάμουμε Κύπριο με το ζόρι. Για όνομα του θεού. Τζιαι εμείς δεχόμαστε; Πρέπει να σεβαστούμε και την καταγωγή του και τα έθιμά του και τα ήθη του, τζιαι τον πολιτισμό του και όλα. Δείχνοντας τα μπροστά στα άλλα παιδιά, δείχνεις ότι τον σέβεσαι. Εν θα τον αφομοιώσεις με τίποτε. ...Εν εν σωστό. Θέλω να έρχονται εδώ οι γονιοί (και Κύπριοι και αλλόγλωσσοι)... Έρχονται στο σχολείο. Συζητούν στο σχολείο. Εμπήκαν τζια στο Σ.Γ. .... Τζιαι βλέπεις ότι αναπτύσσεται μια σχέση ξεχωριστή μεταξύ των γονιών, δασκάλων και παιδιών του σχολείου, η οποία πιστεύω είναι προς όφελος όλων.</p>
17	<p>... (έχουμε παιδιά) από τα πιο χαμηλά εισοδηματικές τάξεις τζιαι με μία κουλτούρα τσιγγάνων. Από την άλλη οι Κύπριοι που έχουμε εδώ υποτίθεται εν παιδιά σε εισαγωγικά όπως αναφέρω πάντα καλών οικογενειών, οπότεν έπρεπε να ταυτίσουμε τις δύο τούτες περιπτώσεις. ....Γενικά όμως σαν εικόνα προσπαθούμε να δέσουμε τις δύο καταστάσεις. Δε γίνεται καμία διάκριση ούτε στην εκπαίδευση ούτε στην παροχή ας πούμε της εκπαίδευσης. Εν η φιλοσοφία του σχολείου.  Ενσωμάτωση σημαίνει βρίσκομαι μέσα στον ίδιο χώρο, αλλά διατηρώ τα δικά μου δεδομένα. Εν προσπαθώ με προσηλυτισμό ούτε εγώ να προσπαθήσω να τον κάμω Έλληνα ας πούμε, ούτε τζιαι τζιείνος να προσπαθήσει να με κάμει τζιείνο το οποίο είναι. Τον σέβομαι, σέβομαι τα δεδομένα του, τον καλώ να σεβαστεί τα δικά μου δεδομένα ας πούμε, τζιαι μπροστά σε κοινά προβλήματα ή κοινούς στόχους και επιδιώξεις τείνουμε ο ένας το χέρι στον άλλο να συνεργαστούμε τζιαι να προχωρήσουμε μπροστά. Αφομοίωση εν διαφορετικό πράμα, δηλαδή η αφομοίωση έσει την έννοια του φανατισμού μέσα, που προσπαθώ να ισοπεδώσω τους πάντες.</p>
23	<p>Θέλουμε να κρατήσουν το δικό τους πολιτισμικό χαρακτήρα. Ναι, ούτε ενσωμάτωση, ούτε αφομοίωση. Τζιείνο που θα ήθελα για τα παιδιά των μεταναστών νομίζω είναι να κρατήσουν τη δική τους την πολιτιστική ταυτότητα, αλλά να μπορούν να συνυπάρχουν τζιαι με τη δική μας.  Λοιπόν, αφομοίωση προσωπικά το ερμηνεύω να τον κάμω όπως είμαι εγώ. Εν μπορώ να τον κάμω όπως είμαι εγώ, ούτε πρέπει να τον κάμω. Εν ανήθικο. Ενσωμάτωση είναι να μπορεί να καταλαβαίνει τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε εμείς, να καταλαβαίνουμε κι εμείς το πώς συμπεριφέρεται κάποιος τζιαι μετά το τι φέρνει πίσω του.</p>

### ***Έλλειψη βοήθειας από το σύστημα – Κριτική στο σύστημα***

Διευθυντές της συγκεκριμένης ομάδας δε διστάζουν να αναφερθούν σε έλλειψη βοήθειας από το εκπαιδευτικό σύστημα και να ασκήσουν κριτική σε αυτό. Καταρχήν, τέσσερις διευθυντές αναφέρονται στη μη ξεκάθαρη φιλοσοφία του συστήματος σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα (9), τις δομές που δεν έχει (1, 10, 23) και τη βοήθεια που δεν προσφέρει ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

...το σύστημα δεν μας βοηθά με τούτα τα αλλόγλωσσα μωρά να δώσουμε την προσοχή που τους πρέπει, αλλά τζιαι ταυτόχρονα την προσοχή που πρέπει στα ελληνόφωνα παιδιά, με τον τρόπο που δουλεύει το σύστημα. ...Εμείς (δηλ. το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα) νομίζω είμαστε έτσι.. σε μια κατάσταση να τα αγαπούμε τα παιδιά, ναι, ναι, ναι, πολύ ωραία (κάπως ειρωνικά).. (9)

Αυτοσχεδιάζουμε τζιαι ότι κάμνουμεν, κάμνουμεν το εμείς. Το κράτος εν τζιαι έσιει τις δομές. Τζιαι εν τζιαι μιλώ για γκετοποίηση ή τάξεις υποδοχής ή να τους βάλω ούλλους σε μιαν τάξη ή κάτι, αλλά πρέπει να υπάρχει έναν περιθώριο χρόνου έτσι να ανασάνουν τα σχολεία να μπορούν να δουν προσεκτικά τούτα τα πράγματα. (1)

Αν τούτα τα μωρά που έρχονται και δεν ξέρουν να μιλήσουν και τα βάζουμε εμείς πετάσουμε τα κυριολεκτικά μέσα σε ένα ωκεανό και λέμε τους αν μπορέσετε κολυπήστε για να μάθετε την γλώσσα. Εγώ στην Αυστραλία δούλεψα σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα ήταν πειραματικό.. (10)

Υπάρχουν 2-3 βοηθήματα στα σχολεία που αποφασίζει ο κάθε δάσκαλος ποιο εν να χρησιμοποιήσει, αλλά εν υπάρχει ένα τεστ αξιολόγησης αρχικής, πιο σταθμισμένο, παρακάτω να δούμε πού έφτασε το παιδί.. Δεν έχουμε τέτοια πράγματα. Θα τα ήθελα. (23)

Γίνεται αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, σε κάποιους κανονισμούς που δε διαφοροποιούνται στα πολυπολιτισμικά σχολεία και σε πολιτικές που φέρνουν σε δύσκολη θέση τους διευθυντές και το σχολείο (6). Επίσης, ασκείται κριτική στο γεγονός ότι η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνάδει με την εκάστοτε πολιτική τοποθέτηση της κυβέρνησης και ότι το Υπουργείο παραμένει στη ρητορική χωρίς να έχει τις δομές να αξιολογήσει τη δουλειά που γίνεται από τους διευθυντές στα πολυπολιτισμικά σχολεία (11).

Το ΝΑΠ (Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα) δεν έχει εφαρμογή σε τούτο το σχολείο. Δεν έπρεπε να πληρωθεί ο συγγραφέας των ΝΑΠ. Τα ΝΑΠ έπρεπε να περιέχουν τζιαι διαφοροποίηση που μόνα τους. Δεν μπορείς να κάνεις ΝΑΠ στηριζόμενος σε σχολεία τα οποία έχουν 80 και άνω τοις εκατό Ελληνοκυπρίους. Δαμέ έσιεις 30%. ...στες εγκυκλίους μένουμε στις νουθεσίες, σε επίπεδο δράσεων μες στο σχολείο εν πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν οι νουθεσίες όπως είναι το ωρολόγιο τζιαι το αναλυτικό μας πρόγραμμα. ...Τζιαι εδώ είναι πικρό παράπονο. Το έχω εκφράσει πολλές φορές. Πλήρης αδιαφορία. ...Ο χρόνος εν να μας λύσει το πρόβλημά μας (κάπως ειρωνικά). (6)

Εάν το Υπουργείο ήθελε να τα αμβλύνουμε τζιαι να μην φέρνουμε αυτούς τους ανθρώπους στο να γίνονται επαιτές, έπρεπε να έρτει τζιαι να πει «κοιτάζετε αποδεδειγμένα τζιαμέ που έσιετε πρόβλημα να αποτείνεστε εμπειρισταωμένα κοντά μας τζιαι να σας δίνουμε τζιαι κάποια οικονομική βοήθεια». ...η εγκύκλιος για τους τουρκόφωνους ...εν πρόβλημα που δημιουργά. ... όταν έρχεται το άλλο το παιδάκι, ...«Κύριε .... Εν γίνεται να πηαίνω να πιάνω τζιαι εγώ;» ... Τζιαι τι να κάμω; ...Εδώ είναι πολιτικές που σε φέρνουν σε δύσκολη θέση. (6)



Με έχουν απογοητεύσει οικτρά (οι πολιτικοί) και πιστεύω ότι η εκπαίδευση πρέπει να μείνει έξω από τα κόμματα. ...Τούτα είναι παιχνίδια πολιτικά των κομμάτων, τα οποία βλέπουν τους μαθητές. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να έχει μια γραμμή ανεξαρτήτως κυβέρνησης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εν γίνεται άμα αλλάζει η κυβέρνηση να αλλάζουν και τα σχέδια... (11)

Η ρητορική του Υπουργείου Παιδείας με έχει απογοητεύσει οικτρά. Δηλαδή στη ρητορική είμαστε τέλειοι. Στο τι γίνεται μέσα στα σχολεία είναι άλλο πράμα όμως. ...Στην ουσία η πράξη θα δείξει αν τους ενσωματώνεις, αν τους αφομοιώνεις. ... Κανένας δε θα με ελέγξει. Και κακώς δε θα με ελέγξει. Γιατί θα έπρεπε να με ελέγξει αν κάμνω σωστά τη δουλειά μου. ...Και αν αυτά τα ...% των καθαρά αλλόγλωσσων παιδιών υποφέρουν στα χέρια μου γιατί είμαι ρατσίστρια (το λέει ως παράδειγμα), δεν το ξέρει κανένας και αυτό είναι κακό. Άρα το Υπουργείο Παιδείας μένει στη ρητορική. (11)

Ειδικότερα ο διευθυντής 6, θεωρεί ότι ο ηγέτης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου είναι «μοναχικός καβαλάρης, αφού το σύστημα δε βοηθά βάζοντας την ίδια στιγμή όλα τα σχολεία, πολυπολιτισμικά και μη στην ίδια κατηγορία. Κατά την άποψή του «ακόμα ψαχνόμαστε» ως σύστημα και «δεν καταλάβαμε ακόμα τι γίνεται». Ο ίδιος διευθυντής γίνεται ιδιαίτερα καυστικός όταν αναφέρεται στην «απόσταση» μεταξύ της νομοθεσίας του κράτους και του αγώνα που δίνεται στα πολυπολιτισμικά σχολεία για πρόοδο των μαθητών. Η εικόνα που βγαίνει προς τα έξω για την εκπαίδευση δεν αντιπροσωπεύει για τον ίδιο τις πραγματικές δυσκολίες που υπάρχουν.

Αυτή είναι η νομοθεσία του κράτους; Να τον φέρω να καθίσει εδώ πέρα το νομοθέτη να κάμει το διευθυντή. Ή καλύτερα να τον πάρουμε μέσα στην τάξη να δούμε πώς θα αντιμετωπίσει μια πρώτη τάξη με 12 εθνότητες. Τζιαι αν το 25 (όριο αριθμού μαθητών ανά τάξη) εν καλό. Αλλά να μας δώσει τζιαι τα αποτελέσματα γραπτώς. Να μας δώσει τζιαι δοκίμια που έκαμεν αξιολόγηση κλπ. Εν τζιαι να φέρουμε τζιαι κάμερα να φέρουμε τζιαι δημοσιογράφους να χειροκροτούν αν το μάθημα ήταν ωραίο. Να δούμε στην πράξη. Να ακούσουμε παιδάκια πόσον επέτυχεν τούτος που έκαμεν την παρέμβαση. Εμάθαν να διαβάζουν; Εμάθαν να γράφουν; Ξέρουν να αποδκωδικοποιούν μιαν οδηγία; Εδώ είναι το δύσκολο. Εδώ είναι τα αινίγματα τα δύσκολα Δεν είναι εκεί που παν τζιαι δυστυχώς βλέπουμε τους στην τηλεόραση να χειροκροτούν...

### ***Απόψεις για τους μετανάστες μέσα από τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου - κοινωνίας***

#### ***Θετική αντιμετώπιση της διαφοράς στο σχολείο και την κοινωνία***

Η μελέτη των συνεντεύξεων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι είναι θετικός ο τρόπος που τοποθετούνται οι διευθυντές σε σχέση με την πολιτισμική διαφορά. Φάνηκε ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τις διαφορές ως εμπλουτιστικές, ως τέτοιες που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη. Έρχεται επίσης στην επιφάνεια μια προσπάθεια για γεφύρωση ομοιοτήτων - διαφορών ή για ισορροπία μεταξύ τους.

Οι διευθυντές 6, 9, 10, 11, 23 αναφέρονται ξεκάθαρα σε πλούτο που απορρέει από την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία. Για τη διευθύντρια 23 η τοποθέτηση

αυτή φαίνεται να καθορίστηκε ιδιαίτερα από την εμπειρία σπουδών που είχε σε πολυπολιτισμική χώρα.

Εγώ πιστεύω ότι εν πλούτος η διαπολιτισμικότητα (*χαμογελά*). Ίσως επειδή έχω κάμει τζιαι σπουδές στην Αμερική, όπου ήμουν σ'ένα περιβάλλον πολλών ατόμων που πολλές διαφορετικές χώρες και είδα ότι πήραμε πολλά ο ένας από τον άλλο. ...Τι έδωσε, τι επήρεν ο καθένας; ... Βασικά τζιαι τη στάση ζωής του μπορεί να την έδωσε τζιαι να την επήρε. Ή το πώς αντιλαμβάνεται τα πράγματα. ...Είναι μες στην παρέα το πώς λειτουργεί. Το ότι.. ήμουν στην Αμερική το 88-90 ...που στην Κύπρο τα πράγματα ήταν πάντα πολύ σταθερά. Επιλέγεις τι θα σπουδάσεις, το σπουδάξεις, μπαίνεις σε τζιαι το επάγγελμα, είσαι μέχρι να αφυπηρητήσεις. Τότε είδα μιαν άλλη όψη της ζωής. Είδα ανθρώπους να δοκιμάζουν, να αλλάζουν επαγγέλματα, να εξασκούν επαγγέλματα κάποια χρόνια, μετά να βλέπουν ότι καταφέρνουν κάτι καλύτερα. Για μένα ήταν κάτι εκτός πραγματικότητας που είδα ότι τελικά λειτουργεί. Οπότε ναι, μαθαίνουμε που τους άλλους.

Εμπειρία σπουδών, αλλά και εργασίας στο εξωτερικό, είχε για χρόνια και η διευθύντρια 10. Παρόλο που βίωσε ρατσισμό και προκατάληψη από γηγενείς κατοίκους της χώρας, εντούτοις φαίνεται ότι μέσα της παραμένουν τα θετικά. Νιώθει ότι η επαφή της με άλλους πολιτισμούς στην Αυστραλία την έκανε πιο πλούσια ως άνθρωπο, αφού ήταν «πολύ ωραία η σύνδεση» που είχε με πολλούς πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους. Γι'αυτό μεταφέροντας η ίδια τα θετικά της εμπειρίας της στο σχολείο, θεωρεί ότι «πρέπει να θέλει να εκμεταλλευτεί» ένας εκπαιδευτικός την πρόκληση διδασκαλίας σε ένα πολυπολιτισμικό σύνολο μαθητών.

Άλλες αναφορές σε επίπεδο σχολείου γίνονται από τους διευθυντές 6, 9, 11, 12, 17, οι οποίες υποδηλώνουν το θετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την πολιτισμική διαφορά. Ανάμεσα σε αυτές ο διευθυντής 17 κάνει αναφορά στη συνεκπαίδευση Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων και τη διακριτικότητα και ισορροπία που πρέπει να χαρακτηρίζει την προσέγγιση του εκπαιδευτικού. Η διευθύντρια 11 επεξηγεί αναλυτικότερα τα θετικά που της προσέφερε η εμπειρία της διοίκησης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Επίσης, οι διευθυντές 1 και 9 δείχνουν με τα λεγόμενά τους την προτίμηση που έχουν προς τη γεφύρωση μεταξύ ομοιοτήτων και διαφορών.

Παρουσιάζεται σε πολύ ενδιαφέρουσες μορφές (η διαφορετικότητα). ...ο κάθε ένας μαθητής έχει δυναμικό, έχει πράγματα που δεν τα ξέρω. Είναι στοιχείο να το ψάξεις, είναι μια πηγή πολύ σημαντική και γνώσεων και συμπεριφορών. ...Εγώ θα έλεγα στις εμπειρίες (πρέπει να δίνουμε έμφαση παρά στην εστίαση σε ομοιότητες και διαφορές). Είναι κάτι που μαγεύει ειδικά την παιδική ψυχή. (6)

Δεν είναι ένας όρος καινούριος για μένα (η διαφορετικότητα). Είναι ένας όρος που πάντα τον ελάμβανα υπόψη μου, πάντα, γιατί ...ποτέ δεν έδιδασκα τα ίδια πράγματα που έκαμα την προηγούμενη χρονιά, γιατί είχα διαφορετικούς μαθητές μπροστά μου. Απλά στη διαφορετικότητα τα τελευταία χρόνια προστεθήκαν τζιαι πολλά άλλα.. ...Τωρά που πέρασεν η χρονιά ...μπορώ να πω ότι, εντάξει είμαστε πιο πλούσιο σχολείο. Δεν είμαστε έτσι ένα.. ανιαρό ελληνικό σχολείο, να το πω σε εισαγωγικά. Εν ωραίο τούτο το πρμα. ...Αν δώσεις έμφαση στις ομοιότητες, έχεις μια βάση να ξεκινήσεις. ...Ταυτόχρονα όμως εν διας έμφαση

τζιαι στη διαφορετικότητα; Αφού υποχρεωτικά πρέπει να δώσεις. Τζιαι εν το κάμνουμεν έτσι τζιαι αλλιώς στην καθημερινότητα; (9)

...έχω την τύχη να έχω πλούτο εθνοκοτήτων και γλωσσών. Έχω διαφορετικότητα στο σχολείο. Δεν είναι ένα σχολείο συνηθισμένο όπως τα σχολεία των περιφερειών, των χωριών. Εδώ υπάρχει ένα μωσαϊκό υπέροχο. ....Μου επιτρέπει να βλέπω τον κόσμο στη σωστή του διάσταση όπως είναι διαφορετικός και να μαθαίνω από όλους, από τους μαθητές, από τους γονείς και να χαίρομαι γιατί αυτοί οι μαθητές μαθαίνουν με μεγάλη προθυμία την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, με μεγάλη προθυμία. Δηλαδή αισθάνομαι ότι είναι μια ελπίδα για τον τόπο μας αυτό το πράμα να έχουμε μαθητές (ετερόγλωσσους) στα δημόσια σχολεία. (11)

Κακά τα ψέματα εν τζιαι όλα τα σχολεία μας πολυπολιτισμικά. Εν να γίνουν όμως. Να θυμάσαι ότι εν να γίνουν. Εν καλά να γίνουν.. (12)

...Επροσπάθησα να εντάξω τούτα τα παιδιά τζιαι την κουλτούρα (τους) μέσα στο κλίμα του σχολείου. ...Δεν το θεωρώ ριζοκίνδυνο καθόλου (να ασχοληθούν οι μαθητές με διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία). ...(σε σχολεία με T/K μαθητές) πρέπει να είσαι πάρα πολλά διακριτικός. Δε θα κρύψεις την αλήθεια, αλλά δε θα οδηγήσεις τα πράγματα σε ένα φανατισμό. (17)

Για μένα η διαφορά τζιαι η ομοιότητα εν ακριβώς το ίδιο πράμα. ...εν αποχρώσεις του ίδιου πράγματος, αλλά παίρνουν τον τίτλο ομοιότητα ή διαφορά αν τα συγκρίνεις με τζιαινού που θεωρείται η πλειοψηφία ή ο μέσος όρος ...πρέπει να νάν κάτι που εν ισορροπημένο μέσα στο σχολείο, που εν εν κάτι που ...οδηγεί στο αντίθετο αποτέλεσμα. Γιατί πολλές φορές μπορεί να μεν υπάρχει τζιαι πρόβλημα τζιαι να αρχίσεις να κάμνεις τα παιδιά να σκέφτονται «Μα έχουμε πρόβλημα αποδοχής;» Τζιαι να μεν υπάρχει πραγματικά. ...Το αν ένα παιδί εν πάρα πολλά παχουλό μπορεί να νάν κάτι που το βλέπουμε εμείς, αλλά τα άλλα παιδιά μπορεί να μεν το βλέπουν γιατί μπορεί να έσει κάποια άλλα στοιχεία η προσωπικότητά του που να κάμνουν εντελώς αόρατο τούτο το κομμάτι στα μάτια των παιδιών. (1)

### ***Πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από την κυρίαρχη προοπτική***

Οι απαντήσεις των διευθυντών συνηγορούν στο ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός διαμορφώνει τις πεποιθήσεις των ανθρώπων και την κατάσταση που επικρατεί στην ευρύτερη κοινωνία. Παρακάτω κάνουν λόγο για στερεότυπα-προκαταλήψεις-ρατσισμό-εθνικισμό, για αδικία και ανισότητες, ισχυρή επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό ασκούν κριτική σε κυρίαρχες αντιλήψεις για τους μετανάστες που έχουν αντίκτυπο στο σχολείο, αφήνουν να διαφανεί ο στοχασμός και η ενσυναίσθηση που τους χαρακτηρίζει και ο τρόπος αντιμετώπισης θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία.

### ***Στερεότυπα – Προκαταλήψεις – Ρατσισμός - Εθνικισμός***

Οι διευθυντές 1, 3, 10, 17 και 22 παρέχουν στοιχεία που δείχνουν ότι από την πλειονοτική ομάδα που αντιπροσωπεύει την κυρίαρχη προοπτική εκδηλώνεται εθνικισμός και ρατσισμός και αναπτύσσονται στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία μεταφέρονται από την κοινωνία στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, μια διευθύντρια αναφέρεται σε προκατάληψη και ρατσισμό από τους Ελληνοκύπριους προς τους Τουρκοκύπριους. Επίσης, γίνεται λόγος για αναγνώριση

της «δύναμης» που έχει η πλειοψηφία να επηρεάσει τη μειοψηφία. Τα πιο κάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά.

Δηλαδή μπορεί να εκδηλώνεται ρατσισμός ...τζιαι στην επιφάνεια να φαίνεται ότι ούλλα λειτουργούν κανονικά. ...Μπορεί να εκδηλωθεί τζιαι με τρόπους που εν πολλά έτσι υπόγειοι. Ψυχολογική πίεση, εκβιασμός, περιθωριοποίηση κοινωνική, να μεν σε παίζουν... εν τζιαι κάτι που εν τζιαι πολλά ορατό. ...τα στερεότυπα του στυλ αν εν που την Αγγλία τζιαι θεωρούμεν τους Ευρωπαίους τζιαι πολιτισμένους, θέλουν να το κάμουν παρέα αλλά αν εν ...Άραβας θεωρούν τον ότι εν ξιμαρισμένος ...υπάρχουν ...στην κοινωνία. Ότι περνούν στα μωρά σε κάποιο βαθμό περνούν. (1)

Στην αρχή είναι πιο μεγάλο το χάσμα, μετά είναι πιο μικρό, ώστε όταν θα πάνε στο γυμνάσιο να μην είναι τόσο μεγάλο. Εκεί ξεκινά ο μεγάλος ρατσισμός ...Λαλώ τους τζιαι γω μια προκατάληψη που έχουμε είναι δίπλα μας μια ζωή ... εχούμε Τουρκοκύπριους και κανέννας μας δεν μιλά τουρκικά. Γιατί εν μιλούμε; Είναι από ρατσισμό που το κάμνουμε. ...Κάμνουν και οι ίδιοι πράματα για να αφομοιωθούν. ...ο ρατσισμός τους κάμνει να κάνουν τα πάντα για να μεν ξεχωρίζουν από τους άλλους. ...να αλλάξει η δική μας η κουλτούρα γιατί έχουμε τζιαι μεις πολλές προκαταλήψεις μέσα μας. (3)

Αν υπάρχει ρατσισμός στην οικογένεια υπάρχει και στο σχολείο. Εγώ θεωρώ ότι τούτο δεν μπορείς να το αποφύγεις. Εγώ είμαι ... (λέει τον τόπο καταγωγής της από Κύπρο) και θεωρούν με ξένη στο ..... Διότι οι ..... (κάτοικοι εκεί) δεν δέχονταν κανένα ξένο. (10)

... πρέπει να γίνεται αγωγή του πολίτη τζιαι σε τούτους που έρχονται ...Υπάρχουν κάποιοι κανόνες, κάποιοι κανονισμοί, ένα σύστημα αξιών... Τζιαι εμείς να τους σεβούμαστε τζιαι οι άλλοι να μας σέβονται. ...Αλλά θωρείς ότι εμείς εν σεβούμαστε. Εμείς θέλουμε πρώτα εμείς αγωγή του πολίτη, όι οι άλλοι. (22)

### ***Ισχυρή επίδραση του περιβάλλοντος***

Έξι από τους διευθυντές του δείγματος παρέχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι το περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου ασκεί ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και θεμάτων πολυπολιτισμικότητας. Μια τέτοια τοποθέτηση υποδηλώνει έναν κοινωνικά πλαισιωμένο λόγο ο οποίος λαμβάνει υπόψη και τις εξωτερικές επιδράσεις που δέχονται οι μαθητές στην προσπάθεια μιας πιο σφαιρικής αντίληψης για το σύνολο των μαθητών του σχολείου ή για τον καθένα από αυτούς.

Ειδικότερα οι διευθυντές 3, 12, 6, και 10 μιλούν για τη δύναμη που έχει το οικογενειακό περιβάλλον στις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής 12 αναφερόμενος στον εθνικισμό που κατά τη γνώμη του υπάρχει και θα ήταν καλά να εξαλειφθεί ξεκινώντας από το δημοτικό, αναγνωρίζει ότι αν η δουλειά που γίνεται στο σχολείο αναιρείται από τις αντιλήψεις που έχει η οικογένεια στο σπίτι, τότε τα πράγματα γίνονται πολύ δύσκολα. Ενδεικτικά αναφέρει σε σχέση με Ελληνοκύπριους - Τουρκοκύπριους:

Διότι εκείνο το οποίο τους κάμνεις στο σχολείο, πρέπει να το βρίσκουν και στο σπίτι. ...αν πάει το ελληνόπουλο της Κύπρου τζιαι πάει σπίτι τζιαι μιλούν για Τούρκους, βρωμότουρκους, ή αν πάει ο Τουρκοκύπριος τζιαι μιλά για γκιαούρηδες, εν θα πετύχουμεν. Τζιαι πιστεύω υπάρχουν, υπάρχουν.... (τέτοιες οικογένειες).

Στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος αναφέρονται και οι διευθυντές 3, 6, 10 και 11. Η πρώτη αναφέρει ότι οι Κύπριοι μαθητές είναι αρνητικά επηρεασμένοι ως προς την άποψη που έχουν για τους ετερόγλωσσους μαθητές. Σύμφωνα με την ίδια «είναι ακόμη μικροί έχουν μέσα τους εγωκεντρισμό, αλλά δεν τους βοηθά και το περιβάλλον τους ...το οικογενειακό». Αναφέρει σχετικά περίπτωση ετερόγλωσσου μαθητή για τον οποίο κυκλοφόρησαν αβάσιμες τελικά φήμες ότι κλέβει εκτός σχολείου. Επίσης, η διευθύντρια 10 αναφέρεται σε περισσότερους μορφωμένους πλέον γονείς που αποτελούν βασική πηγή γνώσεων για τα παιδιά. Θέλοντας να δείξει την επίδραση που έχουν οι γονείς στα παιδιά τους, αναφέρει ότι η πρώτη της αρνητική αντίδραση (αν και τώρα διαφοροποιήθηκε) όταν άνοιξαν τα οδοφράγματα προς τις κατεχόμενες περιοχές για το να μη δείξει διαβατήριο στη χώρα της, επηρεάζει μέχρι σήμερα τα παιδιά της. Όσον αφορά στο διευθυντή 6, επικεντρώνεται στη σημασία που έχει να υπάρχει χρόνος για το δάσκαλο της τάξης ώστε να δουλέψει και ως μέντορας των μαθητών. Πρόκειται για κάτι το οποίο προϋποθέτει να γνωρίζει όχι μόνο την εικόνα των μαθητών στην τάξη, αλλά και την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι για να υπάρχει μια πιο σφαιρική αντίληψη της εικόνας του μαθητή. Πιθανές προβληματικές καταστάσεις στο σπίτι που επηρεάζουν τα παιδιά λαμβάνει υπόψη της και η διευθύντρια 11. Θεωρεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαφέρει από το σχολικό λόγω και των προσπαθειών της ίδιας να είναι ευτυχισμένα τα παιδιά στο σχολείο της.

Νιώθω ικανοποιημένη, όχι περήφανη, γιατί όταν είμαι στο σχολείο είμαι χαρούμενη. Όταν φεύγω και ακούω τις ειδήσεις απογοητεύομαι. Διότι βλέπω ότι ναι, κρατώ τα παιδιά του σχολείου ευτυχισμένα. Δεν ξέρω τι αντιμετωπίζουν στο σπίτι τους. Γιατί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο σπίτι τους.

Όσον αφορά στο κοινωνικό πλαίσιο ως αυτό που επηρεάζει καθοριστικά τα παιδιά, γίνονται αναφορές από τους διευθυντές 1, 9 και 10. Οι διευθυντές αναφέρονται σε ένα «πλαίσιο έξω από το σχολείο που είναι πάρα πολύ ισχυρό» (1), σε μεγάλη επίδραση από την τεχνολογία, (10), σε μια φιλοσοφία της κοινωνίας που επηρεάζεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τα παιδιά (9). Ο ένας από αυτούς (1) επισημαίνει μάλιστα ότι το γεγονός της αποδοχής προς τους ετερόγλωσσους μαθητές που υπάρχει στο σχολείο του δεν οφείλεται αποκλειστικά στη δουλειά του σχολείου, αλλά «είναι κάτι που αφορά τη δομή και τη σύνθεση της μικρής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο».

Σημαντικό επίσης είναι ότι και οι τρεις διευθυντές έχουν την πεποίθηση ότι ο ρόλος του σχολείου δεν έχει την ισχύ να κάνει βήματα για κοινωνική αλλαγή μέσα από αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών, λόγω ακριβώς του πολύ ισχυρού κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Αυτή η πεποίθηση εκφράζεται στα πιο κάτω αποσπάσματα με τον διευθυντή 1 να προσθέτει ότι αυτό δε σημαίνει ότι το σχολείο δεν πρέπει να παραιτηθεί από τις προσπάθειες που κάνει:

Όσον άφογα τζιαι αν λειτουργεί (το σχολείο), για να κάμει την ανατροπή, την ανατροπή εν να την κάμει μια στις 100 μια στις 1000 ας πούμε. Δηλαδή υπάρχει τζιαι ένα πλαίσιο έξω που το σχολείο που περιβάλλει τα μωρά το οποίο εν πάρα πολλά ισχυρό. Εν τζιαι πρέπει να φορτώνεται ο εκπαιδευτικός, ούτε η κοινωνία να φορτώνει το σχολείο τζιαι τούτον εν τζιαι λαλώ το για να παραιτηθούμε. Λαλώ το για να παλέψουμεν για τζιέινον που κάμνουμεν που το πρωί ως το μεσημέρι. Τζιαμέ. (1)

Άρα το μωρό επηρεάζεται τόσο πολλά που το σπίτι, που την τεχνολογία, που, που, που...., που σε τελικήν ανάλυση το σχολείο έσει υποβαθμίσει το ρόλο του ή έχει υποβαθμιστεί σε μεγάλο βαθμό. Πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί τούτο το πράμα; Δεν ξέρω αν είναι πολλά απογοητευτικό που το λέω. Τούτον αισθάνομαι. Δεν ξέρω αν έχω δίκαιο, αλλά έτσι αισθάνομαι. Ότι το σχολείο πλέον δεν επηρεάζει ή δεν μπορεί να επηρεάσει τα μωρά όσον θα έπρεπε. (10)

Επίσης, αν θεωρηθεί η πλειονοτική ομάδα ως μέρος του περιβάλλοντος της μειονοτικής, τότε για το διευθυντή 17 είναι ξεκάθαρο ότι οι Κύπριοι επηρεάζουν πολύ περισσότερο τους ετερόγλωσσους. Σύμφωνα με τον ίδιο «οι πλειονότητες συνήθως έχουν μολιάσει τη μειονότητα τζιαι όχι η μειονότητα τους πολλούς» ξεκινώντας πρώτα από τη γλώσσα ως στοιχείο πολιτισμού και τα έθιμα.

### ***Κριτική σε κυρίαρχες αντιλήψεις για τους μετανάστες που έχουν αντίκτυπο στο σχολείο***

Πέραν της κριτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, κάποιοι διευθυντές ασκούν κριτική και σε αντιλήψεις που εκφράζονται από Κύπριους, κυρίως γονείς. Ο διευθυντής 17 παραδέχεται ότι «συνάντησε μια τεράστια αντίδραση από πλευράς οργανωμένων γονέων για τους αλλοδαπούς που έχουν στο σχολείο», κάτι που δεν τον έβρισκε σύμφωνο. Όπως ο ίδιος λέει: «Δεν έδωσα καθόλου σημασία. Άκουσά τους. Έκρινα πρώτα κάποια πράματα στο δικό μου μυαλό... ακολούθως εσυζήτησά το με τους βοηθούς διευθυντές, ... με όλο το προσωπικό.. οπότεν καταλήξαμε σε κάποιες δράσεις που μπορούσαμε να κάνουμε». Παρόμοια αντίδραση συνάντησε και η διευθύντρια 10 από μέλος του συνδέσμου γονέων, όταν η ίδια εισηγήθηκε να σταλεί έντυπο σε όλους τους γονείς για υποψηφιότητα στο σύνδεσμο, ώστε να υπάρχει και ανταπόκριση από ετερόγλωσσους γονείς.

Και η μια η κοπέλα είχε πει τότε «Ου Παναγία μου, εν να γεμίσουμε ξένους και θα είμαστε εμείς η μειοψηφία». Και λέω της κοίταξε να δεις σε ένα τέτοιο σχολείο (πολυπολιτισμικό) έτσι

θα έπρεπε να είναι τα πράγματα. Θεωρώ ότι φταίει και ο σύνδεσμος ως ένα σημείο στο ότι δεν τους ενέπλεξε αρκετά ...

Σε ευρύτερο επίπεδο η ίδια διευθύντρια ασκεί κριτική στο ότι κατά τη γνώμη της οι Κύπριοι στο σύνολο δεν αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, κάτι που φαίνεται και μέσα από τη μη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που σχετίζονται με τους μετανάστες. Επίσης, καθώς τοποθετείται στο κατά πόσο το πολιτικό μας πρόβλημα επηρέασε τη φιλοσοφία της για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολυπολιτισμικότητα στην κυπριακή κοινωνία, εκφράζει την πεποίθηση ότι οι Κύπριοι στο σύνολό τους έχουν μια νοοτροπία «επιβίωσης» και «συμβιβασμού» χωρίς «ξεχωριστή ιδεολογία». Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

Κακά τα ψέματα ... , ενώ είμαστε θεωρώ λαός που προερχόμαστε... που είχαμε επηρεαστεί από πολλές κουλτούρες τελικά δεν το αποδεχόμαστε τόσο εύκολα. Έτσι είμαστεν εμείς οι Κύπριοι. Δεν έχουμε ούτε ισχυρές πεποιθήσεις θρησκευτικές... η πλειονότητα τουλάχιστον του κόσμου θεωρώ, αλλά ούτε τζιαι ξεχωριστή ιδεολογία. Είμαστεν τζιαι λλίον «ότι προκύψει», καλός λαός δεκτικός λαός, εμάθαμεν να δεχόμαστεν ότι έρκεται στην ιστορία. Η ιστορία μας τόσοι αιώνες τούτο μας εδίδαξεν. Ότι είμαστεν δαμέ τζιαι απλά επιβιώνουμεν. Θεωρώ ότι εν τούτη η νοοτροπία του Κύπριου. Ότι έμαθε να επιβιώνει άσχετα με το ποιον έσειε πουπάνω του. Τζιαι αποδείξαμεν το. Δηλαδή 40 χρόνια προσφυγιάς αποδείξαμεν ότι απλά επιβιώσαμεν, εσυμβιβαστήκαμεν τζιαι είμαστεν δαμέ απλώς.., «αν μας τα δώκουν εδώκαν μας τα». Εν είμαστεν διατεθειμένοι, ούτε να τα διεκδικήσουμε, ούτε να τα πιάσουμεν, ούτε τίποτε. Άρα το αν επιδεινώνει ο ξένος το πρόβλημα, δεν το νομίζω ότι δηλαδή επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο. Όπως εζούσαμεν... Ήβραμεν ανθρώπους να μας δουλεύουν, να τους πλερώνουμε λλία λεφτά, επιβιώσαμεν με τούτον τον τρόπο. (10)

Όπως και οι προηγούμενοι δύο διευθυντές, έτσι και ο διευθυντής 6 ασκεί κριτική σε Κύπριους γονείς που σε αυτή την περίπτωση αντέδρασαν στην επιθυμία του ιδίου να συμπεριληφθεί το σχολείο σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας γιατί κατά τη γνώμη τους «θα υποβαθμιστεί η περιοχή». Στο πιο κάτω απόσπασμα αντιδρά έντονα σε αυτή τη στάση των γονιών ξέροντας ότι η συμμετοχή του σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θα βοηθούσε τουλάχιστον σε οικονομικό επίπεδο τα παιδιά του σχολείου και ιδιαίτερα τα ετερόγλωσσα.

Εμείς ΖΕΠ εν είμαστε. Εγώ εζήτησα να γίνουμε. Μου είπαν ότι εν να υποβαθμιστεί ..... (ονομάζει την περιοχή) αν γίνει ΖΕΠ. Με έβαλαν εις τη γωνιά οργανωμένοι γονείς και τα λοιπά, αυτοί που φκαίνουν στις τηλεοράσεις τζιαι μιλούν για δημοκρατικό σχολείο. Τι εν το ΖΕΠ γί' αυτούς; Κάτι όπως τη χολέρα. Το λέω με ειλικρίνεια. Όμως τούτο το σχολείο είσιεν ανάγκη κονδύλια, ανάγκη στήριξη, ανάγκη ψυχολόγων. Όλα αυτά τα οποία δίνει εκείνη η δράση τζιαι ως ευρωπαϊκό πρόγραμμα ξέρουμε ότι καλύπτεται κατά 80 με 90% από ευρωπαϊκά κονδύλια. Εμέιναμεν έξω μήπως τζιαι ακουστεί ότι εν ΖΕΠ ο ..... Εδώ έχουμε μαθητές που εν παν στην καντίνα, γιατί εν κρατούν λεφτά. Στα ΖΕΠ πιάνουν συσσίτιο. Αλλά «όχι να μην κάμουμε.. Ας πεινάει ο Μιχαλάκης ο Ρωσοπόντιος» (ειρωνικά)

Όσον αφορά στο διευθυντή 12, η κριτική που ασκεί και η αντίδρασή του αφορά στη στάση που τηρά η σχολική εφορεία της επαρχίας του προς το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και συγκεκριμένα προς τις ετερόγλωσσες ομάδες γονιών του σχολείου.

...μάλιστα εσυγκρούστηκα τζιαι με τη σχολική εφορεία ανοίγοντας το σχολείο προς την κοινωνία, τζιαι με τους σχολικούς έφορους και με όλους. Θέλω να έρχονται εδώ οι γονιοί. Να παραχωρώ την αίθουσα πολλαπλής χρήσης (τα απογεύματα). Έπρεπε να υπάρξει ειδικό καθεστώς τζιαι ειδική άδεια. Εγώ εν τους άκουσα. Εγώ άρχισα τζιαι δεν τους ρωτώ καθόλου. Τζιαι φωνάζουν.

### **Στοχασμός – Ενσυναίσθηση**

Στα λεγόμενα των διευθυντών της ομάδας με στοιχεία κριτικής προσέγγισης εμπίπτει και ο στοχασμός που επιδεικνύουν σε διάφορα ζητήματα, όπως η έννοια της πολυπολιτισμικότητας ή διαπολιτισμικότητας, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ετερόγλωσσων και μη και η δική τους προσωπική αλλαγή την οποία συνειδητοποιούν μέσα από αυτοκριτική.

Συγκεκριμένα, οι διευθυντές 9 και 17 προβληματίζονται ως προς την πραγματική έννοια της πολυπολιτισμικότητας σε ένα σχολείο. Η πρώτη διευθύντρια συνειδητοποιεί ότι με τα δεδομένα που υπάρχουν αν και τα παιδιά προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς, «δεν μπορεί να πει ότι το σχολείο είναι πολυπολιτισμικό και τα παιδιά από όλες τις χώρες είχαν επαφή με τους πολιτισμούς άλλων παιδιών και άρα είχαν μια αμφίδρομη επικοινωνία». Θεωρεί ότι «απλώς συζούν στο σχολείο ...χωρίς να ξέρουν πολλά πράγματα ο ένας για τον άλλο». Για «συνύπαρξη» μιλά και ο διευθυντής 17. Επεκτείνεται περισσότερο αναφερόμενος στις δυνατότητες που δίνει το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας, όπως ο ίδιος την εννοεί.

Πολυπολιτισμικότητα αναπτύσσω τζιαμέ που μπορώ να γνωρίσω ακριβώς τον πολιτισμό του άλλου. Αλλά τζιαι ένας πολιτισμός είναι πάντα συνυφασμένος ακόμα τζιαι με τον τόπο καταγωγής σου, το γεωγραφικό σου χώρο, τα ιστορικά σου δεδομένα, τα οικονομικά σου δεδομένα τζιαι που τζιαμέ αρχίζεις να πλάθεις. ...Φέρνω από άλλους πολιτισμούς ότι μου άρεσε τζιαι μπορώ να το προσαρμόσω στο δικό μου πολιτισμό. Το να βρίσκεται ένας μαθητής ...σε μία τάξη απλά για να μάθει ελληνικά, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία, χωρίς να μπορούμε να του δώσουμε το δικαίωμα να ανοιχτεί τζιαι να μας παρουσιάσει το δικό του πολιτισμό, τότε ποια πολυπολιτισμικότητα έχουμε; Εδώ δεν έχουμε πολυπολιτισμικότητα. Έχουμε συνύπαρξη. Συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικές χώρες. (17)

Ο λόγος που ο ίδιος ανησυχεί για το γεγονός της αύξησης της πολυπολιτισμικότητας στην κυπριακή κοινωνία είναι ότι δεν είναι ακόμα έτοιμοι οι Κύπριοι να δεκτούν το πολιτισμικά διαφορετικό στοιχείο, γιατί οι ίδιοι δεν έχουν γερές πολιτισμικές βάσεις.



Σε ένα άλλο επίπεδο, ο διευθυντής 1 προβληματίζεται ως προς τις επιπτώσεις που έχει η άσχημη ψυχολογική κατάσταση ενός παιδιού στη μαθησιακή του ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον ίδιο «αν ένα μωρό εν σε ένα χώρο που νιώθει ότι απειλείται, που εν νιώθει άνετα, που νιώθει ότι καταπιέζεται είτε που τους δασκάλους είτε που τους μαθητές είτε ξέρω γω τι..., εν έσει το πιο καλόν επίπεδο ετοιμότητας για να μάθει». Ο ίδιος αντιμετωπίζει ολόπλευρα την προσωπικότητα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των ετερόγλωσσων, στους οποίους δεν τονίζει τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά προσπαθεί να βλέπει το σύνολο των χαρακτηριστικών του παιδιού και κατ'επέκταση το σύνολο εκείνων των χαρακτηριστικών που συνιστούν διαφορετικότητα.

.... τα παιδιά που είναι αλλόγλωσσα – ... μπορεί να είναι και άλλα πράγματα μαζί. ...Η διαφορετικότητα, η όποια διαφορετικότητα αφορά κάποιο ή κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Μια προσωπικότητα ακόμα και ενός παιδιού έχει και πολλά άλλα χαρακτηριστικά. ...Η απάντηση είναι ότι εστιάζομαστε σε όλες τις διαφορετικότητες. (1)

Σε ένα επίπεδο αυτοκριτικής, η διευθύντρια 11 αναφέρεται σε προσωπική της αλλαγή ως προς τη στάση της προς τους μετανάστες, μετά από την εμπειρία διοίκησης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Θεωρεί ότι στο συγκεκριμένο σχολείο «πειραματίστηκε και με τον εαυτό της ...ήθελε να δει ποια είναι τα φιλοσοφικά της πιστεύω, τι πιστεύει τελικά για αυτούς τους ανθρώπους». Καταλήγει σε μια θετική αντιμετώπιση των μεταναστών και σε μια αλλαγή στο πλαίσιο της οποίας «πλέον μιλά, ενώ παλιά δε μιλούσε για τους μετανάστες, αλλοδαπούς, αλλόγλωσσους, ...απέφευγε να μιλήσει». Καθοριστική στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας της προς την πολυπολιτισμικότητα, φαίνεται να είναι και η στάση που τηρούν οι ίδιοι οι ετερόγλωσσοι μαθητές προς μια φιλοσοφία του «εμείς». Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα.

(Της λέει ένας ετερόγλωσσος μαθητής της) «Κυρία άρεσεν μου πάρα πολλά η γιορτή, αλλά είμαι στενοχωρημένος». Του λέω «γιατί .... μου είσαι στενοχωρημένος;». Μου λέει: «Γιατί τη μισή μας την Κύπρο κρατούν την οι Τούρκοι και την άλλη μισή μάς την αφήσαν εμάς». Και αυτό το «εμάς» ήταν η αφετηρία για μένα να ξεκινήσω να σκέφτομαι και το είπα και στις κοπέλες στη συνεδρία «Τι είναι τελικά το εμάς; Τι είναι το εμείς; Αφού ο ..... ο οποίος εν εφτά, θέλει να λέει ότι το άλλο το μισό έμεινέν μας εμάς (τονίζει το εμάς) με ποιο δικαίωμα εγώ θα του πω «δεν είναι δικό μας;»

Ήμουν προκατειλημμένη. Ζώντας όμως σε ένα σχολείο πολυπολιτισμικό, άλλαξαν όλα μέσα μου. ...Ναι, είχα την εντύπωση ότι μας κάνουν τη ζωή μας δύσκολη. Ανακάλυψα ότι μας κάνουν τη ζωή μας πλούσια.

Πέραν των διαφόρων θεμάτων στοχασμού που προαναφέρθηκαν, οι διευθυντές έδειξαν να έχουν αναπτυγμένη και την ενσυναίσθηση. Για αρκετούς διευθυντές, η ενσυναίσθηση είναι συνδεδεμένη με τις δυσκολίες (οικονομικές, κοινωνικές, γλωσσικές) που αντιμετωπίζουν οι

ετερόγλωσσοι μαθητές και γονείς και την κατανόηση που επιδεικνύουν προς αυτούς, ακόμα και σε κοινωνικές συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές από τη σχολική και ευρύτερη κοινωνία.

Στα πιο κάτω αποσπάσματα, οι διευθυντές 12, 17, και 3 προσπαθούν να μπουν στη θέση των ετερόγλωσσων μαθητών και γονιών και να κατανοήσουν τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι οποίες συνδέονται στους ενήλικες και με αντικοινωνική συμπεριφορά. Η διευθύντρια 9 δείχνει να κατανοεί τις αντιδράσεις των ετερόγλωσσων μαθητών ως ένας τρόπος άμυνας και η διευθύντρια 22 συνδέει τις γλωσσικές δυσκολίες με μια ποικιλία αντιδράσεων.

Πού ήταν να πάει η καημένη; (μητέρα αλλόγλωσση που πήγε στο σχολείο να πει ότι δεν έχει λεφτά ούτε για γάλα του παιδιού της) Πού να πάει; Μόνη της, ο άντρας της δεν είναι εδώ, ... Ε.. αντιλαμβάνεσαι ότι τούτα τα πράγματα αγγίζουν την ψυχή του καθενός. ... Δεν ξέρω έτσι πονεί με αφάνταστα (συγκινείται). Πονεί με αφάνταστα. Εν μια κοινωνική αδικία τζιαι τούτη, όι δικαιοσύνη... Τζιαι κάτι άλλο. Πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι; Άμα προσπαθούν να τους έβρουν ένα ποτήρι γάλα, τζιαι εν έχουν, πώς θα τους βοηθήσουν στο σπίτι; ... είναι εκεί που πρέπει ο δ/ντής και οι δάσκαλοι να δείξουν την κατανόηση που πρέπει. Δηλαδή αν πάεις μια σχολική εκδρομή, μπορεί τζιαινο το παιδί να μη φέρει λεφτά να πάει. (12)

Το γεγονός ότι είναι χαμηλού οικονομικού επιπέδου, αρκετούς τους ωθεί να κάνουν διάφορα πράγματα, κάνουν ληστείες ακούμε, ... και λοιπά. Πολλές φορές γίνονται και πιο επιθετικοί, γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα και δεν τα βγάζουν πέρα. Σίγουρα κάποιος δεν θα πάει να κλέψει αν δεν φτάσει στο αμίν, θέλω να πιστεύω γιατί συνήθως τούτα τα πράγματα κάμνουν τα γιατί φτάνουν σε ακραίες καταστάσεις. ... Οι ίδιοι πολλές φορές είναι υπερευαίσθητοι, έρχονται με το παραμικρό κάμνουν παράπονο και τους λέω και τα δικά σας τα παιδιά να είναι πιο ανεκτικά, προσπαθούμε και τα δικά μας τα παιδιά να είναι πιο ανεκτικά και ήρθατε σε μια χώρα που δεν θα είναι όλα ρόδινα... (3)

Αλλά όταν το παιδί, γιατί επιμένω σε τούτο ας πούμε, είναι κατώτερου οικονομικού και κοινωνικού στάτους που τα άλλα τα παιδιά, νιώθει αυτόματα ότι «εγώ μένω σε ένα σπίτι με 12 άλλους ανθρώπους που με εφέραν σε μια χώρα χωρίς καν να με ρωτήσουν, γιατί ακούσαν ότι έσαι πλούτο τζιαι «πάμε να δουλέψουμε να πιάσουμε τζιαι εμείς τα προς το ζειν». Τι πολιτισμό θα σου παρουσιάσει; Θα σου παρουσιάσει κάποιες αντιδράσεις γιατί βρίσκεται σε τούτη τη χώρα χωρίς να ρωτηθεί αν το θέλει ή αν δεν το θέλει. (17)

...μετά είπα ότι επειδή υπάρχουν τούτες οι ιδιαιτερότητες στα πιο πολλά ξενόγλωσσα μωρά μου, είναι τζιαι ένας τρόπος άμυνας να μεν ηξέρει ο άλλος τι κάμνω σπίτι μου τζιαι ίνταλως συμπεριφέρομαι σπίτι τζιαι τι συνήθειες έχω. (9)

... η γλώσσα εν πολλά σημαντική. Που τη στιγμή που δε μιλά και δεν επικοινωνά δεν μπορείς να κάμεις τίποτε. Τζιαι να σου πω τζιαι κάτι, νιώθουν πίεση. Ας πούμε κάποιος είχαν εκρήξεις θυμού... Η άλλη εκλείστηκε στον κόσμο της. Εκατάλαβες; Το κάθε μωρό αντιμετωπίζει το διαφορετικά το όλο θέμα. (22)

Επίσης, «κάποιες στιγμές ένιωσε και πικρία» η διευθύντρια 11 από ετερόγλωσσους γονείς οι οποίοι «πικραμένοι από τη ζωή, ίσως και από το ρατσισμό που αντιμετώπιζαν στην κοινωνία, την έβλεπαν ως εκπρόσωπο της κυπριακής κοινωνίας και έρχονταν στο γραφείο και της μιλούσαν έντονα». Ήταν όπως λέει μια εμπειρία για αυτήν. Ακόμα και το γεγονός ότι

αυτοί οι γονείς την κατάγγειλαν στην Επίτροπο Διοικήσεως, την έκανε να βάλει τον εαυτό της στη θέση τους και να αντιληφθεί την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν ζητήματα που αφορούν στα παιδιά τους.

...Έχω ιδιαίτερη ευαισθησία σε ένα θέμα ...υπήρχε τέλος πάντων μια ομάδα αλλοδαπών, η οποία ήταν αρνητικά προδιατεθειμένη απέναντι στο δημόσιο σχολείο και μου δημιουργούσε προβλήματα πολλά πέρσι. ...Δε με εμπιστευόνταν στην αρχή. Και μάλιστα κάποιος από αυτή την ομάδα με είχε καταγγείλει ...ότι βγάζω το παιδί του από την τάξη για να του μάθω ελληνικά και με αυτό τον τρόπο το περιθωριοποιώ. Γι' αυτό σου λέω ότι πλουσίεψα ως άνθρωπος εδώ, γιατί είδα ότι στην προσπάθειά μου να μάθω ελληνικά σε ένα παιδί που δεν ήξερε ...ίσως να του έκαμα... να δημιουργήσα αναστάτωση στην οικογένειά του γιατί δεν ήθελαν να ξεχωρίζει. ....Ανακάλυψα τότε πόσο ευαίσθητοι είναι οι άνθρωποι πάνω σε αυτό. (11)

Για τις διευθύντριες 10 και 23, η ενσυναίσθηση λειτουργεί και ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους ως μετανάστες σε νεαρότερη ηλικία. Για τη δεύτερη διευθύντρια, η παρούσα επαγγελματική θέση της δίνει την ευκαιρία να δει την πραγματικότητα από μια άλλη οπτική γωνία. Όπως σημειώνει, «ήταν ευαισθητοποιημένη, ήταν εκείνη σε πολυπολιτισμική κοινωνία, ήταν στην άλλη όχθη, αλλά τώρα τα είδε από την άλλη σκοπιά ...βρέθηκε στη δική της κοινωνία να έχει άτομα που εξαρτώνται από κείνη». Η προηγούμενη εμπειρία της διευθύντριας 10 είναι καθοριστική στην κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ετερόγλωσσοι, συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού. Αυτή η κατανόηση την ωθεί στο να μην «πιέζει» κάποιους ετερόγλωσσους γονείς να έρχονται συχνά στο σχολείο, λόγω του ενδεχομένου να χάσουν τη δουλειά τους και στο να μην έχει μια «σκληρή προσέγγιση» με τα παιδιά.

Εγώ έζησα σαν μετανάστης, εγώ ξέρω τι σημαίνει να είσαι σε μία ξένη χώρα με μια ξένη γλώσσα, με μια άλλη κουλτούρα μέχρι να εγκλιματιστείς, μέχρι να μεις στην κοινωνία μέχρι να μπορέσεις να επιβιώσεις μέσα σε εκείνη την κοινωνία και το πώς σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι. ...Ναι, έτυχε μου να αντιμετωπίσω τον ρατσισμό και ...να νιώσω ότι περιπαίζουν με γιατί δεν λέω καλά τα εγγλέζικα. ...Αρα θεωρώ ότι για μένα ήταν πολλά σημαντική εμπειρία στο πώς αντιμετωπίζω σήμερα τους ξένους στην Κύπρο, διότι εγώ ήμουν στην θέση τους και ξέρω τι σημαίνει και μπορώ να νιώσω τι περνούν. ...κάποια μωρά καταλαβαίνεις ότι έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία, όπως ο ... για παράδειγμα. Εν ένα μωρό που έχει ελλείμματα στη γλώσσα, στην επικοινωνία του, άρα γίνεται πολλά ευαίσθητος εις την παρατήρηση. Κι εγώ πρέπει να είμαι πιο ήπια ...ξέροντας τι κουβαλά, τι ζει, γιατί εγώ ξέρω τι ζει... θα ήταν πάρα πολλά άδικο να είμαι σκληρή μαζί του. ...*(μιλώντας για τους ενήλικες)* το θέμα γλώσσας, επικοινωνίας, είναι πρόβλημα για τους ίδιους και το ότι τούτοι οι άνθρωποι δουλεύουν άσχημα ωράρια. ...δεν μπορώ τούτον τον άνθρωπο να τον πιέσω να χάσει την δουλειά του που την έχει τόσο πολλή ανάγκη. (10)

Η ίδια διευθύντρια καθώς μιλά και για την κοινότητα των «απλών Τουρκοκυπρίων» προσπαθεί να βάλει τον εαυτό της στη θέση τους και να βρει κοινά που έχει μαζί τους ως πρόσφυγας.

...σε τελική ανάλυση θεωρώ ότι οι Τουρκοκύπριοι, οι απλοί Τουρκοκύπριοι, ο απλός κόσμος πολύ πιθανόν να υποφέρουν τζιαι τζιείνοι όπως υποφέρω τζιαι εγώ. ...Έχω σπίτι, τουρκοκυπριακή περιουσία στην ..... τζιαι κάμνω τις διακοπές μου. Τζιείνο το σπίτι ανήκει σε κάποιον. Εν μια περιουσία σε μια τοποθεσία... τι να σου πω; Στην κορυφή του λόφου τζιαι βλέπω ούλλην την πόλη τζιαι τη θάλασσα κάτω, ένα σκηνικό δηλαδή απίστευτο. Άραγε τζιείνος ο Τουρκοκύπριος δε θα ήθελε να έσει την περιουσία του, τζιαι να μην την έχω εγώ;

### ***Αντιμετώπιση θεμάτων κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιοσύνης σε σχολείο και κοινωνία***

Μία από τις κοινές παραμέτρους των διευθυντών αυτής της ομάδας, ήταν η τοποθέτηση ότι η πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην Κύπρο οδήγησε σε ανισότητες ή αδικίες εις βάρος των ετερόγλωσσων μαθητών και ενήλικων. Ειδικότερα, αναφέρονται οι οικονομικές ανισότητες τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και κοινωνίας. Ο διευθυντής 17 θεωρεί ότι είναι εμφανείς και ότι πλήττουν το σχολείο στον ίδιο μάλλον βαθμό με την κοινωνία, αφού «τα σχολεία είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας».

Ανισότητα βεβαίως υπάρχει που την πρώτη στιγμή που μπαίνει. Βλέπεις τον. Ακόμα τζιαι που τα ρούχα τα οποία εν να φορέσει, που τον τρόπο που εν να συμπεριφερτεί. Εν φτωχά μωρά. Έχουν πρόβλημα οικονομικό. Άρα τούτο εν μια ανισότητα. ... Άμα σου κατεβαίνει το δικό μας το μωρό με τα ..., με τα ..., τζιαι κατεβαίνει τζιαι ο άλλος με τα αθλητικά του των τριών ευρώ, από αυτά που βρίσκει σε μιαν αποθήκη υποδημάτων, εν εν ανισότητα;

Περαιτέρω, η διευθύντρια 10 τονίζει την οικονομική ανισότητα που κατά τη γνώμη της πηγάζει από τους πολύ χαμηλούς μισθούς που παίρνουν οι ετερόγλωσσοι εργαζόμενοι, την οποία και συνδυάζει με την εκμετάλλευση που τυγχάνουν γενικότερα από τους εργοδότες. Οι αντιλήψεις της για την αδικία που συμβαίνει εις βάρος τους, παρά το ότι «οι ίδιοι (οι Κύπριοι) θεωρούν ότι (οι μετανάστες) παίρνουν τους μισθούς», μετατρέπονται όπως φαίνεται παρακάτω σε δράση για υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους.

(Έχει) Μια κοπέλα που ...είναι από την Ρουμανία και είναι πάρα πολλά αξιοπρεπής άνθρωπος ...αρκετές φορές εκούρτιζα την, ...«δε γίνεται να σου γελά ο εργοδότης σου». Λέει μου «γράφω 96 ώρες ότι δούλεψα και πληρώνει μου τις 70...»; Εγώ μπήκα, βγήκα, έστειλα και συντεχνία για να τη δει την κοπέλα και να βοηθήσει. ...Τελικά την κοπέλα εστείλαν την μετάθεση. Οπότε τελικά τι της εκάμαν; Εν σας να της λαλούν «παραιτήσου». ...Τζιαι το ίδιο έπαθεν με έναν άλλο κατάσταση... Εμίλησεν, τζιαι εδικιώξαν την. ...Οπότε εγώ θεωρώ ότι με τούτους τους ανθρώπους, η αδικία είναι πάρα πολλή.

Ο διευθυντής 1 με τη σειρά του πιστεύει ότι αφού με την πολυπολιτισμικότητα «αλλάζουν κάποια δεδομένα εργασιακά, τζιαι κάποιες ισορροπίες τζιαι η σύνθεση η κοινωνική, εκ των πραγμάτων δημιουργούνται ανισότητες». Αναφέρεται ειδικότερα σε κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που πλήττουν ετερόγλωσσους και Κύπριους μαθητές, οι οποίοι «μειονεκτούν» σε σχέση με άλλους, από την άποψη ότι η οικογένειά τους δεν έχει την

οικονομική ευχέρεια να τους προσφέρει τα απαραίτητα και το περιβάλλον τους είναι «πολύ φτωχό σε εμπειρίες». Όπως ο ίδιος εξηγεί:

Μπορεί ένα παιδί να προέρχεται από ένα περιβάλλον πάρα πολλά φτωχό σε εμπειρίες τζιαι ένα μωρό να προέρχεται από ένα περιβάλλον που του δία πλούσιες εμπειρίες. Αντιλαμβάνεστε ότι ο ένας υπερέχει τζιαι ο άλλος υστερεί με βάση τα μέτρα του σχολείου... Έσκει άλλους κώδικες επικοινωνίας, άλλες συμπεριφορές... Οπότεν εν κάτι που φαίνεται σ' ένα χώρο ο οποίος έσκει συγκεκριμένη πολιτική τζιαι έναν πρότυπο «ποιος είναι ο καλός ο μαθητής» που συμπεριφέρεται σωστά, επικοινωνεί, τεκμηριώνει τις απόψεις του, εν φιλικός... Ένα μωρό που προέρχεται από ένα περιβάλλον που φωνάζουν, που κλωτσούν ...τζιαι μεταφέρει τούτο το πράγμα στο σχολείο... φαίνεται η διαφορετικότητα.

Επίσης, ο διευθυντής 12 στο πλαίσιο των οικονομικών ανισοτήτων, αλλά και των κοινωνικών επιπτώσεων που αυτές έχουν στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ετερόγλωσσων στην κοινωνία και Κύπριων, φέρνει στο μυαλό του μια χαρακτηριστική εικόνα που συναντά στην καθημερινότητά του.

Αν έρθετε εδώ στη γειτονία ..... γύρω στις εξέμισι το απόγευμα με οκτώ, θα δείτε ομάδες ξενόγλωσσων να κάθονται τζιαμέ να συζητούν. Οι σε καφεενία. Έξω στο δρόμο. Να κάθονται εκεί στα παγκέτα, να κάθονται στο παγκάκι τζιαι να συζητούν. Θα δείτε και την άλλη την ομάδα να κάθονται στα κεντράκια τους, γιατί εν δύο διαφορετικές καταστάσεις που με το μάτι σου θα το δεις πολύ έντονα. Μπαίνουν άλλοι παράγοντες...

Στο ίδιο πλαίσιο, η διευθύντρια 11 αναφέρει ότι στο σχολείο της υπήρχε μια «κοινωνική ανισότητα μεγάλη», «οι πλούσιοι της .... (όνομα πόλης) και τα παιδιά των μεταναστών που δεν είχαν δουλειά». Ευρύτερα, όμως, η άποψή της είναι ότι οι έντονες ανισότητες που έχουν δημιουργηθεί στα σχολεία δεν οφείλονται στα παιδιά, αλλά «οφείλονται ίσως στο λάθος τρόπο που τους υποδεχόμαστε, στο λάθος τρόπο που στέκονται απέναντί μας – κακώς στέκονται απέναντί μας ή τους βάζουμε απέναντί μας ή τους γκετοποιούμε». Η ίδια θεωρεί ότι λανθασμένα γίνεται σε επίπεδο συστήματος διαχωρισμός πολλών ετερόγλωσσων και Κύπριων μαθητών σε διαφορετικά σχολεία και διερωτάται:

... εγώ έκαμα τζιαι κάποιες έντονες συζητήσεις με το .... στο ότι διοχετεύονταν, δεν ξέρω πού, κάποιες διευθύνσεις προς ορισμένα σχολεία με αλλοδαπούς. Γιατί αυτό το πράγμα; Γιατί δηλαδή σε κάποια σχολεία να μη στέλλονται αλλοδαποί, αλλόγλωσσοι και σε κάποια να στέλλονται; Γίνεται διαφοροποίηση από την αρχή. Άρα εκεί είναι το λάθος. Στα παιδιά και στους δασκάλους δεν υπάρχει κανένα λάθος.

Άλλες ανισότητες στις οποίες αναφέρονται οι διευθυντές σχετίζονται με το ότι οι ετερόγλωσσοι μαθητές «μπαίνουν σε τάξεις που είναι στο ηλικιακό τους επίπεδο αλλά δεν μπορούν να ανταποκριθούν λόγω γλώσσας» (23). Επίσης, γίνεται αναφορά από τη διευθύντρια 9 για ανισότητα λόγω του γενικότερα χαμηλότερου μαθησιακού επιπέδου των ετερόγλωσσων (9), κάτι με το οποίο δε θεωρεί η διευθύντρια 10 ότι οφείλεται στην

πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών, αφού εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες όπως τα γονίδια και η οικογενειακή κατάσταση.

Από τους διευθυντές 12 και 23 γίνεται σύντομη αναφορά και στο ότι υπάρχουν ανισότητες που πλήττουν και τους Κύπριους πολίτες στην κοινωνία. Αυτές σχετίζονται με το ότι κάποιοι εργοδότες απολύουν Κύπριους για να εργοδοτήσουν ετερόγλωσσους με χαμηλότερο μισθό (12), αλλά και με τον κανονισμό που ισχύει στα σχολεία να δικαιούνται δωρεάν συσσίτιο οι τουρκόφωνοι μαθητές, ενώ κάποιοι Κύπριοι με τις ίδιες ή χειρότερες οικονομικές δυσκολίες δε δικαιούνται. Σε σχέση με το συγκεκριμένο κανονισμό προβληματίζεται για τον ίδιο λόγο και η διευθύντρια 10, η οποία θεωρεί ότι για την εφαρμογή του συγκεκριμένου κανονισμού είναι πιο σωστό να ληφθούν ως βάση οι κοινωνικοοικονομικές παρά οι πολιτισμικές διαφορές. Για την ίδια «οι κοινωνικές διαφορές είναι πιο βαθιές, εμπεριέχουν όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τον πολιτισμό».

### ***Το σχολείο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής***

Αρκετοί είναι οι διευθυντές (6, 10, 11, 12, 17, 23) που εκφράζουν την άποψη ότι από το σχολείο μπορούν να ξεκινήσουν τα βήματα για την κοινωνική αλλαγή σε θέματα στάσεων και αντιλήψεων των Κύπριων ως η πλειονοτική ομάδα προς τους ετερόγλωσσους μετανάστες στην κοινωνία. Τέσσερις από αυτούς (6, 11, 12, 23) αναφέρονται σε κινήσεις και δράσεις που μπορεί να κάνει το σχολείο για να αλλάξει τις αντιλήψεις των Κύπριων γονιών για τους ετερόγλωσσους μαθητές και γονείς τους και κατά κάποιον τρόπο να τους προσφέρει κοινές εμπειρίες που θα φέρουν πιο κοντά τον έναν στον άλλο.

Συγκεκριμένα, οι διευθυντές 11 και 12 βλέπουν τις κινήσεις που έγιναν από το σύνδεσμο για βοήθεια των ετερόγλωσσων μαθητών, την αλλαγή των αντιλήψεων των μελών του αλλά και την ίδια την πολυπολιτισμική σύνθεσή του ως ένα στάδιο προς την κοινωνική αλλαγή. Γίνεται επίσης αναφορά στην προσπάθεια να έρθουν όλοι οι γονείς κοντά στο σχολείο και να αναπτύξουν σχέσεις οι οποίες είναι προς όφελος όλων (12) και στη δύναμη που έχει το σχολείο να αλλάξει την υφιστάμενη κατάσταση στην κοινωνία (11).

Φανταστείτε ένας Σύνδεσμος Γονέων ο οποίος εν πολυπολιτισμικός. Ε.. αντιλαμβάνεστε γίνεται δουλειά σωστή με τέτοιο πράμα. Μπαίνουν μες στην κοινωνία. ...Εμπήκαν (οι γονείς) στις τάξεις. Εκάμναμεν μάθημα τζιαι παρακολουθούσαν το μάθημα οι ίδιοι. Τζιαι βλέπεις ότι αναπτύσσεται μια σχέση ξεχωριστή μεταξύ των γονιών, δασκάλων και παιδιών του σχολείου, η οποία πιστεύω είναι προς όφελος όλων. (12)

Και μάλιστα ακόμα μία νίκη – θα σου μιλώ για νίκες σήμερα- είναι ότι ο σύνδεσμος γονέων ο φετινός – σου το λέω και βλέπεις ότι... (ανατριχιάζω) – έχει βοηθήσει τα παιδιά του σχολείου από όλες τις εθνικότητες και Ελληνοκύπριους και αλλοδαπούς, ανάλογα με την οικονομική

τους κατάσταση και όχι με την εθνικότητά τους. ...Δηλαδή έγιναν πράγματα στο σχολείο που δεν γίνονταν. Πριν ήταν οι ξένοι και εμείς. Τώρα είναι το σχολείο μας. ...οι γονείς αυτοί (οι ετερόγλωσσοι) μπήκαν και στο σύνδεσμο, άρα έβαλαν και εκεί κάποια δικά τους τέλος πάντων χρώματα. ...πιστεύω ότι μέσα από την καθημερινή εμπειρία και επικοινωνία καταλαβαίνεις τη ζωή τους και παίρνεις στοιχεία. ...Ήταν έντονες οι συνεδρίες μας οι αρχικές (με το σύνδεσμο). Υπήρξε ίσως και ένα κουτσομπολιό για τούτο το πράγμα που αλλάζει στο σχολείο, όμως τώρα δεν υπάρχει τίποτα. ...Τώρα πάμε καλά.

Άμα κάμει σωστά τη δουλειά του το σχολείο, τότε δε θα υπάρχει πρόβλημα στην κοινωνία. Εγώ είμαι ρομαντική. Πιστεύω ότι το σχολείο έχει να κάμει πράγματα.

Και μου αρέσει γιατί είχε ένα όνομα το ..., ήταν το αριστοκρατικό σχολείο της ... και τώρα είδα μian τάση να θέλουν να ξαναέχει αυτό το όνομα το σχολείο τους και μάλιστα να το παινεύονται ότι είναι και πολυπολιτισμικό και ότι εδώ κάμνουμε κάτι διαφορετικό. Και αυτό πού το τεκμηριώνω; Στις απόψεις κάποιων γονιών οι οποίοι ήταν πολύ αντίθετοι και εκδήλωναν πολύ ρατσιστικές συμπεριφορές με το λόγο τους και τώρα ...ένας συγκεκριμένος προχτές (μου είπε) ότι «υπάρχουν κάποιοι Τουρκοκύπριοι μαθητές κυρία ... στη γειτονιά μου που πάνε στο τάδε σχολείο. Γιατί να μην τους φέρουμε στο σχολείο μας;» Αυτό το πράγμα για μένα ήταν το κάτι άλλο. ...Εχάρηκα όμως γιατί βλέπω ότι άλλαξαν. Έστω για λίγο; Δεν ξέρω. ...Ξέρω τι έγινεν όμως φέτος. (11)

Στο ίδιο πλαίσιο της αλλαγής των αντιλήψεων των γονέων, είναι ενδεικτική η ευαισθησία και πρόκληση που διατυπώνει η διευθύντρια 23, όπως και οι διακριτικές προσπάθειες που έκανε ο διευθυντής 17 με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να περάσουν το μήνυμα της αποδοχής των ετερόγλωσσων μαθητών από τους Κύπριους γονείς. Συγκεκριμένα, η πρώτη διευθύντρια θεωρεί πρόκληση το να «αλλάξεις κάποιους γονείς που θεωρούν ότι για τα πάντα φταίνε οι ξένοι. ...να βγεις τζιαι λίγο έξω που το σχολικό πλαίσιο τζιαι να προσπαθήσεις να εκπαιδεύσεις και τους γονείς». Από την άλλη ο διευθυντής 17 θεωρεί ότι με τις ενέργειες που έκανε το σχολείο ξεκίνησαν να μπαίνουν νέες βάσεις με τους γονείς. Επίσης, θεωρεί ότι το σχολείο κατάφερε «να σπείρει το σπόρο της κοινωνικής δικαιοσύνης» του οποίου τα αποτελέσματα θα φανούν μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.

Νομίζω ναι, χωρίς όμως να έρτουμε να πούμε ότι θέλουμε τούτο το στόχο ως το αντίπαλο δέος, δηλαδή την αντίπερα όχθη στο φανατισμό τον οποίο έσιετε εσείς. Δηλαδή κατά κάποιον τρόπο δεν το εκαταλάβαν οι γονείς ότι επροσπαθήσαμε να περάσουμε ας πούμε την αποδοχή μέσα που τούτον τον τρόπο, μέσα που τούτες τις εκδηλώσεις. Εφαίνονταν καθαρά εκδηλώσεις του σχολείου.

...τους καρπούς της διδασκαλίας ή της επαφής που έχεις με τα παιδιά θα τους δεις αργότερα. ...Εμείς σήμερα σπέρνουμε. Ο σπόρος πότε εν να βλαστήσει και πότε εν να μας δώσει καρπό, ας πούμεν εν μακροχρόνιο. Τζιαι μπορεί εμείς να μην το φτάσουμε. Αλλα σίγουρα εσπείραμεν το σπόρο της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε γενικότερο επίπεδο, ο διευθυντής 17 πιστεύει ότι το σχολείο μπορεί «να δώσει φιλοσοφία πάνω στα προβλήματα, ...να αναπτύξει την κριτική σκέψη πάνω σε τούτα τα μεγάλα τα προβλήματα» προετοιμάζοντας έτσι τους μαθητές για δράση κοινωνικής δικαιοσύνης κατά την ενήλική τους ζωή «μέσα από οργανωμένα σύνολα». Στο ίδιο πλαίσιο

των προσπαθειών για κοινωνική αλλαγή, ο διευθυντής 6 αναφέρεται σε άτομα συγκεκριμένης εθνικότητας που λόγω κάποιων διαφορών εκδηλώνουν μεταξύ τους εχθρότητα και θεωρεί ότι η ανάληψη πρωτοβουλίας για βελτίωση των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους είναι μέσα στο ρόλο του σχολείου. Λέει χαρακτηριστικά:

Όταν ένας ..... εχθρεύεται τόσο πολύ τους ..... και έχεις τέσσερις πέντε μες στο σχολείο και είναι ..... καταγωγής και μιλούν την ίδια γλώσσα μαζί του και εκείνος εν τους θέλει πρέπει να έβρεις διάδρομο. Γιατί δεν τους θέλει; Γιατί οι γονείς λένε ότι δεν κάμνουμε παρέα με εκείνον. Τζιαι φτάνουμε στο σημείο να ψάχνουμε να έβρουμε λύσεις να έρθουν τα παιδιά κοντά. Είναι οικογένειες που θέλουν καθοδήγηση, αλλά ποιος θα την αναλάβει την πρωτοβουλία; Επιχειρήσαμε με διάφορους τρόπους ...

Ειδικότερα στο συγκείμενο της Κύπρου, η διευθύντρια 10 εκφράζει την πεποίθηση ότι «η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τη συμβίωση» μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων.

### ***Αντιμετώπιση διαπολιτισμικής αγωγής***

#### ***Θεωρητική αντιμετώπιση***

Με θετικό τρόπο αναφέρονται οι διευθυντές στη έννοια της «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης. Μιλούν κυρίως για μια αμφίδρομη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ διαφόρων πολιτισμών σε επίπεδο εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτής της σχέσης αναδύονται στοιχεία όπως επικοινωνία, σεβασμός, συνεργασία, εμπλουτισμός της ανθρώπινης προσωπικότητας, δεκτικότητα, αποδοχή και μάθηση. Αναλυτικότερα, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται θεωρητικά ο καθένας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως εξής:

Η διαχείριση της ετερότητας που έσαι τούτην τη χροιά της πολιτισμικής υφής, προέλευσης.  
(1)

... Είναι ένας κύκλος με πάρα πολλά βέλη για όλες τούτες οι ιδιομορφίες ...θα πρέπει να πάει η μια να συναντήσει την άλλη. Δεν είναι μόνο θέμα Ελληνοκύπριοι και οι άλλοι. Τούτο νομίζω είναι πολύ λανθασμένο. ...είναι να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά ο ένας του άλλου, να μάθουν να είναι φίλοι, να εκλείψει κάθε μορφής εχθρότητα στο σχολείο, ...να αντικρίζουν τη διαφορετικότητα του άλλου ως μια ευκαιρία να μάθουν. ...Εδώ έχει θέση η συνεργασία (6)

...μια αμφίδρομη σχέση μέσα από την οποία μαθαίνοντας για τον άλλο πολιτισμό και ζώντας καταστάσεις του άλλου πολιτισμού, μαθαίνεις να τον σέβεσαι. Γίνεσαι πιο πλούσιος ως προσωπικότητα τζιαι θεωρώ ότι πραγματικά σε βοηθά ως άνθρωπος να είσαι πιο ολοκληρωμένος.. (9)

...σημαίνει να εκπαιδεύεις τα μωρά, να αφήνεις τα μωρά που τούτο το σύστημα, να μπορούν να εκφράσουν τα δικά τους τα πιστεύω από την δική τους την κουλτούρα και να είσαι όχι ανεκτικός ...αλλά δεκτικός και αποδεκτικός στο τι είναι το κάθε μωρό, να μπορείς να χρησιμοποιήσεις την γνώση σου για τους πολιτισμούς στο πώς αντιμετωπίζεις το συγκεκριμένο μωρό, να μπορείς να δικαιολογήσεις γιατί το συγκεκριμένο μωρό δρά με τον α , β, γ λόγο. (10)

...είναι μια εκπαίδευση η οποία προσφέρεται σε όλα τα παιδιά, παίρνει πλούτο από όλους τους πολιτισμούς και τον επιστρέφει σε όλους τους ανθρώπους. ...Έγινε δηλαδή ο (κάθε) πολιτισμός μια γέφυρα διαμέσου της οποίας επικοινωνήσαν οι μαθητές του σχολείου μου. (11)

...Μπαίνει η μια κουλτούρα μες στην άλλη. (12)



...μια συνεχή εκπαίδευση του πάρε δώσε μεταξύ διαφόρων πολιτισμών (17)  
 ...πλούτος διότι ο καθένας φέρνει το δικό του το πολιτιστικό στοιχείο τζια μαθαίνει ο ένας που τον άλλο (23)

### **Πρακτική αντιμετώπιση**

Σε πρακτικό επίπεδο είναι χαρακτηριστικό το ότι δεν υποστηρίζονται από τους διευθυντές οι εκδηλώσεις φολκλορικού τύπου ή δεν αναφέρονται. Σε δύο περιπτώσεις όπου γίνεται αναφορά σε εκδηλώσεις επιπέδου σχολείου (12) ή σε αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων στην τάξη (6), όπως είναι τα τραγούδια και φαγητά των διαφόρων χωρών προέλευσης, οι διευθυντές δεν περιορίζονται ούτε εστιάζουν σε αυτού του τύπου εκδηλώσεις, αλλά προχωρούν σε αρκετές άλλες δραστηριότητες ενταγμένες στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης για τη διευθύντρια 9, η οποία αναφέρει ότι σε κάποιο βαθμό ασχολήθηκαν με τέτοια θέματα σε επίπεδο τάξης, είναι «το πιο πρακτικά εύκολο να κάμεις», αλλά όπως έκρινε από σεμινάρια που παρακολούθησε «το να ασχοληθείς με διαφορετικές κουζίνες και διαφορετικές μουσικές, δε σημαίνει ότι έκαμες διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Οι διευθύντριες 10 και 11 τοποθετούνται αρνητικά ως προς τις φολκλορικές εκδηλώσεις, με τη δεύτερη διευθύντρια να αναφέρει πού τοποθετεί το δικό της ρόλο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

Η διαπολιτισμική πρέπει να είναι πράξη, δηλαδή αν εγώ κάτσω και κάμω του κόσμου τα προγράμματα για να τα δείξω και να κρατούμε τις σημειώσεις να τις ανεμίζουμε, δε θεωρώ ότι είναι διαπολιτισμική τούτο το πράγμα. Διαπολιτισμική, πραγματική διαπολιτισμική, σημαίνει να μπορώ να αντιμετωπίζω σωστά στο σχολείο...

Ειδικότερα, η διευθύντρια 11 εμφανίζεται πιο απόλυτη στη μη προτίμησή της σε τέτοιες εκδηλώσεις. Κάνει αναφορά σε «ταμπέλωμα» και περιθωριοποίηση, παρά τις καλές προθέσεις που έχουν κάποιοι για ανάδειξη της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με την ίδια ο πλούτος των πολιτισμικών στοιχείων που μεταφέρουν τα παιδιά, θα ήταν καλό να έρθουν στην επιφάνεια μόνο «όταν τα ίδια τα παιδιά θέλουν να τον μοιραστούν με τους άλλους».

...όχι με εκείνο το ύφος του πανηγυριού, του φεστιβάλ που εν να βγάλω τα μωρά πάνω στη σκηνή να πω ότι αυτό είναι από τη Ρουμανία, αυτό εν που η Ρωσία... Γιατί εκεί νομίζω ότι είναι... τα ταμπελώνεις και τα περιθωριοποιείς. Ενώ προσπαθείς να δείξεις τη διαφορετικότητα, κάνεις ακριβώς το αντίθετο, τα χαντακώνεις τα παιδιά. ...(π.χ. εγώ) Αν ήθελα να μιλήσω για την πατρίδα μου την Κύπρο μέσα σε ένα φόρουμ που θα συζητούσαμε για διαφορετικότητες κλπ και να μιλήσω από μόνη μου θα το έκανα. Αλλά να με βγάλει ο δάσκαλος έτσι να με δαχτυλοδείξει, όχι. Δεν το κάναμε ούτε κάναμε εκείνα τα φεστιβάλ που έρχονται οι μητέρες και μαγειρεύουν τα φαγητά του τόπου τους ...Ενόμιζα αυτά τα πράγματα που είναι λάθος, τα οποία ανακάλυψα ότι είναι λάθος.

Από την άλλη, ο διευθυντής 1 δε θεωρεί ότι αυτές οι εκδηλώσεις φέρνουν κατ'ανάγκη αρνητικά αποτελέσματα, φτάνει να θεωρηθούν ως δραστηριότητες ενός πρώτου επιπέδου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ίδιο σε κάποια στιγμή θα πρέπει τα σχολεία να περνούν και σε ένα δεύτερο επίπεδο με «δράσεις που εστιάζονται σε κάποιες προτεραιότητες, όπως είναι η γλώσσα, σε κάποιες προτεραιότητες όπως είναι η κοινωνική τους ένταξη τζιαι αποδοχή, η επαφή με το σπίτι τζιαι η προσπάθεια επικοινωνίας για να ξεκαθαριστεί λλίον πολλά ποιος εν ο ρόλος του σχολείου, τι αναμένεται και ούτω καθεξής». Στο πιο κάτω απόσπασμα δικαιολογείται η μη απόρριψη των δράσεων «πρώτου επιπέδου», όπως τις ονομάζει και το πώς μπορεί μέσα από τη διδασκαλία, αλλά και σε ένα επίπεδο σχολείου να γίνουν αντιληπτές κάποιες δράσεις «δευτέρου επιπέδου».

Το ερώτημα είναι αν μένεις εκεί ή αν πας παρακάτω. Εν εν κακό που μόνον του. Προσφέρει κάτι (το πρώτο επίπεδο), σαφέστατα. Καταρχήν εν μια διαδικασία ετοιμότητας, ανάπτυξης ετοιμότητας σε ένα χώρο. Σε ένα πολλά πρώτο επίπεδο, ανώδυνο που έσει το στοιχείο της γνωριμίας, που εν λλίον φολκλόρ, που εν λλίον κλισιέ, αλλά εντάζει, ετοιμάζει λλίον το χώρο. Το θέμα είναι να περνάς κάποια στιγμή τζιαι στο επόμενο στάδιο. ...Όπως άμα έσεις ένα παιδί που έχει ταλέντο σε κάτι άρα εν να δώσει κάτι στο σχολείο, μπορεί να το αξιοποιήσεις σε κάποια εκδήλωση, να λειτουργήσει σαν πρότυπο για άλλους μαθητές, τζιαι ο ίδιος παίρνει κάποια μορφή αναγνώριση, ή οτιδήποτε άλλο. Άρα πάεις σε ένα δεύτερο επίπεδο τζιαι ασχολείσαι με τούτον το θέμα.... Τζιαι πλέον το ότι το παιδί εν να φέρει τα δικά του χαρακτηριστικά, όλα, τζιαι τζιείνα που αφορούν από ποια χώρα προέρχεται, τζιαι ποια γλώσσα μιλά, εν κάτι το οποίο συμβαίνει τζιαι γίνεται μέσα σε οποιονδήποτε μάθημα. Επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό πώς έτσι εμβόλιμα τζιαι στοχευμένα εν να καταφέρει να εισάξει τζιαι να δώσει χώρο στο να φανεί ή να αξιοποιηθεί η διαφορετικότητα του παιδιού, η όποια διαφορετικότητα.

Πέραν των όσων αναφέρει ο διευθυντής 1 σε επίπεδο διδασκαλίας, αναφορές γίνονται και από άλλους συναδέλφους του. Ο διευθυντής 16 αναφέρει ότι με τις επισκέψεις κάποιων ετερόγλωσσων γονιών στις τάξεις έμαθαν μεταξύ άλλων «για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, τους είπαν για παράδειγμα ξεκάθαρα πότε είμαστε σε χειρότερη κατάσταση και πότε είμαστε σε καλύτερη κατάσταση, μίλησαν για επίπεδα αναλυτικού ωρολογίου προγράμματος, δραστηριοτήτων που γίνονται στο σχολείο, μαθησιακές επιδιώξεις». Επίσης, ο διευθυντής 17 μιλά για παράδειγμα ενός project που ανέπτυξαν κάποια τμήματα του σχολείου με θέμα την ανεργία, το οποίο εντάσσει και στα πλαίσια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε μια κοινότητα γύρω από το σχολείο κατοικημένη σε πολύ μεγάλο ποσοστό από μετανάστες, οι μαθητές βγήκαν «έξω στους δρόμους, έπιασαν συνεντεύξεις, ...στη στάση του λεωφορείου, έκαμαν στατιστικούς πίνακες, ποσοστά ανεργίας που υπάρχουν στην Κύπρο, ηλικίες ανέργων, ...διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες με τους

άνεργους, ...Ήρθαν πίσω, έφεραν τα δεδομένα, τα μελέτησαν, εισηγήθηκαν τρόπους υπέρβασης ...ή μείωσης της ανεργίας».

Η διευθύντρια 23 θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί μέσα από τον κριτικό γραμματισμό και τη διαθεματική προσέγγιση και υποστηρίζει το να φέρνουν με στοχευμένο τρόπο οι μαθητές τις εμπειρίες ζωής τους στην τάξη. Για παράδειγμα αναφέρει ότι με αφορμή τη σχετική με τις εθνικές μας επετείους διδασκαλία, τα ετερόγλωσσα «παιδιά που έζησαν πόλεμο ...έφερναν τις δικές τους εμπειρίες». Πρόκειται για δραστηριότητα που αναφέρει και ο διευθυντής 12, ο οποίος επισημαίνει πως μια πολύ καλή μελέτη των χωρών προέλευσης των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος της γεωγραφίας, η οποία να περιλαμβάνει συζήτηση των ομοιοτήτων και διαφορών ειδικότερα με τη ζωή στην Κύπρο, αλλά και παρουσίαση διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων, μπορεί να οικοδομήσει το σεβασμό μεταξύ των μαθητών.

Έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνουν οι διευθυντές 12 και 6, την οποία θεωρούν σημαντική για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ετερόγλωσσων. Ο πρώτος διευθυντής είναι της άποψης ότι κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονα ομαδοποίηση των μαθητών γιατί έτσι το παιδί θα «νιώθει πολύ πιο καλά» και όχι απομονωμένο. Για το διευθυντή 6 είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διαχωρίσει ο εκπαιδευτικός τις αδυναμίες που έχει ένας ετερόγλωσσος μαθητής λόγω μη επαρκούς κατάκτησης της γλώσσας και λόγω έλλειψης μελέτης και έπειτα «να ξεκαθαρίσει τι διαφοροποίηση θα κάμει» προς αυτόν. Αυτές οι παράμετροι εντάσσονται σύμφωνα με τον ίδιο στο πλαίσιο μιας «συνεχούς προγραμματισμένης παρακολούθησης της πορείας του μαθητή» από τη μέρα προσέλευσής του.

Οι διευθυντές 6, 10 και 11 αναφέρονται και σε αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών με τους δύο πρώτους διευθυντές να θεωρούν ότι αυτή δε θα πρέπει να εναπόκειται στην καλή θέληση του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά να ενσωματωθεί στο ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο διευθυντής 6 αναφερόμενος στα θετικά της επαφής των παιδιών με τη μητρική τους γλώσσα, η οποία κυρίως επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία με συγγενείς τους και την παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση, θεωρεί ότι «είναι κάτι που πρέπει να το δούμε ως σύστημα πλέον» και δεν πρέπει να μείνουμε μόνο στη διδασκαλία των αγγλικών. Από την άλλη, η διευθύντρια 10 υποστηρίζει την εφαρμογή συστηματικών δίγλωσσων προγραμμάτων για παράλληλη διδασκαλία των ελληνικών και της μητρικής γλώσσας των ετερόγλωσσων μαθητών έχοντας η ίδια εμπειρία συνδιδασκαλίας σε ένα τέτοιο πειραματικό

πρόγραμμα στην Αυστραλία και ξέροντας τα θετικά αποτελέσματα ως προς τη γρήγορη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Σε επίπεδο σχολείου, ο διευθυντής 17 αναφέρει ότι προσκλήθηκαν αντιπρόσωποι πρεσβειών, χωρών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές του σχολείου του. Κάθε φορά σε συνεργασία με τους μαθητές-συμπατριώτες των αντιπροσώπων γίνονταν προβολές για τη συγκεκριμένη χώρα και συζητήσεις, οι οποίες έπειτα τύγγαναν επεξεργασίας σε διάφορα μαθήματα στην αίθουσα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς που το επιθυμούσαν. Στα πλαίσια μιας τέτοιας επεξεργασίας, μεταξύ άλλων, «ανατρέχεις στα παλιά τα χρόνια τζιαι βλέπεις ώσπου έφταναν τα όρια της επικοινωνίας του ενός λαού με τον άλλο ...κάνεις δηλαδή κάποιες συγκρίσεις». Όπως ο ίδιος λέει θέλοντας να τονίσει τα θετικά αυτής της δραστηριότητας:

Τζιαι έβλεπες αμέσως τζιαι τα μωρά τα οποία κατάγονται από εκείνη τη χώρα ας πούμε, να ανθίζουν. Δηλαδή «ήρθε η χώρα μου σήμερα στο σχολείο». ... από τη στιγμή που ερχόταν η χώρα, καθημερινά υψώναμε τη σημαία της χώρας τζιεινης εις το σχολείο μας. Μπορεί να μου πεις εν μικρά πράματα τούτα, αλλά... (αξίζουν)

Ιδιαίτερα σημαντικό για το συγκεκριμένο διευθυντή και ευαισθησία που τον χαρακτηρίζει ήταν η οργάνωση των διαλειμμάτων με παιχνίδια, κάτι που κάνει τα παιδιά «να αισθάνονται χαρούμενα και ευτυχισμένα μέσα στο χώρο τους», «αλλά με βαθύτερες προεκτάσεις» που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως αναφέρει «οργανώνοντας ένα παιχνίδι δε βλέπεις αν ο συμπαίχτης σου εν Ρουμάνος, εν Βούλγαρος, παίζεις, γιατί προέχει το παιχνίδι ...άρα είναι ένα μέτρο συνεργασίας τζιαι γνώσης παράλληλα». Πρόκειται για αντίστοιχα αποτελέσματα που είχαν οι ομάδες καλαθόσφαιρας και χορού που συστάθηκαν στο σχολείο του διευθυντή 12 και οι οποίες αποτελούνταν από παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων.

Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί το γεγονός ότι τέσσερις από τους διευθυντές (9, 11, 12, 17, 23) αυτής της ομάδας υποστήριξαν τη δημιουργία τάξεων υποδοχής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Για τον ένα από τους διευθυντές (12) αποτελεί πραγματικότητα εδώ και κάποια χρόνια στο σχολείο του με τη σύμφωνη γνώμη του Υπουργείου Παιδείας και με έναν δάσκαλο να στελεχώνει τη συγκεκριμένη τάξη. Ερχόμενος στο σχολείο ένας ετερόγλωσσος μαθητής που δε γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, παρακολουθεί μαθήματα κατάκτησής της στην τάξη υποδοχής και μόλις θεωρηθεί ότι μπορεί να επικοινωνήσει επαρκώς, συνεχίζει τη φοίτησή του σε τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Επίσης, η διευθύντρια 11 μιλά για το ότι λειτούργησαν την παρούσα σχολική χρονιά στο σχολείο της, τάξη υποδοχής που «δεν ήταν μόνιμη» για το κάθε ετερόγλωσσο παιδί, αλλά για «όσο

χρειαστεί», δηλαδή μέχρι να «μπορεί τουλάχιστον να επικοινωνεί». Οι μαθητές βρίσκονταν εκεί καθημερινά για τρεις περιόδους (δύο για ελληνικά και μία για μαθηματικά), υπήρχε προσωπική φροντίδα για το καθένα» και «δεν είχαν προβλήματα απομόνωσης». Ένας άλλος διευθυντής (17) θα προτιμούσε να λειτουργούν οι τάξεις υποδοχής ως ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρκτησης της γλώσσας σε συγκεκριμένο σχολείο και έπειτα οι μαθητές να προχωρούν στα σχολεία όπου θα συνεχίσουν κανονικά τη φοίτησή τους. Τα πλεονεκτήματα της σύστασης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής συνοψίζονται στο ότι η επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά σε επίπεδο γλώσσας αποτρέπει την περιθωριοποίηση, η κοινή γλώσσα επικοινωνίας φέρνει στην επιφάνεια σε επίπεδο διδασκαλίας τον πλούτο που μεταφέρουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές και τελικά βοηθά τους ίδιους και ευρύτερα το σχολείο.

Αντιθέτως, ο διευθυντής 1 μιλώντας για τις δομές που πιστεύει ότι δεν έχει το κράτος, φαίνεται να διαφωνεί με τις τάξεις υποδοχής και να αναζητεί ενδεχομένως άλλους τρόπους προσπέλασης των γλωσσικών εμποδίων και αποτελεσματικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Όπως αναφέρει:

Το κράτος εν τζιαι έσει τις δομές. Τζιαι εν τζιαι μιλώ για γκετοποίηση ή τάξεις υποδοχής ή να τους βάλλω όλους σε μιαν τάξη ή κάτι, αλλά πρέπει να υπάρχει ένα περιθώριο χρόνου, έτσι να ανασάνουν τα σχολεία να μπορούν να δουν προσεκτικά τούτα τα πράματα.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η διευθύντρια 11 δε συσχετίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τα σχολεία που έχουν μεγάλα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών, αλλά πιστεύει ότι μπορεί να προωθηθεί και σε σχολεία με μικρά ή μηδαμινά ποσοστά. Κάτι τέτοιο για την ίδια μπορεί να γίνει μέσα από δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας σχολικών μονάδων, πολυπολιτισμικών και μη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργάστηκε την προηγούμενη σχολική χρονιά, κατά την οποία έγιναν «ανταλλαγές εκπαιδευτικών, συνεδριάσεις κοινές, κοινά προγράμματα, ...σχέδιο δράσης» με σκοπό να επικοινωνήσουν με τους άλλους μαθητές και δασκάλους.

### **Συμπεράσματα**

Οι διευθυντές κριτικής προσέγγισης παρουσιάζουν στο σύνολό τους αρκετές διαφοροποιήσεις από τους διευθυντές των προηγούμενων προσεγγίσεων με κάποιες από αυτές να σχετίζονται με την κοινωνικόπολιτική πλαισίωση του λόγου τους και κατ'έπекταση τη σύνδεση που κάνουν μεταξύ των επιπέδων σχολείου και κοινωνίας. Μιλούν για κυρίαρχες πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό και οδηγούν σε στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμό, αδικία, ανισότητες σε κοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Επίσης,

ασκούν κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω μη ξεκάθαρης φιλοσοφίας και έλλειψης δομών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η κριτική αυτή συνοδεύεται και από μια τάση για στοχασμό σε διάφορα ζητήματα, όπως η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ετερόγλωσσων και μη, και η δική τους προσωπική αλλαγή, την οποία συνειδητοποιούν μέσα από αυτοκριτική. Σημαντικά είναι και τα δείγματα ενσυναίσθησης που μεταφράζονται ως κατανόηση των διαφόρων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές και γονείς και των αρνητικών πολλές φορές αντιδράσεων των μαθητών. Σε κάποιες περιπτώσεις διευθυντών, η ενσυναίσθηση είναι συνδεδεμένη με την προσωπική εμπειρία μετανάστευσης που είχαν σε νεαρότερη ηλικία.

Σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας αντιμετωπίζουν τις διαφορές ως θετικές και εμπλουτιστικές και προσπαθούν να τις «γεφυρώσουν» με τις ομοιότητες. Απορρίπτουν την πολιτική αφομοίωσης και προτιμούν μια πολιτική ενσωμάτωσης στη βάση του αλληλοσεβασμού, της διατήρησης του πολιτισμικού χαρακτήρα, της μη διάκρισης, αλλά αντιμετώπισης στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ανάπτυξη αμφίδρομης σχέσης μεταξύ πολιτισμών που βασίζεται μεταξύ άλλων στην επικοινωνία, το σεβασμό, τη δεκτικότητα, συνεργασία και τον εμπλουτισμό της ανθρώπινης προσωπικότητας. Σε πρακτικό επίπεδο υπάρχουν αναφορές σε ποικιλία δραστηριοτήτων και πρακτικών που γίνονται (π.χ. διεξαγωγή μελέτης στην κοινότητα, αλληλεπίδραση με ετερόγλωσσους γονείς, κριτικός γραμματισμός) ή που θεωρούν ότι θα μπορούσαν να γίνουν (π.χ. αξιοποίηση μητρικής γλώσσας, δίγλωσσα προγράμματα). Οι τάξεις υποδοχής υποστηρίχτηκαν από τους περισσότερους, με δύο από αυτούς να αναφέρονται σε σχετικές ενέργειες που έκαναν.

Σημαντικό θέμα που τους διαφοροποιεί από διευθυντές άλλων προσεγγίσεων, είναι η άποψη ότι το σχολείο και κατ'έπекταση οι ίδιοι, μπορούν να καταστούν φορείς κοινωνικής αλλαγής. Ιδιαίτερα τονίζουν τις προσπάθειες που έκαναν ή πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν προς την αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων των Κύπριων γονέων προς τους ετερόγλωσσους μαθητές και γονείς.

### Επιλογή διευθυντών για μελέτες περίπτωσης

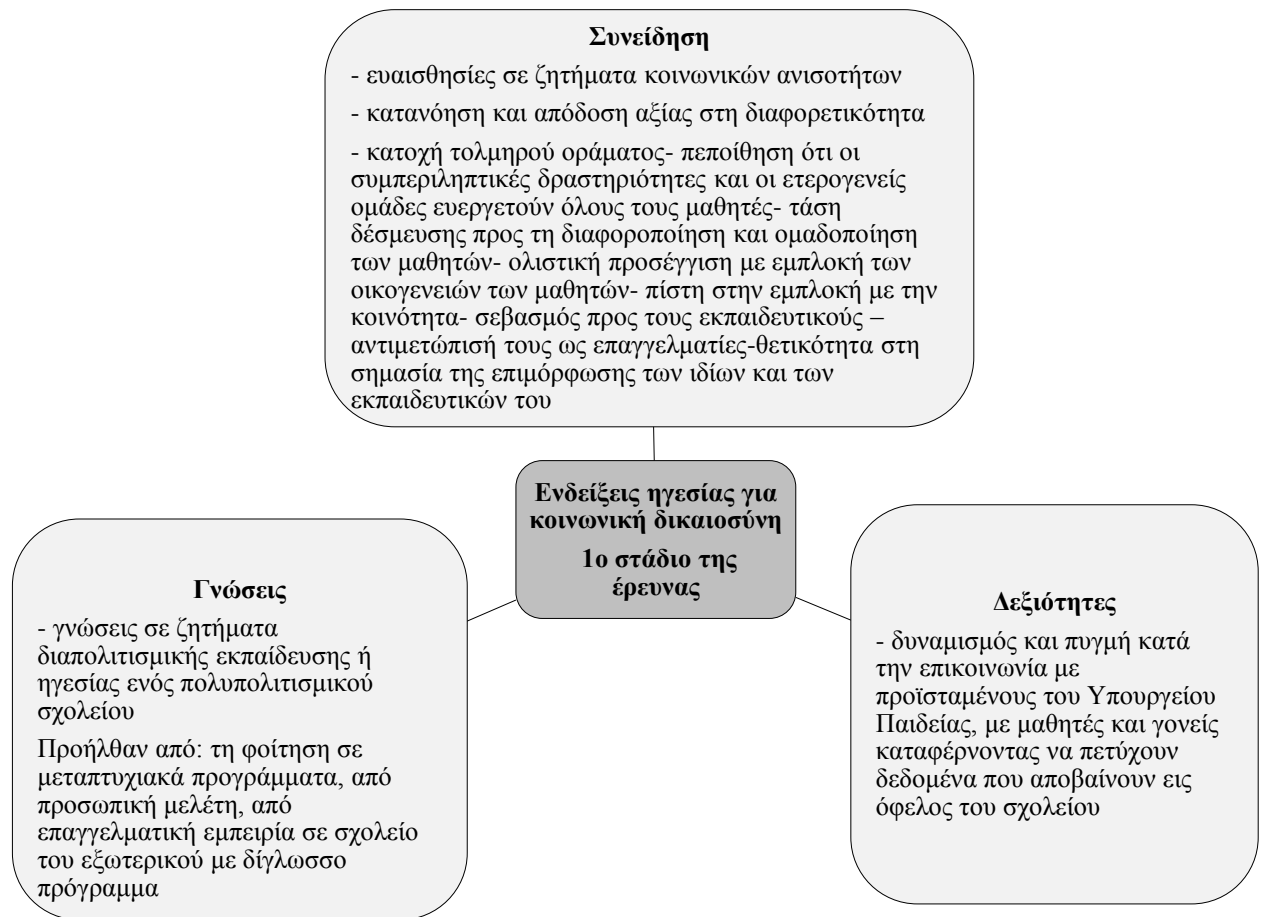
Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο III, η δειγματοληψία που πραγματοποιείται στο δεύτερο στάδιο γίνεται βάσει της ποσότητας και ποιότητας των πληροφοριών που παρέχεται στον ερευνητή μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων του πρώτου σταδίου. Συγκεκριμένα, επιλέγονται οι διευθυντές που πληρούν τα περισσότερα κριτήρια μιας κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και παράλληλα επιδεικνύουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Από το σύνολο των έξι διευθυντών 1, 6, 10, 11, 12, 17 που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση (είτε εξολοκλήρου είτε σε συνδυασμό με φιλελεύθερα στοιχεία), επιλέγονται για διεξαγωγή μελετών περίπτωσης οι διευθυντές 6, 10 και 11 οι οποίοι συγκεντρώνουν επαρκείς ενδείξεις μιας ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Ταυτόχρονα, οι συγκεκριμένοι διευθυντές εξακολουθούν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 (κατά την οποία διεξήχθησαν οι μελέτες) να ηγούνται σχολείου με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από τον παγκύπριο μέσο όρο, κάτι που δεν ισχύει για το διευθυντή 1 (αφού μετατίθεται σε σχολείο που έχει ελάχιστους ετερόγλωσσους μαθητές), αλλά και το διευθυντή 12 που αφυπηρετεί. Ο διευθυντής 17 αποτελεί διευθυντή που ενώ ο λόγος του παραπέμπει σε μεγάλο βαθμό στην κριτική προσέγγιση, από την άλλη φαίνεται ότι η πράξη του δεν μπορεί να σχετιστεί επαρκώς με μια ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι ενδείξεις μιας ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη που παρέχουν οι τρεις διευθυντές παρουσιάζονται παρακάτω, κυρίως στη βάση των κατηγοριών συναίσθησης κοινωνικής δικαιοσύνης, γνώσεων, δεξιοτήτων, αλλά και των πυρηνικών χαρακτηριστικών (βλ. Πίνακας 1) τα οποία λαμβάνονται από την εργασία του Theoharis (2009). Ο κάθε διευθυντής μπορεί να ανήκει λιγότερο ή περισσότερο στην κάθε κατηγορία ή να κατέχει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τα πυρηνικά χαρακτηριστικά, εντούτοις είναι επαρκής η συνολική εικόνα και δίνει το έναυσμα για εις βάθος διερεύνηση μέσα από μελέτη περίπτωσης των συγλ ηγεσίας που υιοθετεί. Οι περισσότερες ενδείξεις συγκεντρώνονται στην κατηγορία της «συνείδησης για κοινωνική δικαιοσύνη», ο οποίος φάνηκε να ανιχνεύονται ευκολότερα μέσα από τον προφορικό λόγο των διευθυντών. Υπάρχουν και ενδείξεις για τις άλλες δεξιότητες, όμως αναμένεται ότι αυτές θα διευκρινιστούν περαιτέρω σε καθημερινό επίπεδο κατά τη διάρκεια των μελετών περίπτωσης, όπως για παράδειγμα οι «δεξιότητες κοινωνικής δικαιοσύνης» (π.χ. κατοχή δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας, χρησιμοποίηση και τεκμηρίωση δεδομένων για τη λήψη

αποφάσεων). Το πιο κάτω διάγραμμα συγκεντρώνει τις τρεις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν και περιληπτικά τις ενδείξεις που έδωσαν συνολικά οι τρεις διευθυντές για την καθεμιά.

**Διάγραμμα 6: Ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη των 3 διευθυντών που επιλέγονται από το 1<sup>ο</sup> στάδιο της έρευνας**



Μετά την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των τριών διευθυντών, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά και στους υπόλοιπους διευθυντές που είχαν στοιχεία κριτικής προσέγγισης, ώστε να είναι δικαιολογημένη η μη επιλογή τους. Οι ενδείξεις που παρείχαν αν και ήταν ανεπαρκείς για τους περισσότερους, παρουσιάζουν ενδιαφέρον γιατί στηρίζουν σε κάποιο βαθμό τη σχέση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ κριτικής προσέγγισης και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.



### *Συνείδηση κοινωνικής δικαιοσύνης – Γνώσεις - Δεξιότητες*

Κοινά στοιχεία των τριών διευθυντών και χαρακτηριστικά μιας «**συνείδησης κοινωνικής δικαιοσύνης**» είναι οι ευαισθησίες που επιδεικνύουν σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων, όπως και η κατανόηση και απόδοση αξίας στη διαφορετικότητα. Τα συγκεκριμένα στοιχεία έχουν ήδη συζητηθεί κατά την ανάλυση της κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται οι διευθυντές και θεωρείται στο παρόν κεφάλαιο ότι ισχύουν και ως στοιχεία μιας συνείδησης κοινωνικής δικαιοσύνης. Πέραν από αυτά, άτομα με συνείδηση κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με τον Theoharis (2009), κατέχουν ένα τολμηρό όραμα. Το όραμα του σχολείου της διευθύντριας 11 είναι εμπνευσμένο από τον παιδαγωγό και φιλόσοφο Paulo Freire και φαίνεται να δικαιολογεί την «τόλμη» του σε κάποιες «επικίνδυνες» κατά την ίδια λέξεις. Παρακάτω το διαβάζει η ίδια κατά λέξη και σχολιάζει.

«Με ταπεινοφροσύνη, με στοργική αγάπη, με θάρρος, ανοχή, ικανότητα, αποφασιστικότητα και υπομονή, συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός χαρούμενου αειφόρου σχολείου. Εργαζόμαστε για ένα σχολείο περιπέτεια, ένα σχολείο που πάει μπροστά, που δε φοβάται να ρισκινδυνεύει, που απορρίπτει τη στασιμότητα. Είναι ένα σχολείο που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει ναι στη ζωή. Και δεν είναι οπωσδήποτε ένα σχολείο που σιωπά και παραιτείται». Και βάλαμε επικίνδυνες λέξεις μέσα το «μιλά», το «αγαπά», το «αγκαλιάζει», γιατί θέλαμε να δείξουμε ότι εδώ είμαστε άνθρωποι που αγαπιόμαστε μεταξύ μας και θέλουμε να πάμε μπροστά.

Το συγκεκριμένο όραμα μπορεί να βασίστηκε στην προσωπική μελέτη της ίδιας της διευθύντριας, αλλά έπειτα διαμορφώθηκε μέσα από συνεργασία της ίδιας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Διατυπώθηκε γραπτώς και αναρτήθηκε σε διάφορα σημεία του σχολείου. Όπως η ίδια αναφέρει, «είναι ξεκάθαρο και πολυδιαφημισμένο με την καλή έννοια», «το ξέρουν όλοι» πέραν από τους μαθητές (γονείς, επιστάτριες, υπεύθυνη καντίνας, υπάλληλοι σχολικής εφορείας, γειτονιά, διπλανό σχολείο) και έχει επιτευχθεί, κάτι που η ίδια «βλέπει στα μάτια των παιδιών και των γονιών».

Τη σιγουριά ότι το όραμα του σχολείου τους έχει επίσης επιτευχθεί, εκφράζουν οι διευθυντές 6 και 10, οι οποίοι δεν αναφέρονται σε γραπτώς διατυπωμένο όραμα στο γενικότερο χώρο του σχολείου, όπως η διευθύντρια 11. Στο σχολείο του πρώτου διευθυντή, η επιτυχία του οράματος σχετίζεται με το ότι «έχουν καταφέρει να χτίσουν μια κουλτούρα πέρα από αυτά που έρχονται στο μυαλό κάποιων, μian ηρεμία που στοχεύει σε ψηλά μαθησιακά επίπεδα», χωρίς να γίνεται διαχωρισμός ετερόγλωσσων και γηγενών μαθητών. Στα πλαίσια αυτού του οράματος, η πρόοδος «δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι πρέπει να πετύχεις το άριστο», αλλά σημαίνει να ξεπερνούν οι μαθητές και ιδιαίτερα οι ετερόγλωσσοι τα πολύ σοβαρά μαθησιακά προβλήματα.

Σκοπός σε αυτό το πλαίσιο είναι να νιώσουν τα συγκεκριμένα παιδιά ασφάλεια και σιγουριά ότι το σχολείο «δουλεύει για να τους προσφέρει». Ένδειξη της επιτυχίας και ανατροφοδότηση κατά τον ίδιο είναι ότι οι προσδοκίες των μαθητών ανεβαίνουν και εκφράζεται από αυτούς η επιθυμία να πετύχουν σε ψηλά επίπεδα στο μέλλον ως επαγγελματίες.

Η διευθύντρια 10 αναφέρεται σε κοινώς συμφωνημένο με παιδιά και δασκάλους «μότο» του σχολείου. Αυτό καθορίστηκε ως «Δίνω για να πάρω. Δεν παίρνω μόνο» στο πλαίσιο του αλληλοσεβασμού που πρέπει κατά την ίδια να υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους, αλλά και μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Αυτό που επίσης περιλαμβάνεται στο όραμα είναι η επικοινωνία χωρίς βίαιες συγκρούσεις στα πλαίσια μιας καλής και πειθαρχημένης συμπεριφοράς των μαθητών. Πρόκειται για κάτι που η ίδια αναγνωρίζει ως προσωπική επιτυχία και κάτι που «της αναγνώρισαν οι συνάδελφοί» της εκπαιδευτικοί ως επιτυχία της δικής της υπηρεσίας της στο σχολείο, αφού προηγουμένως αντιμετώπιζαν αρκετά πειθαρχικά προβλήματα μαθητών.

Στο πλαίσιο μιας συνείδησης κοινωνικής δικαιοσύνης είναι και η πεποίθηση ότι οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες και οι ετερογενείς ομάδες ευεργετούν όλους τους μαθητές. Ενδεικτικά, ο διευθυντής 6 θεωρεί ότι μέσα από το Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας και ένα πρόγραμμα παιχνιδιών του σχολείου, δημιουργήθηκαν δυνατότητες επικοινωνίας και αναπτύχθηκαν οι σχέσεις μέσα στην «πολύχρωμη» ομάδα των μαθητών, οι οποίες δεν τέθηκαν στη λανθασμένη κατά τον ίδιο βάση «οι Ελληνοκύπριοι και οι άλλοι». Αναπτύχθηκε η φιλία «με την ελληνική γλώσσα να είναι ο συνδετικός κρίκος», η συνύπαρξη, η συνεργασία και όχι η σύγκρουση. Ο αγώνας τους ήταν «να ξέρουν πώς γιορτάζει τις χαρές και τις λύπες του» ο καθένας και ποια κουλτούρα κουβαλά, ώστε να τον σεβαστούν.

Επίσης, διακρίνεται στους διευθυντές μια τάση *δέσμευσης προς τη διαφοροποίηση και ομαδοποίηση των μαθητών*. Η διευθύντρια 11 μίλησε προσωπικά με όλους τους μαθητές και γονείς και διατηρεί προσωπικό φάκελο για το κάθε παιδί με πληροφορίες για ανάγκες (π.χ. οικονομικές, ψυχολογικές) που μπορεί να καλύψει το σχολείο. Από την πλευρά του, ο διευθυντής 6 έχει διάφορες αναφορές σε θέματα διαφοροποίησης και ομαδοποίησης. Ασκεί έντονη κριτική στο γεγονός της μη διαφοροποίησης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στα πολυπολιτισμικά σχολεία, του ωρολογίου προγράμματος και της αξιολόγησής τους από τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων. Κατά τη γνώμη του, σε σχολεία που έχουν αρκετούς ομόγλωσσους μαθητές θα μπορούσε να δοθεί από το Υπουργείο κάποιος χρόνος για ομαδοποίησή τους και ενδεχομένως καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας. Σε επίπεδο

διδασκαλίας, θεωρεί ως πρόκληση το να ξεκαθαρίσει ο εκπαιδευτικός το είδος της διαφοροποίησης που θα κάνει προς τον κάθε μαθητή, κάτι που προσπαθούν να κάνουν στο σχολείο του.

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει ο ίδιος διευθυντής (6), όπως και η διευθύντρια 11, υποδηλώνει μια άλλη πτυχή της συνείδησης ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη· την ολιστική προσέγγιση με την οποία προσπαθούν να εργαστούν εμπλέκοντας και τις οικογένειες των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής 6 θεωρεί ως «μεγαλύτερη πρόκληση» της διοίκησης του συγκεκριμένου πολυπολιτισμικού σχολείου το «να μπορέσεις να παρέμβεις προς την πλευρά των γονιών και να προσφέρεις στα παιδιά τους». Μιλά για τις πολλές προσπάθειες που κάνει για επικοινωνία με γονείς ώστε να επισκέπτονται το σχολείο, να συνομιλούν με τη δασκάλα των παιδιών τους, αλλά και με τον ίδιο αναφέροντας μεταξύ άλλων πληροφορίες που αφορούν στην κουλτούρα τους και οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να τύχουν σεβασμού κατά τη φοίτηση του παιδιού. Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτησή του ότι ο δάσκαλος «χρειάζεται χρόνο να δουλέψει και ως μέντορας της τάξης», «να ξέρει» τον κάθε μαθητή... πέραν από την αξιολόγηση τη συνηθισμένη». Χρήσιμες για το σκοπό αυτό θεωρεί ότι είναι οι κατ' ιδίαν συζητήσεις μαζί τους και η ενημέρωση για συνθήκες που βιώνει το παιδί εκτός σχολείου και οι οποίες ενδεχομένως να επηρεάζουν τη φοίτησή του.

Για τη διευθύντρια 11, η πρόκληση έγκειται στη «σύμπλευση» της ίδιας και των «συνεταίρων» της, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, στη συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολυπολιτισμικότητα, αλλά και στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος. Όπως αναφέρει συγκεκριμένα:

Η μεγαλύτερη πρόκληση για ένα διευθυντή είναι πρώτα ο ίδιος να αντιληφθεί ποιο είναι το θέμα της διαπολιτισμικής, να το καταλάβει και να πείσει τους συνεταίρους του, εκπαιδευτικούς και γονείς να τον ακολουθήσουν ή να περπατήσουν μαζί του. Γιατί αν εσύ έχεις ένα όραμα για τη διαπολιτισμική και ο σύνδεσμος γονέων έχει ένα άλλο και οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα άλλο, τότε δεν μπορείς να κάμεις δουλειά.

Οι διευθυντές που επιλέγηκαν έδωσαν με το λόγο τους ενδείξεις ότι πιστεύουν στην εμπλοκή με την κοινότητα. Μίλησαν για συνεργασίες που είχαν ή θα προσπαθήσουν να έχουν με διάφορους φορείς. Ανάμεσα σε αυτές, η διευθύντρια 11 αναφέρει ότι η κοντινή Μητρόπολη προσφέρει τα απογεύματα φροντίδα, φαγητό και βοήθεια (στα μαθήματα) σε μαθητές από δυσπραγούσες οικογένειες. Επίσης, η διευθύντρια 10 μιλά για προσπάθειες που έκανε για συνεργασία σχολείου - Δήμου με δραστηριότητες και εκδηλώσεις που να εμπλέκουν τους γονείς των μαθητών στη ζωή του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας και να τους καταστήσουν δραστήρια μέλη.

Ανάμεσα στα θέματα που αναδύονται από τις συνεντεύξεις των διευθυντών είναι και ο σεβασμός που τρέφουν προς το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και ο τρόπος που τους αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες. Ο διευθυντής 6 αναφέρεται σε «αναβαθμισμένο ρόλο» των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο, αφού οι γονείς «περιμένουν να τους δώσουν οδηγίες οι δάσκαλοι», «ζητούν να τους καθορίσουν πορεία για τα παιδιά τους, περιμένουν σαφείς οδηγίες», έχουν «σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς», πράγματα που τον χαροποιούν ιδιαίτερα. Αναφέρει ότι το «δυναμικό» του σχολείου του από πλευράς εκπαιδευτικών είναι «εξαιρετικό», κάτι που επισημαίνουν και οι άλλες δύο διευθύντριες.

Η 10 μιλά για «ικανότατους συναδέλφους» με «πάρα πολύ καλή προσέγγιση» που «δε δυσκολεύουν το έργο του σχολείου». Ένδειξη του σεβασμού που τρέφει προς αυτούς είναι και η επιδίωξη της να ακούσει, καλοπροαίρετα πάντα, την κριτική, θετική και αρνητική, των εκπαιδευτικών προς το άτομό της με στόχο να βελτιωθεί την επόμενη σχολική χρονιά. Με τη σειρά της η 11 επισημαίνει ότι παρά το ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κάπως αρνητικά σε θέματα πολυπολιτισμικότητας στην κυπριακή κοινωνία, «αυτό δεν τους εμποδίζει να είναι εξαιρετικοί και σωστοί απέναντι στα (ετερόγλωσσα) παιδιά». Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι στα πλαίσια «διερεύνησης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος» και καταγραφής του σχεδίου βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, επιδίωξε να αποκτήσει γνώση και να αξιοποιήσει τα προσόντα και τις ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού.

Οι τρεις διευθυντές φανερώνονται ιδιαίτερα θετικοί ως προς τη σημασία που έχει η επιμόρφωση των ιδίων και των εκπαιδευτικών τους. Η διευθύντρια 11 προχώρησε μετά από δικές της ενέργειες και διευθετήσεις σε επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τις συνεδρίες προσωπικού σε θέματα που χρειάζονταν βελτίωση στο σχολείο (π.χ. συναισθηματική προσέγγιση των παιδιών, ανάπτυξη της αυτοϊδέας, αυτοπεποίθησης και δικαιωμάτων των παιδιών). Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ήταν και η συνεργασία που είχε με πέντε άλλους διευθυντές δημοτικών σχολείων, πολυπολιτισμικών και μη. Η συνεργασία αυτή οδήγησε στη δημιουργία «ενός δικτύου επικοινωνίας με ανταλλαγές εκπαιδευτικών, κοινές συνεδριάσεις, κοινά προγράμματα, ...(κοινό) σχέδιο δράσης», σε θέματα που απασχολούσαν και τα πέντε σχολεία.

Με έντονες απόψεις ως προς τη μεγάλη σημασία των επιμορφώσεων παρουσιάζεται ο διευθυντής 6. Σύμφωνα με αυτόν, οι επιμορφώσεις δε θα πρέπει να γίνονται σε θεωρητικό επίπεδο, «η μέθοδος των ειδικών πρέπει να πάει στην άκρη» και να αντικατασταθεί με τη μορφή

της ανταλλαγής εμπειριών με άλλα πολυπολιτισμικά σχολεία σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, ώστε να πάρει ο ένας από τον άλλο τα θετικά και να γίνουν παρεμβάσεις για βελτίωση.

Ως προς τις **γνώσεις** των τριών διευθυντών, κοινό αποτελούν αυτές που σχετίζονται με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Αυτή η γνώση προήλθε από τη φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα, από προσωπική μελέτη ή επαγγελματική εμπειρία σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Συγκεκριμένα, οι δύο από τους διευθυντές (6, 11) κάνουν αναφορές στις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών και οι οποίες όπως φαίνεται λειτούργησαν ως υπόβαθρο της ηγεσίας τους στο πολυπολιτισμικό σχολείο όπου εργάζονται. Ενδεικτικά, ο διευθυντής 6 ως κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αναλυτικά Προγράμματα» υποστηρίζει έντονα ότι χρειάζεται διαφοροποίηση στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των πολυπολιτισμικών σχολείων, αλλά και στην αξιολόγησή τους, σε σχέση με σχολεία που έχουν αμιγή πληθυσμό, θέση που στηρίζει στις γνώσεις που απέκτησε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών. Επίσης, η διευθύντρια 11 μελέτησε και συνεχίζει να μελετά τις σημειώσεις της από τα μαθήματα που παρακολούθησε σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής, αλλά και διάφορα άρθρα και βιβλία που σχετίζονται με την εκπαίδευση και ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, όλα αυτά σε μια προσπάθειά σύνδεσής τους με την πράξη. Η ίδια πιστεύει ότι οι γνώσεις που απέκτησε την έχουν ευαισθητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό και της «άνοιξαν άλλους ορίζοντες».

Από την άλλη, μπορεί η διευθύντρια 10 να μην έχει παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αλλά η εμπειρία της ως μετανάστης σε πολυπολιτισμική χώρα, φοιτήτρια και εργαζόμενη, φαίνεται να λειτούργησε καταλυτικά ως προς την παρούσα προσέγγιση και την ηγεσία της στο πολυπολιτισμικό σχολείο όπου υπηρετεί. Ειδικότερα κάνει αναφορά σε εμπειρία και γνώσεις που απέκτησε από δίγλωσσο πρόγραμμα στο οποίο εργάστηκε.

Όσον αφορά στις **δεξιότητες**, αρκετές από αυτές που κατέχει ένας ηγέτης πολυπολιτισμικού σχολείου (π.χ. χρησιμοποίηση και παρουσίαση τεκμηριωμένων δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων, κατοχή δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας, εμπειρία/άνεση κατά την ομιλία σε ζητήματα φύλου, εθνικής καταγωγής, χρώματος) δεν μπορούν να ανιχνευτούν, γιατί συνδέονται με το πρακτικό μέρος της εργασίας των διευθυντών. Αναμένεται πως κατά τη διάρκεια των μελετών περίπτωσης θα προκύψουν σχετικά δεδομένα. Εντούτοις, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι δύο τουλάχιστον διευθυντές, 6 και 11, είχαν δυναμισμό και πυγμή κατά την επικοινωνία τους με προϊσταμένους του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και με μαθητές και γονείς

καταφέρνοντας να πετύχουν δεδομένα που αποβαίνουν κατά τη γνώμη τους εις όφελος του σχολείου. Πρόκειται για τη σταθερότητα στο διδακτικό προσωπικό, την αύξηση των ωρών που παρέχονται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ετερόγλωσσους μαθητές και γενικότερα την αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων μαθητών χωρίς «ταμπέλες». Χαρακτηριστικά λέχθηκε:

Τα τελευταία δύο χρόνια υπάρχει σταθερό διδακτικό προσωπικό και ήταν και δική μου απαίτηση να μην υπάρχουν αλλαγές στο προσωπικό και να μην υπάρχουν στο σχολείο αυτό δάσκαλοι... και πρέπει να το πω.. Για κάποια χρόνια το σχολείο αυτό ήταν αντικείμενο εγκατάστασης κάποιων προβληματικών δασκάλων για να μην τους στείλουν σε κάποια σχολεία στα οποία υπήρχε επιρροή. Και το λέω ξεκάθαρα.. αυτό το σχολείο δε σηκώνει προβληματικό δάσκαλο. (6)

Είχα έντονα συζητήσει με τον ..... για να πάρουμε ώρες για τα αλλόγλωσσα παιδιά, για στήριξη των παιδιών που έρχονται εδώ και δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά... ..Άρα ο πρώτος μας στόχος ήταν να πετύχουμε κάποιες ώρες και τις πετύχαμε.... (11)

Όταν ήρθα εδώ υπήρχαν τα «δικά» μας τα μωρά τζιαι τα «ξένα». Αυτό όταν το άκουα στην αρχή ήταν «μαχαιρίες». Αυτό δεν υπάρχει τώρα και το θεωρώ προσωπική νίκη. ...Στην αρχή έκανα μάχες. ...Και νομίζω αυτό πετύχαμεν. Χωρίς ταμπέλες. ...Πλέον οι καταγγελίες που έρχονται από τους γονείς στο γραφείο μου ...είναι για τους άταχτους, για τους ενοχλητικούς, ανεξάρτητα αν είναι διαφορετικοί είτε όσον αφορά την εθνότητα, το φύλο, τη θρησκεία κτλ. (11)

### ***Πυρηνικά χαρακτηριστικά (Core leadership traits) ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2009)***

Οι συνεντεύξεις των τριών διευθυντών παρέχουν αρκετές ενδείξεις όσον αφορά τα τρία πυρηνικά χαρακτηριστικά (Theoharis, 2009) της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη: την υπεροπτική ταπεινότητα (arrogant humility), την ισχυρή δέσμευση στη δικαιοσύνη (tenacious commitment to justice) και το όραμα με πάθος (passionate vision).

Ως προς το πρώτο χαρακτηριστικό, φάνηκε να υπάρχει στους διευθυντές η δυνατή πεποίθηση ότι είναι «σωστοί» και ότι χρειάζονται για να οδηγηθεί το σχολείο προς την επίτευξη του οράματός του. Η διευθύντρια 11 αναφέρεται στον κύριο ρόλο που έχει η ίδια να διαδραματίσει στην ευρύτερη ομάδα του σχολείου (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς, μέλη κοινότητας) ως ο «ενορχηστρωτής», αυτή που «κινεί κάποια νήματα» και «δίνει ώθηση στα πράγματα». Η αυτοπεποίθηση που διαθέτει, διακρίνεται στις διάφορες αναφορές της σε «προσωπικές νίκες», στην πίστη της «πως έκανε πράγματα στο σχολείο» και στο γεγονός ότι αντιμετώπισε με αισιοδοξία την τοποθέτησή της στο συγκεκριμένο σχολείο παρά τα αρνητικά σχόλια συναδέλφων της για το «σχολείο των αλλόγλωσσων».

Παρομοίως, η διευθύντρια 10 μιλά για επιτυχίες της και ειδικότερα για το γεγονός ότι κατά τη διάρκειά της πρώτης της χρονιάς ως διευθύντριας στο συγκεκριμένο σχολείο, «βελτίωσε τη

συμπεριφορά» των μαθητών, κάτι που της αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, παρόλο που ήταν αστεειεύομενη όταν απαντούσε «Εσύ πώς το βλέπεις; Ότι χρειάζομαι;» στο κατά πόσο χρειάζεται η ίδια επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη σε ζητήματα διοίκησης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, έδινε το μήνυμα της σιγουριάς ότι το σχολείο προχωρά σε καλό δρόμο με την ίδια ως διευθύντρια.

Ο διευθυντής 6 επίσης μιλά με αυτοπεποίθηση, «αισθάνεται ότι πραγματικά δούλεψαν αρκετά» με τους εκπαιδευτικούς, προσπάθησαν να είναι «σωστοί» ως προς το κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο των παιδιών, κάτι που βλέπει ο ίδιος ότι επιτεύχθηκε. Μιλά για επιτυχίες του σχολείου ως προς την αλληλογνωριμία των μαθητών, την έκλειψη κάθε μορφής εχθρότητας, την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως μια ευκαιρία για μάθηση. Ένδειξη για τον ίδιο του ότι βρίσκεται το σχολείο «σε καλό δρόμο» είναι το γεγονός ότι «οι προσδοκίες των μαθητών ανεβαίνουν». Αναγνωρίζει ότι αντιπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας του «έχουν εμπιστοσύνη και ευχαριστεί που του έχουν» και θεωρεί ότι η τοποθέτησή του στο συγκεκριμένο πολυπολιτισμικό σχολείο, του δίνει τη δυνατότητα να δείξει ότι πράττει «σωστά». Όπως αναφέρει:

Εδώ έχεις τζιαι μιαν άλλην ευθύνη, μιαν άλλη πρόκληση. Εδώ πιάνεις πρωτοβουλίες, αλλού μπορεί να θέλουν να σου τις επιβάλουν τις πρωτοβουλίες. Ουσιαστικά εν διαταγές που σου κόβουν. Εδώ έσιεις περισσότερη... Εγώ λέω το, σε τούτο το συγκεκριμένο σχολείο έσιεις περισσότερη δυνατότητα να δείξεις αυτό που μπορείς να κάμεις ότι το κάμνεις σωστά. (6)

Παρά τη φανερή πεποίθηση των διευθυντών ότι είναι «σωστοί» στο έργο που επιτελούν, διαφαίνεται από την άλλη μια τάση για αυτοκριτική και παραδοχή των λαθών τους, κυρίως από τις διευθύντριες 10 και 11. Η διευθύντρια 10 τονίζει (χαρακτηρίζοντας τον εαυτό της «άνθρωπο ίσιο», δηλαδή ειλικρινή) ότι η προηγούμενη διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί δούλεψαν πολύ σε θέματα πολυπολιτισμικότητας θέτοντας τις βάσεις για μια καλή συνέχεια. Θεωρεί ότι το γεγονός ότι είναι «καινούρια στο σχολείο» και «καινούρια ως διευθύντρια», «στέρησε το σχολείο σε κάποια πράγματα» και ότι την επόμενη σχολική χρονιά μπορεί να κάνει περισσότερα. Όσον αφορά στο μειωμένο ενδιαφέρον αρκετών ετερόγλωσσων γονιών του σχολείου, αναγνωρίζει ότι οι προσπάθειες που έγιναν δεν απέδωσαν και «ελπίζει του χρόνου να είναι πιο σοφή και να κάνει και άλλα πράγματα που να τους φέρει κοντά». Η διευθύντρια 11, η οποία «αναγκάστηκε να αγγίζει επί τον τύπον των ήλων» και να δει τι μπορεί να κάνει ως διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου, «ανακάλυψε», όπως λέει, ότι είναι λανθασμένες κάποιες πρακτικές που θεωρούσε σωστές ή κάποιες «θεωρήσεις» που είχε η ίδια για τους ετερόγλωσσους επηρεασμένα από το οικογενειακό και κοινωνικό της περιβάλλον.

Πρόκειται για διευθύντρια που μεταδίδει με το λόγο της το πάθος που έχει στην προσπάθεια επίτευξης του οράματός της. Είναι χαρακτηριστικό ότι μιλά με ικανοποίηση, χαμόγελο και κάποιες φορές ενθουσιασμό για τις «προσωπικές» της νίκες σε διάφορα σημεία της συνέντευξης, υποδηλώνοντας έτσι τη στενή σύνδεση της ηγετικής θέσης που κατέχει και του ίδιου του ατόμου της. Συγκεκριμένα, σημαντική «νίκη» για την ίδια αποτελεί η αλλαγή νοοτροπίας των γηγενών μαθητών και γονέων, η οποία διαχώριζε τους Ελληνοκύπριους μαθητές από τους ετερόγλωσσους. Ως «νίκη» θεωρεί και το γεγονός ότι πλέον δε χαρακτηρίζονται τα ετερόγλωσσα παιδιά ως «ξένα» στο σχολείο και ότι οι γηγενείς μαθητές απευθύνονται ή αναφέρονται πλέον σε αυτά τα παιδιά με το όνομά τους και όχι με την εθνικότητά τους. Επίσης, μια αλλαγή στην οποία συνέβαλε και την κάνει να συγκινείται είναι το γεγονός ότι ο σύνδεσμος γονέων του σχολείου πλέον βοηθά οικονομικά τα παιδιά από όλες τις εθνικότητες και όχι μόνο τους Ελληνοκύπριους, ανάλογα με την οικονομική τους κατάσταση και όχι την εθνικότητά τους. Το πάθος με το οποίο κατέβαλλε προσπάθειες για επίτευξη του οράματός της φανερώνεται και μέσα από φράσεις που χρησιμοποιεί, όπως για παράδειγμα «έδωσα μάχες», «πόσες φορές να το πω;» (ότι όλα τα παιδιά είναι δικά μου και δεν είναι «ξένα»;

Με αυτό τον τρόπο υποδηλώνεται και η ισχυρή δέσμευση προς τη δικαιοσύνη με ένα όραμα που αποσκοπεί να αλλάξει τον πυρήνα των πεποιθήσεων και των αξιών των ανθρώπων από το άτομό τους στους «άλλους». Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο αυτής της δέσμευσης είναι και η αναφορά της στο ότι η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι «ο ρόλος της». Φράσεις όπως «πιστεύω στην κοινωνική δικαιοσύνη» και «αγαπώ την κοινωνική δικαιοσύνη» είναι ενδεχομένως αντιπροσωπευτικές της εστίασης που επιδεικνύει σε τέτοια ζητήματα.

#### **Διευθυντές με κριτική προσέγγιση που δεν περιλαμβάνονται στο δεύτερο στάδιο**

Στο πιο κάτω κείμενο, παρουσιάζονται οι ενδείξεις ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης που παρουσιάζουν οι υπόλοιποι διευθυντές που ενστερνίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Δικαιολογείται η μη συμπερίληψή τους στο δεύτερο στάδιο είτε λόγω ανεπάρκειας τέτοιων ενδείξεων είτε για άλλους λόγους.



**1** Πρόκειται για διευθυντή που μιλά με αυτοπεποίθηση για το έργο που επιτελεί ως διευθυντής και που πιστεύει ότι κατέχει τις θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ετερογενείς ομάδες ευεργετούν όλους τους μαθητές και κατ'επέκταση αξιολογεί αρνητικά τη συγκέντρωση ετερόγλωσσων μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία και περιοχές. Πιστεύει ότι στο επίπεδο του σχολείου του, αλλά και των εκπαιδευτικών γίνονται όλες οι προσπάθειες «ώστε όλα τα παιδιά να έχουν τις ευκαιρίες που μπορούν να έχουν», κάτι που απαιτεί για τον ίδιο μια αποτελεσματική και εφαρμόσιμη «διαφοροποίηση στόχων και δραστηριοτήτων». Έντονη στο συγκεκριμένο διευθυντή είναι η πεποίθηση ότι η αίσθηση του «ανήκειν» και της κοινότητας στην αίθουσα διδασκαλίας είναι αναγκαία στη μάθηση. Σύμφωνα με τον ίδιο, αν ένα παιδί «είναι σε ένα χώρο που νιώθει ότι απειλείται, που δεν νιώθει άνετα, που νιώθει ότι καταπιέζεται είτε που τους δασκάλους είτε που τους μαθητές είτε ... (από οποιονδήποτε άλλο), δεν έχει το πιο καλό επίπεδο ετοιμότητας για να μάθει».

Επίσης, είναι άτομο που δίνει ενδείξεις για μια αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, οι οποίοι έχουν τις ικανότητες να διαφοροποιήσουν την εργασία τους στην αίθουσα διδασκαλίας για οποιοδήποτε μαθητή συμπεριλαμβανομένων και των ετερόγλωσσων, όπως και να προβούν οι ίδιοι σε επιμορφώσεις συναδέλφων τους έχοντας πετυχημένη εμπειρία. Ενδείξεις υπάρχουν και για μια ολιστική προσέγγιση των μαθητών η οποία να περιλαμβάνει τη συνεργασία με τις οικογένειές τους και την παροχή βοήθειας προς τα παιδιά τους. Όπως ο ίδιος αναφέρει, τα επίπεδα συνεργασίας και επαφής με τους γονείς δεν περιορίζονται στην ενημέρωση από τους δασκάλους για την επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και στην προσπάθεια του σχολείου για στήριξη των μαθητών μέσω της λήψης πληροφοριών για την καθημερινότητα του παιδιού και τις όποιες ιδιαίτερες συνθήκες υπάρχουν.

Μια από τις τακτικές του διευθυντή είναι να συζητά για το σκοπό αυτό με τους γονείς του κάθε μαθητή, γιατί «υπάρχουν πράγματα που μπορεί να αναστατώσουν το παιδί και θέλεις όλα τα δεδομένα για να συνεργαστείς». Μάλιστα όπως ο ίδιος αναφέρει, κάποτε έρχονται γονείς στο σχολείο και ζητούν βοήθεια σε σχέση με κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με το παιδί τους και το οποίο δε συνδέεται κατ'ανάγκη με το σχολείο. Στο πλαίσιο μιας γενικότερης ολιστικής προσέγγισης με την οποία αντιμετωπίζει ο διευθυντής το σχολείο ως μέρος της κοινωνίας η οποία ασκεί επίδραση σε αυτό και κατ'επέκταση στους μαθητές, είναι οι αναφορές του στη θετική επίδραση που έχει «η δομή και η σύνθεση της μικρής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο» ως προς την αποδοχή των ετερόγλωσσων μαθητών, στην «έξτρα προσπάθεια» που κάνει το σχολείο και η οποία «εδράζεται κυρίως στο περιβάλλον γύρω από το σχολείο παρά μέσα στο σχολείο», όταν πρόκειται για συγκρούσεις μαθητών λόγω εθνικών διαφορών.

Από τα λεγόμενά του ο διευθυντής δείχνει ότι έχει σε μεγάλο βαθμό θεωρητικές γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, κοινωνικής δικαιοσύνης και ηγεσίας, οι οποίες αποτελούν και το υπόβαθρο της πρακτικής φύσης της εργασίας του. Για παράδειγμα, αναγνωρίζει και αναλύει τα διάφορα επίπεδα διαπολιτισμικής αγωγής, από το επιφανειακό μέχρι το πιο ουσιαστικό, στα οποία μπορεί να κινηθεί ένα σχολείο αναφέροντας τα πλεονεκτήματα του καθενός. Αναφέρεται σε έρευνες που έγιναν σχετικά με την επίδραση που έχει το σχολείο στο τελικό προϊόν της μάθησης και κάνει αναφορά σε παρεμφερείς όρους με αυτόν της «ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη», οι οποίοι εμφανίζονταν κατά καιρούς στη βιβλιογραφία.

Παρά τις παραπάνω ενδείξεις, κατά τη σχολική χρονιά διεξαγωγής των μελετών περίπτωσης 2012 – 2013 μετατίθεται σε σχολείο που έχει ελάχιστους ετερόγλωσσους μαθητές.

**12** Αν και ο συγκεκριμένος διευθυντής δε θα μπορούσε να επιλεγεί για το δεύτερο στάδιο των μελετών περίπτωσης λόγω της αφυπηρέτησής του τον Ιούνιο του 2012, εντούτοις παρέχει με τα λεγόμενά του αρκετές ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Καταρχήν, αποτελεί διευθυντή που προσπαθεί να μεταφέρει στην πράξη τη φιλοσοφία του υπερβαίνοντας τα εμπόδια που παρουσιάζονταν μπροστά του. Είναι διευθυντής που με τα λεγόμενά του δείχνει την πεποίθησή του στη διαφοροποίηση και την ομαδοποίηση. Προωθεί στους εκπαιδευτικούς το μήνυμα ότι πρέπει να γίνεται ξεκάθαρος εντοπισμός του μαθησιακού επιπέδου του κάθε παιδιού, διαφοροποίηση της εργασίας και όπου χρειάζεται ομαδοποίηση παιδιών. Επίσης, παρέχει ενδείξεις δέσμευσης στη μάθηση και ευρύτερα επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου και των εκπαιδευτικών του. Κάθε χρόνο ο ίδιος επικοινωνεί με άτομα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ειδικευμένα σε θέματα όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαφοροποίηση και η εκπαίδευση των ετερόγλωσσων μαθητών και διευθετεί επισκέψεις τους στο σχολείο με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέτοια και άλλα ζητήματα, όπως αναφέρει, συζητούνται και στις συνεδρίες

προσωπικού κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους. Ενδεικτική της πεποίθησής του σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η άποψη του ότι η επιμόρφωση των νεοπροαχθέντων διευθυντών θα πρέπει να περιέχει θέματα ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Έντονη είναι και η προσπάθεια του διευθυντή για ολιστική προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει την επαφή με την οικογένεια του κάθε μαθητή και τα προβλήματα που ενδεχομένως να υπάρχουν και να επηρεάζουν την επίδοση και συμπεριφορά του στο σχολείο. Ο διευθυντής υποστήριξε ότι οι γονείς των μαθητών έχουν πολύ συχνή επικοινωνία με το σχολείο, νιώθουν και είναι ευπρόσδεκτοι στις αίθουσες διδασκαλίας για παρακολούθηση της εργασίας που γίνεται, στις εκδηλώσεις που γίνονται σε πρωινό χρόνο, με αποτέλεσμα να έχει αναπτυχθεί «μια σχέση ξεχωριστή μεταξύ των γονιών, δασκάλων και παιδιά... η οποία είναι προς όφελος όλων». Ανάλογες είναι και οι προσπάθειες για εμπλοκή με την ευρύτερη κοινότητα και συνεργασία μαζί της. Το σχολείο αποτελεί ουσιαστικά το κέντρο των πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων, κυρίως των ετερόγλωσσων που αποτελούν την πλειοψηφία των κατοίκων της περιοχής, με το διευθυντή να παρέχει διευκολύνσεις και βοήθεια, υπερβαίνοντας τις αντιστάσεις ή αντιδράσεις που συναντά.

Ο συγκεκριμένος διευθυντής φαίνεται ότι κατέχει σε σημαντικό βαθμό τα τρία πυρηνικά χαρακτηριστικά. Μιλά για επιτυχίες ως διευθυντής και για άτομα του Υπουργείου που «άρχισαν και προβληματίζονται πώς να στελεχώσουν το σχολείο για να μη χαθεί εκείνο το οποίο έχει δημιουργηθεί». Με το λόγο του δίνει την εντύπωση ότι είναι στενά συνδεδεμένος ως άτομο με την εργασία του και το όραμα που πιστεύει ότι έχει υλοποιήσει. Σε κάποια στιγμή της συνέντευξης συγκινείται μιλώντας για τις δυσκολίες που έχουν πολλές οικογένειες του σχολείου να ανταπεξέλθουν οικονομικά και υποστηρίζει έντονα τις προσπάθειές του να είναι κοντά στους ετερόγλωσσους γονείς και την κοινότητα παρά τις αντιδράσεις.

**9, 17, 23** Βασικός λόγος για τη μη επιλογή των συγκεκριμένων διευθυντών για διεξαγωγή μελετών περίπτωσης αποτέλεσε η έλλειψη επαρκών ενδείξεων ότι εφαρμόζουν σε πρακτικό επίπεδο την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Από τους τρεις διευθυντές, οι δύο (1, 17) εξέφρασαν και τους λόγους των δυσκολιών που συναντούν.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής 17 ανέφερε κατά τη διάρκεια της μαγνητοφωνημένης συνέντευξης και σε μια σύντομη συνομιλία με το τέλος της, η κουλτούρα του σχολείου που συνάντησε πρωτοερχόμενος σε αυτό, η φιλοσοφία αρκετών εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και οι «αργοί και πιο τυπικοί ρυθμοί τους», είχαν διαφορές με τα δικά του «πιστεύω». Οι διάφορες προσπάθειες που έκανε στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως για παράδειγμα οι προτάσεις για αξιοποίηση (στην αίθουσα διδασκαλίας) της παρουσίας των αντιπροσώπων πρεσβειών στο σχολείο, δεν είχαν από αρκετούς εκπαιδευτικούς την επιθυμητή για τον ίδιο αντιμετώπιση. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, «χρειάζεται μια πρακτικότητα και ένας δυναμισμός» για να καλλιεργήσεις τα ζητήματα που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάτι που δεν μπόρεσε να πετύχει από μόνος του, γιατί χρειαζόταν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του.

Επίσης, η διευθύντρια 9 παρά το ότι έχει στο λόγο της κριτικά στοιχεία εκπέμπει αρκετή ανασφάλεια για το πώς να μεταφράσει τη φιλοσοφία της σε πράξη. Αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανέφερε ότι «θέλει» αλλά «δεν ξέρει» τι θα μπορούσε να κάνει ως ηγέτης του συγκεκριμένου πολυπολιτισμικού σχολείου. Η διευθύντρια 23 αν και δε μεταφέρει σε τόσο μεγάλο βαθμό το αίσθημα της ανασφάλειας, εντούτοις δε φαίνεται να διακατέχεται από τον προβληματισμό του τι θα μπορούσε να κάνει ως ηγέτης του σχολείου της προς την κατεύθυνση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

## Αποτελέσματα β' σταδίου έρευνας

### Εισαγωγή

Οι διευθυντές 6, 10 και 11, όπως αριθμήθηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας, επιλέγηκαν για συμμετοχή στο δεύτερο, στο οποίο αριθμούνται ως 1, 2 και 3 αντίστοιχα. Κατά την ανάλυση των δεδομένων αυτού του σταδίου, γίνεται αρχικά ανάλυση της κάθε μελέτης περίπτωσης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται το προφίλ του κάθε σχολείου και το προφίλ του ηγέτη του, το οποίο περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία από την εξωσχολική του ζωή και δράση, ώστε να διαφανεί το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ζει. Παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, τα οποία βασίζονται στην παρατήρηση και τις συνεντεύξεις ή συνομιλίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το βοηθητικό και τους μαθητές. Ακολούθως, αναλύονται με λεπτομέρεια τα δεδομένα που λήφθηκαν. Γίνεται παρουσίαση της καθημερινότητας του/της διευθυντή/διευθύντριας, όπως καταγράφηκε κυρίως από την παρατήρηση και παρατίθενται τα κύρια πορίσματα του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Έπειτα, γίνεται ανάλυση των στυλ ηγεσίας και ταυτόχρονα της σύζευξής τους με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Αναφέρονται συνοπτικά οι κύριες αντιστάσεις – περιορισμοί που συνάντησε ο/η διευθυντής και παρατίθενται τα βασικά συμπεράσματα. Με το τέλος της ανάλυσης των τριών μελετών περίπτωσης, συνοψίζονται τα γενικά συμπεράσματα.

Αυτό που χρειάζεται να λεχθεί προτού γίνει παρουσίαση των μελετών περίπτωσης, είναι ότι τα δεδομένα που συλλέγηκαν από τους τρεις διευθυντές στο πρώτο και στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, βρίσκονται σε συμφωνία και αλληλοσυμπληρώνονται. Ειδικότερα τα δεδομένα του πρώτου σταδίου που συλλέγηκαν μόνο με τη μέθοδο της συνέντευξης, κατά κάποιον τρόπο επιβεβαιώνονται στο δεύτερο στάδιο και εμπλουτίζονται με τη βοήθεια των άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων. Δεν υπήρξαν αντιφάσεις μεταξύ πρώτου και δεύτερου σταδίου, κάτι που θα μπορούσε να ληφθεί και ως ένδειξη της αυθεντικότητας των δεδομένων.

## Μελέτη περίπτωσης 1

### Προφίλ Σχολείου 1

Το σχολείο ιδρύθηκε πριν από περίπου 50 χρόνια και βρίσκεται σε έναν από τους Δήμους της Κύπρου, ο οποίος κατοικείται τόσο από Ελληνοκύπριους όσο και από άτομα διαφόρων άλλων εθνικοτήτων. Αποτελεί ακριτικό σχολείο, καθώς βρίσκεται πολύ κοντά στην «πράσινη γραμμή», όπως έχει διαμορφωθεί από το καλοκαίρι του 1974 με τα γεγονότα της τουρκικής εισβολής και κατοχής στο νησί. Κάποια μέτρα από την περίφραξη του σχολείου είναι ένα από τα φυλάκια των Ελληνοκυπρίων στρατιωτών και λίγο πιο πίσω, εκεί όπου ξεκινούν τα κατοχικά στρατεύματα φαίνεται μια τουρκική σημαία.

Σε αυτό υπηρετούν 10 εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένης μιας βοηθού διευθύντριας, με χρόνια υπηρεσίας που κυμαίνονται από 3 μέχρι 23 και με τους περισσότερους να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Οκτώ από τους δέκα εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο ισάριθμα ή περισσότερα χρόνια από το διευθυντή. Το βοηθητικό προσωπικό αριθμείται στα 4 άτομα (γραμματέας, υπεύθυνη κυλικείου, δύο επιστάτριες). Το σχολείο είναι πλήρως εξοπλισμένο και διαθέτει αίθουσες ειδικών μαθημάτων (Ειδικής Εκπαίδευσης, Τέχνης, Μουσικής, Σχεδιασμού & Τεχνολογίας), όχι όμως αίθουσα εκδηλώσεων. Για κάποιες συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις χρησιμοποιείται μια αίθουσα διδασκαλίας που έχει διαμορφωθεί γι' αυτό το σκοπό. Παρόλο που το σχολείο είχε αντισεισμική αναβάθμιση πριν μερικά χρόνια, το κτίριο σύμφωνα με το διευθυντή, χρήζει ακόμη αρκετής βελτίωσης. Λειτουργεί τις απογευματινές ώρες ως προαιρετικό ολοήμερο για τους μισούς περίπου μαθητές του σχολείου, αριθμός που έχει αυξητική τάση χρόνο με το χρόνο.

Στο σχολείο φοιτούν γύρω στους 100 μαθητές, χωρισμένοι σε 6 τμήματα (Α' – Στ' τάξη) με το 65% των μαθητών να είναι ετερόγλωσσοι και να κατάγονται από μια μεγάλη ποικιλία χωρών, αλλά και ηπείρων (Ευρώπη, Ασία, Αφρική). Ο συνολικός αριθμός τους διαφοροποιήθηκε αρκετές φορές. Κάποιοι ετερόγλωσσοι μαθητές έρχονταν για να φοιτήσουν μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και ένας μεγαλύτερος αριθμός υφιστάμενων μαθητών αναγκαζόταν να φύγει οικογενειακώς για τη χώρα καταγωγής του. Ως αποτέλεσμα, ο συνολικός αριθμός των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν μειωμένος σε σχέση με την αρχή. Κυριότερος λόγος αποχώρησης ήταν η μη εξεύρεση εργασίας από τους γονείς και εντασσόταν σύμφωνα με αυτούς, στο πλαίσιο της γενικότερης οικονομικής κρίσης στην Κύπρο.

Αν και το γενικότερο μαθησιακό επίπεδο κινείται σύμφωνα με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς σε ικανοποιητικά επίπεδα, εντούτοις παρουσιάζονται αρκετά προβλήματα που εστιάζονται στην κατανόηση γραπτών κειμένων, στο γραπτό και προφορικό λόγο. Τα συγκεκριμένα προβλήματα είναι μεγαλύτερα στην περίπτωση των ετερόγλωσσων μαθητών που εγκαταστάθηκαν στην Κύπρο σε ηλικία δημοτικού σχολείου, σε σχέση με τα ετερόγλωσσα παιδιά που γεννήθηκαν στο νησί. Η συμπεριφορά των μαθητών στο σύνολό της είναι αρκετά καλή, με εξαίρεση μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών μεγάλων τάξεων, οι οποίοι είχαν (ειδικά τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς) συχνά λεκτικές και σωματικές συγκρούσεις που απασχολούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή. Δεν υπήρξαν προβλήματα περιθωριοποίησης μαθητών λόγω διαφορετικής καταγωγής, ούτε ρατσιστικά περιστατικά, όπως αναφέρουν οι διευθυντές και το προσωπικό. Η μόνη περίπτωση που παρουσιάστηκε, αλλά σε σύντομο χρονικό διάστημα ξεπεράστηκε, ήταν όταν την προηγούμενη σχολική χρονιά υπήρχε μια σύγκρουση μεταξύ μαθητών ίδιας εθνικής ομάδας (διαφορετικών όμως περιοχών καταγωγής) που μεταφερόταν από τους γονείς προς στα παιδιά. Τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς παρουσιάστηκαν σε μερικά παιδιά του σχολείου προβλήματα που χρειάστηκαν παρέμβαση ψυχολόγων και σε μία περίπτωση νοσηλεία. Πρόκειται κυρίως για παιδιά ειδικής εκπαίδευσης που εκδήλωσαν έντονο άγχος, σύμφωνα με το διευθυντή, λόγω της γενικευμένης κατάστασης που επικρατούσε στην κοινωνία ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης. Ένα άλλο παιδί παρουσίασε σχολική φοβία που επίσης χρειάστηκε ειδική αντιμετώπιση.

Γενικότερα, η ομάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού φάνηκε να αποτελείται κυρίως από έμπειρα και εργατικά άτομα, τα οποία σύμφωνα με το διευθυντή νοιάζονται τόσο για την επίδοση όσο και για την ευημερία των μαθητών, μέσα και έξω από το σχολείο. Το κλίμα που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μεταξύ εκπαιδευτικών – διευθυντή μπορεί να χαρακτηριστεί ως πάρα πολύ καλό και φιλικό, όπως επιβεβαιώνεται και

από τις συνεντεύξεις. Αυτό ήταν κυρίως εμφανές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στο γραφείο των δασκάλων, όπου οι συζητήσεις γίνονταν σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα χωρίς οποιαδήποτε ένταση. Το «κλίμα εφησυχασμού» που εντόπισε ο διευθυντής σε σχέση με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, διαφοροποιήθηκε θετικά, μετά από δική του παρέμβαση, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Εντούτοις, ο ίδιος επιλέγει, για λόγους που θα αναφερθούν αργότερα, να μη δώσει σημασία σε ένα άλλο θέμα που προκαλούσε δυσαρέσκεια σε κάποια μέλη του προσωπικού και αφορούσε την (κατά τη γνώμη τους) μεγάλη επίδραση που έχει η άποψη της βοηθού διευθύντριας στο διευθυντή.

Όσον αφορά στους γονείς, τα επαγγέλματα των περισσότερων, με εξαίρεση 6-7 οικογένειες, είναι τεχνικά και το εισόδημα της συντριπτικής πλειοψηφίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαμηλό. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, 40% των γονιών είχαν δηλώσει ότι αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα και περίπου το 20% των μαθητών είχαν τον ένα ή και τους δύο γονείς άνεργους. Τα ποσοστά αυτά αυξάνονταν συνεχώς, με την πιο σημαντική αύξηση να παρουσιάζεται το δεύτερο ήμισυ της σχολικής χρονιάς. Ως αποτέλεσμα το σχολείο περιλαμβάνει στον κατάλογο των απόρων μια πολύ μεγάλη μερίδα μαθητών. Τα δεδομένα αυτά έχουν αρνητική επίδραση στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, αφού πολλοί γονείς δυσκολεύονται να διαθέσουν χρήματα για επισκέψεις εκτός σχολείου ή διάφορες εκδηλώσεις που γίνονται στο χώρο του (π.χ. από το Σύνδεσμο Γονέων). Ενδεικτική της οικονομικής δυσκολίας που παρουσιάζεται είναι η μείωση των πωλήσεων στο κυλικείο τον τελευταίο χρόνο, η απόφαση του σχολείου να μη ζητά από τους μαθητές του να αγοράσουν για σκοπούς μαθήματος οποιαδήποτε υλικά και η συνεχής προσπάθειά του για στήριξη των άπορων μαθητών (εξασφάλιση προγεύματος, παροχή ειδών ένδυσης και υπόδησης) και των οικογενειών τους (παροχή τροφίμων). Ο Σύνδεσμος Γονέων στηρίζει έμπρακτα αυτή την προσπάθεια από την αρχή του χρόνου. Η ολιγομελής αυτή ομάδα κυρίως Ελληνοκύπριων και ελάχιστων ετερόγλωσσων, συνεργάζεται αρμονικά με τη διεύθυνση του σχολείου σε όλους τους τομείς.

Η στάση των γονιών σε σχέση με τη φοίτηση των παιδιών τους παρουσιάζεται διαφοροποιημένη, σύμφωνα με το διευθυντή. Η μεγαλύτερη ομάδα γονιών (Κύπριων και ετερόγλωσσων) δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, «σέβεται», «συμπαραστέκεται», περιμένει «σαφείς οδηγίες για το πώς θα βοηθήσει», παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις οι ετερόγλωσσοι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, λόγω του ότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα. Μια άλλη μικρότερη ομάδα είναι «αδιάφορη», «χωρίς μαθησιακές προσδοκίες» για τα παιδιά. Η πλειονότητά τους είναι Ελληνοκύπριοι που αρκετές φορές «τροφοδότησαν το σχολείο με προβλήματα» λόγω της δυσκολίας τους να συνεργαστούν και να επιδείξουν ενδιαφέρον για τη φοίτηση των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τα λεγόμενα του διευθυντή και προσθέτουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τη δυσκολία που προκύπτει κατά τη συνεννόηση σε καθημερινό επίπεδο με αρκετούς ετερόγλωσσους γονείς (π.χ. όταν θα παραλάβουν τα παιδιά τους ή όταν έχουν επισκέψεις γονέων), οι οποίοι δε γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική ούτε την αγγλική γλώσσα.

### Προφίλ διευθυντή

Ο διευθυντής 1 είναι ηλικίας 45-50 χρονών, οικογενειάρχης και κατοικεί σε κοινότητα μακριά από το σχολείο. Κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 είχε περίπου 25 χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και τέσσερα ως διευθυντής. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπηρετούσε στη θέση αυτή για τρίτο χρόνο.

Αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου και κάποια χρόνια αργότερα απέκτησε σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού, δεύτερο πτυχίο σε θέματα αναλυτικών προγραμμάτων. Εδώ και κάποια χρόνια είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διοίκηση και τα αναλυτικά προγράμματα. Ασχολείται με το συνδικαλισμό εδώ και πολλά χρόνια. Αποτέλεσε για πολλά χρόνια ενεργό μέλος της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Δασκάλων (Π.Ο.Ε.Δ.), κατά τα οποία είχε την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με πολλούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Σήμερα αποτελεί δραστήριο μέλος συνδικαλιστικής οργάνωσης διοργανώνοντας και συμμετέχοντας σε διάφορες εκδηλώσεις, εκ των οποίων και συνέδρια με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Μετά από επιμόρφωση που είχε, αποτελεί έναν από τους μέντορες νεοπροαχθέντων διευθυντών.

Το συγκεκριμένο σχολείο είναι το πρώτο που διευθύνει με μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών. Εντούτοις, είχε προηγούμενες εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως σε πολυπολιτισμική χώρα του εξωτερικού όπου σπούδασε για απόκτηση δεύτερου πτυχίου. Αξιολογεί πολύ θετικά τη συγκεκριμένη εμπειρία λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «ήταν χρυσάφι», αφού ο τρόπος προσέγγισης των ανθρώπων που ζουν μόνιμα εκεί, «σε κάνει άνθρωπο που ...μπορείς να βλέπεις τους άλλους χωρίς να σκέφτεσαι πρώτα από πού προέρχονται». Ο διευθυντής είχε επίσης την ευκαιρία επαφής με άτομα της τουρκοκυπριακής κοινότητας. Συνεργάστηκε με εκπροσώπους Τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών βιώνοντας καταστάσεις που, κατά τη γνώμη του, κάποτε ενίσχυαν θετικά τις σχέσεις των δύο εκπαιδευτικών οργανώσεων (Ε/Κ – Τ/Κ) και άλλοτε τις αποδυνάμωναν.

Ως παιδί που μεγάλωσε σε χωριό που μέχρι και την τουρκική εισβολή ήταν μικτό (με Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους κατοίκους), κρατά ευχάριστες αναμνήσεις από τη συμβίωσή του με παιδιά της τουρκοκυπριακής κοινότητας, οι οποίες του προκαλούν συγκίνηση όταν τις αφηγείται. Από την άλλη, «έζησε πολύ έντονα» την τουρκική εισβολή, αφού το πατρικό του σπίτι βρίσκεται «στην πρώτη γραμμή» και μέχρι σήμερα «δεν πιστεύει ότι έχουν αρθεί με κανένα τρόπο οι συνέπειες του 74». Οι εμπειρίες της εισβολής, αλλά της προσφυγιάς των συμπατριωτών του, πιστεύει ότι «σίγουρα» συνέβαλαν στο να είναι σήμερα

ένας γενικά δυναμικός άνθρωπος με έντονη άποψη για τα πολιτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα. Στις μέρες μας τον προβληματίζουν ιδιαίτερα τα γεγονότα που συνδέονται με την οικονομική κρίση στην Κύπρο. Ασκεί έντονη κριτική στους πολιτικούς, οι οποίοι με την «απληστία» που επέδειξαν, όπως λέει, «απέτυχαν στη διοίκηση και στον οικονομικό τομέα».

### ***Χαρακτηριστικά προσωπικότητας***

Κατά τη διάρκεια της βδομάδας σκιαγράφησης, ο διευθυντής ήταν γενικότερα αρκετά ήρεμος και ευδιάθετος, χαμογελούσε συχνά και είχε αίσθηση του χιούμορ. Χαιρετούσε μαθητές και μέλη του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού και ήταν πάντα πρόθυμος να ακούσει όποιον τον ζητούσε. Είναι άτομο που έχει πολύ καλές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Διαθέτει ευφράδεια λόγου και άνεση στο να συνομιλήσει για οποιοδήποτε ζήτημα, είναι ιδιαίτερα ομιλητικός με φωνή που μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιβλητική, ήρεμη και σταθερή. Ένα από τα έντονα χαρακτηριστικά του είναι η κινητικότητα του στους διάφορους χώρους του σχολείου (γραφείο διευθυντή, δασκάλων, αυλή, αίθουσα διδασκαλία), αλλά και έξω από αυτό (π.χ. στον τροχονόμο), όταν χρειάζεται να επιληφθεί διαφόρων ζητημάτων.

Είναι ιδιαίτερα οργανωτικός, δεν χρονοτριβεί και μπορεί με άνεση να αντιμετωπίσει ζητήματα που προκύπτουν σχεδόν παράλληλα. Ακόμα και σε σχετικά δύσκολες περιπτώσεις (π.χ. πειθαρχικά προβλήματα, έντονη διαμαρτυρία γονιού για ατύχημα του παιδιού του), παρέμενε ψύχραιμος και χρησιμοποιούσε το διάλογο ως μέσο για απάμβλυνση του προβλήματος. Μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια της βδομάδας ανέφερε ότι «νιώθει πίεση με τα συμβάντα», χωρίς και πάλι να χάνει τη ψυχραιμία του και να τα χειρίζεται με αναποτελεσματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί με τα λεγόμενά τους επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της παρατήρησης. Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ότι δείχνει να μην έχει άγχος στο σχολείο ή αν έχει, το διαχειρίζεται και δεν τους το μεταφέρει.

Το διαχειρίζεται (το άγχος του) νομίζω σε πολύ καλό βαθμό τζιαι επέρασε μας το τζιαι μας. Έσκει την έννοια, αλλά τούτο δεν τον κάμνει να συμπεριφέρεται περίεργα ή να νικά το άγχος σε σχέση με την έννοια για να κάμεις καλά τη δουλειά σου. (4) Δεν τον είδα να αγχώνεται. (5) Δεν είναι άνθρωπος τέτοιος. Και να αγχώνεται ο ίδιος δεν το μεταδίδει (6) Εμένα εκείνο που μου αρέσει είναι το μη άγχος του. Δεν μπορώ ο άλλος να αγχώνεται και να μου μεταδίδει και εμένα. (7)

Επίσης, υπάρχουν αναφορές στο ότι είναι «προσιτός», έχουν αρκετά καλή σχέση μαζί του και μπορούν να του μιλήσουν άνετα για οποιοδήποτε θέμα (3) που αφορά στο σχολείο ή στην

πολιτική και την κοινωνία. Μια από τις εκπαιδευτικούς (4) μπορεί να διαφωνεί, όπως λέει, με τις πολιτικές πεποιθήσεις του διευθυντή, όπως αυτές εκφράζονταν σε φιλικές συζητήσεις, αλλά εκτιμά το γεγονός ότι «ξέρει τι πιστεύει και το υποστηρίζει, ...θα ακούσει τις άλλες απόψεις, ...δε θα επιβάλει» τη δική του. Σημαντικό κρίνουν και το γεγονός ότι κατά τις επισκέψεις του στο γραφείο των δασκάλων, κάνει αστεία και «προσεγγίζει τον καθένα ξεχωριστά» (2). Όπως επισημαίνει κάποιος:

Είναι και ο διευθυντής που έρχεται (στο γραφείο των δασκάλων), βρίσκει μας, απλά για να πει τα δικά του, να πιάσει κουβέντα. ...Συνήθως όταν τον βλέπεις, πάει το μυαλό σου ότι κάτι θα κουβεντιάσει... Δε νιώθεις ότι έρχεται για να σε ελέγξει (7).

Στο σχολείο δε συμπεριφέρεται αυταρχικά και η «ανθρώπινή του πλευρά» είναι αυτή που τον κάνει να ξεχωρίζει (6, 7). Όπως διευκρινίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, δίνει «έμφαση στο να αναπτύξει καλές σχέσεις μαζί τους» (3), τους μιλά με ειλικρίνεια, χωρίς «να προσβάλει ούτε να μειώσει» (5) και τους διευκολύνει όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα και πρέπει να απουσιάσουν (7). Ένα από τα θετικά του στοιχεία είναι ότι «λειτουργεί διακριτικά» (2) στο χώρο του σχολείου, «νιώθεις ότι σου έχει εμπιστοσύνη, ότι δεν έχεις κάποιον από πάνω σου να σε διατάζει τι να κάνεις» και έτσι «έχεις την όρεξη να ανταποδώσεις» με την ποιότητα της εργασίας σου (4). Για την εκπαιδευτικό 5, αυτή του η στάση δείχνει για την ίδια ότι προσπαθεί να κάνει το καλύτερο, όχι μόνο για την «ευημερία» των μαθητών, αλλά και των δασκάλων.

Όσον αφορά σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι πρόκειται για έναν πολύ καλό διευθυντή, «δυνατό» (2), «πολύ δυναμικό και δραστήριο» (5) που «κάνει για να είναι» στη θέση αυτή (4). Επεξηγώντας η εκπαιδευτικός 3, αναφέρει ότι «δείχνει να ξέρει τα πάντα γύρω από το σχολείο σε θέμα οργάνωσης, μαθητών ...για τα πάντα» (3). Προσπαθώντας να ερμηνεύσει την έννοια του δυναμισμού, όπως την αντιλαμβάνεται, αναφέρει ότι δεν είναι δυναμικός «με την έννοια της επιβολής ή της αυστηρότητας, του τύπου και υπογραμμών», αλλά «έχει έναν διαφορετικό τρόπο να γίνονται οι δουλειές που πρέπει» ο οποίος βασίζεται κυρίως στην «ηρεμία» που εκπέμπει και στην ευγένεια με την οποία θα απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς, «χωρίς να επιβάλλει». Σε παρόμοια γραμμή είναι και η επεξήγηση της εκπαιδευτικού 6 που αναφέρει ότι «μπορεί να μην του φαίνεται τόσο η δυναμικότητα», αλλά αυτά που κάνει «στο τέλος της ημέρας, βγαίνουν σε καλό». Το μόνο σημείο για το οποίο πιστεύουν τρεις εκπαιδευτικοί ότι θα έπρεπε να ήταν πιο δυναμικός, είναι στη στάση που τηρεί απέναντι σε απόψεις της βοηθού.



Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν τίθεται, εκ μέρους του διευθυντή, θέμα διαφοροποίησης γηγενών και ετερόγλωσσων μαθητών και γονέων. Λένε ότι στα τρία χρόνια που είναι διευθυντής στο σχολείο, δεν έχει εκφράσει ποτέ δυσαρέσκεια για το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό του σχολείου αποτελείται από ετερόγλωσσο πληθυσμό και ότι είναι ευαίσθητος σε θέματα περιθωριοποίησης. Σύμφωνα με αυτούς, «κάνει πάρα πολλές προσπάθειες για να βοηθηθούν και να προσεγγιστούν» οι ετερόγλωσσοι μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο (6) και είναι βοηθητικός προς τους γονείς τους δείχνοντας μεγάλη ευαισθησία στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (1). Η φυγή ετερόγλωσσων μαθητών του σχολείου που σημειώνεται αισθητά τον τελευταίο ειδικά χρόνο, στενοχωρεί το διευθυντή, ο οποίος σκέφτεται τρόπους αντιμετώπισης των υπόλοιπων παιδιών που βιώνουν την απώλεια των φίλων τους. Σε αυτό το θέμα προβληματίζεται από την άποψη ότι το σχολείο πιθανόν μελλοντικά να αλλάξει τύπο, όπως για παράδειγμα να γίνουν συμπλέγματα τάξεων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αρκετές φορές έδειξε ο διευθυντής τη δυσαρέσκειά του βλέποντας την «πράσινη γραμμή» και τα φυλάκια που βρίσκονται λίγο πιο πέρα από το σχολείο. Ο ίδιος αναφέρει σε μια από τις συνεντεύξεις ότι ειδικά στις 15 Νοεμβρίου (επέτειος ανακήρυξης του ψευδοκράτους) είναι συναισθηματικά φορτισμένος ακούγοντας από το σχολείο τις «χαιρετιστήριες βολές» από τους Τούρκους στρατιώτες και βλέποντας τα «σημαιοστολίσματα». Κάποια απογοήτευση του προκαλούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (6, 7) φήμες που κυκλοφορούν ότι ένας από τους λόγους που κάποιοι Κύπριοι, κάτοικοι της περιοχής, επιθυμούν να φοιτήσουν αλλού τα παιδιά τους, είναι η ανασφάλεια που τους δημιουργεί η τοποθεσία του σχολείου ως ακριτικό.

Ο διευθυντής αυτοχαρακτηρίζεται ως άτομο που δεν κρύβει τα συναισθήματά του με το πρόσωπο και το ύφος του, γι' αυτό και μπορούν οι άλλοι «να τον διαβάζουν». Ως παράδειγμα αναφέρει ότι δεν μπορεί να κρύβει την ικανοποίησή του για κάτι θετικό που συμβαίνει στο σχολείο λόγω της εργασίας ή πρωτοβουλίας κάποιων εκπαιδευτικών και από την άλλη, δεν μπορεί να χαμογελά και να προσποιείται όταν συμβαίνει το αντίθετο. Επίσης, συμφωνεί ότι γενικά δεν είναι άτομο αγχώδες και αν κάποιες φορές προκύψει άγχος, μπορεί από μόνος του να το διαχειριστεί.

Οι συνομιλίες με το βοηθητικό προσωπικό ενίσχυσαν τη γενικά καλή εικόνα του προφίλ που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση. Οι επιστάτριες, η υπεύθυνη κυλικείου και η συνοδός μιας μαθήτριας ανέφεραν μεταξύ άλλων ότι είναι «καλός χαρακτήρας, καλός άνθρωπος, ευγενικός, με σεβασμό, άψογος». «Βοηθά, είναι γλυκός», έχει

«πολύ καλή προσέγγιση» και «νιώθουν άνετα να του μιλήσουν». Είναι «ομιλητικός», «πάντα με το χαμόγελο», «τους έχει εμπιστοσύνη» για τη δουλειά τους. Η γραμματέας, ιδιαίτερα θετική, θεωρεί ότι ο διευθυντής αναγνωρίζει τη δουλειά της και την κάνει να νιώθει ότι η αξία της είναι σημαντική για το σχολείο. Σε σχέση με άλλους διευθυντές είναι «πολύ οργανωτικός» και «ξέρει πώς να χειριστεί τα πράγματα». Τον χαρακτήρισε «πάρα πολύ επικοινωνιακό» και είπε χαριτολογώντας πως ένα άλλο επάγγελμα που θα του ταίριαζε είναι αυτό των «δημοσίων σχέσεων».

Οι μαθητές στις συνομιλίες που έγιναν μαζί τους μίλησαν για «καλό διευθυντή», «φιλικό», «ευγενικό», «καλότροπο», που «έχει χιούμορ», που «χαμογελά». Λένε ότι είναι διευθυντής που οι μαθητές τον «ακούνε» και τον «υπολογίζουν». Δε θα ήθελαν να ήταν «διαφορετικός» ούτε να έκανε κάτι παραπάνω. Ένας από τους μαθητές θεωρεί ότι ένα από τα θετικά στοιχεία του διευθυντή του είναι η ευαισθησία του, την οποία αντιλαμβάνεται μέσα από προσωπικές ιστορίες που τους λέει κατά καιρούς από την παιδική του ηλικία, αλλά και από το ότι τους μιλά κάποιες φορές για τα παιδιά του.

#### **Δεδομένα που λήφθηκαν**

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από την πρώτη μελέτη περίπτωσης προέρχονται από τις εξής πηγές:

- Θεατή και μη συμμετοχική παρατήρηση του διευθυντή για πέντε συνεχόμενες μέρες
- Μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (7 από εκπαιδευτικούς διάρκειας 20-25 λεπτών -εκ των οποίων και η μία βοηθός διευθύντρια- η καθημέρα, μία από τη γραμματέα διάρκειας 20 λεπτών, μία από το διευθυντή που λήφθηκε με το τέλος της παρατήρησης διάρκειας περίπου μίας ώρας και μία επίσης μονόωρη συνέντευξη που λήφθηκε κατά τη διαδικασία του ελέγχου μελών) - Ανεπίσημες συνομιλίες με όλους τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και όσους δεν έδωσαν συνέντευξη (και μετέπειτα λήψη σημειώσεων)
- 15λεπτες συνομιλίες με το καθένα από τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού (δύο επιστάτριες, υπεύθυνη κυλικείου, συνοδός μαθητή) κατά τη διάρκεια των οποίων λαμβάνονταν λεπτομερείς σημειώσεις, πολλές φορές με αυτούσια λόγια
- 10 δεκάλεπτες συνομιλίες με μαθητές Δ' – Στ' τάξης (Κύπριους και ετερόγλωσσους) με λήψη λεπτομερών επίσης σημειώσεων
- 8 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς

- ο Έγγραφα του σχολείου (κυρίως πρακτικά συνεδριάσεων)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που παραχώρησαν συνέντευξη εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο τουλάχιστον τρία χρόνια, όσα είναι και τα χρόνια υπηρεσίας του διευθυντή στο σχολείο. Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς που επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια, οι έξι εργάζονται από τρία έως έξι χρόνια στο σχολείο και οι δύο είναι στον πρώτο χρόνο. Η δεύτερη συνέντευξη του διευθυντή είχε σκοπό να δοθούν περισσότερες επεξηγήσεις για συγκεκριμένες πτυχές της παρατήρησης, πληροφορίες που αφορούν σε στοιχεία που ήθελε να δώσει ο ίδιος για τη μέχρι τώρα πορεία της ζωής του, την προσωπική και επαγγελματική. Επίσης, όταν έγινε η διαδικασία του ελέγχου μελών, διευκρινίστηκαν ζητήματα που προέκυψαν μετά την πρώτη ανάλυση.

Πιο κάτω γίνεται περιγραφή της καθημερινότητας του διευθυντή, όπως προέκυψε από την πενθήμερη παρατήρηση, στα πλαίσια της οποίας δίνονται στοιχεία που εμπλουτίζουν τα χαρακτηριστικά του προφίλ του. Έπειτα, αναφέρονται σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς.

### ***Καθημερινότητα του διευθυντή***

Στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζεται περιληπτικά η καθημερινότητα του διευθυντή κατά τις πέντε μέρες παρατήρησης. Φαίνονται σε γενικές γραμμές οι κύριοι χώροι στους οποίους κινήθηκε και οι δραστηριότητές του. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι αυτές οι δραστηριότητες ισχύουν ως επί το πλείστον σε καθημερινό επίπεδο. Τόνισαν την έντονη παρουσία του στην αυλή του σχολείου.

### **Πίνακας 11: Καθημερινότητα του διευθυντή 1 σε γενικές γραμμές**

**7:20 π.μ. – 7:25 π.μ.:** Προσέλευση στο σχολείο

**Ωρα προσέλευσης – 7:45 π.μ.** (πρώτο χτύπημα του κουδουνιού):

- **γραφείο των δασκάλων** (χαιρετούσε, συνομιλούσε για θέματα σχολείου και επικαιρότητας, προέβαινε σε ανακοινώσεις, π.χ. απουσία εκπαιδευτικού και σχετικές διευθετήσεις, πρόθεση γονέων μιας μαθήτριας να φύγουν από την Κύπρο και να πάνε μόνιμα στην πατρίδα τους)
- **αυλή του σχολείου** (χαιρετούσε μαθητές ή και γονείς που έρχονταν, έβλεπε ή μιλούσε με μαθητές που έπαιζαν, συνομιλούσε με εκπαιδευτικούς που παιδονομούσαν)
- **γραφείο διευθυντή** (χρησιμοποιήθηκε πολύ λιγότερο σε σχέση με τους πιο πάνω χώρους για θέματα όπως: συνομιλία με κάποιους μαθητές για πειθαρχικά θέματα, κατ' ιδίαν συνομιλία με εκπαιδευτικό για προσωπικό του θέμα, ενημέρωση βοηθού διευθύντριας για θέματα που προέκυψαν, συνάντηση με υπάλληλο σχολικής εφορείας για κτηριακά ζητήματα,
- **έξω από το σχολείο** (συνομίλησε μια φορά με τον τροχονόμο για το θέμα της ασφάλειας των μαθητών)

**Κατά τη διάρκεια των τριών διαλειμμάτων**

- **αυλή του σχολείου:** *ιδιαίτερα αισθητή παρουσία* (βρισκόταν εκεί για λίγη έως αρκετή ώρα), μιλούσε με τους μαθητές, συνήθως χρησιμοποιώντας χιούμορ και αφιέρωνε χρόνο για σύντομες συνομιλίες με μέλη του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Για παράδειγμα, συνομίλησε κατ' ιδίαν με

εκπαιδευτικό, με τις επιστάτριες, αλλά και με τη συνοδό παιδιού με ειδικές ανάγκες για να έχει πληρέστερη εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ίδια και το παιδί.

- **γραφείο διευθυντή** (χρησιμοποιήθηκε λιγότερο π.χ. για συνομιλία με γονείς μαθητών που συγκρούονται συχνά μεταξύ τους, συζήτηση με μαθητή που επανέλαβε κάποια επιθετική συμπεριφορά, φιλοξενία επισκεπτών – ειδικών που έδωσαν διάλεξη προς τους μαθητές)
- **γραφείο των δασκάλων** (ξεκούραση και συζήτηση με εκπαιδευτικούς για τρέχοντα θέματα του σχολείου, π.χ. ζήτησε τη γνώμη τους για το περιεχόμενο μιας εγκυκλίου, αναφέρθηκε σε θέματα κτιριακών επιδιορθώσεων, κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανησυχία τους για την αποτελεσματικότητα κάποιων διαδικασιών που ακολουθούνται από το ΥΠΠ (π.χ. για μαθητές Ειδικής Εκπαίδευσης) - συζητήσεις για κοινωνικά και επίκαιρα θέματα (σε όλες τις περιπτώσεις ξεκίνησαν από το διευθυντή με αρκετά καυστικό τρόπο, π.χ. οικονομική κρίση στην Κύπρο, ρόλος των τραπεζών, περίπτωση παιδικής πορνογραφίας, άσκηση βίας από άγνωστο προς μαθητή, τροποποίηση κανονισμών για τους εκπαιδευτικούς).

#### **Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στις τάξεις**

- **γραφείο διευθυντή:** τηλεφωνήματα προς διάφορες κατευθύνσεις (π.χ. επιθεωρητής, υπεύθυνοι ολοήμερου σχολείου, ψυχολόγος, Σχολική Εφορεία, Σύνδεσμος Γονέων, γονείς, διευθυντές γειτονικών και μη σχολείων, Γραφείο Ευημερίας), μελέτη των εγκυκλίων του ΥΠΠ, διάλογος με τη γραμματέα και προγραμματισμός των θεμάτων που πρέπει να τύχουν χειρισμού εντός της ημέρας, κατ' ιδίαν συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και μέλη του βοηθητικού προσωπικού. Αρκετός από το χρόνο του διευθυντή αξιοποιήθηκε για αντιμετώπιση μεμονωμένων μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα απειθαρχίας και για διερεύνηση πληροφοριών που αφορούν σε άπορους μαθητές.
- **αυλή του σχολείου: συναντήσεις με επιστάτες σχολικής εφορείας για κτηριακά θέματα** (π.χ. βελτίωση στέγης στο κίосκι, πάτωμα)
- **αίθουσες διδασκαλίας:** 11 40λεπτα μαθήματα (που γίνονται σταθερά σε εβδομαδιαία βάση και δύο 40λεπτες παρουσιάσεις). Πέρασε από κάποια τμήματα για ανακοινώσεις και σύντομες συνομιλίες.

#### **1:05 μ.μ. – 1:10 μ.μ.:**

- **αυλή του σχολείου** - Χαιρετούσε τους μαθητές και αντάλλαζε κουβέντες με γονείς.

#### **Μετά τις 1:10 μ.μ.:**

- **γραφείο δασκάλων** – Μία φορά τη βδομάδα έμενε για τη συνεδρίαση με το εκπαιδευτικό προσωπικό (1:10 μ.μ – 1:50 μ.μ.). Τις υπόλοιπες μέρες παρέμενε στο χώρο του σχολείου μέχρι τις 4:00μ.μ. ως υπεύθυνος του προαιρετικού ολοήμερου που λειτουργεί.
- 

### **Κύρια πορίσματα ερωτηματολογίου**

Οι οκτώ από τους δέκα εκπαιδευτικούς του σχολείου δίνουν στο σύνολό τους μια πολύ καλή εικόνα του διευθυντή σε σχέση με τα τέσσερα στυλ ηγεσίας, όπως αποδίδονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Pashiardis και Brauckmann (2008).

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται αναλυτικά ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την κάθε δήλωση, όπως και ο συνθετικός μέσος όρος για κάθε στυλ ηγεσίας.

**Πίνακας 12: Κατηγοριοποίηση δηλώσεων ερωτηματολογίου (Pashiardis και Brauckmann, 2008) εκπαιδευτικών σχολείου 1, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις**

<b>Κατηγοριοποίηση δηλώσεων</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>
<b>Παιδαγωγικό στυλ (Συνθετικός M.O: 4.01 Συνθετική T.A: 0.672)</b>		
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	4	0
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.	4.25	0.462
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	3.75	0.886
Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	3.75	0.707
Πρωθει πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	4	0.534
Πρωθει τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.	4	0.925
Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	4.375	0.517
<b>Συμμετοχικό στυλ (Συνθετικός M.O: 4.14 Συνθετική T.A: 0.768)</b>		
Πρωθει την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	4.125	0.834
Επλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	4.25	0.707
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	3.875	0.991
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	4.25	0.707
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	3.875	0.834
Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.	4.5	0.534
<b>Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Συνθετικός M.O: 3.83 Συνθετική T.A: 0.826)</b>		
Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	4.125	0.834
Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.	3.625	1.060
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	3.875	0.640
Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.	4	0.755
Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξάίρετα στις σχολικές δραστηριότητες.	3.375	0.916
Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	4	0.755

**Επιχειρηματικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο: 3.81 Συνθετική Τ.Α: 0.695)**

Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς	3.75	1.035
Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.	3.625	0.744
Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).	3.875	0.640
Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	4	0.755
Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	3.625	0.744
Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	3.5	0.755
Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	4	0.534
Εμπνέει εμπιστοσύνη στην κοινότητα.	4.125	0.353

**Δομικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο: 4.16 Συνθετική Τ.Α: 0.675)**

Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	3.875	0.834
Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	4	0.755
Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	4	0.755
Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	4.375	0.517
Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης για όλους τους μαθητές.	4.375	0.517
Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	4.375	0.517
Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.	4.125	0.834

---

Όπως φαίνεται από τον πιο κάτω πίνακα, ο μέσος όρος των τεσσάρων στυλ ηγεσίας κυμαίνεται από 3.81 (επιχειρηματικό στυλ) μέχρι 4.16 (δομικό στυλ), κάτι που δείχνει ότι γενικότερα ο διευθυντής κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών προβαίνει κατά περίπου «πολύ» στις διάφορες συμπεριφορές ή πρακτικές που εκφράζονται από τις δηλώσεις. Στην περίπτωση όπου η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη από το 1 (π.χ. επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς, επαινεί, ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς), συγκεκριμένη εκπαιδευτικός με αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο, επέλεξε αρκετά χαμηλότερη βαθμολογία από τους υπόλοιπους, κάτι που θα αναφερθεί και μετέπειτα.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ψηλότερη βαθμολογία στις δηλώσεις που αντιπροσωπεύουν το δομικό, το συμμετοχικό και το παιδαγωγικό στυλ, με την οποία εκφράζουν ότι ο διευθυντής προβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενέργειες. Χαμηλότερη βαθμολογία δίνουν στις πτυχές του επιχειρηματικού και του στυλ ανάπτυξης, παρόλο που και εκεί εκφράζουν ότι οι δηλώσεις αντιπροσωπεύουν το διευθυντή από αρκετά έως πολύ.

Πιο αναλυτικά, οι ψηλότεροι μέσοι όροι από το δομικό στυλ σχετίζονται με τη σαφήνεια στους κανόνες συμπεριφοράς, τις πολιτικές και διαδικασίες προς εφαρμογή, τη διασφάλιση για την ομαλή εφαρμογή των κανόνων και τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας. Η δήλωση που έχει το χαμηλότερο μέσο όρο αφορά στην παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Στο συμμετοχικό στυλ ξεχωρίζουν οι δηλώσεις για την προσεκτική ακρόαση ιδεών και εισηγήσεων, τη συζήτηση θεμάτων με τους εκπαιδευτικούς και την επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο. Από την άλλη, τα θέματα της διευκόλυνσης της ομοφωνίας ανάμεσα στο προσωπικό και η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους. Όσον αφορά στο παιδαγωγικό, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ιδιαίτερα την αυτονομία που τους επιτρέπει ο διευθυντής και τη διασφάλιση της εναρμόνισης της εργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου ενώ θεωρούν ότι η προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και η ενθάρρυνση της εφαρμογής διδακτικών μεθόδων που διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση», δεν είναι στα ίδια επίπεδα.

Στο επιχειρηματικό στυλ, λαμβάνουν ψηλούς μέσους όρους οι δηλώσεις που αφορούν στο ότι ο διευθυντής εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα, προβάλλει μια θετική εικόνα προς αυτήν και αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου/κοινότητας προτείνοντας δραστηριότητες που τις ικανοποιούν. Από την άλλη, δε θεωρούν ότι δίνει έμφαση σε πολύ

μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια και αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου – κοινότητας, στην προώθηση της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις και στη χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή κοινότητας – γονέων. Στην περιοχή του στυλ ανάπτυξης προσωπικού δηλώνουν ότι φροντίζει πολύ για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ υποδεικνύουν με τις απαντήσεις τους ότι τα θέματα επαίνου, επιβράβευσης και ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα.

### Στυλ ηγεσίας

Η ανάλυση του καθενός από τα στυλ ηγεσίας γίνεται στη βάση των αξόνων παρατήρησης που τέθηκαν και περιλαμβάνουν δεδομένα από τα διάφορα μέσα συλλογής δεδομένων. Πολλοί από τους άξονες που αναγράφονται και έπειτα αναλύονται αποτελούν δηλώσεις του ερωτηματολογίου και αντιπροσωπεύουν παρεμφερείς ερωτήσεις των συνεντεύξεων και συνομιλιών. Άλλοι που αναφέρονταν κυρίως στην κλείδα παρατήρησης (και ήταν σημειωμένοι με χρώμα, όπως φαίνεται στο Παράρτημα Λ), υποδηλώνουν τη σύζευξη μεταξύ των στυλ ηγεσίας Pashardis και Brauckmann (2008) και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη<sup>25</sup>.

Τα αποτελέσματα των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων έρχονται να διαφοροποιήσουν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, όχι επειδή αντιτίθενται, αλλά επειδή προσθέτουν την οπτική της σύζευξης με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Η κύρια διαφοροποίηση έγκειται στο ότι δίνουν πλούσια στοιχεία που υποστηρίζουν ειδικότερα τη σύζευξη του επιχειρηματικού στυλ με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, τα οποία δεν περιλαμβάνονται ως δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο, αλλά στην κλείδα παρατήρησης και το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων.

Όσον αφορά στα υπόλοιπα στυλ, το δομικό και το συμμετοχικό συγκεντρώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες του ερωτηματολογίου, με δηλώσεις που αντικατοπτρίζονται και στις υπόλοιπες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Ακόμα και στις περιπτώσεις δηλώσεων που λαμβάνουν χαμηλότερες βαθμολογίες (π.χ. «Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου», «Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων», «Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων»), η μέθοδος της συνέντευξης

<sup>25</sup> Στη βάση αυτών των αξόνων γίνεται η ανάλυση και των άλλων δύο μελετών περίπτωσης.



(με τους εκπαιδευτικούς) και της παρατήρησης, έρχονται να δώσουν περισσότερες διευκρινήσεις.

Πέραν από τη σύζευξη που υπάρχει μεταξύ επιχειρηματικού στυλ και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, αναδεικνύονται και σημεία σύζευξης και με τα υπόλοιπα στυλ, αν και λιγότερα. Προτού γίνει λεπτομερής ανάλυση του κάθε στυλ ηγεσίας, κρίνεται βοηθητικό όπως προηγηθεί μια σύνοψη ενδεικτικών – βασικών αξόνων δράσης και συμπεριφοράς του διευθυντή, θεμάτων που προκύπτουν για προβληματισμό, αντιστάσεων που συναντά και επιδράσεων που υπάρχουν από το ευρύτερο πλαίσιο στον ίδιο το διευθυντή και το έργο του.

## Διάγραμμα 7: Βασικοί – ενδεικτικοί άξονες δράσης και συμπεριφοράς διευθυντή 1, θέματα προς προβληματισμό, αντιστάσεις, επιδράσεις

### ΒΑΣΙΚΟΙ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ:

\*Αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και του σχολείου (οικονομικές, κοινωνικές, ευημερίας, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές, κτηριακές) - Προσέγγιση φτωχών και περιθωριοποιημένων οικογενειών – Ευαισθητοποίηση ως προς τις δυσκολίες που έχουν οι οικογένειες - Θετική προσέγγιση και προθυμία για βοήθεια στην υλοποίηση προγραμμάτων του Δήμου για τις ευπαθείς ομάδες - Καλλιέργεια καλών σχέσεων με γονείς και προσπάθεια για επαφή τους με την εργασία του σχολείου - δημιουργία «ζεστού» και φιλόξενου κλίματος – Μετάδοση στους εκπαιδευτικούς προσωπικού οράματος δικαιοσύνης, ισότητας και ευαισθητοποίησή τους - Προσπάθειες για εκδήλωση «δίκαιης» στάσης των αρμόδιων αρχών και αλλαγής στη στάση κάποιων γονέων (ως προς τη σημασία της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον που πρέπει να δείχνουν για τον τρόπο απογευματινής απασχόλησης των παιδιών τους) \*Εμφαση στις βασικές γνώσεις για αποφυγή λειτουργικού αναλφαριθμητισμού - Πειραματισμός με διάφορα μοντέλα διδασκαλίας ετερόγλωσσων μαθητών - Αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου -Προτροπές προς εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη διδασκαλία των ετερόγλωσσων μαθητών – Παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας - Επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης - Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη διδακτικού προσωπικού - Άσκηση κριτικής στο εκπ. σύστημα και τα υψηλά ιστάμενα πρόσωπα \*Προώθηση ανοικτής επικοινωνίας και ευελιξίας στις σχέσεις με το προσωπικό - Επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο - Προσεκτική ακρόαση των ιδεών και εισηγήσεων των εκπαιδευτικών -Καλλιέργεια πολύ καλών σχέσεων με μαθητές, εκπαιδευτικούς \*Αναγνώριση, επιβράβευση και έπαινος – Αξιολόγηση των αναγκών των εκπαιδευτικών – Παρέμβαση με προσωπική συζήτηση για βελτίωση του επιπέδου ποιότητας και ρυθμού

**ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ:** \*Πολιτική υφιστάμενη κατάσταση - προσωπικά βιώματα εισβολής, προσφυγιάς - παρόμοιες προσωπικές εμπειρίες με αυτές των μαθητών του (π.χ. «φυγή» συμμαθητών) – καθημερινή «οπτική επαφή» με την κατοχή λόγω τοποθεσίας του σχολείου \*Κοιν/οικονομική κατάσταση \*Προηγούμενες εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά πλαίσια \*προσπάθειες σε προσωπικό επίπεδο για απόδοση δικαιοσύνης - κοιν. δραστηριοποίηση - εθελοντισμός \*Τρόπος λειτουργίας εκπ. συστήματος και υψηλά ιστάμενων προσώπων

**ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ:** έλλειψη χρηματικών πηγών - αδυναμία Δήμου να ανταποκριθεί στην υλοποίηση συνεργασιών με οικονομικό κόστος και την υλοποίηση προγραμμάτων για τις ευπαθείς ομάδες - έλλειψη χρόνου - αρκετά διδακτικά καθήκοντα - γραφειοκρατία - λιγότερο ποιοτική εργασία μεμονωμένων εκπαιδευτικών - αρνητική στάση γονέων για ένταξη του σχολείου στα σχολεία ΖΕΠ – μη διαφοροποίηση Α.Π. – νομοθεσία του κράτους (π.χ. όριο μαθητών ανά τμήμα) – «απόσταση» δύσκολης καθημερινής πραγματικότητας και όσων λέγονται από υψηλά ιστάμενα πρόσωπα

### ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ:

\*Όχι ιδιαίτερες ενδείξεις οργάνωσης και υλοποίησης δραστηριοτήτων με σκοπό την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στους στόχους και την κατεύθυνση του σχολείου \*Διαφορετική οπτική διευθυντή-εκπαιδευτικών ως προς τις φιλοδοξίες και προσδοκίες από μαθητές - Μη συστηματικός και οργανωμένος τρόπος προώθησης μιας δυναμικής - πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης - Μη ξεκάθαρη φιλοσοφία σχολείου ως προς τη διαπολιτισμική στρατηγική – Όχι τακτική προσωπική επαφή διευθυντή – εκπαιδευτικών στα πλαίσια του παιδαγωγικού ρόλου \*Αντιδράσεις από κάποιους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο λήψης συμμετοχικών αποφάσεων, όταν υπάρχει κατά τη γνώμη τους επίδραση των απόψεων της βοηθού στο διευθυντή – Αποψη τους ότι δε διευκολύνει την ομοφωνία – Αναγνώριση από πλευράς διευθυντή ότι δεν εφαρμόζει στον επιθυμητό βαθμό τη συμμετοχική λήψη απόφασης \*Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν επιβραβεύονται σε μεγάλο βαθμό \*Μη ξεκάθαρο όραμα – οπτικές διευθυντή και εκπαιδευτικών που έχουν διαφορές - διαφωνίες μεταξύ δ/ντή, βοηθού δ/ντριας και εκπ/κών ως προς τον τρόπο χειρισμού των κανονισμών για εκπαιδευτικούς - επιλογή του διευθυντή να μη θέσει το ζήτημα ενώπιον των εμπλεκόμενων

### **Επιχειρηματικό στυλ**

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από τις διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων έδειξαν ότι η δράση του διευθυντή σε σχέση με το επιχειρηματικό στυλ ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Η μέθοδος της παρατήρησης, όπως θα διαφανεί, έδωσε πλούσια στοιχεία και ανέδειξε τη σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, ειδικότερα σε σχέση με την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών του σχολείου, κάτι που διαφάνηκε και από το ψηλό μέσο όρο στη σχετική δήλωση του ερωτηματολογίου. Παρόλο που ο διευθυντής δε μίλησε κατά λέξη για όραμα σε σχέση με τη συγκεκριμένη περιοχή ηγεσίας, μπορεί να λεχθεί ότι η δράση του και ο θερμός τρόπος που την υποστηρίζει, λειτουργεί σε ένα πλαίσιο προσωπικού οράματος που μεταδίδεται και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η παρακάτω ανάλυση σχετίζεται με τους άξονες για τους οποίους λήφθηκαν τα περισσότερα δεδομένα. Πρόκειται για την ενθάρρυνση της εμπλοκής του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, την αναγνώριση των αναγκών (οικονομικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων) και την υλοποίηση πρακτικών και πολιτικών που τις ικανοποιούν.

#### ***Ενθάρρυνση συνεργασίας και εμπλοκής σχολείου με κοινότητα και γονείς***

Η συνεργασία και εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, αποτελεί μια από τις πτυχές στις οποίες πιστεύει ο διευθυντής ότι πρέπει να προωθούνται. Πρόκειται για κάτι που ανέφερε και στο πρώτο στάδιο της έρευνας ονομάζοντας ως «μεγαλύτερη πρόκληση» της διοίκησης του συγκεκριμένου πολυπολιτισμικού σχολείου το «να μπορέσεις να παρέμβεις προς την πλευρά των γονιών και να προσφέρεις στα παιδιά τους». Οι προσπάθειες από πλευράς σχολείου για εμπλοκή με γονείς και κοινότητα, ήταν διάφορες και κυρίως κινούνταν σε ένα επίπεδο καλλιέργειας καλών σχέσεων για το καλό των μαθητών, χωρίς να δίνονται ιδιαίτερες ενδείξεις οργάνωσης και υλοποίησης δραστηριοτήτων στο σχολείο με σκοπό την εμπλοκή των γονέων. Κάποιες από αυτές καρποφόρησαν, αρκετές όχι, λόγω διαφόρων εμποδίων που υπήρχαν, κυρίως οικονομικών, σύμφωνα με το διευθυντή.

Στο πλαίσιο της εμπλοκής κοινότητας - σχολείου είναι αρκετές φορές εμφανής και η προσπάθεια του διευθυντή να προσεγγίσει τις φτωχές οικογένειες (πολλές φορές ετερόγλωσσων μαθητών) ή άλλες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως περιθωριοποιημένες στην κοινωνία. Επίσης, με στόχο την καλλιέργεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ειδικότερα με τους ετερόγλωσσους γονείς, αναφέρει ως σημαντική τη συλλογή

πληροφοριών που αφορούν στις διαφορετικές κουλτούρες, ώστε αυτές να ληφθούν υπόψη από το σχολείο και να τύχουν σεβασμού κατά τη φοίτηση των παιδιών.

Αυτό που φάνηκε κατά την παρατήρηση ότι ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό, είναι ότι δημιουργήθηκε ένα *φιλόξενο και «ζεστό» κλίμα* για τους γονείς, ότι υπάρχει καλή σχέση με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, όπως και σεβασμός προς όλους. Συγκεκριμένα, οι γονείς παρακολούθησαν τις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, αφού «είναι ευπρόσδεκτοι» σύμφωνα με το διευθυντή να έρχονται όποτε μπορούν. Οι πλείστοι έλαβαν μέρος σε δύο ενημερωτικές συναντήσεις που έγιναν στην αρχή και το μέσο της σχολικής χρονιάς. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (1-7) αναφέρουν ότι ο διευθυντής επιδιώκει την τηλεφωνική ή την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μαζί τους, ιδιαίτερα με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή/και επίδοσης. Όπως λένε, «υπάρχει συνεχής επαφή» διευθυντή – γονέων (4), «τους καλεί» (1), μετά από συνεννόηση με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, «τους ενημερώνει, έρχονται, μιλούν μαζί του» (1), έχουν μεταξύ τους πολύ καλές σχέσεις (6). Ειδικά τους γονείς των ετερόγλωσσων παιδιών που αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στη μάθηση, τους «κάλεσε αμέτρητες φορές» (4) σε μια προσπάθεια συνεργασίας. Για να διευκολυνθεί η μεταξύ τους επικοινωνία, αρκετές φορές καλούσε μαθητές της ίδιας εθνικότητας που γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα και μπορούσαν να κάνουν τη μετάφραση.

Κατά την παρατήρηση έγιναν αρκετές τηλεφωνικές συνδιαλέξεις με γονείς για διάφορα θέματα (π.χ. διευκρίνιση του λόγου απουσίας κάποιου μαθητή, καθοδήγηση για ενέργειες που μπορούν να γίνουν από τους γονείς προς το ΥΠΠ για προώθηση του δικαιώματος παιδιού με ειδικές ικανότητες για συνέχιση των υπηρεσιών συνοδού, ενημέρωση γονέων για την πρόοδο ως προς τη συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών). Επίσης, έγινε συνάντηση με ετερόγλωσση μητέρα που με δυσκολίες (λόγω μη κατανόησης της ελληνικής γλώσσας) προσπαθούσε να ακολουθήσει τη διαδικασία έκδοσης των απαραίτητων εντύπων από διάφορες αρμόδιες υπηρεσίες στην Κύπρο για να μπορέσει να επιστρέψει με το παιδί της στη χώρα τους. Ο διευθυντής μεσολάβησε, πήρε ο ίδιος τηλέφωνο στα αρμόδια άτομα διευκολύνοντάς την. Ήταν ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένος ξέροντας την προσωπική τους ιστορία και πιστεύοντας ότι αυτοί ειδικά οι άνθρωποι έτυχαν εκμετάλλευσης χωρίς να το αντιληφθούν. Όπως λέει, σχετικά με την παραμονή του πατέρα σε κρατητήρια, μέχρι να φύγουν: «Σε αυτή την περίπτωση κάποιοι τους έφεραν παράνομα, τους έστυσαν σαν τις λεμονόκουπες, ...έμειναν,

έκαμαν οικογένεια και μετά τους εντοπίζουν και τους βάζουν φυλακή. Άλλοι κέρδισαν από αυτά τα άτομα, τώρα αυτοί πληρώνουν...».

Επίσης, μια από τις συνεδρίες που έγιναν, είχε ως θέμα το «διάλογο γονέων – σχολείου» και έμπρακτους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε αυτός να προωθηθεί. Σε μια από τις εισηγήσεις του ο διευθυντής προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν την τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς, λόγω της δυσκολίας που υπάρχει για τους εργαζόμενους να απουσιάζουν από το χώρο εργασίας τους. Αυτό που κατάφερε να πείσει τους εκπαιδευτικούς είναι να μη γίνεται η επικοινωνία μόνο με αφορμή αρνητικών συμβάντων ή καταστάσεων, αλλά περισσότερο θετικών που σχετίζονται με πρόοδο σε επίδοση ή/και συμπεριφορά.

Σίγουρα πιάνουμε τους γονείς όταν συμβεί κάτι κακό. Λέει μας ο κύριος ... «Πιάστε την κυρία τάδε τζιαι πείτε της, «είμαι ο δάσκαλος, είμαι η δασκάλα. Σήμερα ο γιος σας, η κόρη σας ήταν εξαιρετική». Δηλαδή να κάμνουμεν τζιαι το ανάποδο... Τζιαι όντως συμβαίνει. (4)

Αυτό πάντως που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επικοινωνία τους με μια μεγάλη μερίδα γονιών, είναι ότι υπάρχει αρκετός σεβασμός από τους γονείς προς τους δασκάλους, κάτι που ανέφερε και ο διευθυντής στη συνέντευξη κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας. Η εκπαιδευτικός 4 θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι αυτός που «χειρίζεται άριστα τις σχέσεις με τους γονείς» και πέτυχε το σεβασμό, κάτι που πρώτη φορά έχει συναντήσει σε τέτοιο βαθμό. Όπως αναφέρει:

Εκατάφερε (ο διευθυντής) οι γονείς... πώς να το πω; Να παραδέχονται ότι «ξέρετε εσείς είσαστε η αρχή», με την έννοια «εσείς είστε οι δάσκαλοι ...εσείς ξέρετε. Πείτε μας. ...Είναι η δουλειά σας». ... Τούτο που ζητούμε που δεν βρήκα σε άλλα σχολεία... Νιώθω ότι υπάρχει σεβασμός στη δουλειά μου... Αναγνωρίζουν μας ως επαγγελματίες να το πω έτσι. Ναι (συνέβαλε σε αυτό ο διευθυντής).

Παρόλο που δεν υπάρχει κάποιο έντονο πρόβλημα με τους γονείς από άποψης παρεμβάσεων στο έργο του σχολείου (6) και αυτοί ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους (2), στις λίγες περιπτώσεις των «γονιών που θέλουν να επέμβουν, (ο διευθυντής) θέτει σαφή όρια» και τα «απαιτεί» (1). Παρόλ' αυτά «ακούει τους γονείς» και τους αφήνει «να εκφράσουν άποψη» για το σχολείο (5). Η βοηθός διευθύντρια τοποθετεί την «ξεκάθαρη» του αυτή στάση στο πλαίσιο του ότι «είναι συνδικαλιστής» και γνωρίζει λεπτομέρειες που αφορούν σε σχετικούς κανονισμούς. Αναφορές στο ίδιο ζήτημα υπάρχουν και στο ότι «υπερασπίζεται τους εκπαιδευτικούς μπροστά στους γονείς» (3) και «δεν είναι από τους διευθυντές που θα τους φοβηθούν» (7). Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι «αυστηρός σε θέματα

γονικής παρέμβασης, ...καθορίζει ο ίδιος τα όρια και αν υπάρχει οποιοδήποτε πρόβλημα (εκπαιδευτικού με γονέα), θέλει να έχει προσωπική ανάμιξη».

Σε συγκεκριμένα περιστατικά φάνηκε ότι προσπάθησε να θέσει όρια ή διαφορετικά να πείσει τους γονείς δύο ετερόγλωσσων μαθητών του σχολείου ότι δεν πρέπει να αφήνουν χωρίς σοβαρή δικαιολογία τα παιδιά (αγόρια) τους στο σπίτι. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση, οι υποψίες του διευθυντή ότι μια τέτοια συνήθεια υποστηρίζεται από την πολιτισμική τους κουλτούρα, επιβεβαιώθηκαν από τη συνομιλία. Ο διευθυντής αφιέρωσε αρκετό χρόνο ώστε να εξηγήσει στο γονέα τη σημασία που έχει η εκπαίδευση και ταυτόχρονα του μίλησε για κανονισμούς φοίτησης. Με το τέλος του τηλεφωνήματος ευελπιστούσε ότι ο πατέρας πλέον θα δει το συγκεκριμένο θέμα διαφορετικά.

Σε σχέση με τη συνεργασία σχολείου - κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυτή περιλάμβανε συμμετοχή του σχολείου σε εκδηλώσεις του Δήμου, αποστολή υλικού από μαθητές για την τοπική εφημερίδα και χρηματική βοήθεια του Δήμου προς το σχολείο. Αναφορές υπάρχουν και για προτροπές του διευθυντή προς εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρχει εκ περιτροπής εκπροσώπηση του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς (2, 3, 6). Εντούτοις, δε θεωρούν ότι υπάρχει έντονη δραστηριότητα εμπλοκής του σχολείου με την κοινότητα, κάτι που δικαιολογούν λόγω της κακής οικονομικής κατάστασης του Δήμου που δεν του επιτρέπει να ανταποκριθεί σε συνεργασίες με σχολεία που έχουν οικονομικό κόστος. Η θέση αυτή αντικατοπτρίζεται από αρκετές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, με ένα άτομο να διαφοροποιείται αισθητά από τους άλλους κρίνοντας πιο αυστηρά τις προσπάθειες που γίνονται. Οι συνολικά χαμηλότερες βαθμολογίες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις σχετικές δηλώσεις του επιχειρηματικού στυλ (προώθηση συνεργασίας με κοινότητα, αμφίδρομη επικοινωνία, ενθάρρυνση της εμπλοκής σχολείου με κοινότητα και γονείς, χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών για ενίσχυση της εμπλοκής της κοινότητας), ενδεχομένως να υποδηλώνουν την άγνοια των ιδίων για κάποιες ενέργειες του διευθυντή σε αυτή την περιοχή και τις αντιστάσεις που συνάντησε ο διευθυντής κατά τις διάφορες προσπάθειές του.

Σε σχέση με το θέμα των αντιστάσεων, ο διευθυντής, εξ αρχής θετικός στην ανακοίνωση του Δήμου για έναρξη προγραμμάτων στήριξης των ευπαθών ομάδων (που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν μαθητές και γονείς του σχολείου), είδε με απογοήτευση ότι η υλοποίησή τους δεν προχωρούσε, παρά την καλή θέληση από πλευράς Δήμου και ατόμων, όπως ο ίδιος, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν από τη θέση τους. Όπως κατανοεί, «είναι ξεκάθαρο» ότι ο Δήμος έχει οικονομικά προβλήματα, «είναι σχεδόν χρεοκοπημένος» και προσπαθεί να

χρησιμοποιήσει τα λεφτά που έχει για τους δημότες που έχουν άμεση ανάγκη. Ως αποτέλεσμα, ακόμα και κάποια «απλά» αιτήματα του σχολείου προς το Δήμο (π.χ. το μάζεμα των χόρτων), δεν ικανοποιούνται άμεσα με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό ακόμα και η λειτουργία του σχολείου.

Παρά τις δυσκολίες, ο διευθυντής επιδιώκει τη συνεργασία και τονίζει ότι προσπαθεί να έχει καλές σχέσεις όχι μόνο με την κοινότητα (π.χ. Δήμος, Σχολική Εφορεία), αλλά και με όλους όσους θα μπορούσαν να βοηθήσουν το σχολείο και τον ίδιο ως διευθυντή με οποιοδήποτε τρόπο. Δε θα ήθελε ποτέ να νιώσει «αποκλεισμένος» και μιλά με ικανοποίηση για το γεγονός ότι έχει αρκετή στήριξη τόσο από δασκάλους όσο και από εξωτερικούς φορείς.

Αν δεν το κυνηγάς... Κοίταξε, τούτο το πράμα εν κάτι που εν μας το διδάξαν, αλλά είπα ότι τζιέινω που λεν ότι μένεις σε ένα σχολείο μόνος σου, εν θα ήθελα ποτέ μου να το ζήσω. Να είμαι σε ένα σχολείο μόνος μου, δηλαδή αποκλεισμένος. Να νιώθω ότι εν με στηρίζουν οι δάσκαλοι, τζιαι ακόμα πιο τραγικό είναι να μεν σε στηρίζουν ούτε οι δάσκαλοι να μεν σε στηρίζει ούτε η κοινωνία, είσαι εντελώς καταδικασμένος σε τούτο. Το καλύτερο είναι να προσπαθείς να είσαι με όλους, γιατί τούτος είναι ο ρόλος σου. „έλεεν μου ένας παλιός διευθυντής ότι «καμιά φορά εν να νιώσεις πολλή μοναξιά μες στο σχολείο». Δόξα σοι ο Θεός με τους ανθρώπους που είμαι, είμαι πολύ ευχαριστημένος.

### ***Αναγνώριση και κάλυψη αναγκών του σχολείου - Προσέγγιση περιθωριοποιημένων οικογενειών***

Η αναγνώριση των αναγκών του σχολείου και ειδικότερα των μαθητών, ήταν μια συνεχής και έντονη διαδικασία από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι και το τέλος. Εντονότερες ήταν οι προσπάθειες που αφορούσαν τις οικονομικές ανάγκες των μαθητών, για τις οποίες ανάλωσε αρκετό χρόνο ο διευθυντής κατά τη μελέτη περίπτωσης. Σημαντικές ήταν και οι προσπάθειες για αντιμετώπιση αλληλένδετων αναγκών που σχετίζονται με συνθήκες διαβίωσης των μαθητών στο σπίτι τους και την ψυχολογική τους κατάσταση. Στο πλαίσιο των παραπάνω προσπαθειών είναι εμφανής και η προσέγγιση του διευθυντή προς μαθητές ή οικογένειες μαθητών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως περιθωριοποιημένες (π.χ. φτωχές οικογένειες, οικογένειες που δεν έχουν τις κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης, μαθητές που δεν έχουν υγιή απασχόληση κατά τις απογευματινές ώρες). Η αυτοπεποίθηση που έδειξε ο διευθυντής κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας σε σχέση με τα καλά αποτελέσματα των παραπάνω προσπαθειών, διαφαίνεται και στο λόγο του κατά τη μελέτη περίπτωσης. Επαναλαμβάνει πως «δούλεψαν με τους εκπαιδευτικούς πολύ καλά» και πέτυχαν πολύ καλά αποτελέσματα ως προς το κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο των παιδιών.

Εκτός από αυτούς τους τομείς, κατά την παρακάτω ανάλυση περιγράφεται και η δραστηριότητα προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης των κτιριακών αναγκών, η οποία ήταν επίσης σημαντική στα πλαίσια διασφάλισης ασφάλειας και υγείας.

### ***Οικονομικές ανάγκες***

Από έντυπα που μελετήθηκαν, αλλά και από τα λεγόμενα του διευθυντή, φάνηκε ότι η προσπάθεια ξεκίνησε το Σεπτέμβρη, όταν αντιλήφθηκε ότι υπήρχαν αρκετές οικογένειες με οικονομικά προβλήματα. Επιδίωξε αρχικά διερεύνηση μέσω ενός εντύπου που δόθηκε προς τους γονείς για να φανεί «ποιοι είναι άνεργοι, ποιοι αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες σε θέματα που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών, όπως το φαγητό που θα φέρουν και τα χρήματα για εκδρομές/επισκέψεις, ποιοι αντιμετωπίζουν γενικότερα σοβαρές οικονομικές δυσκολίες». Τον Απρίλη έγινε μια δεύτερη διερεύνηση παρόμοιου τύπου που περιλάμβανε και το ερώτημα «ποιες οικογένειες χρειάζονται φαγητό για τις γιορτές του Πάσχα». Οι απαντήσεις όσων δήλωναν ότι χρειάζονταν βοήθεια διασταυρώνονταν με διάφορους τρόπους από το διευθυντή. Τα αποτελέσματα τα οποία έδειξαν μεγάλη αύξηση των άνεργων γονέων και γενικότερα των αναγκών, τον ανησύχησαν και ευαισθητοποίησαν ιδιαίτερα. Μαζί με τη γραμματέα είχαν διάφορες συναντήσεις κατά τη διάρκεια του χρόνου, με σκοπό τον καταρτισμό του καταλόγου των άπορων μαθητών και οικογενειών και έπειτα την επανεξέτασή του.

Κατά την παρατήρηση, ο διευθυντής συναντήθηκε δύο φορές με τη γραμματέα γι' αυτό το σκοπό. Κατά τη διάρκεια μιας από αυτές τις συναντήσεις, αποφάσισε μετά από διασταύρωση πληροφοριών τον τερματισμό της βοήθειας προς συγκεκριμένη οικογένεια για να επωφεληθούν άλλοι μαθητές «που πραγματικά πεινούν». Αφιέρωσε επίσης ώρα για μελέτη των πρώτων συμπληρωμένων (από τους γονείς) εντύπων. Έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις περιπτώσεις όπου και οι δύο γονείς είναι άνεργοι και αποφάσισε να μιλήσει κατ' ιδίαν με τα παιδιά για συλλογή περισσότερων πληροφοριών.

Αυτό που ήταν εμφανές είναι ότι ο διευθυντής διερευνά χωρίς καθυστέρηση όλες τις περιπτώσεις μαθητών που παρέχουν ενδείξεις ότι αντιμετωπίζουν στην οικογένειά τους σοβαρά προβλήματα. Ένα από τα περιστατικά που προέκυψαν κατά την παρατήρηση και ο τρόπος αντιμετώπισής του από το διευθυντή, είχαν ως εξής:

*Ο διευθυντής είχε προσέξει ότι τον τελευταίο καιρό, συγκεκριμένος ετερόγλωσσος μαθητής είναι πολύ χλωμός. Υποψιάστηκε ότι δε σιτίζεται σωστά, μετά από πληροφορίες που έφτασαν κοντά του ότι η οικογένεια αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα. Το συζήτησε με τη δασκάλα, με την οποία αποφάσισαν να διερευνήσουν περαιτέρω το ζήτημα (π.χ. παρατήρηση του φαγητού που φέρνει στο σχολείο, συλλογή πληροφοριών από τον ίδιο και άλλα πρόσωπα). Μια από τις επόμενες μέρες,*



*συνομίλησε με το μαθητή για 15' περίπου. Οι ερωτήσεις του κινούνταν γύρω από το τι τρώει στο σχολείο και στο σπίτι, αν έχει αρκετά ρούχα για το σχολείο, πώς περνά τις απογευματινές του ώρες. Το παιδί επαλήθευσε τις υποψίες του διευθυντή. Την ίδια στιγμή, έστειλε μήνυμα στην υπεύθυνη κυλικείου να ετοιμάζει για το παιδί καθημερινά πρόγευμα μέχρι να εγκριθεί από το ΥΠΠ η επιχορήγηση του πρωινού, ο ίδιος ξεκίνησε τη συγκεκριμένη διαδικασία και συμπεριέλαβε το παιδί στον κατάλογο των απόρων. Κατά την παρατήρηση προέκυψε μια ακόμη παρόμοια περίπτωση ετερόγλωσσου μαθητή.*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ευαισθησία που χαρακτηρίζει το διευθυντή σε αυτά τα ζητήματα, την προσπάθειά του να δώσει από τη θέση που κατέχει βοήθεια ή λύσεις στα προβλήματά τους. Μιλούν για την παρατηρητικότητα που διαθέτει ώστε να εντοπίζει, με ή χωρίς τη δική τους συμβολή, περιπτώσεις μαθητών που έχουν ανάγκη και ενδεχομένως οι γονείς να μην το έχουν δηλώσει (όπως και στην παραπάνω περίπτωση). Η εκπαιδευτικός 2 αναφέρεται στη «βαρύτητα» και την «παραπάνω έννοια» που έχει «για τα παιδιά που ήδη γνωρίζει τα προβλήματά τους και προσπαθεί να δώσει διέξοδο», αλλά για εκείνα που παρέχουν ενδείξεις ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα και ο ίδιος είναι στη διαδικασία «να αντιληφθεί τι γίνεται».

Περιγράφουν ακόμη ενέργειες που κάνει και τον βοηθούν να έχει μια πληρέστερη εικόνα της κατάστασης, πέραν των γραπτών πληροφοριών που παρέχουν οι γονείς (μέσα από το έντυπο). Για παράδειγμα, αναφέρει η εκπαιδευτικός 3, «5-10 λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι (το μεσημέρι), αν δεν έχει μάθημα, θα περπατήσει έξω για να έχει μια επαφή με τους γονείς» και να ανταλλάξει κάποιες κουβέντες. Επίσης, η 4 θεωρεί ότι το γεγονός ότι ο διευθυντής «το πρωί είναι έξω την ώρα που έρχονται τα παιδιά, παρατηρεί τα πάντα το διάλειμμα, δίνει το γύρο του να δει τι κάνουν τα παιδιά» και τους μιλά, εντάσσεται και στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης. Αυτές οι συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και κατά τη μελέτη περίπτωσης.

Οι δάσκαλοι από τα λεγόμενά τους φαίνεται ότι είναι επίσης ευαισθητοποιημένοι στο συγκεκριμένο ζήτημα και καταβάλλουν με το διευθυντή κοινές προσπάθειες ώστε να εντοπίσουν τα παιδιά που χρειάζονται οικονομική ή άλλη βοήθεια και να τα στηρίξουν. Ανάμεσα στα λεγόμενά τους διακρίνεται η συλλογική προσπάθεια που γίνεται και ο τρόπος με τον οποίο τους επηρέασε ο διευθυντής ώστε να είναι ευαίσθητοι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Τα αποσπάσματα είναι αντιπροσωπευτικά των όσων είπαν:

*Δίνει έμφαση στο να γνωρίζουμε ως σχολείο ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα τα μωρά μας, ότι έχουν να φαν, έχουν τα απαραίτητα, αν χρειάζεται να τους βοηθήσουμε ως σχολείο. ...Εν ιδιαίτερα ευαίσθητος σε θέματα.. δεν ξέρω αν το είδες.. Αν έχουμε (οι μαθητές) να φάμε κλπ. Το τι συμβαίνει σπίτι των μωρών, αν βιώνουν οτιδήποτε που εν έτσι ιδιαίτερο, προσπαθεί να έχει έννοια να είναι φροντισμένα, να νιώθουμε εμείς ήσυχη τη συνείδησή μας. ...Έτσι το καταλαβαίνω. Ότι εμπορούσαμε εμείς εκάμαμέν το. (1)*

Και ο διευθυντής και εμείς θα δούμε αν φέρνει κάποιο παιδί φαγητό στο σχολείο και τι φέρνει. ... Η αν έχει λεφτά να αγοράσει κάτι ας πούμε. (3)  
 Φυσικά το πρώτο πράγμα που θα δω είναι αν έχει φαγητό να φάει. Μετά βλέπει και ο κύριος ..... για τον τόπο που ζει, την οικογένεια, αν εργάζονται και οι δύο ή αν εργάζεται ο ένας και μετά βλέπουμε παρακάτω τι θα κάνουμε. (5)  
 Μας είπε να μη θεωρούμε δεδομένο τίποτε για τούτα τα μωρά, λόγω του ότι δεν ξέρουμε την οικογενειακή τους κατάσταση. Άρα πράγματα που συμβαίνουν σε άλλα σχολεία, για παράδειγμα ότι έχουν λεφτά να αγοράσουν κάτι ή έχουν λεφτά να παν επίσκεψη.. τούτα δεν πρέπει να τα θεωρούμε δεδομένα. (7)

Ο διευθυντής ενισχύει τα λεγόμενά τους αναφέροντας ότι μαζί με τους εκπαιδευτικούς νιώθει να έχουν την ίδια «έγνοια» και «αγάπη» προς τα παιδιά του σχολείου, κάτι που ταιριάζει απόλυτα με τη δική του φιλοσοφία και ενέργειες. Όπως λέει χαρακτηριστικά:

Δε βλέπω άνθρωπο ο οποίος να είναι αδιάφορος (στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές). Νιώθουν ότι τζιαι τα παιδιά επιστρέφουν πίσω αυτή την έγνοια, την αγάπη. Λέω ότι κάποιες φορές κάποιοι από τους δασκάλους λένε περισσότερα από εκείνα που τους λέω εγώ. Δηλαδή αισθάνονται το ότι πρέπει να το δουλέψουμε τούτο το πράμα, να το παλέψουμε, να δούμε πώς κάμνουμε τζιαι το σχολείο πιο ευχάριστο για τους μαθητές. Νομίζω ότι ίσως είμαστε όλοι στο ίδιο μήκος κύματος. Δηλαδή δεν υπάρχει τζιείνος ο άνθρωπος ο οποίος νιώθει άσχημα επειδή του προέκυψε τούτο το πράμα.

Εκτός από τις κατά καιρούς προτροπές του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι παρατηρητικοί και να του μεταφέρουν οποιεσδήποτε πληροφορίες σχετίζονται με τον τρόπο διαβίωσης των παιδιών, είναι και η κατ' ιδίαν ενημέρωση των δασκάλων για τα αποτελέσματα της διερεύνησης μέσω εντύπου ως προς τα οικονομικά προβλήματα που έχουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, κατά τη μελέτη περίπτωσης ο διευθυντής είχε συνάντηση στο γραφείο του με μια από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς, κατά την οποία την ενημέρωσε για τους μαθητές με άνεργους γονείς και κατά συνέπεια οικονομικά προβλήματα στην οικογένειά τους. Σκοπός ήταν να γνωρίζει και η ίδια ποιοι μαθητές του τμήματός της συγκαταλέγονται στους άπορους και έτσι απαλλάσσονται από την πληρωμή επισκέψεων/εκδρομών, αλλά και να είναι σε εγρήγορση σε περίπτωση που κάποιος από αυτούς τους μαθητές ή/και άλλος, δώσει τέτοιες ενδείξεις που θα διαφοροποιούσαν τη σύνθεση του συγκεκριμένου καταλόγου.

Στις άλλες ενέργειες του διευθυντή που αποσκοπούσαν στην οικονομική ενίσχυση των μαθητών και έγιναν σε συνεργασία με μέλη του Συνδέσμου Γονέων, μπορεί να περιληφθεί η επικοινωνία με εύπορες οικογένειες της περιοχής που προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν, αλλά και με εξωτερικούς φορείς και οργανισμούς (π.χ. Αρχιεπισκοπή, Ερυθρός Σταυρός, Υπουργεία, Δήμος). Ειδικά στην περίπτωση εράνου που πραγματοποιήθηκε σε κυβερνητικό τμήμα, με σκοπό την κάλυψη των διατροφικών αναγκών των άπορων μαθητών και των οικογενειών τους που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, ο διευθυντής θεώρησε

«συγκινητικό» ότι ένα σεβαστό ποσό τελικά κατέληξε στο δικό του σχολείο προς αξιοποίηση. Οι πληροφορίες που πήρε το τμήμα ότι το συγκεκριμένο σχολείο έχει αρκετές ανάγκες και η συνομιλία που έκανε ο διευθυντής μαζί με τους υπεύθυνους, οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Σε αυτή την προσπάθεια εντοπισμού και κάλυψης των οικονομικών αναγκών των μαθητών, ο διευθυντής έδινε σημασία και στις «ανάγκες που επεκτείνονται πέραν από το χώρο του σχολείου». Πολλές από τις αναφορές και τις ενέργειές του σχετιζόνταν με τη σίτιση των μαθητών εκτός σχολικών ωρών, ακόμα και κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα και του καλοκαιριού. Ο ίδιος πιστώνει το Δήμο για το γεγονός ότι η κατάσταση είναι «αντιμετωπίσιμη», «υπάρχει έγνοια» εκ μέρους του, υποστηρίζει την επικοινωνία όλων των σχολείων της περιφέρειας και συντονίζει αρκετές προσπάθειες που γίνονται από τους διευθυντές τους.

#### ***Ανάγκες που σχετίζονται με την ποιότητα ζωής των μαθητών***

Οι προσπάθειες του διευθυντή κατευθύνονται επίσης γενικότερα προς τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών και γενικότερα της ποιότητας ζωής τους, η οποία σε τουλάχιστον μία περίπτωση μαθητή, φάνηκε να επηρεάζει και την επίδοση στο σχολείο. Αυτές τις ενέργειες του διευθυντή επισημαίνουν και οι εκπαιδευτικοί, τις αξιολογούν θετικά, αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκε συγκεκριμένα περιστατικά και τον εντάσσουν στο πλαίσιο των «ευαισθησίας» που τον χαρακτηρίζει. Σε γενικό επίπεδο αναφέρουν δύο από αυτούς:

Είναι κάτι που συμβαίνει και φέτος και πέρσι. Εμπλέκεται και εκτός σχολείου στη ζωή τους.

Το θεωρεί βασικό. (6)

Ειδικά για τα μωρά που μπορεί να έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες ή προβλήματα ή ..., όπως θέλεις πες το, γνωρίζει τι γίνεται σπίτι τους, τζιαι τούτο είναι σημαντικό. (4)

Κατά τη μελέτη περίπτωσης ο διευθυντής έκανε ενέργειες που αφορούσαν στη διερεύνηση και βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης τεσσάρων παιδιών του σχολείου ως αποτέλεσμα συλλογής και διασταύρωσης πληροφοριών από διάφορες πηγές. Μια από αυτές τις πηγές αποτέλεσε επιστάτρια του σχολείου, κάτοικος της περιοχής και «έμπιστο» άτομο, σύμφωνα με το διευθυντή. Στο πλαίσιο αυτό, την κάλεσε να του δώσει πληροφορίες με διακριτικό τρόπο για τον τρόπο διαβίωσης κάποιων από τους συγκεκριμένους μαθητές και να του υποδείξει στο χάρτη της περιοχής τα σπίτια τους, σε περίπτωση που χρειαστεί να τα επισκεφτεί.

Στα πιο κάτω περιστατικά ήταν εμφανής η αμεσότητα και η διακριτικότητα στον τρόπο χειρισμού του διευθυντή, αλλά και ο δυναμισμός που εξέπεμπε κατά τις συνομιλίες του με τους γονείς και τους φορείς. Επίσης, ήταν ξεκάθαρο ότι καθοδηγητής των ενεργειών του ήταν η «έγνοια» που έχει για τα παιδιά και η ευαισθησία προς τα προβλήματα των οικογενειών τους, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν και τη φοίτηση στο σχολείο. Ο ίδιος εντοπίζει ότι στο πλαίσιο των ενεργειών του που σχετίζονται με τη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου λαμβάνει ο ίδιος το ρίσκο αντιπαράθεσης με διάφορες αρχές (π.χ. ΥΠΠ, Δήμος) ή με γονείς, παρόλο που μέχρι τώρα δεν προέκυψε κάτι τέτοιο. Απεναντίας, φάνηκε ότι τουλάχιστον οι γονείς που μίλησαν μαζί του σε σχέση με το τρίτο παρακάτω περιστατικό, εκτιμούν ιδιαίτερα τις προσπάθειες του και τον ευχαριστούν.

*Ο διευθυντής έμαθε ότι ένας ετερόγλωσσος μαθητής του κατοικεί σε ενοικιαζόμενο σπίτι που είναι ακατάλληλο για διαβίωση (με αρκετή υγρασία, πολλές φθορές, χωρίς ξεχωριστά υπνοδωμάτια). Επικοινωνήσε με το Δημαρχείο ζητώντας να διερευνηθεί άμεσα η καταλληλότητα του συγκεκριμένου καταλύματος υποστηρίζοντας ότι «οι αρχές αυτοδιοίκησης πρέπει να έχουν λόγο για τα σπίτια που ενοικιάζονται, ειδικά σε οικογένειες με παιδιά». Τηλεφώνησε επίσης στο Γραφείο Ενημερίας αναφέροντας τις πληροφορίες που έχει και ζητώντας να γίνει άμεσα διερεύνηση του θέματος και παράλληλα ενημέρωση του ίδιου για ό,τι νεότερο προκύπτει. Κατά το τηλεφώνημα, αναφέρει και άλλη περίπτωση που προέκυψε κάποιες μέρες πριν και αφορούσε την επίσκεψη ετερόγλωσσης μητέρας που πολύ αναστατωμένη τον παρακάλεσε να κάνει τις απαιτούμενες ενέργειες για να της δοθεί βοήθεια, αφού οικονομικά δεν μπορεί να προσφέρει στο παιδί της τα βασικά και η κατάσταση του σπιτιού στο οποίο ζουν «κάνει κακό στην υγεία των παιδιών της».*

*Ο διευθυντής μελέτησε το έντυπο που συμπλήρωσαν οι γονείς κάποιας Κύπριας μαθήτριας που αιτούσαν οικονομική βοήθεια ως άνεργοι και οι δύο. Κάλεσε το κορίτσι στο γραφείο του για μια συνομιλία επιβεβαίωσης και την ίδια στιγμή ζήτησε από τη βοηθό διευθύντρια να είναι παρούσα ώστε να αξιολογήσουν από κοινού την κατάσταση. Τα λεγόμενα του παιδιού επιβεβαίωσαν από τη μια την κακή οικονομική κατάσταση και από την άλλη τον έβαλαν σε υποψίες ότι το παιδί βιώνει «περίεργες» καταστάσεις στο σπίτι που δεν το βοηθούν να μεγαλώσει με σωστά πρότυπα. Ο προβληματισμός του ήταν εμφανής όπως και η πρόθεσή του να συνεχίσει διακριτικά τις προσπάθειες, να διευκρινίσει τι ακριβώς συμβαίνει και έπειτα να βοηθήσει.*

*Κατά το πρώτο δίμηνο του έτους, ο διευθυντής είχε αριθμό συνομιλιών με εκπαιδευτικό, η οποία εξέφρασε ότι το ενδιαφέρον και η επίδοση ενός Κύπριου μαθητή συνεχώς μειώνεται και παράλληλα το πρόσωπό του είναι χλωμό. Τηλεφώνησε αρκετές φορές στους γονείς ώστε να επισκεφτούν το σχολείο για συνομιλία με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό και τον ίδιο, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Τελικά η συνάντηση αποφασίστηκε όταν ο διευθυντής τους μετέφερε τηλεφωνικώς πληροφορίες (που πήρε από μαθητές του σχολείου) για «μη υγιείς» ασχολίες του παιδιού τους κατά το απόγευμα, οι οποίες κατά τον ίδιο «χτύπησαν το καμπανάκι» για τους γονείς. Στη συνάντηση που έγινε κατά τη μελέτη περίπτωσης, οι γονείς «αντιλήφθηκαν ότι το παιδί τους κρύβει πράγματα», ανησύχησαν ιδιαίτερα και από κοινού με το διευθυντή κατέληξαν σε ενέργειες με στόχο την υγιή απογευματινή ενασχόληση και παράλληλα τη βελτίωση της επίδοσής του. Σε μετέπειτα στάδιο, ο διευθυντής είχε αρκετές κατ' ιδίαν συνομιλίες με το μαθητή, κάλεσε ψυχολόγο στο σχολείο, παρακολουθούσε διακριτικά με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό την κατάσταση και προσπάθησε μέσα από εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε από ειδικούς στο σχολείο να βοηθήσει στην αντιμετώπιση μιας πτυχής της.*

### *Ανάγκες μαθητών που σχετίζονται με ψυχολογικά ζητήματα*

Μια από τις πτυχές αναγκών που χρειάστηκε να αντιμετωπίσει ο διευθυντής, αφορούσε την αντιμετώπιση του άγχους που επέδειξαν κάποιοι μαθητές, κυρίως παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα του σχολείου. Όπως κατέληξε μετά από αρκετές συνομιλίες του με τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς, οι αλληπάλληλες συζητήσεις που άκουγαν τα παιδιά εκτός σχολείου από τους γονείς τους και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για τα πολιτικά γεγονότα που συνέβησαν το Μάρτη του 2013 και την οικονομική κρίση στην Κύπρο, τα οδήγησαν στο να συσσωρεύσουν μέσα τους «πολύ άγχος» και να το εκδηλώνουν στο σχολείο με διάφορους τρόπους, όπως η μείωση της συγκέντρωσης στο μάθημα. Με δεδομένο, σύμφωνα με το διευθυντή, ότι «το σχολείο πρέπει να βρίσκεται όσο γίνεται κοντά στα παιδιά, ...να δει τις ψυχολογικές ανάγκες τους και όχι μόνο τις ανάγκες διατροφής», τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς μπήκε σε πορεία η διαδικασία για αντιμετώπιση της κατάστασης με τη συλλογική προσπάθεια του ίδιου, των γονέων, της υπεύθυνης εκπαιδευτικού και της ψυχολόγου. Σε μια επίσης περίπτωση μαθήτριας που χρειάστηκε ακόμη και νοσηλεία λόγω έντονου άγχους που σχετιζόταν με μια φοβία, ο διευθυντής επίσης έδρασε συλλογικά με τη βοήθεια ειδικών. Η επικοινωνία του με τους γονείς ήταν συχνή, όπως και οι προσωπικές του επισκέψεις.

Το θέμα το οποίο επίσης τον απασχόλησε ιδιαίτερα κατά το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς ήταν ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει το σχολείο να αντιμετωπίσει τους μαθητές που βιώνουν την «απώλεια» των συμμαθητών και φίλων τους, οι οποίοι αναγκάζονται για οικονομικούς κυρίως λόγους να εγκαταλείψουν την Κύπρο. Ξεχωρίζει την περίπτωση μαθήτριας που μετά από αρκετά χρόνια φοίτησης στο σχολείο, έφυγε για την πατρίδα της κατά το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς σε «ατμόσφαιρα πολύ συναισθηματικά φορτισμένη». Συζήτησε ήδη αρκετές φορές το θέμα με τους εκπαιδευτικούς, «είναι όλοι έτοιμοι ότι αυτό είναι κάτι που θα βλέπουν πολύ συχνά» και έγινε ανταλλαγή απόψεων ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο ίδιος σε τέτοιες περιπτώσεις «μιλούν τα πράγματα με το όνομά τους» προτρέποντας όλα τα παιδιά να εκφραστούν (συμπεριλαμβανομένων των παιδιών που φεύγουν) και να συζητήσουν. Σκέφτεται άλλους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο ζήτημα κατά την επόμενη σχολική χρονιά, ενδεχομένως με τις συμβουλές ειδικών. Δείχνοντας ένα βιβλίο που στάλθηκε στα σχολεία με θέμα την «κοινωνική μάθηση», θεωρεί ότι οι μαθητές του σχολείου του αποκομίζουν την «πραγματική» κοινωνική μάθηση.

Συνδυάζει αυτό που βιώνουν οι μαθητές του με τα δικά του παιδικά βιώματα και «θυμάται τον εαυτό του το 1974-1975 σε μια τάξη όπου τη μια μέρα έφευγε ο ένας μαθητής και την άλλη ο άλλος» σε μια προσπάθεια των οικογενειών να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης.

### *Εκπαιδευτικές, κοινωνικοοικονομικές και άλλες ανάγκες*

Ο διευθυντής από τον πρώτο καιρό της τοποθέτησης του στο σχολείο, αναγνώρισε την ανάγκη που υπήρχε για ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας». Με αυτό υποστηρίζει ότι θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν αρκετές ανάγκες των μαθητών, όπως οι εκπαιδευτικές, οι κοινωνικές (αφού θα απασχολούνται με υγιείς δραστηριότητες κατά τον απογευματινό χρόνο) και οι βασικές ανάγκες διατροφής (αφού θα τους παρέχεται δωρεάν σίτιση). Παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες, στις οποίες αναφέρθηκε κατά τη συνέντευξη του πρώτου σταδίου, αλλά και στην τελική, συναντούσε και συνεχίζει να συναντά αντιστάσεις κυρίως από μια μικρή ομάδα οργανωμένων Κύπριων γονέων. «Πολέμησε», όπως λέει, «γιατί τα παιδιά θα είχαν ευκαιρίες και χρήματα για δράσεις», αλλά τα επιχειρήματά του προς τους γονείς και η ενημέρωση που αυτοί είχαν από τα εμπλεκόμενα άτομα στο πρόγραμμα, δεν «καθησύχασαν» την ανησυχία τους ότι «θα κατέβει το επίπεδο» του σχολείου και θα «χάσει το όνομά» του. Με τη νέα σχολική χρονιά και την εκ νέου αξιολόγηση της κατάστασης, ενδεχομένως να συνεχίσει τις ενέργειές του, αν και γνωρίζει ότι η αποκοπή κονδυλίων στην εκπαίδευση θα επηρεάσει αρνητικά την επέκταση του προγράμματος.

Η αποφασιστικότητά του να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των μαθητών του, φάνηκε έντονα από τον τρόπο που χειρίστηκε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, την περίπτωση μαθήτριας που αντιμετωπίζει σοβαρά κινητικά προβλήματα και έχει διαρκώς μαζί της συνοδό. Η απόφαση της Σχολικής Εφορείας να μειωθούν οι ώρες της συνοδού με το παιδί, έκανε το διευθυντή να αντιδράσει συζητώντας με τους υπεύθυνους και ζητώντας υποστήριξη από τον επιθεωρητή του σχολείου. Συνομίλησε επίσης με τη μητέρα του παιδιού και την προέτρεψε να κάνει και η ίδια συγκεκριμένες ενέργειες προς την πλευρά του Υπουργείου, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι υπεύθυνοι.

Αντέδρασε επίσης σε απόφαση του ΥΠΠ να μετεγγραφεί μαθητής στο σχολείο του στη βάση συγκεκριμένου επιχειρήματος, παρόλο που οι γονείς επιθυμούσαν εγγραφή σε σχολείο που βρίσκεται κοντά στην κατοικία τους. Λέγοντας ότι «γνωρίζει τους νόμους... δεν μπορεί να ξεγελαστεί, ...είναι δικαίωμα του μαθητή να πάει στο κοντινό του σχολείο έστω κι αν

πρέπει να μοιραστούν τάξεις», έκανε τηλεφωνικώς τις δικές του ενέργειες για να βοηθήσει στη διευθέτηση του ζητήματος. Επίσης, προέτρεψε τους γονείς του παιδιού που επικοινωνήσαν μαζί του να φέρουν ένσταση.

### ***Κτηριακές ανάγκες***

Ο συγκεκριμένος διευθυντής όπως συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, δίνει ιδιαίτερη «σημασία σε θέματα ασφάλειας και υγείας» (2), ειδικότερα σε σχέση με τις κτηριακές εγκαταστάσεις, αλλά και στο θέμα της λειτουργικότητας των διάφορων χώρων. Ως προς το τελευταίο ζήτημα, είναι διάφορες οι αισθητές αλλαγές στο κτήριο, με κυριότερες τη διαμόρφωση δύο αιθουσών διδασκαλίας σε αίθουσα εκδηλώσεων και τη διαμόρφωση άλλης αίθουσας για διδασκαλία ενός ειδικού μαθήματος.

Η παρατήρηση έδειξε ότι πρόκειται για δραστήριο διευθυντή που ενεργεί άμεσα για επιδιορθώσεις με τηλεφωνήματα στη Σχολική Εφορεία και όταν χρειάζεται, επιβεβαιώνει την καταλληλότητα των υλικών με επισκέψεις σε καταστήματα. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι «πάντα» βρίσκεται σε προσπάθεια για διατήρηση και βελτίωση των εγκαταστάσεων σε συνεργασία με τις αρμόδιες αρχές (5) και ότι κάνει «ιδιαίτερες... πολλές και συνεχείς προσπάθειες» για αναβάθμιση του κτηρίου (1), την οποία έχει πετύχει (2).

Δυο από αυτούς (2, 4) εκπλήσσονται θετικά με την παρατηρητικότητα που διαθέτει και τον βοηθά να εντοπίζει αδυναμίες στις εγκαταστάσεις. Η εκπαιδευτικός 4 δηλώνει ότι η στάση αυτή του διευθυντή επηρεάζει και τους ίδιους που τελικά ως ομάδα προσπαθούν «να διασφαλίσουν όσο το δυνατό περνά από το χέρι τους την ασφάλεια των μαθητών και το θέμα της υγείας» (4). Η συνάδελφός της (2) εκφράζοντας επίσης αυτή την επίδραση, τονίζει το αίσθημα «άνεσης» που νιώθει ως εργαζόμενη στο συγκεκριμένο κτήριο.

*Εγώ νιώθω άνετα σε αυτό το κτήριο. Νιώθω άνετα. Προσπαθεί συνεχώς, επιβλέπει θέματα ασφάλειας και υγείας. Μας βάζει στο νου το θέμα της ασφάλειας γιατί του έτυχαν διάφορα και είναι μέσα στις έννοιες του.*

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι ενήμεροι για τις ενέργειες του διευθυντή σε σχέση με την διερεύνηση και ικανοποίηση όλων των αναγκών του σχολείου, με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των μαθητών που εμπλέκονται (ειδικότερα σε σχέση με τις ανάγκες που θα αναλυθούν στη συνέχεια) να λαμβάνουν πιο λεπτομερή πληροφόρηση. Η βοηθός διευθύντρια ήταν πλήρως ενημερωμένη από το διευθυντή, αντάλλαζαν μεταξύ τους απόψεις και σε συγκεκριμένες συνομιλίες ήταν παρούσα, μετά από πρόσκληση του διευθυντή.

### Δομικό στυλ

Η πτυχή του δομικού στυλ ως αυτή που παρέχει κατεύθυνση και συντονισμό στη σχολική μονάδα, ήταν αυτή που αντιμετωπίστηκε σε κάποια σημεία από διαφορετικές προσεγγίσεις ή οπτικές γωνίες, εκ μέρους του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτό φαίνεται και από την παρακάτω ανάλυση των αξόνων που σχετίζονται με την ανάληψη ρίσκων εκ μέρους του διευθυντή και τη σαφήνεια στους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού. Ειδικότερα, όσον αφορά στις αντιλήψεις που έχει για το δικό του ρόλο σε σχέση με την εφαρμογή των κανονισμών για τους εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται η επίδραση του πολιτικού παράγοντα και πιο συγκεκριμένα, της τουρκικής κατοχής και ηγεσίας του τόπου, όπως ο ίδιος την αντιμετωπίζει. Επίσης, οι προοπτικές διευθυντή και εκπαιδευτικών σε σχέση με το όραμα του σχολείου έδειξαν ότι αυτό δεν έχει οριστικοποιηθεί σε προφορικό ή και γραπτό επίπεδο και κατ'επέκταση δεν έχει μεταδοθεί στους μαθητές και σε άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ως το «όραμα του σχολείου». Ο διευθυντής ως πιο ξεκάθαρος από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το ποιο είναι το όραμα, ενδεχομένως να μην το έχει «επικοινωνήσει» αποτελεσματικά προς αυτούς μέσα από μια διαδικασία διαμόρφωσής του από κοινού.

Από την άλλη, υπάρχουν αρκετά δεδομένα που επιβεβαιώνουν ότι ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από σαφήνεια όταν θέτει τις προτεραιότητες εργασίας και χρησιμοποιεί με επιτυχία μια προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας. Αυτός ο τομέας τοποθετημένος στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές, περιλαμβάνεται και στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

### ***Όραμα για το σχολείο - οπτική διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών***

Το όραμα του σχολείου, όπως τέθηκε από το διευθυντή είναι να υπάρχει «ηρεμία (από πλευράς πειθαρχίας, αλλά και ατομικά για τον κάθε μαθητή και δάσκαλο), η οποία να στοχεύει σε ψηλά μαθησιακά επίπεδα». Πρόκειται για όραμα που όπως λέει τέθηκε από την προηγούμενη σχολική χρονιά, γι' αυτό και αναφέρθηκε από τον ίδιο κατά τη συνέντευξη του πρώτου σταδίου, συζητήθηκε σε συνεδριάσεις, χωρίς όμως να αποτυπωθεί γραπτώς και να «βγει» προς τα έξω (π.χ. σε γονείς). Σύμφωνα με τον ίδιο, «φάνηκε ότι δουλεύουν» οι προσπάθειες του ιδίου και των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση του οράματος, αφού τα επίπεδα μάθησης και πειθαρχίας είναι αισθητά βελτιωμένα.



Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους ερωτώμενοι κατά πόσο υπάρχει όραμα στο σχολείο απάντησαν θετικά, παρόλο που οι απαντήσεις τους δεν είχαν απόλυτη ταύτιση μεταξύ τους, αλλά και με το όραμα όπως διατυπώθηκε από το διευθυντή. Σχετίζονταν με πτυχές του και συγκεκριμένα με στόχους προς επίτευξη. Η βοηθός διευθύντρια (1) αντιλαμβάνεται την έννοια του οράματος ως «ρεαλιστικούς στόχους», δηλαδή «να είναι οι μαθητές ευτυχισμένοι εδώ που είναι (στο σχολείο) και λόγω του ότι είναι ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, πολύ απλά και βασικά να μάθουν όλοι να γράφουν και να διαβάζουν». Με παρόμοιο τρόπο, άλλοι εκπαιδευτικοί (4, 7) περιλαμβάνουν στο όραμα τα «θέματα στα οποία πρέπει να δώσουν έμφαση», όπως η επίλυση των πολλών προβλημάτων ή η βελτίωση των αδυναμιών που εντοπίζονται στην ανάγνωση, στον προφορικό και γραπτό λόγο. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 4, «το πρώτο που τέθηκε ως προτεραιότητα είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς», η οποία φάνηκε να επηρεάζει άμεσα την επίδοση και έπειτα «η ανάδειξη των δυνατοτήτων που έχει ο κάθε μαθητής είτε είναι Κύπριος είτε αλλόγλωσσος». Επίσης, η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι «βασικό όραμα του σχολείου είναι τα παιδιά να μάθουν λειτουργικές διαδικασίες, ...να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να μετρούν, ...να επικοινωνούν και να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις πιο κύριες απαιτήσεις της ζωής».

Από τα λεγόμενά τους οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι το όραμα του σχολείου ή διαφορετικά (για τους ίδιους) η επίτευξη των στόχων συμπεριφοράς και επίδοσης, έχει συζητηθεί στην αρχή του σχολικού έτους «από την πρώτη συνεδρίαση» (2), αλλά και κατά τακτά χρονικά διαστήματα. Θεωρούν ότι «ο έλεγχος του διευθυντή είναι συνεχής» και γίνεται κυρίως μέσα από συζητήσεις στις συνεδρίες και τον έλεγχο που γίνεται στις τάξεις (1). Η εκπαιδευτικός 2 τονίζει ότι η επιτυχία των προσπαθειών δε βασίζεται μόνο στην έμπρακτη προσπάθεια του ίδιου να προσδιορίσει ποια είναι τα προβλήματα, να δει πώς θα ανταπεξέλθει με αυτά και να καθορίσει τρόπους επίλυσης, αλλά στη «συλλογική προσπάθεια» όλων των μελών του προσωπικού.

Οι μαθητές από την πλευρά τους μίλησαν για στόχους που έθεσαν ως σχολείο για βελτίωση της συμπεριφοράς και επίδοσής τους, όπως να γίνουν «καλύτεροι στη συμπεριφορά», «να μην είναι άταχτοι», να «γίνουν καλύτεροι μαθητές», «να διαβάζουν», «να γίνουν καλύτεροι στην επίδοση». Παρά το ότι δεν υπήρξαν δεδομένα από τους μαθητές που να αναφέρονται σε όραμα, εντούτοις ανταποκρίθηκαν άμεσα στο να επεξηγήσουν τους παραπάνω στόχους και ανέφεραν ότι είχαν αρκετές συζητήσεις με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στους γονείς, σχετικές συζητήσεις έγιναν στις συγκεντρώσεις με τα μέλη του Συνδέσμου, αλλά και με τους υπόλοιπους γονείς όταν γίνονταν στο σχολείο συγκεντρώσεις για ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς. Παρ'όλα αυτά, δε φάνηκε να υπήρξε κάποια οργανωμένη διαδικασία εμπλοκής τους στο σχεδιασμό οράματος ούτε στάληκε σε αυτούς οποιοδήποτε σχετικό γραπτό σημείωμα με σκοπό τη μετάδοσή του. Το γεγονός ότι ο χαμηλότερος μέσος όρος από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου στην περιοχή του δομικού στυλ, αφορούσε ακριβώς στην παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας, έρχεται σε συμφωνία με την εικόνα που λήφθηκε από τις ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

### ***Ανάληψη ρίσκων για βελτίωση σχολείου***

Ο διευθυντής θεωρεί ότι πολλές από τις καταστάσεις που χειρίζεται κυρίως σε σχέση με τις ανάγκες ευημερίας των μαθητών, αλλά και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει για να τις καλύψει τις ανάγκες τους (όπως αναλύθηκαν), είναι από μόνες τους «πέρα από τα ρίσκα», όπως δικαιολογήθηκε στα πλαίσια του επιχειρηματικού στυλ.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, βάζουν κάποια πλαίσια στην έννοια του ρίσκου, όπως την αντιλαμβάνονται. Για παράδειγμα υπάρχουν γενικές αναφορές στο ότι ο διευθυντής «τυγχάνει να λάβει ρίσκο», αλλά «πάντα μέσα στα πλαίσια που δε θα ξεφύγουνε από κανόνες που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών» (1). Επίσης, αναφέρουν ότι μαζί «θα αναλάβουν ρίσκα με την έννοια ότι έχουν μελετήσει κάτι και έχουν πει ότι μπορεί να φέρει κάποιο αποτέλεσμα», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα παραβιαστούν νομοθεσίες (4) ή ότι θα διαγραφούν κάποιες οδηγίες του ΥΠΠ και θα γίνει κάτι εντελώς διαφορετικό (5). Η εκπαιδευτικός 7 προτιμά να αναφέρεται σε κριτική που ασκεί ο διευθυντής σε πράγματα και καταστάσεις παρά σε ρίσκο, αφού «δε βίωσε έντονα μια τέτοια κατάσταση». Όπως η ίδια επισημαίνει, «έχει φορές που ο ίδιος λέει ότι είχε κάποιες συναντήσεις (με άτομα του ΥΠΠ) και είπε ότι το τάδε πράγμα δεν είναι σωστό» εννοώντας αποφάσεις που λαμβάνονται από ψηλά.

Θα πρέπει να λεχθεί ότι όλα όσα είπαν στο σύνολό τους για την αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών των μαθητών (και ειδικά αυτών που σχετίζονται με τη ζωή τους εκτός σχολείου) ήταν σαφώς λιγότερα από τη δράση του διευθυντή, γεγονός που υποδηλώνει ότι ενημερώνονται σε γενικές γραμμές για τις πρακτικές που εφαρμόζονται από το διευθυντή,

λόγω προσωπικών δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις σε συγκεκριμένα περιστατικά ήταν οι υπεύθυνοι δάσκαλοι των μαθητών που εμπλέκονταν.

### **Σαφήνεια στους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού**

Το ζήτημα της σαφήνειας των καθηκόντων και υπευθυνοτήτων των εκπαιδευτικών, ήταν αυτό που φάνηκε να αντιμετωπίζεται με διάφορους τρόπους από το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή. Επίσης, ήταν αυτό που δημιούργησε το αίσθημα της δυσαρέσκειας σε κάποια μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα οποία έβλεπαν από διαφορετική οπτική γωνία την προσέγγιση του διευθυντή.

Συγκεκριμένα, από τα δεδομένα της παρατήρησης φάνηκε ότι ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα τυπικοί με τον κανονισμό της έγκαιρης προσέλευσης στο σχολείο (μέχρι τις 7:30 π.μ.) και την ίδια ώρα της έγκαιρης προσέλευσης για παιδονομία (η οποία γίνεται εκ περιτροπής), κάποιοι άλλοι συστηματικά καθυστερούσαν για λίγα λεπτά. Δεν προέκυψε οποιοδήποτε πρόβλημα ασφάλειας των μαθητών, τουλάχιστον κατά τη μελέτη περίπτωσης και αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι ο ίδιος ο διευθυντής ο οποίος συνήθιζε να βρίσκεται έξω στην αυλή προτού χτυπήσει το κουδούνι και κάποιες φορές στο γραφείο των δασκάλων, είχε στην έγνοια του τους μαθητές.

Κατά τη μελέτη περίπτωσης δεν είχε γίνει κάποια παρατήρηση από πλευράς του ούτε δόθηκε οποιαδήποτε ένδειξη που να δείχνει ενόχληση εκ μέρους του. Υπάρχουν όμως αναφορές ότι ο διευθυντής στη διάρκεια κάποιων συνεδριάσεων έκανε νύξεις ως προς τη συνέπεια στην προσέλευση στο σχολείο και στο χώρο παιδονομίας, «χωρίς να το κάνει θέμα» (7). Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν ότι γνωρίζουν τη δράση του διευθυντή ως συνδικαλιστή και ξέρουν ότι γνωρίζει με ακρίβεια όλους τους κανονισμούς, αλλά βλέπουν ότι δεν είναι επίμονος σε αυτά τα ζητήματα. Νιώθουν άνεση (2), αφού ο διευθυντής τους ζητά με «ήρεμο» τρόπο να αναλάβουν κάποιες υπευθυνότητες στο σχολείο, «χωρίς να επιβάλλει» τη γνώμη του (3), είναι διακριτικός, δεν προσβάλλει ή δημιουργεί άγχος, γι' αυτό και προσπαθούν να είναι τυπικοί. Επίσης, εκφράζεται η άποψη ότι «υπάρχει καταμερισμός υπευθυνοτήτων (6). Κάποιες από τις αναφορές τους έχουν ως εξής:

Δεν είναι απόλυτος (στην τήρηση κάποιων κανονισμών) (2)

Μας τα ανέφερε στην αρχή ότι υπάρχουν αυτοί οι κανονισμοί, αλλά δεν είναι ο διευθυντής που θα «κολλήσει» τζιαι κάθε τρεις τζιαι μια θα σου λέει τον κανονισμό. Δεν κολλά στα τυπικά. ...Όταν ρε παιδί μου εγώ, επίτηδες παίζω πελλό και δε βγαίνω παιδονομία, οφείλει να μου πει κάτι, με την έννοια ότι πρέπει να είμαστε καλυμμένοι. Αλλά ...τα τυπικά που πρέπει να κάμνουμε γίνονται αβίαστα (4).

Το ότι δεν είναι αυστηρός σε αυτό το θέμα δεν είναι, αλλά δε σημαίνει ότι θα το εκμεταλλευτώ (5).

Θα το πει (να εφαρμόζεις τον κανονισμό) με τρόπο που δε θα σε προσβάλει ή θα το πει με τρόπο που δε θα σου δημιουργήσει άγχος ... Εφαρμόζεις ούτως ή άλλως τους κανονισμούς και λόγω της δικής του συμπεριφοράς. ... Σου δίνει και το ελεύθερο να δουλέψεις, αλλά περιμένει και κάποια πράγματα. ... Δεν υπάρχει κάποια διάκριση εις βάρος κάποιου άλλου (6).

Από μόνος του ανέφερε την παιδονομία 2-3 φορές χωρίς να το κάνει θέμα. Πολλές φορές εν να βγει και ο ίδιος να δώσει το γύρο του (7).

Η βοηθός διευθύντρια σχολιάζει τη στάση του διευθυντή προς την επιβολή κάποιων κανονισμών υποστηρίζοντας «κατά την προσωπική της άποψη ότι ... λίγο περισσότερο με τους συναδέλφους θα ήθελε να τίθενται πιο πολλά όρια, στην ώρα προσέλευσης και στα καθήκοντα» (1). Όπως προσθέτει γενικά για τους λόγους αυτής της στάσης του διευθυντή και το αποτέλεσμα που τελικά επιτυγχάνεται:

Προσπαθεί να κάνει τους συναδέλφους να νιώσουν άνετα και να έχουν την ελευθερία να δρουν όπως θέλουν και μερικές φορές τυγχάνει εκμετάλλευσης τούτο το πράγμα από συναδέλφους. Οπότε ναι, είναι ένα σημείο που θα ήθελα να ήταν (ο διευθυντής) πιο ... (αυστηρός).

Τρεις εκπαιδευτικοί δείχνουν κάποια δυσαρέσκεια με την κατά τη γνώμη τους προσπάθεια της βοηθού διευθύντριας να «περάσει» την άποψή της για αυτά τα ζητήματα στο διευθυντή, κάτι που ένιωσαν να γίνεται τις φορές που ο διευθυντής σχολίασε το θέμα της παιδονομίας και έγκαιρης προσέλευσης στη συνεδρίαση. Ο διευθυντής διέκρινε αυτή τη δυσαρέσκεια, τη θεωρεί όμως αδικαιολόγητη και συνειδητά δε θέλει να φέρει μια τέτοια συζήτηση «μπροστά σε όλους», επειδή πιστεύει ότι θα οξυνθούν οι σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό. Σε τέτοιες περιπτώσεις προτιμά να αφήσει κάποιο χρόνο και έπειτα να κρίνει κατά πόσο χρειάζεται να επέμβει.

Δικαιολογώντας τη μη αυστηρότητά του σε «μικρά» ζητήματα παραβίασης κανονισμών, όπως η μερικών λεπτών καθυστέρηση στην προσέλευση (προτού όμως χτυπήσει το κουδούνι για μάθημα, αφού τότε τίθεται θέμα ασφάλειας των μαθητών), το βλέμμα του πάει σε μια από τις σημαίες του κατοχικού στρατού στο βουνό του Πενταδαχτύλου. Πιστεύει ότι σε ένα μικρό κράτος, όπως η Κύπρος, εύκολα δημιουργούνται δυσαρέσκεις στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που ένα σχολείο δε χρειάζεται. Καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των πραγμάτων, τόσο σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό επίπεδο (τουρκική εισβολή και κατοχή, πρόσφατη οικονομική κρίση) όσο και στο μικροεπίπεδο ενός σχολείου, αποδίδει στους χειρισμούς των ηγετών. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν δίνουν μια πληρέστερη εικόνα της σύνδεσης που κάνει μεταξύ της πολιτικής κατάστασης στην Κύπρο,

της λανθασμένης πολιτικής στάσης που τήρησαν (κατά τη γνώμη του) κάποιοι ηγέτες και των αντιπαράθεσεων που δε θεωρεί ότι πρέπει ένας διευθυντής – ηγέτης σχολείου, όπως είναι ο ίδιος, να οξύνει.

Θέλω να είμαι ειλικρινής. ... Ποτίζει απέναντι (*μιλά αργά και τονίζει*) έσει μια σημαία που πάνω που το σχολείο (*την τούρκικη σημαία*). Τούτοι που εφέραν... και θα το πω έτσι με ούλλη μου την ειλικρίνεια, τούτοι όλοι που ασκούσαν το γράμμα του νόμου μες τούτον τον τόπο, εφέραν τους τζιέινους τζιπάνω τζια εφέραν τζια τη σημερινή οικονομική καταστροφή. Αν ήταν λλίο παραπάνω ανοικτοί τζια συγχωρούσαν τζια λλίο παραπάνω τα λάθη των άλλων, ίσως δε θα φτάναμε σε τούτο το πράμα. ... Η αλήθεια μια είναι, η κουβέντα που μου είπε ένας πολλά καλός φίλος καθηγητής ... το ....., κάποιος professor ..... «Είσατε μικρός τόπος για να είσατε κράτος». Τζια ο λόγος ποιος είναι; ... Δυστυχώς, οι διαπροσωπικές σχέσεις... Αυτό το πράμα (έχω) μες στο μυαλό μου πάντα, δε θα ήθελα να έχω ανθρώπους που να έχουν έντονη αντιπάθεια. Δηλαδή να δημιουργήσω μια πικρία, ναι, πολλή όι. Δεν εξυπηρετά τίποτε (*τονίζει*). Σε τούτον τον τόπο αν πιάσουμε τα τελευταία 50-60 χρόνια, πάντα έσει τους ευχαριστημένους τζια τους απογοητευμένους. Αν κάποιοι ήταν λλίο πιο προσεκτικοί, ειδικά τζιέινοι που είχαν εξουσία, εν θα φτάναμε σε τούτο το σημείο. Είναι η πραγματικότητα. Πάντα υπάρχει ο δυσαρεστημένος έντονα. ... Το σχολείο είναι το τελευταίο κομμάτι που το χρειάζεται τούτο το πράμα (*την αντιπαράθεση*).

Στο ίδιο ζήτημα της μη προσκόλλησής του σε κανονισμούς, των οποίων η παραβίαση δε βλάπτει την ασφάλεια των μαθητών, αναφέρεται σε συζητήσεις που κατά καιρούς έχει με διάφορους εκπαιδευτικούς για θέματα που τους απογοήτευσαν σε σχέση με την υπηρεσία τους. Όπως υποστηρίζει, «αν ασκεί έντονη κριτική στους δασκάλους για το καθετί, θα τους πάρει πιο κάτω, γιατί ήδη απογοητεύτηκαν από τις αποκοπές των μισθών και τις αξιολογήσεις τους».

Ως προς το θέμα της ανάληψης υπευθυνοτήτων, διέκρινε, όπως λέει και ο ίδιος ότι το πρώτο διάστημα του σχολικού έτους μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από «πνεύμα εφησυχασμού» με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν ισορροπίες μεταξύ των υπευθυνοτήτων του προσωπικού και κάποιοι συνάδελφοι ήταν δυσαρεστημένοι. Σε αυτή την περίπτωση προσπάθησε αθόρυβα να χειριστεί το ζήτημα. Σε κατοπινό στάδιο μίλησε «ξεκάθαρα» πρόσωπο με πρόσωπο μαζί με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και «νομίζει ότι βρήκε κατανόηση», αφού από εκείνη τη στιγμή και μετά τα πράγματα βαίνουν καλά, «ο καθένας ανέλαβε το ρόλο του» και έφυγε η «γενική ένταση» που υπήρχε. Όπως εκφράζει ο διευθυντής πιστώνοντας γενικότερα τους εκπαιδευτικούς:

Βλέπεις ότι στο τέλος της μέρας δεν έσεις απέναντι σου ανθρώπους που δεν έχουν πάνω τους αυτό... ..ας πούμε μια σκέψη. ... Το να πάω την ώρα που συμβαίνει κάτι, να το κάμω μέγα θέμα, έστω τζια αν το διερευνήσουμε άμεσα, τα συντρίμια τα υπόλοιπα ποιος θα τα διορθώσει;

Ο ίδιος αναφέρει ότι με παρόμοιο τρόπο χειρίστηκε και μια άλλη περίπτωση εκπαιδευτικού του σχολείου του, για τον οποίο έμαθε ότι είχε αντιπαράθεση με το γονιό συγκεκριμένου μαθητή. Δεν τον κάλεσε άμεσα για συζήτηση, του άφησε λίγο χρόνο για προβληματισμό, μέχρι που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πλησίασε το διευθυντή, παραδέχτηκε ότι χειρίστηκε λανθασμένα το συγκεκριμένο ζήτημα και από μόνος του άλλαξε τη στάση του προς το γονέα.

«Πολλές φορές», όπως λέει, «παραβλέπει πράγματα που σε άλλα σχολεία είδε το διευθυντή, να φωνάζει, να κάνει συσκέψεις» και προτιμά να αφήσει χρόνο για ηρεμία και προβληματισμό, προτού συζητήσει με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη προσέγγιση που υιοθετεί ο ίδιος φαίνεται να είναι σημαντική και η δική του εμπειρία ως εκπαιδευτικός με άλλους διευθυντές ή τα όσα περιστατικά ακούει κατά καιρούς για συναδέλφους του διευθυντές. Αναφέρει χαρακτηριστική περίπτωση, κατά την οποία εξέφρασε ως απλός εκπαιδευτικός συγκεκριμένη άποψη για τον τρόπο κατανομής των μαθημάτων που δεν ήταν αποδεκτή από το διευθυντή. Ο τελευταίος «θίχτηκε», «στα δέκα λεπτά κάλεσε συνεδρίαση προσωπικού για να εκφράσουν γνώμη οι (υπόλοιποι) δάσκαλοι», κάτι που για τον ίδιο ήταν ουσιαστικά «δικαστήριο» ή προσπάθεια του συγκεκριμένου διευθυντή για «αυτοεπιβεβαίωση».

### ***Σαφήνεια στις προτεραιότητες εργασίας***

Ένα από τα συμπεράσματα της παρατήρησης ήταν ότι ο διευθυντής προσπαθούσε όσο το δυνατό περισσότερο να θέτει προτεραιότητες εργασίας τόσο για τον ίδιο όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο ίδιος αναφέρει ότι στην προσπάθειά του αυτή ξεκινά τη μέρα με τηλεφωνήματα και συναντήσεις για επείγοντα θέματα και βάζει προτεραιότητες στις συνεδριάσεις προσωπικού με τη βοήθεια της ατζέντας, χωρίς να «διωλίζει τον κώνωπα». Ειδικότερα, λόγω της «δύσκολης» οικονομικά χρονιάς, δηλαδή των μειωμένων κονδυλίων και των αυξημένων αναγκών των μαθητών, προσπαθούσε να διεκπεραιώσει πρώτα «αυτά που επείγουν». «Το κυριότερο πράγμα που πρέπει να κάνουν» οι διευθυντές, σύμφωνα με την άποψή του, «είναι το φιλτράρισμα» και σε εκείνα που δεν εξυπηρετούν το σχολείο και δεν είναι υποχρεωτικά (π.χ. απαιτήσεις του ΥΠΠ που μεταβιβάζονται μέσω των εγκυκλίων), να έχουν το θάρρος να πουν «όχι», αφού πρώτα μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς.

Μια από τις εκπαιδευτικούς (2) τονίζει ότι ο διευθυντής «κάνει ένα ζύγισμα προτεραιοτήτων», «δίνει βαρύτητα στα σημαντικότερα», είναι όμως ευέλικτος αν προκύψει

κάτι, αφού δεν «κρατά έναν πίνακα που να τον ακολουθεί κατά γράμμα και να είναι (ο ίδιος) εκτός τόπου και χρόνου». Κατά την ίδια, μια από τις βασικές προτεραιότητές του σε παιδαγωγικά ζητήματα, αφορά την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους ετερόγλωσσους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να πετύχουν στόχους που σχετίζονται με αυτήν.

### ***Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας***

Οι ενέργειες του διευθυντή σε σχέση με την προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας, ενταγμένες στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός κλίματος «ανήκειν», ήταν αρκετά εμφανείς κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αλλά και κατά τη διάρκεια του χρόνου, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής θεωρεί σε συνέντευξή του γύρω στα τέλη της σχολικής χρονιάς ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο στόχος της ηρεμίας από άποψης πειθαρχίας και ότι οι συλλογικές προσπάθειες έφεραν θετικά αποτελέσματα. Δηλώσεις του ερωτηματολογίου από την περιοχή του δομικού στυλ που σχετίζονται με την προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας (π.χ. η σαφήνεια με την οποία θέτει τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών, τις πολιτικές και διαδικασίες προς εφαρμογή, αλλά και η διασφάλιση της ομαλής εφαρμογής των κανόνων του σχολείου και της ισότιμης εφαρμογής των επιπτώσεων παράβασης) είχαν ψηλούς μέσους όρους υποδεικνύοντας ακριβώς τη σημασία που δίνει ο διευθυντής και την επιτυχία των ενεργειών του.

### ***Προληπτική προσέγγιση***

Αυτό που φάνηκε είναι ότι η προληπτική προσέγγιση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην έντονη παρουσία του διευθυντή στους διάφορους χώρους του σχολείου και ειδικότερα στην αυλή κατά τη διάρκεια πολλών διαλειμμάτων. Πρόκειται για κάτι που προσέχουν και οι μαθητές με έναν από αυτούς να λέει πως «όταν (ο διευθυντής) τελειώσει τις δουλειές του στο γραφείο, βγαίνει έξω το διάλειμμα». Όπως δήλωσε ο διευθυντής, αυτή η απόφαση είναι συνειδητή για να μπορεί να έχει περισσότερη επαφή με τους μαθητές και παράλληλα να χειρίζεται και άλλα ζητήματα (π.χ. σύντομη συνομιλία με συνοδό μαθητή ή επιστάτριες) εξοικονομώντας χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν την έντονη παρουσία λέγοντας ότι «παρατηρεί τα πάντα στο διάλειμμα», «δίνει το γύρο του για να δει τι κάνουν τα παιδιά» (4) και «δε θα καθίσει στο γραφείο του και να μείνει εκεί» (5).

Επίσης, λένε ότι περνά σχετικά συχνά από τα τμήματα για κάποια ανακοίνωση και αξιοποιεί την ευκαιρία να μιλήσει στους μαθητές για διάφορα θέματα, όπως η προσπάθεια για διατήρηση μιας καλής συμπεριφοράς. Οι μαθητές εκφράζουν ότι ο διευθυντής «τους διδάσκει

το καλό», «τους λέει τι είναι σωστό και τι είναι λάθος», «πολύ συχνά τους δίνει συμβουλές». Κατά τη γνώμη της εκπαιδευτικού 5:

Το κάνει περισσότερο για να νιώθουν τα παιδιά ότι υπάρχει ο έλεγχος, «όχι για να σου επιβάλω τιμωρία ή να σε επιβραβεύσω, αλλά γιατί έχω την έννοια σου». Με τούτη την έννοια. «Τζιαι θέλω να προχωρήσεις μπροστά».

Όπως φάνηκε από την παρατήρηση, ο διευθυντής προσπαθεί να διατηρεί συχνή επαφή, ειδικά με τους μαθητές που είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση πειθαρχικών προβλημάτων. Για παράδειγμα, όταν τους έβλεπε να περνούν από το γραφείο του τους φώναζε για σύντομη συνομιλία, αλλά και οι ίδιοι με τη σειρά τους επιδίωκαν συνάντηση μαζί του για να του πουν γεγονότα που συνέβηκαν στο σχολείο και να ακούσουν με προσοχή τα όσα τους συμβούλευε. Η εκπαιδευτικός 4 μιλώντας για μαθητή της που έχει «αρκετές ιδιαιτερότητες» στη συμπεριφορά του, αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό ότι «νιώθει άνετα να πάει να του μιλήσει (του διευθυντή), όχι με την έννοια να «γλιτώσει» τιμωρία, αλλά νιώθει ότι αν πάει και του πει κάτι θα τον βοηθήσει».

Σημαντική όπως φάνηκε είναι και η προσπάθεια του διευθυντή να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς προσπαθώντας να δώσει πρακτικές συμβουλές ως προς την προληπτική προσέγγιση της πειθαρχίας. Ανάμεσα σε αυτά που αναφέρουν είναι η προτροπή του «να προσπαθούν να μαθαίνουν πληροφορίες για το κάθε παιδί για να μπορούν να εξηγούν τη συμπεριφορά του» (3) και να αυξήσουν την τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς (ιδιαίτερα των παιδιών που παρουσιάζουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς), ειδικά με αυτούς που δεν μπορούν να έρθουν στις καθορισμένες επισκέψεις γονέων (6). Σημαντικό για το διευθυντή όπως αναφέρθηκε είναι να δοθεί έμφαση στην αναφορά θετικών συμπεριφορών, ώστε οι μαθητές και οι γονείς τους να λαμβάνουν θετική ενίσχυση.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι εντάσσονται στο πλαίσιο της προληπτικής προσέγγισης και οι προτροπές του διευθυντή ώστε να νιώθουν όλοι υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά του συνόλου των παιδιών, «να προσπαθήσουν όλοι οι συνάδελφοι να στηρίζουν ο ένας τον άλλο ανεξάρτητα του τι μάθημα κάνουν, ...να έχουν κοινή πολιτική» (σε θέματα πειθαρχίας) (3) και να μην ανατίθεται απόλυτα η ευθύνη της πειθαρχίας στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος. Οι αναφορές του αφορούσαν για κυρίως στους δασκάλους που διδάσκουν ως επισκέπτες κάποια μαθήματα και αυτούς που παιδονομούν. Όπως αναφέρει ο διευθυντής «το θέμα το οποίο συζητήσαν από την αρχή του χρόνου είναι «να μη δυναμιτίζουν τις συνθήκες (από πλευράς πειθαρχίας) οι επισκέπτες δάσκαλοι προς τους υπεύθυνους», αλλά γενικότερα να «αλληλοστηρίζονται».



Η εκπαιδευτικός 4 αναφέρει σχετικά:

Δηλαδή με τη συμπεριφορά ήταν ξεκάθαρο από την αρχή του χρόνου ότι για όλα τα παιδιά είμαστε όλοι υπεύθυνοι. ...Να μιλήσω για την τάξη μου. Εν εν ευθύνη μόνο δική μου που έτυχε να είμαι δασκάλα ή του οποιουδήποτε που είναι δάσκαλος. Έχουμε έννοια αν δούμε κάτι. Για παράδειγμα οι συνάδελφοι που παιδονομούν... Είδαμε κάτι που έκαμε; Εν να δούμε πώς να το χειριστούμε ομαδικά ως σύνολο.

Αυτό που τονίστηκε είναι ότι ο διευθυντής έχει την ικανότητα να θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών. Μετά από δική του παρότρυνση όλα τα τμήματα έχουν συντάξει κατάλογο με σχετικούς κανόνες, τον οποίο έχουν αναρτήσει και συμφώνησαν ότι θα εφαρμόζουν (2). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κανονισμοί τίθενται ισότιμα προς όλους τους μαθητές, ότι η παρουσία του εκπέμπει αυστηρότητα, σεβασμό (1), «έχει ισχύ» (5) και ότι αυτό αποτελεί έναν τρόπο διασφάλισης της εφαρμογής των κανονισμών.

### ***Διαδικαστική προσέγγιση***

Στις περιπτώσεις που παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς, ακολουθείται μια διαδικαστική προσέγγιση με τους δασκάλους να χειρίζονται αρχικά την κάθε περίπτωση, το διευθυντή να λαμβάνει μέρος στη διαδικασία όταν χρειάζεται και σε σοβαρές περιπτώσεις να εμπλέκει γονείς ή/και εκπαιδευτικούς ψυχολόγους. Η εκπαιδευτικός 4 πιστεύει ότι πέρασε στους μαθητές το μήνυμα ότι οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται σε σχέση με πειθαρχικά παραπτώματα είναι συλλογικές, γιατί όπως λέει «αντιλήφθηκαν ότι δεν αποφασίζει μόνο ο κύριος ..... (διευθυντής) ούτε η κυρία ....., είναι ένα πράγμα τούτοι όλοι που λέμε δάσκαλοι».

Οι μαθητές αναφέρουν ότι στην περίπτωση που ένας δάσκαλος του αναφέρει ένα σοβαρό περιστατικό, ο διευθυντής αρχικά «παίρνει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά» για συζήτηση στο γραφείο του και όταν χρειαστεί επιβάλλει «συνέπειες» ανάλογα με την περίπτωση. Θεωρούν ότι «το αυστηρό ύφος» που έχει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών δικαιολογείται και ότι «ο λόγος του μετρά», αφού οι μαθητές συνήθως βελτιώνονται μετά από τις προτροπές του.

Στις δύο περιπτώσεις μαθητών με τους οποίους χρειάστηκε να ασχοληθεί αρκετά τη βδομάδα παρατήρησης, οι αντιδράσεις του ήταν ελεγχόμενες, χωρίς εκρήξεις και το ύφος του σοβαρό και αυστηρό. Πρόκειται για κάτι που επιβεβαιώνουν οι εκπαιδευτικοί με την 7 να λέει ότι έχει «πάρα πολύ σπάνια» εκρήξεις θυμού και μόνο εάν ένας μαθητής κάνει κάτι «πάρα πολύ έντονο». Ο διευθυντής άφηνε πάντα χρόνο στους μαθητές να ηρεμήσουν (στο χώρο του γραφείου του), ενώ ταυτόχρονα έκανε μηχανικής φύσεως εργασίες και ξεκινούσε άλλες συζητήσεις (π.χ. «πώς σου φάνηκε η θεατρική παράσταση;»). Στόχος του ήταν να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα στο οποίο ο μαθητής μετέπειτα να εκφραστεί με ειλικρίνεια. Έντονο

χαρακτηριστικό του ήταν η ευαισθησία με την οποία αντιμετώπιζε την κάθε περίπτωση μαθητή, Κύπριο ή ετερόγλωσσο, η προσπάθειά του να κατανοήσει τους λόγους της συμπεριφοράς και να τη δει στο ευρύτερο της πλαίσιο.

Σε αυτό βοηθούσαν οι γραπτές του σημειώσεις για προηγούμενα περιστατικά, τα οποία χρησιμοποιούσε για να βλέπει κατά πόσο υπάρχει πρόοδος, αλλά και για ενημέρωση των μαθητών και γονέων τους. Επίσης, λάμβανε ιδιαίτερα υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και τις συνθήκες διαβίωσης. Προσπαθούσε να διαγνώσει αν η προβληματική συμπεριφορά ξεκινά από το σχολείο, από την ενασχόληση του παιδιού κατά τις απογευματινές ώρες ή/και από τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια.

Σε διάφορες περιπτώσεις χρειάστηκε να μιλήσει τηλεφωνικώς με τους γονείς για ενημέρωση της προόδου της συμπεριφοράς του παιδιού τους ή ακόμα και να τους καλέσει στο σχολείο για συνομιλία. Επίσης, συνέλλεξε πληροφορίες από διάφορες πηγές (π.χ. τις επιστάτριες που ζουν στην περιοχή του σχολείου, τους γονείς, τους ίδιους τους μαθητές) για το πώς περνούν τα παιδιά αυτά τον ελεύθερο τους χρόνο, ειδικά όταν απουσιάζουν οι γονείς λόγω εργασίας από το σπίτι. Ειδικά σε αυτό το ζήτημα φάνηκε σε κάποιες περιπτώσεις ανήσυχος, λόγω πληροφοριών που ήρθαν κοντά του ότι συγκεκριμένοι μαθητές του σχολείου (που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς), εμπλέκονται σε παρέες μεγαλύτερων με συνήθειες που ενδεχομένως επικίνδυνες για την υγεία και ασφάλειά τους. Σε αυτή την προσπάθεια ενήμεροι και ταυτόχρονα συνεργάτες ήταν και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί, με έναν από αυτούς να αναφέρει ότι «προσπαθούν (από κοινού) να μαθαίνουν πληροφορίες για το κάθε παιδί ώστε να μπορούν να εξηγούν τη συμπεριφορά του» (3).

Στις ενέργειες που γίνονταν με σκοπό την αξιολόγηση της προόδου, περιλαμβάνονται οι τακτικές και συνομιλίες διευθυντή – υπεύθυνου εκπαιδευτικού και διευθυντή – μαθητή. Αυτές γίνονταν κυρίως στο γραφείο του διευθυντή και κάποιες φορές στην αυλή, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όταν ο διευθυντής επιδίωκε την επικοινωνία με το μαθητή.

### ***Εξαιρέση στην εφαρμογή κανόνων του σχολείου***

Στο πλαίσιο εφαρμογής των κανόνων του σχολείου περιλαμβάνεται και η στάση του διευθυντή έναντι του θέματος της μαθητικής στολής. Η παρατήρηση έδειξε ότι παρόλο που οι πλείστοι μαθητές φορούσαν τη στολή τους, εντούτοις αρκετές φορές μια μερίδα μαθητών ερχόταν με εξωσχολικά ρούχα. Ο διευθυντής λόγω της άσχημης οικονομικής κατάστασης που επικρατεί, θεωρεί ότι δεν πρέπει να είναι ιδιαίτερα αυστηρός κάνοντας επιπλήξεις, αλλά

αντιθέτως πιστεύει ότι η ενέργεια όλων (του ιδίου και των εκπαιδευτικών) θα πρέπει να αναλωθεί στον εντοπισμό των παιδιών που έχουν ανάγκη από ρουχισμό και στην ικανοποίηση αυτής της ανάγκης. Όπως λέει:

Πρέπει να κλείσεις τζιαι λίγο τα μάτια με τις στολές. Τζιαι είπα να μεν το αγγίξω. ...οι δασκάλες ρωτούν τους (μαθητές και αυτοί λένε) «Εν έχουμε, εμικράναν μας τζιαι φορούμε τις άλλες τις φανέλες». Εν πρόβλημα μεγάλο. Αλλά θα κάμουμε ό,τι μπορούμε να ξέρουμε τι συμβαίνει, διότι τζιαιό που είχαμε προηγουμένως έσπασε. Το ότι δεν μας επλησίαζαν να ζητήσουν βοήθεια, κατάρρευσε.

### **Παιδαγωγικό στυλ**

Η διερεύνηση που έγινε ως προς τις ηγετικές πρακτικές που καθιστούν δυνατή την επίτευξη διδακτικών και μαθησιακών στόχων, έφερε στην επιφάνεια αρκετά δεδομένα και από την άλλη ανέδειξε αντιστάσεις που υπάρχουν για ανάδειξη πτυχών που σχετίζονται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Στην ανάλυση που ακολουθεί, περιλαμβάνεται το θέμα των φιλοδοξιών και προσδοκιών για τους μαθητές, οι οποίες αντιμετωπίζονται σε ένα μικρό βαθμό διαφορετικά από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Γίνεται ανάλυση των διάφορων τρόπων με τους οποίους επιβλέπει ο διευθυντής τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης και αναφέρονται αντιστάσεις που σχετίζονται με τις προσπάθειες που γίνονται για στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών. Επίσης, αναλύεται η πτυχή της αυτονομίας που παρέχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την προοπτική όλων. Στα ζητήματα της προώθησης μιας δυναμικής - πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλία και μάθησης και της προτροπής για αξιοποίηση των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών, των κοινωνικών τους υποβάθρων και εμπειριών ζωής (τα οποία και σχετίζονται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη), δεν υπήρξαν «δυνατές» ενδείξεις, αλλά αυτές που υπάρχουν σχετίζονται με έναν προφορικό και όχι συστηματικό ή προγραμματισμένο τρόπο προώθησης.

### **Φιλοδοξίες και προσδοκίες για τους μαθητές**

Όπως φάνηκε κυρίως από τις συνεντεύξεις, οι προσδοκίες για τους μαθητές από πλευράς διευθυντή και εκπαιδευτικών έχουν μια κοινή βάση. Διαφέρουν εντούτοις στο ότι ο διευθυντής φαίνεται να τις τοποθετεί σε ένα πλαίσιο μεγαλύτερων φιλοδοξιών. Συγκεκριμένα, αναφερόμενος στο όραμα του σχολείου, «μια ηρεμία που στοχεύει σε ψηλά μαθησιακά επίπεδα», εκφράζει ταυτόχρονα και τις ψηλές προσδοκίες που έχει για τους μαθητές του. Γνωρίζοντας ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είναι ετερόγλωσσοι, θεωρεί ως επιτυχία για το σχολείο και γερή βάση για ψηλές προσδοκίες την απόκτηση των βασικών

γνώσεων της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, όπως και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών που δεν τις έχουν ακόμη κατακτήσει. Αυτή του η πεποίθηση βασίζεται στο ότι οι βασικές γνώσεις θα βοηθήσουν μελλοντικά τα ετερόγλωσσα παιδιά να αποφύγουν το λειτουργικό αναλφαβητισμό με όλες τις συνέπειες που αυτός μπορεί να έχει, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός από την κυπριακή κοινωνία. Κατά την παρατήρηση, μελετά με ικανοποίηση μια από τις εγκυκλίους του ΥΠΠ, η οποία δίνει έμφαση στην απόκτηση αυτών ακριβώς των γνώσεων και συνδέει το περιεχόμενό της με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού.

Τουλάχιστον χαίρομαι που ήρθε τούτη η εγκύκλιος για στήριξη παιδιών που έχουν διαγνωστεί ότι έχουν αυξημένες πιθανότητες για λειτουργικό αναλφαβητισμό και τονίζει ότι «ώψιστη, βασική προτεραιότητα κάθε σχολείου, είναι η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης, γραφής, παραγωγής λόγου και μαθηματικών αλλά και ενίσχυσης της αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα αναλφαβητισμού». «Η εφαρμογή των αποτελεσματικών δράσεων μπορεί να συμβάλει στη σχολική επιτυχία». Αυτό λέω. Θέλω αποτελέσματα, ανάγνωση, γραφή, να ξέρουν. ...Είπαμε ότι για να αποφύγουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό, πρέπει να εστιάσουμε στις βασικές γνώσεις. Όταν μιλά εδώ για ομάδα ρίσκου, εμείς έχουμε ομάδα ρίσκου (δηλαδή για αναλφαβητισμό και κοινωνικό αποκλεισμό).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε προσδοκίες για τις βασικές δεξιότητες, χωρίς να τις τοποθετούν σε ένα πλαίσιο που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε ψηλά μαθησιακά επίπεδα και ειδικά τους ετερόγλωσσους. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 6, αναφέρει ότι «δεν έχουν πάρα πολύ ψηλές προσδοκίες» και «τουλάχιστον για τα αλλόγλωσσα παιδιά να φύγουν από το σχολείο και να ξέρουν τα βασικά». Άλλοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο «στο να φτάσουν (οι ετερόγλωσσοι μαθητές) σε ένα μαθησιακό επίπεδο λειτουργικό για τους ίδιους, ...να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα ελληνικά» (1), «να βοηθηθούν και να δώσουν (ως δάσκαλοι) πολλή έμφαση στο να μπορούν να διαβάζουν» (7), κάτι που για την εκπαιδευτικό 7 «είναι μέσα στις κύριες του ιδέες» και στα «πράγματα που ανέφερε πάρα πολλές φορές». Αναφερόμενη στο πώς αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες που έχει ο διευθυντής, λέει ότι «ούτε πολλές φιλοδοξίες έχει ούτε κατέβασε τον πήχη... (αλλά) θεωρεί ότι έχει μαθητές που μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα». Ενδεχομένως με κάποια αβεβαιότητα η εκπαιδευτικός 1 «θέλει να πιστεύει ότι (ο διευθυντής) έχει ψηλές προσδοκίες για να πετυχαίνουν και πιο πολλά πράγματα». Άλλοι αναφέρουν (2, 3, 4, 5) ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις προσδοκίες που έχει, ανάλογα με τον αν κάποιος είναι Κύπριος ή ετερόγλωσσος.

Όσον αφορά τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι σε σχέση με την καλλιέργεια θεμάτων που σχετίζονται με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως ο κριτικός γραμματισμός, διαφαίνεται

μια διστακτικότητα από πλευράς των πλείστων. Θεωρούν ότι μπορεί «ο διευθυντής να είναι δεκτικός, αλλά το περιβάλλον δε βοηθά και τόσο» (3), εννοώντας ότι μπορεί ο διευθυντής να υποστηρίξει την καλλιέργειά τους, αλλά το επίπεδο των μαθητών και η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, οδηγούν στο να γίνονται πράγματα με «όσο πιο απλό τρόπο γίνεται» (2).

### ***Στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών***

Στο παρεμφερές θέμα της στρατηγικής αύξησης της επίδοσης των μαθητών, εντάσσονται διάφορες προσπάθειες και ενέργειες που γίνονται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. Σε επίπεδο συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων είναι και διάφορα θέματα που συζητήθηκαν σε συνεδρίες προσωπικού, όπως η «στήριξη των παιδιών που έχουν διαγνωστεί ότι έχουν αυξημένες πιθανότητες για λειτουργικό αναλαβητισμό», η «διαφοροποίηση εργασίας σε αδύνατους μαθητές» και η «διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας».

Ειδικά το τελευταίο ζήτημα προβληματίσε ιδιαίτερα το διευθυντή, ο οποίος στα τρία χρόνια υπηρεσίας του στο συγκεκριμένο σχολείο, «δοκίμασε και αξιολόγησε» διάφορα «μοντέλα» διδασκαλίας των ετερόγλωσσων μαθητών. Όπως λέει, «προτιμότερο» για το σχολείο του είναι να διδάσκει ο δάσκαλος της τάξης που «είναι πιο ξεκάθαρος στις ανάγκες του καθενός» ή όπως προσθέτει η βοηθός διευθύντρια, «δουλεύει συγκεκριμένα σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν» (1). Δοκιμάστηκε σε προηγούμενη σχολική χρονιά το να διδάσκει ένας δάσκαλος την ελληνική γλώσσα, αλλά ο ίδιος το «απέρριψε έντονα», γιατί μεταξύ άλλων «αφοπλίζει το δάσκαλο της τάξης». Εντούτοις, μια από τις εκπαιδευτικούς φαίνεται να μη νιώθει σίγουρη για τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ετερόγλωσσους μαθητές, κάτι το οποίο δεν έθιξε ο διευθυντής στη συνέντευξη. Όπως λέει η εκπαιδευτικός 4, οι δάσκαλοι «είναι κάπως πελαγωμένοι όσον αφορά τις ώρες (διδασκαλίας ετερόγλωσσων) για να στηρίζουν αυτά τα παιδιά».

Αυτό που σημειώνει ο διευθυντής, είναι ότι η αξιολόγηση που κάνει κάθε χρόνο με τους δασκάλους για τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, τον οδηγεί σε αλλαγές ως προς το μέγεθος των ομάδων. Συγκεκριμένα, την επόμενη σχολική χρονιά θα επιδιώξει όπως οι ομάδες αποτελούνται από 3-5 άτομα, και όχι λιγότερα για τους λόγους που εξηγεί στο παρακάτω απόσπασμα. Επίσης, στις περιπτώσεις που κάποιος ετερόγλωσσος σταματά να συμμετέχει σε ομάδα διδασκαλίας, επειδή φεύγει για τη χώρα του, η σύσταση των ομάδων θα αναθεωρείται.

Το μοντέλο με τους αλλόγλωσσους ...κινήθηκε καλύτερα φέτος που πέρσι. ...Τώρα αλλάζω το πλάνο μου για του χρόνου... Εν θα εφαρμοστεί το φετινό. Του χρόνου θα επιδιώξω

μεγαλύτερες ομάδες ... (αν και) στο επίπεδο του αρχάριου θα το δώ διαφορετικά. ...Θέλω έτσι πιο καλή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. ...Και το άλλο ...οι έννοιες. Παρά να προσπαθεί ο δάσκαλος να κτίσει τις έννοιες στο 1 προς 1 ή 1 προς 2, άμα εν 3 οι μαθητές, 4 οι μαθητές, μπορεί με το δυναμικό που έσκει ο ένας ο μαθητής να μεταδώσει στον άλλο. ...Και να μην είναι μονότονο. Το μονότονο καμιά φορά, καταντά και από την πλευρά του δασκάλου να έσκει τζιαι μια στάση...προς την αδιαφορία.

Γενικότερα, οι προτροπές του προς τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη διδασκαλία των ετερόγλωσσων μαθητών, κινούνται σε τρία επίπεδα, όπως επεξήγησε ο ίδιος στο πρώτο στάδιο της έρευνας και επιβεβαιώνουν οι εκπαιδευτικοί από τα λεγόμενά του κυρίως κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Αυτά αφορούν στην προσπάθεια που πρέπει καταβάλλει διαρκώς ο εκπαιδευτικός, ώστε να διακρίνει για τον κάθε ετερόγλωσσο μαθητή ποιες είναι οι ακριβείς αδυναμίες του και πού οφείλονται (π.χ. δυσκολίες στην κατανόηση, έλλειψη μελέτης), στη διαφοροποίηση που χρειάζεται να κάνει κατά τη διδασκαλία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στο στοχευόμενο και κατάλληλο υλικό που πρέπει να έχει κατά την προγραμματισμένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εκτός τάξης.

Στο πλαίσιο της αύξησης της επίδοσης των μαθητών και της εξυπηρέτησης των αναγκών τους, εμπíπτουν και οι αλλαγές που έκανε ο διευθυντής στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Μετά από συνεννόηση και με τον επιθεωρητή, το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μειώθηκαν ή αυξήθηκαν οι ώρες κάποιων μαθημάτων και προστέθηκαν νέα θέματα, όπως η ανάγνωση και επεξεργασία παραμυθιών και λογοτεχνικών βιβλίων.

Παρά τα προαναφερθέντα, ο διευθυντής θεωρεί ότι η συμβολή του στην αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών, θα ήταν ουσιαστική, εάν είχε τακτική προσωπική επαφή με τον κάθε δάσκαλο για συζήτηση της επίδοσης των μαθητών και τα περιθωρίων προόδου. Θα ήθελε με άλλα λόγια να «μπορούσε να συνεργαστεί με τους δασκάλους μεμονωμένα ή και ομαδικά για να δει τι χρειάζεται η κάθε τάξη ή οι μονάδες των μαθητών». Πρόκειται για κάτι που ενώ ο ίδιος χαρακτηρίζει ως μια από τις πλέον σημαντικές πτυχές του έργου ενός διευθυντή, το θεωρεί ως «το ξεχασμένο», αφού δύσκολα υλοποιείται λόγω έλλειψης χρόνου. Πέραν των όσων καθημερινά προκύπτουν, «των διοικητικών που και εκείνα έχουν πίεση», αναφέρεται στις αρκετές ώρες προγραμματισμένης διδασκαλίας που έχει ως διευθυντής σχολείου με μικρό σχετικά αριθμό μαθητών. Ταυτόχρονα, παραδέχεται ότι η έλλειψη χρόνου οδηγεί σε λάθη εκ μέρους του, από την άποψη ότι γίνονται γενικές συζητήσεις για ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. διαφοροποίηση), παρέχονται γενικές ιδέες και πολλές φορές χρησιμοποιείται «η μέθοδος της κοινής πολιτικής για όλους», μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Επίσης, επαναλαμβάνει την άποψη ότι θα ήταν πολύ σημαντικό να υπήρχε καθορισμένος χρόνος για τον κάθε δάσκαλο ώστε να δουλέψει και ως «μέντορας» των μαθητών. Ενδεχομένως, μετά από συνεννόηση με τους γονείς, υποστηρίζει την κατ' ιδίαν συνάντηση με τον κάθε μαθητή κατά διαστήματα, ώστε να δίνεται καλύτερη εικόνα της μάθησής του, να αναπτύσσεται καλύτερη σχέση μαζί του και να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για συνθήκες ή γεγονότα που πιθανόν να επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού. Την έλλειψη χρόνου την αντιμετωπίζει ως το βασικό εμπόδιο για την υλοποίηση αυτής της πρακτικής.

### *Επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης*

Όπως εξηγεί ο διευθυντής, «υπάρχουν διάφοροι τρόποι τρέχουσας αξιολόγησης της κατάστασης και τους χρησιμοποιείς εκ των πραγμάτων... ώστε να αντιλαμβάνεσαι τι γίνεται» ως προς τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης. Αρχικά, αναφέρεται στην αντίληψη που έχει για την κουλτούρα που επικρατεί σε μια τάξη μέσα από τις σύντομες επισκέψεις που συνηθίζει να κάνει (π.χ. με αφορμή μια ανακοίνωση). Σε αυτές τις περιπτώσεις όπως λέει, «έχεις αυτιά, έχεις μάτια... αντιλαμβάνεσαι τι γίνεται». Επίσης, τον βοηθούν πολύ τα μαθήματα που διδάσκει σε αρκετά τμήματα του σχολείου, κάτι που επιδίωξε, αφού εκεί «βλέπεις το επίπεδο των μαθητών», τη συμπεριφορά τους που ενδεχομένως να επηρεάζει τη μάθηση, «καταλαβαίνεις ποια κουλτούρα προηγήθηκε και αναπτύχθηκε». Στα τμήματα που δε διδάσκει, επιδιώκει «να κάνει αναπληρώσεις και έτσι να βλέπει τους μαθητές σε ποιο σημείο έφτασαν» (7), «να αντιληφθεί σε γενικές γραμμές το επίπεδό τους», κάτι το οποίο προέκυψε και κατά τη βδομάδα παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός 2 αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στους μαθητές που φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο λέγοντας ότι ο διευθυντής «γνωρίζει ακόμη καλύτερα» το μαθησιακό τους επίπεδο, λόγω της καθημερινής επαφής.

Οι εκπαιδευτικοί σε συνεντεύξεις και συνομιλίες επιβεβαιώνουν τις συχνές επισκέψεις του διευθυντή και προσθέτουν ότι «θα δει διαγωνίσματα που γίνονται» (1) και τετράδια, κυρίως όταν μπαίνει στις τάξεις (2, 5). Αναφέρουν ότι δεν είναι ο διευθυντής που θα ζητήσει να παρακολουθήσει ολοκληρωμένο μάθημα από μόνος του, εκτός εάν συνοδεύει τον επιθεωρητή. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προσωπικές συζητήσεις που είχαν με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών, με την 5 να λέει ότι ο διευθυντής «γνωρίζει τα επίπεδα των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών» και τη 2 να αναφέρει ότι «τον ενδιαφέρουν οι αξιολογήσεις» το διευθυντή και σε συνάντηση που είχαν «του είχε αναφέρει πώς κυμάνθηκαν τα επίπεδα των παιδιών (σε συγκεκριμένη αξιολόγηση)».

Στο πλαίσιο της επίβλεψης των επιπέδων διδασκαλίας, εντάσσει ο διευθυντής και τη γενικότερη παρατήρηση της συμπεριφοράς του δασκάλου, δηλαδή «αν είναι αγχωμένος, αν είναι πιεσμένος, αν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες». Ως παράδειγμα φέρει την προσπάθεια που έκανε στην αρχή του σχολικού έτους να αλλάξει την κατάσταση «βαριεστημάρας» που διέκρινε από πλευράς μεμονωμένων εκπαιδευτικών (βλ. κεφάλαιο «ανάπτυξης προσωπικού») σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν σε πιο ψηλά επίπεδα εργασίας. Επίσης, εξέφρασε την άποψη ότι τα επίπεδα διδασκαλίας συνδέονται και με τη γενικότερη δράση ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο. Αναφέρεται στη σύνδεση που βλέπει να ισχύει μεταξύ του επιπέδου των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων (π.χ. «πετυχημένες» εκδηλώσεις) που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός και της «ικανοποίησης που έχει (ο ίδιος) από την απόδοση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη».

### ***Δυναμική και πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση***

Τα θέματα που έθιξαν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, σχετίζονταν γενικά με την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την καλλιέργειά της μέσα από διάφορα μαθήματα και προγράμματα, όπως η Αγωγή Υγείας και το Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας, αντίστοιχα.

Εντούτοις, δεν υπήρξαν δυνατές ενδείξεις ότι ο διευθυντής προωθεί ένα όραμα δυναμικής και πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό που φάνηκε από τη δική του τοποθέτηση μέσα από τις συνεντεύξεις, είναι ότι οι όποιες προσπάθειες σε σχέση με μια δυναμική και πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση, δεν μπορούν να είναι ολοκληρωμένες λόγω του ότι το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως είναι σήμερα, δε διαφοροποιείται για τα σχολεία που έχουν μεγάλα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών και επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να κάνει τις αλλαγές ή προσθήκες που κρίνει ως ορθές. Ο ίδιος φαίνεται απογοητευμένος, γιατί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έκανε διάφορες προσπάθειες προς το ΥΠΠ ώστε να μελετηθεί το ζήτημα, «το κουβέντιασε με υπεύθυνους», του είπαν ότι «προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ομάδα από σχολεία που έχουν πολλούς αλλόγλωσσους» ώστε να γίνει ανταλλαγή ιδεών για τον τρόπο αντιμετώπισης του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος», αλλά δεν προέκυψε οτιδήποτε θετικό μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, οι προσπάθειες που έκανε να επισκεφτεί το σχολείο άτομο που ανήκει στην ομάδα συγγραφής των ΝΑΠ, απέβησαν άκαρπες. Ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι «μέσα στην (οικονομική) κρίση, όλα αυτά είναι ψιλά γράμματα πλέον».



Όπως λέει, «ό,τι έγινε, έγινε... από δω και στο εξής θα πρέπει να δουν (με τους εκπαιδευτικούς) τι κάνουν από μόνοι τους» με το αναλυτικό πρόγραμμα, αφήνοντας έτσι περιθώρια προσαρμογής του από τη νέα σχολική χρονιά.

### ***Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη διδακτικού προσωπικού***

Η εικόνα που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο ότι η προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη του διδακτικού προσωπικού συμβαίνει αρκετά έως πολύ (όχι όμως στο βαθμό που συμβαίνουν άλλες πτυχές συμπεριφοράς), διευκρινίστηκε από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις. Αυτό που φάνηκε, αρχικά, είναι ότι η προσφορά του διευθυντή σε σχέση με την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων σχετίζεται με πρακτικές συμβουλές ή προτροπές προς τους εκπαιδευτικούς κατά τη συζήτηση, σε συνεδριάσεις αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο χρόνο (π.χ. κατά τη διάρκεια του κενού τους στο γραφείο των δασκάλων).

Ο εκπαιδευτικός 6 δικαιολογεί το γεγονός ότι προβαίνει σε εισηγήσεις αναγνωρίζοντας «την πείρα του, τα τόσα χρόνια που είναι στο επάγγελμα», το ότι «ξέρει κάτι παραπάνω από τους ίδιους». Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τους δίνει συγκεκριμένες ιδέες σε διάφορα θέματα (4, 5) και οι προτροπές του έχουν ως στόχο να βελτιωθούν τα μαθησιακά επίπεδα (2) και «να αξιοποιούν (οι ίδιοι) το χρόνο τους» (4). Ειδικότερα για τη διδασκαλία των ετερόγλωσσων «έδωσε απτά παραδείγματα», αλλά και για οτιδήποτε άλλο χρειαστούν, όπως λέει η εκπαιδευτικός 4, «νιώθουν ελεύθερα να χτυπήσουν την πόρτα και να του πουν τι τους απασχολεί» από πλευράς διδακτικής.

Σχετικό περιστατικό που συνέβηκε κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης αφορούσε τη συζήτηση που έγινε στο γραφείο των δασκάλων για συνέδριο παιδαγωγικού περιεχομένου, στο οποίο ο διευθυντής ήταν συνδιοργανωτής. Σε άλλη περίπτωση, εκπαιδευτικός ζήτησε τη γνώμη του διευθυντή ως προς την καταλληλότητα ενός ολιγόλεπτου video που σκεφτόταν να χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια μαθήματος που είχε ως θέμα την «πεινά». Ο διευθυντής το είδε μαζί της και εξέφρασε την άποψή του, η οποία βασιζόταν στο ότι οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται σε συζητήσεις τέτοιων θεμάτων, με την οποία τελικά συμφώνησε και η εκπαιδευτικός. Σύμφωνα όμως με τη βοηθό διευθύντρια (1) «πιθανόν να χρειαζόταν ειδικά σε νεαρούς συναδέλφους» περισσότερη καθοδήγηση ή συμβουλές εκ μέρους του σε θέματα διδακτικά.

Στην προσπάθειά του να στηρίξει ο διευθυντής τη διδασκαλία μαθητών από διάφορες πολιτισμικές ομάδες στη βάση αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται, προέβηκε, όπως προαναφέρθηκε, σε προσπάθειες προς το ΥΠΠ (αν και απέβησαν άκαρπες) ώστε να επισκεφτεί το σχολείο ένας εκ των υπευθύνων για τη συγγραφή του. Επίσης, «δαπανήθηκαν αρκετά χρήματα» για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. βιβλία δασκάλου, dvd, cd) και τεχνολογικού εξοπλισμού. Όπως αναφέρει, «ό,τι ζητούσε ο κάθε δάσκαλος για να πετύχει εκείνα που ήθελε, δόθηκαν εις το ακέραιο», κάτι που αξιολογεί ως «σημαντικό».

### ***Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό διδασκαλίας***

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο διευθυντής ανήκει στην κατηγορία αυτών που επιτρέπουν αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς σε θέματα οργάνωσης και προγραμματισμού της διδασκαλίας, κάτι που φάνηκε και από τη σχετική δήλωση του ερωτηματολογίου που είχε τον ψηλότερο μέσο όρο στην περιοχή του παιδαγωγικού στυλ. Μπορεί από τη μια να ζητά να βλέπει τους δεκαπενθήμερους προγραμματισμούς και να δίνει κάποιες εισηγήσεις «που αφορούν διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις», από την άλλη όμως «επαφίεται στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού» και την «πρωτοβουλία του», η οργάνωση και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας (2). Άλλοι αναφέρουν ότι «δεν επεμβαίνει στο έργο τους μέσα στην τάξη και αφήνει τον κάθε δάσκαλο να αποφασίσει πώς θα χειριστεί το χρόνο και τις μεθόδους» (3) ή ότι «μιλά κατά καιρούς (για θέματα προγραμματισμού και οργάνωσης), αλλά δε θα μπει σε λεπτομέρειες» (7).

Όσον αφορά στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, ο διευθυντής σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δε ζητά να του φέρνουν στο γραφείο αποτελέσματα αξιολογήσεων, αλλά να βρίσκονται οι αξιολογήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε όταν πηγαίνει να τις μελετά και σε μετέπειτα χρόνο να τις συζητούν. Γενικά, όπως λένε, παρόλο που δε νιώθουν ότι τους «ελέγχει» σε αυτό το ζήτημα (3), «γενικά ρωτά τι συμβαίνει» και τους προτρέπει «να είναι τυπικοί με αυτές τις υποχρεώσεις» (4).

Στο πλαίσιο της αυτονομίας μπορεί να ενταχθεί και η ενθάρρυνσή του προς τους δασκάλους για εφαρμογή εκείνων των διδακτικών μεθόδων που οι ίδιοι θα επιλέξουν, ώστε να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα στη μάθηση. Σχολιάζοντας καυστικά τη στάση κάποιων επιθεωρητών που παρακολουθούν μαθήματα εκπαιδευτικών και επιμένουν στην εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας απορρίπτοντας άλλες, υποστηρίζει ότι όλες οι μέθοδοι είναι «εργαλεία» για το δάσκαλο, από τις παραδοσιακές μέχρι τις πιο «σύγχρονες» που τον

βοηθούν να πετύχει τα αποτελέσματα που επιθυμεί. Συγκεκριμένα αναφέρει πως ο ίδιος δε χρησιμοποιεί τη «μέθοδο της απόρριψης», αλλά εισηγείται συγκεκριμένες μεθόδους σε εκπαιδευτικούς, μόνο όταν εμφανίζεται αποτυχία στην επιθυμητή επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα αναφέρει σε αυτό το ζήτημα:

Πολύ κακό πράγμα η απόρριψη ιδεών. ...Δεν απορρίπτεται καμιά. Θα το αφήσω λέει κενό το ποια είναι η μέθοδος. Θα ξεκινήσω από το τι θα διδάξουμε και το ποιο θα είναι το αποτέλεσμα. Εάν το αποτέλεσμα είναι αυτό που επιθυμούμε, θα δω η μέθοδος ποια είναι. ...Καμιά δεν έχει μεγαλύτερη αξία από την άλλη. Είναι εργαλεία, τα οποία όπως ο μαέστρος θα φροντίσει να ψυχαγωγήσει το κοινό, θα τα χρησιμοποιήσει για να τα ψυχαγωγήσει. ...Η μέθοδος που κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς τους νέους είναι ποτέ με την απόρριψη, αλλά με την εισήγηση και η εισήγηση γίνεται όταν εμφανίζεται αποτυχία. ...Όχι όταν βλέπεις κάτι ότι επέτυχε να προσπαθείς εκ προοιμίου να το ανατρέψεις γιατί πρέπει να πάμε με την πολιτική που αποφασίστηκε πάνω σε ένα γραφείο.

Ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται η σύνδεση μεταξύ της συγκεκριμένης άποψης του διευθυντή και του όχι ιδιαίτερα ψηλού μέσου όρου της δήλωσης του ερωτηματολογίου που αφορούσε στην ενθάρρυνση της εφαρμογής διδακτικών μεθόδων που διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση». Η οπτική των εκπαιδευτικών συμπληρώνεται με την άποψη που εκφράζει ο διευθυντής.

#### ***Προτροπές αξιοποίησης πολλαπλών ταυτοτήτων, κοινωνικών υπόβαθρων, εμπειριών***

Οι προτροπές του διευθυντή για αξιοποίηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλούτου των μαθητών, κινούνται κυρίως σε επίπεδο συζητήσεων που γίνονται κατά καιρούς κατά την ώρα των συνεδριάσεων προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τους προτρέπει «να παίρνουν διάφορες αφορμές για να αναδείξουν» τον πολιτισμικό πλούτο των μαθητών και σε διάφορα μαθήματα (4) και στο ότι «πάντα έχουν ως στόχο» στο σχολείο την ανάδειξη και αξιοποίηση (5,6). Οι αναφορές που γίνονται είναι κυρίως γενικές και όπου αυτές είναι συγκεκριμένες, σχετίζονται με συναντήσεις γονέων – μαθητών για ανάδειξη πολιτισμικών στοιχείων (4), με τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων, όπως η Αγωγή Υγείας (7) ή με προγράμματα που σχετίζονται με διαπολιτισμική αγωγή. Τα τελευταία έτυχε να συζητηθούν σύμφωνα με κάποια εκπαιδευτικό, αλλά λόγω κόστους ναυάγησαν οι προσπάθειες. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν θετικοί στις όποιες σχετικές προσπάθειες γίνονται, έτσι ώστε να υπάρχει «αποδοχή της κουλτούρας» όλων των μαθητών (1).

Στο πλαίσιο αξιοποίησης των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών, εμπίπτει και η επεξεργασία του θέματος «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι» (το οποίο μετονομάστηκε βάσει εγκυκλίου κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 σε «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Διεκδικώ»).

Με κάποιους Κύπριους μαθητές του σχολείου να είναι πρόσφυγες και τους υπόλοιπους μαθητές να μην είναι, μιας και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είναι ετερόγλωσσοι, ο διευθυντής προβληματίζεται και μεταφέρει αυτό τον προβληματισμό κατά διαστήματα και στους εκπαιδευτικούς. Η εικόνα που έχει για τους ετερόγλωσσους μαθητές σε σχέση με το θέμα της κατοχής της Κύπρου, είναι ότι οι μαθητές «δεν είναι ξένοι, συνειδητοποιούν την κατάσταση, θεωρούν δεδομένο ότι έξω έχει Τούρκους (μιας και το σχολείο είναι ακριτικό), αλλά δεν τους ενδιαφέρουν οι συνέπειες για τον τόπο ούτε τους ενδιαφέρει για το ποια θα είναι η εξέλιξη». Για το λόγο αυτό, θεωρεί ότι πρέπει να τυγχάνει αναμόρφωσης και προβληματισμού, ειδικότερα ο στόχος της επεξεργασίας των πτυχών «Δεν ξεχνώ» και «Αγωνίζομαι» (ή «Διεκδικώ») σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

### **Στυλ ανάπτυξης προσωπικού**

Τα δεδομένα που σχετίζονται με τις ηγετικές πρακτικές προώθησης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έδειξαν δυνατότητες, αλλά και περιορισμούς. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι ο διευθυντής αξιολόγησε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε μεμονωμένες περιπτώσεις χρειάστηκε να επέμβει με προσωπικές συζητήσεις ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο ποιότητας και ρυθμού εργασίας. Επίσης, φάνηκε ότι παρέχει το προσωπικό με ευκαιρίες ανάπτυξης που σχετίζονται με επιμορφώσεις εκτός σχολείου (για τις οποίες ο ίδιος και οι εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική) και με διαλέξεις από ειδικούς στο χώρο του σχολείου, αλλά δεν έχει προωθήσει λόγω περιορισμών, την ενδοσχολική επιμόρφωση και κατ'επέκταση τις ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, δεν υπάρχει οποιαδήποτε ένδειξη για προφορική ή γραπτή έκθεση του προσωπικού στην ορολογία - βιβλιογραφία σε θέματα ισότητας, δικαιοσύνης (ή άλλα παρεμφερή), αλλά για ανεπίσημες σχετικές συζητήσεις με αφορμή τις ανάγκες των μαθητών.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους αναγνωρίζει, επιβραβεύει και επαιτεί. Αυτοί οι άξονες αναλύονται πιο κάτω.

### ***Δημιουργία ευκαιριών συνάντησης - συνεργασίας για εκπαιδευτικούς***

Η παρατήρηση και το σύνολο των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και διευθυντή έδειξαν ότι είναι περιορισμένες οι ευκαιρίες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες τουλάχιστον κατά την παρατήρηση περιορίστηκαν σε συνεργασία και προγραμματισμό των δασκάλων για επικείμενη γιορτή. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί λένε ότι συνεργασία υπάρχει

(3, 5), πιθανότατα παραπέμπουν σε απλά ζητήματα της καθημερινότητας στο σχολείο και δεν περιλαμβάνει συνεργασία σε ζητήματα παιδαγωγικά (π.χ. μάθησης και διδασκαλίας). Ο διευθυντής αναφέρει ότι ένας από τους κύριους λόγους αντίστασης στη συνεργασία, η οποία θα προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο του σχολείου, είναι ότι υπάρχει ένα τμήμα για κάθε τάξη και οι περισσότεροι δάσκαλοι διδάσκουν μόνο σε αυτό για το οποίο έχουν «την κυρίαρχη ευθύνη, είναι ο κυρίαρχος στόχος τους». Προβληματίζεται λέγοντας ότι η κατανομή των τμημάτων όπως έγινε στην αρχή του έτους, δεν αφήνει εκ των πραγμάτων περιθώρια συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Νιώθει ότι «είναι εκεί που χάνονται» (απομονώνονται) οι εκπαιδευτικοί και διαπιστώνει ότι προβλήματα που θέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σε σχέση με τους μαθητές του, δεν μπορούν να κατανοηθούν πλήρως από τους υπόλοιπους, αφού δεν έχουν γνώση του τμήματος. Σκέφτεται κάποιους τρόπους με τους οποίους η ίδια η κατανομή των τάξεων θα προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, χωρίς να αναφέρεται σε τρόπους ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη βάση της υφιστάμενης κατάστασης.

#### ***Αναγνώριση, επιβράβευση και έπαινος***

Γενικά οι εκπαιδευτικοί κάνουν διάφορες αναφορές που δείχνουν ότι ο διευθυντής αναγνωρίζει το έργο τους. Όπως λένε «συμβαίνει με το λόγο του, αναγνωρίζει πάντοτε και αναφέρεται σε οτιδήποτε θετικό» (4), «αναγνωρίζει ότι προσπαθούν» ειδικότερα στο συγκεκριμένο σχολείο που έχει να αντιμετωπίσει διάφορες δυσκολίες (6). Οι περισσότεροι μιλούν ένθερμα για την ικανοποίηση που νιώθουν λόγω της επιβράβευσης που εισπράττουν από το διευθυντή, σε αντίθεση με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που θεωρούν, όπως φαίνεται μέσα από το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη, ότι δεν επιβραβεύονται σε μεγάλο βαθμό. Τα παρακάτω αποσπάσματα δείχνουν τις δύο αυτές προσεγγίσεις του θέματος.

Στηρίζει τους συναδέλφους. Θα ήθελα να πω την εμπειρία που είχα πρόπερσι που είχα βαθμολογία και στην έκθεση που κοινοποιείται πλέον από το διευθυντή, ένιωσα πολύ ωραία που την διάβασα. Ίσως για κάποιους δεν έχει σημασία, αλλά το γεγονός ότι βλέπεις γραπτώς και κάποια πράγματα είναι σημαντικό. (1)

Εκφράζεται να. Εγώ είχα την εμπειρία την περασμένη βδομάδα με τον επιθεωρητή. Εντάξει εκφράστηκε ανοικτά σε σχέση με το τι πιστεύει για μένα και εντάξει ήταν κάτι που μου άρεσε. (3)

Ναι, λέει πάντα (αν κάποιος συνάδελφος έκανε κάτι καλό). Για οτιδήποτε μικρό ή καθημερινό που συζητούμε να κάμουμε κάτι, λέει ας πούμε, «ο τάδε έκαμε έτσι». (4)

Ε.. εν πιο κλειστός. Θα ήθελα τουλάχιστον μία προσωπική επιβράβευση, ότι «καταλαβαίνω ότι προσπαθείς με τούτο το θέμα» ας πούμε. Να νιώσω ότι το αναγνωρίζει. Εγώ το βλέπω με τον εαυτό μου, ότι χτίζω από το μηδέν με τούτα τα παιδιά και βλέπω την πρόοδό τους. Αλλά αν μου το πει και ο διευθυντής μου θα πάρω πολλά παραπάνω. ...Νομίζω ότι επειδή είναι

βομβαρδισμένος με χίλια προβλήματα το σχολείο, νομίζω ότι είναι το τελευταίο που μπορεί να είναι στην έννοια του τούτο το πράμα. ...Εξαρτάται και από τον άνθρωπο. Εμένα μου αρέσει να μου λένε «μπράβο». (2)

Δε θα έλεγα να συνηθίζει να λέει κάτι χωρίς αφορμή και λόγο. Εγώ ένιωσα την επιβράβευση επί ευκαιρία που ήρθε και ο επιθεωρητής και έβαλε και τον ίδιο να μιλήσει. Είπε πολύ καλά λόγια για μένα. Δεν ξέρω στην περίπτωση που δεν προέκυπτε τούτο με τον επιθεωρητή. Αλλά ένιωθα και νιώθω ότι με εκτιμά και με υπολογίζει, αλλά εντάξει χωρίς να έρχεται και να μου λέει «Μπράβο». (7)

Ο ίδιος αναγνωρίζει ότι ενδεχομένως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι δεν τους επαινεί ή αναγνωρίζει όσο άλλους, κάτι που για τον ίδιο ισχύει και κυρίως βασίζεται στην ειλικρίνεια που τον χαρακτηρίζει. Αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ειλικρίνειας (που του αναγνώρισαν κάποιοι εκπαιδευτικοί προηγούμενης σχολικής χρονιάς που τον έζησαν ως διευθυντή), το γεγονός ότι οι γραπτές εκθέσεις που είναι υποχρεωμένος να κάνει για τους εκπαιδευτικούς που έχουν αξιολόγηση και οι οποίες κοινοποιούνται με το τέλος της σχολικής χρονιάς προς αυτούς, αντικατοπτρίζουν το βαθμό στον οποίο κατά τη γνώμη του δούλεψαν και απόδωσαν στην εργασία τους. Θεωρεί ότι όσοι διευθυντές κάνουν «πανομοιότυπες» εκθέσεις, χωρίς να κάνουν κάποιες διαβαθμίσεις, ισοπεδώνουν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θεωρεί ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του εισπράττουν τον έπαινο και την αναγνώρισή του βλέποντας τον ενθουσιασμό του στις περιπτώσεις που συμβάλουν στην επιτυχία δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης ή σχολείου. Όπως εξηγεί:

Είμαι ειλικρινής. Εδιάβασαν τις εκθέσεις που τους έκαμα δυο χρόνια, τζιαι αντιληφθήκαν το κάποιοι ότι εν διστάζω. Το καλό το γράφω, τζιαι το πολλά καλό το γράφω, τζιαι το άριστο το γράφω. Αν εδιάλεξαν το καλό, δικαίωμά τους. ... Οι εκθέσεις μου πάντα θα είναι διαφορετικές. ... Τζιαι μάλιστα είπεν μου το κοπέλα που ήταν σε αυτό το σχολείο και πήγε σε άλλο φέτος. Εκεί ήταν οι εκθέσεις πανομοιότυπες. Τούτο είναι το κόστος του να είσαι ειλικρινής. Δε λέω, εκεί που πιστεύω με διαβάζουν είναι ότι εγώ τον ενθουσιασμό μου δεν τον κρύβω. Τζιαι καμιά φορά τούτο μπορεί να στενοχωρεί κάποιους που δεν τους τον έδειξα. ... Αλλά δεν είμαι ο άνθρωπος που θα είμαι πάντα μες στην τρελή χαρά.

### ***Άσκηση κριτικής στο σύστημα επιμορφώσεων***

Ο διευθυντής ασκεί έντονη κριτική στον τρόπο που γίνονται κάποιες επιμορφώσεις. Για παράδειγμα, ενώ αντιμετωπίζει με ικανοποίηση την πρωτοβουλία του ΥΠΠ να καλέσει εκπαιδευτικούς σχολείων σε βιωματικά εργαστήρια για τη διδασκαλία των ΝΑΠ, σχολιάζει αρνητικά το γεγονός ότι το σχολείο του είναι σε μια ομάδα σχολείων με ελάχιστους ετερόγλωσσους μαθητές. Κατά τη γνώμη του, θα μπορούσε να καταστεί αυτή η επιμόρφωση ευκαιρία ανταλλαγής ιδεών με άτομα που δουλεύουν σε παρόμοια μαθητικά περιβάλλοντα. Επίσης, κατά τη μελέτη περίπτωσης και με αφορμή την ανάγνωση μιας εγκυκλίου που

αφορούσε στον καθαρά θεωρητικό τρόπο επιμόρφωσης ενός μαθήματος, φανερά ενοχλημένος, σκέφτεται ότι αν συνεχίσει με αυτό τον τρόπο η επιμόρφωση, «θα στείλει άρθρο σε εφημερίδα γράφοντας ότι είναι ευφάνταστο το (συγκεκριμένο) μάθημα με τα ΝΑΠ, αλλά δε βοηθούν τα σχολεία να το υλοποιήσουν». Σε άλλη περίπτωση ανάγνωσης εγκυκλίου, «υποστηρίζει την ένταξη του μαθήματος ...», αλλά ασκεί κριτική στην υφιστάμενη κατάσταση, αφού όπως έχουν τα πράγματα «δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για να λειτουργήσει στο μάθημα των ελληνικών».

Το άλλο θέμα που ενοχλεί τον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς, όπως του έχουν μεταφέρει, είναι ότι διάφορα συνέδρια αποτελούν απλά ανάγνωση παρουσίασης στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Έτσι, ενώ «κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένο το ενδιαφέρον», με αυτό τον τρόπο «τους κόβουν τα φτερά», όπως υποστηρίζει. Συγκεκριμένα σχόλια και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για το είδος των επιμορφώσεων, τα μετέφερε όπως λέει, στους αρμόδιους ελπίζοντας ότι οι αρμόδιοι θα «ακούσουν» και κάποιες επιμορφώσεις θα βελτιωθούν.

#### ***Αξιολόγηση αναγκών των εκπαιδευτικών***

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που παραχώρησαν συνέντευξη πιστεύουν ότι ο διευθυντής αξιολόγησε κατά πόσο έχουν οι ίδιοι ανάγκες και ποιες, τις οποίες συγκεκριμενοποιούν κυρίως σε θέματα βελτίωσης της διδασκαλίας και της πειθαρχίας. Κάποιοι συγκεκριμένα λένε ότι «συζήτησε με τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά για τις δικές του ανάγκες» (1), «μπορεί να τις αξιολογήσει, τις αξιολόγησε ήδη» (2), «ξέρει πολύ καλά τον καθένα ξεχωριστά» (6), «αντιλήφθηκε αρκετά πράγματα», «τα κατάλαβε από την πρώτη στιγμή» (7). Θεωρούν ότι η αξιολόγηση γίνεται σε καθημερινό επίπεδο, όταν ο διευθυντής συνειδητά ή ασυνείδητα συλλέγει πληροφορίες μέσω αυτών που βλέπει, που ακούει, που βιώνει, με σκοπό «όχι να επέμβει με την έννοια του να ελέγξει, αλλά να κάνει πιο εύκολη τη ζωή, πρώτα απ' όλα των εκπαιδευτικών» (6). Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι αν ο διευθυντής εντοπίσει ένα δάσκαλο που έχει κάποιες ανάγκες σε μεγάλο βαθμό (π.χ. επιβολή πειθαρχίας), θα προβεί σε ενέργειες για βελτίωση «με διακριτικό τρόπο» (2), «με τον καλύτερο τρόπο, χωρίς να θίξει» (5), με γενικές αναφορές στη συνεδρίαση και ενδεχομένως σε μια πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (6). Ένας από τους εκπαιδευτικούς (6) εκτιμά ιδιαίτερα το γεγονός ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς κατά την κατανομή των μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής έλαβε υπόψη του τις ανάγκες τουλάχιστον του ιδίου και ήταν «πολύ συνεννοήσιμος και βοηθητικός».

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των αναγκών, ο διευθυντής αναφέρεται σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που φαινόταν ότι δεν κατέβαλλαν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους κατά την εργασία, κάτι που είχε αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας – μάθησης, αλλά και των δραστηριοτήτων του σχολείου. Επίσης, λόγω και της πεποίθησής του για το όφελος της ανοικτής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, δεν ένιωθε ευχάριστα όταν για κάποιο διάστημα κατά την αρχή του έτους, υπήρχε «δισταγμός» να εκφράσουν την άποψή τους σε ζητήματα που προέκυπταν ή σε ζητήματα που πρότεινε ο ίδιος. Αντίθετα, οι υπόλοιποι «μπορεί να μην του το είπαν, αλλά αντιλήφθηκε» την ενόχλησή τους.

Παρόλο που κατανοεί σε κάποιο βαθμό τους λόγους για τους οποίους υπάρχει αυτό το αίσθημα «βαριεστημάρας» (π.χ. χαμηλές αξιολογήσεις, μειώσεις μισθών, πίεση από τα πολλά πράγματα), η «έλλειψη ενθουσιασμού» και η «αλλαγή στις εικόνες» των εκπαιδευτικών, εντούτοις δεν μπορεί να δώσει επαρκείς δικαιολογίες στα πλαίσια του επαγγελματισμού. Γι' αυτό και επιδίωξε την προσωπική και ειλικρινή συζήτηση με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, κατά την οποία τους ενθάρρυνε να βελτιώσουν το επίπεδο και το ρυθμό της εργασίας τους προσπαθώντας να μην τους προσβάλλει.

### ***Παροχή ευκαιριών ανάπτυξης στο προσωπικό***

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών για παροχή από το διευθυντή ευκαιριών ανάπτυξης, σχετίζονται με την ενημέρωση που κάνει στις συνεδρίες ή σε άλλο εργάσιμο χρόνο για τις επιμορφώσεις που υπάρχουν και με τις διευκολύνσεις που κάνει στο ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να πηγαίνουν σε πρωινό χρόνο. Όπως αναφέρουν:

Όταν γίνονται οποιαδήποτε συνέδρια στα οποία χρειάζεται να παν δάσκαλοι σε εργάσιμο χρόνο είναι πάντα θετικός για τούτο. (1)

Σε όσα συνέδρια υπάρχουν θα στείλει τους δασκάλους. (3)

Μας ενημερώνει για τα σεμινάρια στα οποία πρέπει να παρευρεθούμε. (2)

Ναι, όποτε κυκλοφορήσει εγκύκλιος ή κάτι που σχετίζεται με επιμόρφωση πάντα θα μας το αναφέρει. (7)

Επίσης υπάρχουν διάφορες αναφορές (2, 5, 6, 7) στο γεγονός ότι αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των τριών ετών που υπηρετεί στο σχολείο ως διευθυντής, προσκάλεσε ειδικούς για να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς (π.χ. διδασκαλία Ελληνικών, Αγγλικών και άλλων μαθημάτων στη βάση της φιλοσοφίας των ΝΑΠ, ενημέρωση από κινησιολόγο με αφορμή τη φοίτηση ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στο σχολείο). Όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός 7, ο διευθυντής «είναι υπέρ του να έρχονται ειδικοί στο σχολείο για να ενημερώνουν», επειδή πιστεύει ότι «είναι το πιο λειτουργικό». Επίσης, η εκπαιδευτικός 5



αναφέρεται στην προθυμία του να καλύψει τις ανάγκες επιμόρφωσης του προσωπικού ιδιαίτερα όταν οι ίδιοι προτείνουν ένα θέμα.

Όσον αφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση με άλλη μορφή, όπως αυτή της παρακολούθησης μαθημάτων από εκπαιδευτικούς, τις συνδιδασκαλίες και γενικότερα την ανταλλαγή πρακτικών και ιδεών, δε φαίνεται να προωθήθηκε. Μπορεί σύμφωνα με τη βοηθό διευθύντρια (1) να «ενθαρρύνει» τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα τη συνεργασία μιας εκπαιδευτικού του σχολείου με συνάδελφό της σε γειτονικό σχολείο, αλλά «δε θα έλεγε» ότι έγιναν «ιδιαίτερες προσπάθειες» για προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ίσως και λόγω «των άλλων που πρέπει να λυθούν» (π.χ. οικονομική ευημερία των μαθητών). Αυτό που υποστηρίζει είναι ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση βασίζεται όχι μόνο στη θέληση του διευθυντή, αλλά και στο «πόσο δεκτικοί» είναι και οι συνάδελφοι.

### **Συμμετοχικό στυλ**

Στο κείμενο που ακολουθεί, αναλύονται διάφοροι άξονες σχετικοί με ηγετικές πρακτικές που προωθούν τη συνεργασία και την αφοσίωση. Όπως θα φανεί, ο διευθυντής συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς, ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις τους, προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού, με τρόπο που έχει δημιουργηθεί ένα πολύ καλό κλίμα μεταξύ τους. Με τη βοηθό διευθύντρια έχει αναπτύξει μια πολύ καλή επαγγελματική σχέση, θέμα για το οποίο υπάρχουν αρνητικές αντιδράσεις από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Επίσης, υπάρχουν θετικές ενδείξεις για εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, παρόλο που ο διευθυντής θεωρεί ότι η πίεση του χρόνου αποτελεί μεγάλη αντίσταση σε αυτή του την προσπάθεια. Άλλα θέματα που αναλύονται είναι ο τρόπος αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού και η καλλιέργεια πολύ καλών σχέσεων με τους μαθητές.

### ***Συζήτηση θεμάτων του σχολείου με εκπαιδευτικούς***

#### ***-Ακρόαση ιδεών και εισηγήσεων***

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνουν τον ψηλό μέσο όρο στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν σε θέματα συζήτησης και ακρόασης ιδεών - εισηγήσεων. Πιστεύουν ότι ο διευθυντής συζητά σε μεγάλο βαθμό μαζί τους ζητήματα που αφορούν στο σχολείο. Αναφέρουν ότι γενικά νιώθουν αρκετά άνετα να μιλήσουν μαζί του και

ότι ο ίδιος επιζητά τη συζήτηση μαζί τους για διάφορα θέματα που αφορούν στο σχολείο, ζητά τη γνώμη τους και «τους ενημερώνει για προβλήματα που προκύπτουν και που πρέπει να τα λύσουν» (3). Ανάμεσα σε αυτά είναι και η συζήτηση σε σχέση με την αναγνώριση και αντιμετώπιση των αναγκών του σχολείου και των μαθητών, όπως αναλύθηκαν στα πλαίσια του επιχειρηματικού στυλ. Βέβαια, αυτό που φάνηκε είναι ότι δε γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί με λεπτομέρειες όλες τις ενέργειες του διευθυντή, αλλά σε γενικές γραμμές, εκτός αν πρόκειται για μαθητή της τάξης του.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης δόθηκαν διάφορες ευκαιρίες για συζήτηση διευθυντή – εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούσαν το σχολείο. Κάποιες από τις συζητήσεις έγιναν στην παρουσία όλων ή των περισσότερων εκπαιδευτικών, κατά τις οποίες ο διευθυντής ανέφερε κάποια θέματα που προέκυψαν και ζήτησε την άποψή τους (π.χ. για την παρουσίαση χειροτεχνιών από ειδικό σε παιδιά). Άλλες ήταν κατ' ιδίαν συνομιλίες με εκπαιδευτικούς στο γραφείο του ή στην αυλή κατά το διάλειμμα (κυρίως για παιδιά που αντιμετωπίζουν οικονομικά και άλλα προβλήματα στο σπίτι).

Αυτό που αποτέλεσε επίσης δήλωση των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώθηκε από τα λεγόμενα του διευθυντή, αλλά και την παρατήρηση, είναι ότι ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις τους «για να αποφύγουν κάτι (ως σχολείο), να κάμουν κάτι διαφορετικό ή να επιλέξουν», τις οποίες χαρακτηρίζει «πολύ βοηθητικές». Η πεποίθησή τους αυτή στηρίζεται στο ότι αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί «έχουν και παραπάνω γνώση και παραπάνω εμπειρία» από τον ίδιο σε διάφορα ζητήματα, ότι ο ένας έχει πολλά να πάρει και να μάθει από τον άλλο, αφού δεν υπάρχει «πάνσοφος» επαγγελματίας. Λέει χαρακτηριστικά:

Προσωπικά δε θεωρώ ότι η δουλειά μας... τζιαι τούτο λέω το πολλά ενσυνείδητα... δε θεωρώ ότι η δουλειά μας έχει πανσόφους. Τζιαι είπα την αιτία. ...Όπως δε θεωρώ τους άλλους, δε θεωρώ και τον εαυτό μου.

Κατά συνέπεια, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αποδέχτηκε εισηγήσεις και συζήτησε διάφορες ιδέες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του σχολείου και του τρόπου εργασίας. Αρκετές από αυτές ήταν αποτέλεσμα των παρατηρήσεων που έκαναν οι δάσκαλοι στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, έγιναν αλλαγές σε θέματα όπως η ρύθμιση της παιδονομίας, η καλύτερη οργάνωση των μαθητών κατά την ώρα των διαλειμμάτων, οργάνωση των ενδοσχολικών εορτασμών. Πολλές επίσης από τις δραστηριότητες που έγιναν σε επίπεδο σχολείου αποτελούσαν εισήγηση και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, όπως οι επισκέψεις ειδικών που μίλησαν στους μαθητές για διάφορα θέματα του αναλυτικού, ώστε να ενισχυθούν οι γνώσεις τους.

### ***Προώθηση ανοικτής επικοινωνίας και ευελιξίας στις σχέσεις με το προσωπικό***

Τα παραπάνω δεδομένα αποτελούν παράλληλα και ενδείξεις μιας καλής επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή – εκπαιδευτικών, η οποία στηρίζεται σε ένα φιλικό κλίμα που δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εκφράζονται και να επικοινωνούν άνετα. Πρόκειται για κάτι που δήλωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί με την 3 να τονίζει ότι η δημιουργία του καλού κλίματος προήλθε από το διευθυντή. Όπως εξηγεί:

Το δυνατό νομίζω είναι το κλίμα που δημιουργεί στο σχολείο με τους συναδέλφους. Το ότι έρχεται ο ίδιος στο γραφείο να μιλήσει, να αστείψει, να προσεγγίσει τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά. Τούτο κάμνει σε τζιαι σένα να νιώθεις ότι σου έχει εμπιστοσύνη, ότι δεν έχει κάποιον από πάνω σου να σε διατάσσει τι να κάνεις. Εντάξει έχεις παραπάνω την ευχέρεια και την όρεξη να το ανταποδώσεις. Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό που να πω ότι θέλω να το διαφοροποιήσει.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού 4, η οποία πέραν του ότι «νιώθει να έχει μια καλή σχέση με το διευθυντή» και η ίδια «εύκολα θα του έλεγε κάτι», αναφέρει ότι πρόκειται για άτομο που μπορεί φέρει την ισορροπία σε περιπτώσεις διαφωνιών.

Μπορεί να χειριστεί τις σχέσεις μεταξύ μας, εννοώ των συναδέλφων και να υπάρχει έτσι μια ισορροπία... Σίγουρα μπορεί να συγκρουστούμε με την καλή έννοια, να διαφωνήσουμε σε κάτι, εν αδύνατο να συμφωνούμε σε όλα. Βρίσκει τον τρόπο να ελέγχει τις διαδικασίες, τα νήματα που εν έτσι λίγον περίεργα.

Παρόλο που «δεν υπάρχει έντονο κλίμα διαφωνίας» (5) σε οποιοδήποτε θέμα, τα «περίεργα νήματα» στα οποία αναφέρεται η παραπάνω εκπαιδευτικός, είχαν να κάνουν με τη δυσaráσκεια που ένιωθαν κάποιοι για την «επίδραση» που ασκεί η βοηθός διευθύντρια στις αποφάσεις ή εισηγήσεις του διευθυντή.

### ***Καλλιέργεια καλών σχέσεων με τη βοηθό διευθύντρια***

Όπως ανέφερε η βοηθός, μεταξύ τους έχουν μια «πολύ καλή επαγγελματική σχέση, ...συνεργάζονται, συζητούν, προσπαθούν να βρουν λύσεις», με γνώμονα το ότι «έχουν έννοια για το σχολείο, για τους συναδέλφους και τους μαθητές» (1). Η παρατήρηση επιβεβαίωσε αυτή τη δήλωση με το διευθυντή να ενημερώνει με λεπτομέρεια τη βοηθό για θέματα που προέκυπταν και για τα οποία συζητούσαν τον τρόπο χειρισμού τους.

Σύμφωνα με τον ίδιο, «η δεύτερη γνώμη είναι πολύ χρήσιμη σε κάθε περίπτωση» και «βοηθητική στις πλείστες», από την άποψη ότι γίνονται «κάποια πράγματα πιο συγκεκριμένα». Ενδεικτικά, μια από τις συναντήσεις τους αφορούσε το περιεχόμενο της ατζέντας της συνεδρίασης του προσωπικού, δεύτερη αφορούσε τον τρόπο χειρισμού μιας

δύσκολης περίπτωσης μαθητή (από πλευράς συμπεριφοράς) και μια άλλη την αξιολόγηση της περίπτωσης μιας οικογένειας που αιτείται οικονομική βοήθεια από το σχολείο. Ειδικότερα στη δεύτερη περίπτωση, ο διευθυντής ζήτησε από τη βοηθό να είναι παρούσα σε συζήτηση με μαθήτρια των οποίων οι γονείς δηλώνουν άνεργοι και με πολλά οικονομικά προβλήματα και έπειτα κατ' ιδίαν να συνομιλήσει μαζί του για το κατά πόσο να προχωρήσει το σχολείο σε παροχή βοήθειας.

Εντούτοις, παρά τα θετικά που προσφέρει η βοηθός κατά την άποψη του διευθυντή, τρεις εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε σχέση με την αρνητική επίδραση που κατά τη γνώμη τους ασκεί στις αποφάσεις του διευθυντή, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν αντίκτυπο στους ίδιους. Παρόλο που δεν επιθυμούσαν να είναι αρκετά συγκεκριμένοι, μια από τις εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι κάποιες πληροφορίες που αφορούν συναδέλφους μεταφέρονται από τη βοηθό στο διευθυντή και επηρεάζουν τη γνώμη που έχει αυτός για τα συγκεκριμένα άτομα. Η γνώμη της είναι ότι ο διευθυντής θα «πρέπει να τηρεί ίσες αποστάσεις με όλο το διδακτικό προσωπικό... και να μη φοβάται να πει την αλήθεια και να στηρίξει το σωστό και το λάθος», υπονοώντας ότι υπήρξαν περιπτώσεις στις οποίες υποστήριξε την κατά τη γνώμη της λανθασμένη στάση της βοηθού. Άλλη εκπαιδευτικός ενώ από τη μια αναφέρει ότι «μπορεί να του μιλήσει άνετα για πάρα πολλά πράγματα», διαφοροποιείται έπειτα λέγοντας ότι σε κάποια ζητήματα «δεν είναι τόσο άνετη», γιατί «μπορεί (ο διευθυντής) να ακούει άλλα άτομα που έχουν κάποια εξουσία στο σχολείο» (όπως η βοηθός) ή διαφορετικά λέει ότι δέχεται επιδράσεις από συγκεκριμένο άτομο. Η στάση αυτών των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίστηκε και στο σχετικά χαμηλό μέσο όρο της δήλωσης του ερωτηματολογίου που αφορά στη διευκόλυνση (εκ μέρους του διευθυντή) της ομοφωνίας ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.

Ο ίδιος ο διευθυντής διέκρινε ότι υποβόσκει μια δυσαρέσκεια για το συγκεκριμένο ζήτημα, το οποίο όπως προαναφέρθηκε σχετίζεται και με την εφαρμογή των κανονισμών προς τους δασκάλους. Εντούτοις, επιλέγει να μη «φέρει» το ζήτημα στο παρόν στάδιο μπροστά σε όλους, για να μη δημιουργηθούν «αδικαιολόγητες» αντιπαραθέσεις ανάμεσα στο προσωπικό.

### ***Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων***

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ως προς το κατά πόσο εφαρμόζονται συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων ήταν γενικότερα θετικές και παρουσιάζουν το δημοκρατικό στοιχείο. Πρόκειται για κάτι που διαφάνηκε σε κάποιο βαθμό και κατά την

παρατήρηση, όταν κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στη λήψη απόφασης διαφόρων θεμάτων, όπως αυτού που αφορούσε στα κριτήρια που θα θέσει το σχολείο για παροχή δωρεάν πρωινού σε μαθητές. Οι παρακάτω δηλώσεις είναι αντιπροσωπευτικές. Σε αυτές περιλαμβάνεται, ως συνέχεια της παραπάνω ανάλυσης, η άποψη μιας εκπαιδευτικού ότι η βοήθος επηρεάζει εκ των προτέρων κάποιες από τις αποφάσεις του διευθυντή.

Λαμβάνονται μετά από συζήτηση. Δηλαδή θα τις συζητήσουμε. Θεωρώ ότι είναι δημοκρατικά που λαμβάνονται οι αποφάσεις. (1)

Προσπαθεί να ρωτήσει με πολύ δημοκρατικό τρόπο. Μπορεί πολλές φορές κάποια πράγματα για να μην καταντήσουν γραφειοκρατικά, να παίρνει την πρωτοβουλία να πάρει την απόφαση. Εξαρτάται από το θέμα. (2)

Εκφράζουν όλοι την άποψή τους και αποφασίζουμε όλοι από κοινού. (3)

Πάρα πολύ συνεργάσιμος, δημοκρατικός. (5)

Νομίζω ότι αρκετές φορές συζητά το μαζί μας... Εντάξει αν κάποιες φορές είναι κάτι απλό που είναι σίγουρος ...θα το αποφασίσει από μόνος του. Τις πιο πολλές φορές συζητά. Έχει φορές να μπορεί να το συζητήσει μόνο με τη Β.Δ. Θα ρωτήσει πρώτα τη γνώμη της και μπορεί να του το απορρίψει... (7)

Ο ίδιος ο διευθυντής αυτό που αναγνωρίζει είναι ότι αρκετές φορές λόγω της πίεσης του χρόνου, αναγκάζεται να παίρνει κάποιες αποφάσεις μόνος του, ενώ αν είχε περισσότερη άνεση θα μπορούσε να ακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχικές διαδικασίες. Πρόκειται για κάτι που όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα τον προβληματίζει και «χρεώνει» τον εαυτό του.

Θέλω να είμαι ειλικρινής. Έχει πράγματα τα οποία... εγώ τούτο το χρεώνω στον εαυτό μου, δεν ξέρω στο μέλλον πώς θα το διαχειριστώ. Ένα από τα κακά που έχει τούτος ο ρόλος είναι ότι ο χρόνος τρέχει και καμιά φορά για να κόψεις δρόμο, εν κάμνεις πολλές στάσεις. Δηλαδή εν να προχωρήσω να τελειώσω ας πούμε.. Καμιά φορά νιώθεις ότι θα ήταν καλύτερα για μερικές αποφάσεις να ακούς παραπάνω γνώμες. Βεβαίως εξαρτάται τζιαι που τις αποφάσεις. Αλλά πράγματι πιέζεσαι από το χρόνο.

Πέραν από το χρόνο, αναφέρει ότι κάποιες φορές υπάρχουν αντιστάσεις και από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθυστερούν στο να δώσουν απάντηση όταν τους καλεί να δώσουν τις εισηγήσεις τους, ώστε αυτές να αξιολογηθούν και να ληφθεί απόφαση. Ως παράδειγμα τέτοιας απόφασης φέρει αυτήν που σχετιζόταν με τον τρόπο διανομής κάποιου οικονομικού κονδυλίου που σχετιζόταν με την υλικοτεχνική υποδομή. Δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα σύντομο χρονικό πλαίσιο για να σημειώσουν τα υλικά που χρειάζονται για να περιληφθούν στο κονδύλιο, εντούτοις, παρά τις υπενθυμίσεις του διευθυντή κάποιοι δεν ανταποκρίθηκαν ή έδωσαν τις εισηγήσεις τους αότου στάλθηκε στην αρμόδια αρχή ο κατάλογος των υλικών. Οι αντιστάσεις που προέρχονται από την έλλειψη χρόνου και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δικαιολογούν και το σχετικά χαμηλό μέσο όρο που είχε η δήλωση του ερωτηματολογίου για την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.

### ***Αξιολόγηση ειδικοτήτων και ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού***

Ο διευθυντής φάνηκε ότι έχει γνώση των ειδικοτήτων του προσωπικού του, κυρίως μέσα από το ατομικό δελτίο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και στο οποίο αναγράφονται οι ειδικές τους γνώσεις και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι που έχουν. Επίσης, οι συζητήσεις που γίνονται μεταξύ τους κατά την κατανομή υπευθυνοτήτων και μαθημάτων, δίνουν όπως λέει ο διευθυντής στον ίδιο την ευκαιρία να διακρίνει τις ειδικότητες και τα ταλέντα των εκπαιδευτικών, αλλά και να συναινέσει στο να αναλάβουν θέματα στα οποία μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία. Το γεγονός ακόμη ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο τουλάχιστον ισάριθμα χρόνια με το διευθυντή (δηλαδή τρία), του έδωσε πλέον μια καλή εικόνα των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού.

Ο ίδιος δεν επιδίωξε «να προκαλέσει» οποιονδήποτε εκπαιδευτικό να αναλάβει μια υπευθυνότητα ή δράση στο σχολείο υπενθυμίζοντάς του την ειδικότητα που έχει, αλλά προτίμησε να είναι «ελεύθεροι να αναδείξουν... τα εφόδια που έχουν, χωρίς τη δική του παρότρυνση». Τελικά, βλέπει με ικανοποίηση ότι οι εκπαιδευτικοί «βγάζουν» προς τα έξω μέσα από τη δουλειά τους στην τάξη και στο σχολείο ευρύτερα, τις ειδικές τους γνώσεις και ικανότητες (π.χ. στη διδασκαλία θεάτρου).

### ***Καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους μαθητές***

Η σχέση του διευθυντή με τους μαθητές, όπως φάνηκε από το σύνολο των μεθόδων συλλογής δεδομένων φαίνεται ότι είναι πολύ καλή, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Η παρατήρηση έδειξε ότι για το κτίσιμο αυτής της σχέσης συμβάλλει το γεγονός ότι ο διευθυντής γνωρίζει ονομαστικά τους μαθητές του σχολείου, αφιερώνει σε αυτούς χρόνο και είναι πρόθυμος και ευγενικός κάθε φορά που τον χρειάζονται για κάτι. Τους δείχνει με πράξεις και λόγια ότι οι όποιες ενέργειές του έχουν ως γνώμονα το καλό τους και από την άλλη θέτει όρια που συμβάλλουν στο να υπάρχει σεβασμός προς το πρόσωπό του. Οι ίδιοι στις συνεντεύξεις εκφράζουν ότι τον σέβονται, είναι χαρούμενοι που είναι διευθυντής τους, δίνει την ίδια σημασία σε όλους και δε θα ήθελαν να αλλάξει κάτι σε αυτόν. Ως ένδειξη της καλής σχέσης και σύνδεσης του διευθυντή με όλους τους μαθητές, μπορεί να ληφθεί και η συγκίνησή του κάθε φορά που ενημερώνεται ότι ένας μαθητής ή μαθήτρια χρειάζεται να φύγει από την Κύπρο, γεγονός που προέκυψε και κατά την παρατήρηση.

Τα παρακάτω αποσπάσματα από εκπαιδευτικούς αντιπροσωπεύουν τη συνολική εικόνα που λήφθηκε για τη σχέση διευθυντή - μαθητών.

Υπάρχει σεβασμός. Ειδικά με ένα αγόρι που έχουμε στην .... τάξη που είναι λίγο προβληματική η συμπεριφορά του, νομίζω εκείνος που μπορεί να τον χειριστεί καλύτερα από όλους είναι ο διευθυντής. (1)

Καταλαβαίνουν ότι τηρεί τις συμφωνίες του, ότι αυτά που λέει τα τηρεί, και εφόσον είναι κάτι που συμφώνησαν αμοιβαία, θα πρέπει να τα τηρήσουν. (2)

Ναι, έχει καλή σχέση μαζί τους. Δηλαδή θα τον δεις και το διάλειμμα να βγει έξω να μιλήσει με τα μωρά .... Για οτιδήποτε συμβεί ..θα παν να του μιλήσουν, να του πουν κάτι. (3)

...Να πω την αλήθεια, ίσως είναι και η πρώτη φορά που το παρατήρησα, ξέρει σχεδόν τον κάθε ένα μαθητή με το όνομά του. ...Μπαίνει από ότι κατάλαβα (στις τάξεις) για να αναφέρει κάτι, «ξέρετε υπάρχει κάτι ... (π.χ. στην αυλή), προσέχετε μωρά» με τούτη την έννοια. Να νιώθουν ότι υπάρχει. Νομίζω ότι το κάμνει ... περισσότερο για τα μωρά για να νιώθουν ότι.. «υπάρχει ο έλεγχος όχι για να σου βάλω τιμωρία ή για να σε επιβραβεύσω, αλλά γιατί έχω την έννοια σου». Με τούτη την έννοια. «Τζιαι θέλω να προχωρήσεις όσο μπορείς». (4)

Το διάλειμμα συνηθίζει να βγαίνει έξω, παρόλο που υπάρχουν και δάσκαλοι σε παιδονομία. Θα μιλήσει με τους μαθητές, εκτός από μέσα στις τάξεις, αλλά και έξω από τις τάξεις. Ο ίδιος θέλει. «Πρέπει να μπαίνω τουλάχιστον μια φορά σε κάθε τάξη» λέει. (5)

### Σύνοψη αντιστάσεων

Ο διευθυντής 1 φάνηκε ότι συνάντησε αντιστάσεις που κινούνται σε διάφορα επίπεδα. Κάποιες από αυτές αναφέρθηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας, οι περισσότερες όμως εντοπίστηκαν στο δεύτερο. Αρχικά, από πλευράς «εσωτερικού του σχολείου», φάνηκε ότι αντίσταση αποτέλεσαν θέματα που σχετίζονταν με τη στάση κάποιων εκπαιδευτικών σε ζητήματα που είχαν αντίκτυπο στο κλίμα του σχολείου και την ποιότητα των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τον λιγότερο ποιοτικό και αργό τρόπο εργασίας που εντόπισε ο διευθυντής, αλλά και την οπτική τους ως προς τον αρνητικό ρόλο που πιστεύουν ότι ασκεί η βοήθος στις αποφάσεις του διευθυντή. Στην πρώτη περίπτωση, η παρέμβαση του διευθυντή μέσα από πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλίες έφερε θετικά αποτελέσματα, ενώ στη δεύτερη, πεποίθηση του ήταν ότι στο παρόν στάδιο η ενασχόληση με αυτό το ζήτημα, θα όξυνε χωρίς λόγο τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού.

Άλλα ζητήματα που θίγει ο διευθυντής ως αντιστάσεις στο πρώτο επίπεδο, είναι η αρνητική στάση μιας ομάδας Κύπριων γονέων στο θέμα της ένταξης του σχολείου στο πρόγραμμα «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (παρά τις πολλές προσπάθειές του για να τους μεταπείσει) και η δυσκολία προώθησης της καθημερινής συνεργασίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μικρά σχολεία με ένα τμήμα σε κάθε τάξη.

Όσον αφορά στις αντιστάσεις περιφερειακού επιπέδου, σε αυτές μπορεί να περιληφθεί η έλλειψη χρόνου που αντιμετωπίζει ο διευθυντής, λόγω των διαφόρων καθηκόντων, της μεγάλης γραφειοκρατικής εργασίας και των αρκετών ωρών διδασκαλίας μιας και βρίσκεται σε

μικρό σχολείο από άποψη μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η έλλειψη χρόνου τον εμποδίζει από το να έχει τακτική προσωπική επαφή με τον κάθε δάσκαλο στα πλαίσια του παιδαγωγικού του ρόλου.

Σε θεσμικό επίπεδο, οι αντιστάσεις συνοψίζονται στην έλλειψη χρηματικών πηγών (λόγω της αποκοπής κονδυλίων από το ΥΠΠ ή την αδυναμία του Δήμου να ανταποκριθεί σε συνεργασίες με το σχολείο ή την υλοποίηση προγραμμάτων που έχουν οικονομικό κόστος), στη λήψη αποφάσεων από το ΥΠΠ ή τη Σχολική Εφορεία που πλήττουν τα δικαιώματα των μαθητών με δικαιολογία την οικονομική κρίση, στη μη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σε πολυπολιτισμικά σχολεία, τη μη ανταπόκριση των υπευθύνων συγγραφής ή προώθησης των Ν.Α.Π. για παροχή βοήθειας στο σχολείο και το θεωρητικό τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, το θέμα της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών τον βρίσκει απόλυτα σύμφωνο, όμως θεωρεί ότι πρώτα πρέπει να γίνουν βήματα από το ΥΠΠ για ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σε αυτές τις αντιστάσεις μπορούν να προστεθούν και άλλες που αναφέρθηκαν στο πρώτο στάδιο και εξακολουθούν να ισχύουν. Πρόκειται για την «απόσταση» μεταξύ της νομοθεσίας του κράτους και του «αγώνα» που δίνεται στα πολυπολιτισμικά σχολεία για πρόοδο των μαθητών (π.χ. ο νόμος για το όριο των 25 μαθητών ανά τμήμα, δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό που είναι σε τάξη με πολλές εθνότητες και καλείται να διδάξει την ελληνική γλώσσα), αλλά και την «απόσταση» μεταξύ των όσων λέγονται από υψηλά ιστάμενα πρόσωπα στον τομέα της εκπαίδευσης και της δύσκολης καθημερινής πραγματικότητας στα σχολεία.

### **Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης**

Αυτό που έρχεται πρώτο στο μυαλό του διευθυντή ως προς τους τρόπους υποστήριξης του εαυτού του σε προσωπικό επίπεδο, είναι η «ιδιαιτέρη ενασχόλησή του με τη φύση», η οποία «έχει ξεφύγει πλέον από το επίπεδο του ερασιτέχνη». Αφιερώνει αρκετό χρόνο στην περιποίηση των φυτών που έχει στην αυλή του σπιτιού του, κάτι το οποίο τον ξεκουράζει και ηρεμεί από την ένταση της εργασίας. Επίσης, προσφέρει εθελοντική βοήθεια για τη διεκπεραίωση εκδηλώσεων στην κοινότητά του και ασχολείται εδώ και χρόνια με το συνδικαλισμό, ο οποίος του προσφέρει και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Σε επαγγελματικό επίπεδο, θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι επιδιώκει τη συνεχή επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων και στήριξη από συναδέλφους και φίλους του διευθυντές (ιδιαίτερα των άλλων σχολείων του Δήμου), από τη βοηθό διευθύντρια και τους



εκπαιδευτικούς, αλλά και με εξωτερικούς φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη διεκπεραίωση της αποστολής του σχολείου. Όπως θα αναλυθεί σε μετέπειτα κεφάλαιο, δε θα ήθελε ποτέ να νιώσει «αποκλεισμένος». Η συνεργασία του με τα παραπάνω άτομα και φορείς, αποτελεί και έναν τρόπο αντιμετώπισης των αντιστάσεων που συναντά, μείωσης και καταμερισμού της πίεσης που νιώθει.

### **Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής μεθόδου, όπως φαίνονται από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, βρίσκονται σε κοινή γραμμή με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και της παρατήρησης. Όπου δόθηκε χαμηλότερη ή ψηλότερη βαθμολογία στο διευθυντή ως προς κάποιο άξονα των στυλ ηγεσίας, δικαιολογήθηκε από τις συνεντεύξεις και εμπλουτίστηκε από την οπτική του διευθυντή μέσα από τη συνέντευξη που έδωσε και την παρατήρηση. Σημαντικό ήταν ότι ο διευθυντής φάνηκε να έχει γνώση των συμπεριφορών και πρακτικών του για τις οποίες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι προβαίνει κατά αρκετά έως πολύ (δηλαδή χαμηλότερα από την πλειονότητα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που βαθμολογήθηκαν από πολύ έως πάρα πολύ). Κάποιες φορές αποδέχεται την προοπτική των εκπαιδευτικών και τη δικαιολογεί (π.χ. κάποια άτομα δε δέχονται από αυτόν συχνά έπαινο) ενώ άλλες αναγνωρίζει και σέβεται την άποψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών (π.χ. η συμμετοχική διαδικασία για λήψη απόφασης δυσχεραίνεται από παρεμβάσεις της βοηθού), αλλά δεν μπορεί να τη δικαιολογήσει ούτε σκοπεύει στο παρόν στάδιο να τη συζητήσει.

Αυτό που φάνηκε σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής του διευθυντή από το πρώτο στο δεύτερο στάδιο, είναι ότι η «ένταξη» τους σε πρακτικό πλέον επίπεδο ποικίλει· κάποια επιβεβαιώνονται (ότι ισχύουν) και εμπλουτίζονται μέσα από την πράξη ενώ άλλα παραμένουν από πλευράς διευθυντή σε επίπεδο προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία συνείδησης για κοινωνική δικαιοσύνη, φάνηκε έντονα η πίστη του στην ολιστική προσέγγιση, από την άποψη ότι οι γονείς ήταν ενήμεροι και συμμετοχικοί στις προσπάθειες που κατέβαλλε το σχολείο για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, της συμπεριφοράς και άλλων ζητημάτων που σχετιζόνταν με την ψυχολογία και ευημερία τους. Άλλα στοιχεία που διαφάνηκαν σε μεγάλο βαθμό είναι η ευαισθησία του σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών και η κατανόηση και απόδοση αξίας στη διαφορετικότητα. Από την άλλη, σημεία που σχετίζονται με τα ευεργετικά αποτελέσματα της διαφοροποίησης, της ομαδοποίησης και των ετερογενών ομάδων, παραμένουν στην πράξη σε επίπεδο

προφορικών προτροπών, χωρίς να υπάρχει κάποια μεθοδική ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η εμπλοκή με την κοινότητα, ένα θέμα για το οποίο δεν υπήρχαν ιδιαίτερα στοιχεία κατά το πρώτο στάδιο, φάνηκε ότι δυσχεραίνεται, παρά τη θέληση και τις προσπάθειες του διευθυντή. Κύρια αντίσταση σε αυτό το ζήτημα αποτέλεσε η δυσκολία του Δήμου να ανταποκριθεί σε συνεργασίες που έχουν οικονομικό κόστος.

Ως προς την κατηγορία των γνώσεων, αυτό που φάνηκε είναι ότι ενώ ο διευθυντής σε προφορικό επίπεδο φαίνεται να κατέχει αρκετές γνώσεις (π.χ. σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών), λόγω και των μεταπτυχιακών σπουδών του, εντούτοις δεν δίνει ενδείξεις ότι μπορεί να τις συνδέσει με την πράξη, με τρόπο που να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι αναφορές του κυρίως περιστρέφονται γύρω από τους υφιστάμενους περιορισμούς του Ν.Α.Π. που δε διαφοροποιείται σε πολυπολιτισμικά σχολεία και των επιμορφώσεων που παρέχονται και δεν είναι αποτελεσματικές. Επίσης, σε επίπεδο δεξιοτήτων επιβεβαιώνονται αυτές που ήταν εμφανείς από την πρώτη κιόλας συνέντευξη (π.χ. δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, άνεση συζήτησης διαφόρων θεμάτων), κάποιες προστίθενται (π.χ. προώθηση ανάπτυξης σχέσεων με γονείς που διαφέρουν πολιτισμικά ή σε σχέση με το επίπεδο ενδιαφέροντος ή φροντίδας για τα παιδιά τους) και άλλες δεν αναδεικνύονται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης (π.χ. επιδίωξη πρόσβασης σε εξωτερικές πηγές για προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του ιδίου και των εκπαιδευτικών).

Σε σχέση με τα πυρηνικά χαρακτηριστικά (Theoharis, 2009), αυτό που επιβεβαιώνει σε σχετικά μεγάλο βαθμό ο διευθυντής 1, αφορά το «όραμα με πάθος». Αυτό δε συνδέεται με συγκεκριμένο όραμα του σχολείου που κοινοποιήθηκε στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά με ένα προσωπικό όραμα απόδοσης δικαιοσύνης και ισότητας που φαίνεται να τον συνοδεύει, κυρίως κατά την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και ευρύτερα του σχολείου (βλ. επιχειρηματικό στυλ). Αυτό το όραμα φαίνεται ότι βοήθησε στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού ενεπλάκησαν στη διαδικασία ικανοποίησης των αναγκών, συζητούσαν με το διευθυντή και ενημερώνονταν τακτικά. Οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιήθηκαν, επίσης, σε κάποιο βαθμό μέσα από τις προφορικές προτροπές του για αξιοποίηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλούτου των μαθητών και του χρόνου που υπάρχει για διδασκαλία των ετερόγλωσσων μαθητών. Το χαρακτηριστικό της «ισχυρής δέσμευσης στη δικαιοσύνη» ισχύει περισσότερο στο πλαίσιο της δράσης του διευθυντή σε σχέση με το επιχειρηματικό στυλ.

Ως προς το χαρακτηριστικό της «υπεροπτικής ταπεινότητας», από τη μια επιβεβαιώνεται η αυτοπεποίθησή του για όσα κάνει, η πίστη του ότι οι προσπάθειες που γίνονται με τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα επίπεδα καρποφορούν και ότι το συγκεκριμένο σχολείο του δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα (σε σχέση με άλλα σχολεία) να δείξει ότι εργάζεται «σωστά». Από την άλλη, υπάρχουν διάφορες ενδείξεις για προσωπικό προβληματισμό ως προς τις αδυναμίες κάποιων πτυχών της ηγεσίας του (π.χ. συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης) και τον τρόπο δράσης του κατά την επόμενη σχολική χρονιά.

Όπως φαίνεται από την ανάλυση, οι πλείστες ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη συγκεντρώνονται στην περιοχή του επιχειρηματικού στυλ. Εκεί συνάντησε ο διευθυντής τις περισσότερες προκλήσεις που εξαρτώνται απόλυτα από το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί (οικονομική κρίση και ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές, φτώχεια, μη υγιής απογευματινή δραστηριοποίηση κάποιων μαθητών, άσχημες συνθήκες διαβίωσης) και εκεί επικέντρωσε τις δυνάμεις του για την αντιμετώπισή τους.

Κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης, φάνηκε ότι ήταν μεθοδικός και οργανωμένος (π.χ. τρόπος συλλογής πληροφοριών για το κάθε παιδί) και ότι με «αθόρυβο» τρόπο κατάφερε να επικοινωνήσει όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς, αλλά και υψηλά ιστάμενα πρόσωπα (π.χ. του ΥΠΠ) τη φιλοσοφία δικαιοσύνης στην οποία στηρίζει τις πρακτικές του. Η «πρόκληση» της αδικίας είναι εμφανής μέσα από τις επιτυχείς συλλογικές προσπάθειες που έγιναν για ικανοποίηση των αναγκών, αλλά και τις προσωπικές του προσπάθειες ώστε να πείσει άλλα άτομα να ενεργήσουν για τη δίκαιη αντιμετώπιση των πραγμάτων (π.χ. συμβουλές σε γονείς για το πώς να δράσουν για την ικανοποίηση των δικαιωμάτων του παιδιού τους).

Η αλλαγή που πέτυχε, έννοια συνυφασμένη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, συγκεκριμενοποιείται κυρίως στη στάση των εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίηση τους (σε δικαιώματα που άπτονται των βασικών αναγκών των παιδιών), στη στάση κάποιων γονέων (ως προς τη σημασία της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον που πρέπει να δείχνουν για τον τρόπο απογευματινής απασχόλησης των παιδιών τους), αλλά και τη δίκαιη στάση που πρέπει να επιδεικνύουν οι αρμόδιες αρχές, κυβερνητικές ή τοπικές (π.χ. ικανοποίηση δικαιωμάτων των παιδιών με κινητικά προβλήματα, έλεγχος καταλληλότητας των ενοικιαζόμενων σπιτιών). Σε άλλες περιπτώσεις, όπως αυτή που αφορούσε στην πεποίθησή του ότι η ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα ΖΕΠ θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, βρήκε αντιστάσεις και δεν πραγματοποιήθηκε, παρά τη θέλησή του.

Ως προς τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας, η δράση που καταγράφηκε κατά τη μελέτη περίπτωσης, έδωσε ενδείξεις σύζευξης του δομικού, συμμετοχικού και παιδαγωγικού στυλ με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά λιγότερες σε σχέση με το επιχειρηματικό. Αυτές οι ενδείξεις εντάσσονται επίσης στο πλαίσιο «πρόκλησης» της αδικίας και σχετίζονται κυρίως με την επιτυχή χρησιμοποίηση μιας προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας στο πλαίσιο ανάπτυξης κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές, την προσπάθεια για κάλυψη αναγκών αντί την εμμονή στην εφαρμογή κανονισμών του σχολείου (π.χ. μαθητική στολή) και τον πειραματισμό και αξιολόγηση διαφόρων τρόπων διδασκαλίας των ετερόγλωσσων. Επίσης, αφορούν στην προσπάθεια κατάκτησης από όλα τα παιδιά των βασικών δεξιοτήτων για αποφυγή του λειτουργικού αναλφαβητισμού και κατ'επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του ολοήμερου σχολείου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις συζητήσεις με το προσωπικό ως προς την αναγνώριση και αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Ειδικότερα, η θετική στάση του διευθυντή απέναντι στην πολυπολιτισμική υφιστάμενη κατάσταση και η ανάπτυξη και διατήρηση ενός κλίματος «ανήκειν» χωρίς ενδείξεις ρατσισμού ή περιθωριοποίησης, καθίσταται από μόνη της ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένα από τα θέματα που απορρέουν από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, αφορά στην επίδραση που φαίνεται να έχει η πολιτική υφιστάμενη κατάσταση και τα παιδικά βιώματα του διευθυντή, με τη στάση που τηρεί σε ζητήματα ηγεσίας και εκπαίδευσης. Αυτή η σύνδεση, όπως αναλύθηκε, ισχύει όσον αφορά στη μη αυστηρότητα του διευθυντή σε «μικρά» ζητήματα παραβίασης κανονισμών από δασκάλους και στην προσπάθειά του να μη δημιουργεί μεταξύ των μελών του προσωπικού έντονες αντιπαραθέσεις για «ασήμαντους» λόγους ή να μην τις οξύνει. Ειδικότερα, σε σχέση με τη μη αυστηρότητα φαίνεται να επιδρά και η ενσυναίσθηση που ανέπτυξε ο διευθυντής, μέσα από τις συζητήσεις του με τους εκπαιδευτικούς, για την απογοήτευσή τους όσον αφορά στις αποκοπές των μισθών και τον τρόπο αξιολόγησής τους από το σύστημα.

Για το συγκεκριμένο διευθυντή, η ενσυναίσθηση υποδηλώνεται και σε άλλη περίπτωση, η οποία συνδέεται με κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις. Παραλληλίζει τα παιδικά του βιώματα ως μαθητής που έβλεπε συμμαθητές του να φεύγουν με τις οικογένειές τους για αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (μετά την τουρκική εισβολή), με παρόμοιες εμπειρίες που βιώνουν σήμερα οι δικοί του μαθητές. Η ευαισθητοποίησή του σε αυτό το ζήτημα, φαίνεται

ότι τον κάνει να αναζητεί με τους εκπαιδευτικούς του τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος, τόσο για τα παιδιά που φεύγουν από το σχολείο όσο και για τα παιδιά που μένουν.

Στο πλαίσιο ένταξης της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην ευρύτερη «εικόνα» της ζωής του ηγέτη, ανήκει και ο θετικός τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις εμπειρίες που έζησε σε πολυπολιτισμική χώρα του εξωτερικού, αφού όπως πιστεύει του έμαθε να επικοινωνεί με τους άλλους, χωρίς να θέτει ως εμπόδιο την πολιτισμική διαφορά. Ακόμη, οι αρνητικές εμπειρίες του ως δάσκαλος με διευθυντές που προκαλούσαν αναστάτωση στο προσωπικό, όταν ένα μέλος του είχε διαφορετική οπτική από τη δική τους, φαίνεται ότι αποτελούν αντιπαράδειγμα για την προσέγγιση που ακολουθεί ο ίδιος ως διευθυντής, όταν τίθεται κάποιο ζήτημα με εκπαιδευτικό (π.χ. λανθασμένη προσέγγιση προς γονέα). Δε θα πρέπει επίσης να παραληφθεί ότι η δράση του διευθυντή στο σχολείο για προώθηση ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, εναρμονίζεται με την εδώ και χρόνια πλούσια δραστηριοποίησή του στην κοινωνία. Υπάρχει και στις δύο πτυχές η θέληση για προσφορά και για συμβολή στην αλλαγή υφιστάμενων καταστάσεων.

## Μελέτη περίπτωσης 2

### Προφίλ Σχολείου

Το Σχολείο 2 ιδρύθηκε πριν από πέντε περίπου δεκαετίες. Βρίσκεται σε μεγάλο προάστιο με αρκετά μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων κατοίκων. Το διδακτικό προσωπικό αριθμείται στα εννιά άτομα, με 13 μέχρι 22 χρόνια υπηρεσίας και το βοηθητικό στα τέσσερα (γραμματέας, υπεύθυνη κυλικείου, δύο επιστάτριες). Στο σχολείο φοιτούν ενενήντα περίπου μαθητές κύκλου Β' (Α' – Στ' τάξης) χωρισμένοι σε πέντε τμήματα μικτής ικανότητας. Με το σχολείο του κύκλου Α (Α' - Γ' τάξη) υπάρχει κοινή αυλή. Είναι πλήρως εξοπλισμένο (από προηγούμενα σχολικά έτη) και κτηριακά βρίσκεται σε πολύ καλά επίπεδα, ειδικά μετά την ολοκλήρωση της αντισεισμικής αναβάθμισης πριν από μια τριετία. Διαθέτει αίθουσες για όλα τα ειδικά μαθήματα, όπως και αίθουσα εκδηλώσεων που χρησιμοποιείται και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής κατά τις βροχερές μέρες.

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μείωση στον αριθμό των μαθητών. Σύμφωνα με τη διευθύντρια, η μείωση οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι Κύπριοι γονείς μετεγγράφουν τα παιδιά τους σε σχολεία γειτονικών κοινοτήτων προβάλλοντας ως σημαντικότερο λόγο την αύξηση του ετερόγλωσσου πληθυσμού του σχολείου. Το ποσοστό των μαθητών με τους δύο γονείς να κατάγονται από το εξωτερικό ανέρχεται περίπου στο 37% και υπάρχει επίσης ένα άλλο ποσοστό της τάξης του 30% που αντιπροσωπεύει τους μαθητές που έχουν ένα γονέα ετερόγλωσσο.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το γενικό μαθησιακό επίπεδο είναι χαμηλό με το κάθε τμήμα να έχει μια μικρή ομάδα πολύ καλών και άριστων μαθητών. Ειδικότερα, οι ετερόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στο γραπτό λόγο, παρόλο που μιλούν την ελληνική γλώσσα σε πολύ ικανοποιητικό έως άριστο βαθμό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει επίσης ότι υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας προερχόμενα από Κύπριους και ετερόγλωσσους μαθητές, τα οποία εμφανίζονται περισσότερο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων με τσακωμούς μεταξύ των μαθητών. Τα προβλήματα αυτά δικαιολογούνται από κάποια εκπαιδευτικό στο ότι πρόκειται για περιπτώσεις μαθητών που βιώνουν ή έχουν βιώσει «δύσκολες» καταστάσεις (π.χ. εγκαταλείφθηκαν από γονείς, οι γονείς τους χρησιμοποιούν βία). Όλοι όμως υποστηρίζουν ότι με την τοποθέτηση της νυν διευθύντριας από την περασμένη σχολική χρονιά, τα επίπεδα πειθαρχίας βελτιώθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η διευθύντρια από την άλλη, κρίνοντας από την εμπειρία της, θεωρεί ότι τέτοια περιστατικά απειθαρχίας εμφανίζονται στα περισσότερα σχολεία. Δεν πιστεύει ότι «κάποιοι άτακτοι μαθητές χαμηλώνουν το επίπεδο πειθαρχίας του σχολείου», αλλά αντίθετα ότι μπορούν να ελεγχθούν, λόγω και του μικρού συνολικού τους αριθμού.

Η παρατήρηση, οι διάφορες συνεντεύξεις και συνομιλίες που έγιναν στο χώρο του σχολείου κατά τη μελέτη περίπτωσης, δείχνουν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα περιθωριοποίησης μαθητών ή ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω διαφορετικής εθνικής καταγωγής. Μόνη εξαίρεση ήταν δυο περίπου μεμονωμένα περιστατικά της περασμένης σχολικής χρονιάς που αφορούσαν κοροϊδευτικά λόγια για την καταγωγή ενός μαθητή προς άλλο, τα οποία αντιμετωπίστηκαν. Μαθητές διαφορετικών καταγωγών συμβιώνουν αρμονικά με τους όποιους τσακωμούς να συμβαίνουν κυρίως στο πλαίσιο του παιχνιδιού και να μη σχετίζονται με την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Ενδεικτικά παραδείγματα της αρμονικής συμβίωσης είναι ότι οι μαθητές τα διαλείμματα παίζουν σε μικτές παρέες, στην τάξη οι ομάδες τους είναι επίσης μικτές, τα μαθητικά συμβούλια και το κεντρικό μαθητικό συμβούλιο έχουν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων, με τον πρόεδρο του σχολείου να είναι ετερόγλωσσος μαθητής.

Οι σχέσεις και η συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό (εκπαιδευτικό και βοηθητικό) και μεταξύ προσωπικού - διευθύντριας φαίνονται να είναι πάρα πολύ καλές έως άριστες. Δυνατή ήταν η αίσθηση ότι η συμβολή της διευθύντριας προς τη δημιουργία αυτού του κλίματος ήταν από τη μια αποτέλεσμα συνειδητής προσπάθειας και από την άλλη, προσέγγιση και ενέργειες που έβγαιναν αβίαστα ως μέρος της προσωπικότητάς της. Χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, η γραμματέας, οι επιστάτριες και η υπεύθυνη κυλικείου δήλωσαν ότι αυτή η προσέγγιση υπήρχε από την πρώτη κιόλας μέρα της τοποθέτησής της ως διευθύντρια στο συγκεκριμένο σχολείο.

Το «δυνατό σημείο» του σχολείου σύμφωνα με τη διευθύντρια είναι η πολύ καλή συνεργασία των δασκάλων, όχι μόνο του κύκλου Β' αλλά και μεταξύ των δασκάλων των δύο κύκλων, κάτι το οποίο προέρχεται από τη συνεργασία μεταξύ των δύο διευθύνσεων. Ακόμη και εκπαιδευτικός, η

οποία με τα υπονοούμενα κάποιων συναδέλφων και τα λεγόμενα της διευθύντριας, έχει ιδιορρυθμίες στο χαρακτήρα της και λειτουργεί αρκετές φορές με μη επαγγελματικό τρόπο, φαίνεται να είναι ενταγμένη στο καλό κλίμα της ομάδας, κάτι που οφείλεται κατά τη διευθύντρια, «στις προσπάθειες των υπολοίπων να την προσεγγίσουν». Είναι με τη μόνη εκπαιδευτικό που χρειάστηκε να μιλήσει έντονα και αυστηρά η διευθύντρια στο τέλος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, αλλά και με τη μόνη που προκύπτουν κατά καιρούς διάφορα ζητήματα που πρέπει να τύχουν χειρισμού από τη διευθύντρια (π.χ. παράπονα από γονείς).

Ενδείξεις διαφορετικής αντιμετώπισης Κύπριων και ετερόγλωσσων μαθητών από εκπαιδευτικούς δεν υπήρξαν και οι περισσότεροι από αυτούς αξιολογούν θετικά το γεγονός της συνεκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Εξάιρεση αποτελεί η προαναφερθείσα εκπαιδευτικός. Έδειξε με το λόγο της να δυσανασχετεί για τη μείωση, όπως υποστηρίζει, των μαθησιακών επιπέδων του σχολείου, την οποία έμμεσα συσχετίζει με την αύξηση του αριθμού των ετερόγλωσσων μαθητών.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των οικογενειών των μαθητών προέρχεται από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις. Οι περισσότεροι γονείς είναι τεχνίτες και οικοδόμοι, μικρό ποσοστό είναι κυβερνητικοί υπάλληλοι και άλλο μικρό ποσοστό, αυτοεργοδοτούμενοι. Αρκετοί μαθητές δε δέχονται από το σπίτι βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία τους, είτε γιατί οι γονείς εργάζονται μέχρι αργά είτε γιατί δυσκολεύονται στον προφορικό ή/και γραπτό λόγο με την ελληνική γλώσσα. Ειδικά τη φετινή σχολική χρονιά, πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν στην οικογένειά τους σοβαρά οικονομικά προβλήματα με κάποιους να ζουν στο όριο ή κάτω από το όριο της φτώχειας. Από τους γονείς, οι μισές περίπου γυναίκες είναι άνεργες και περισσότεροι από τους μισούς άντρες άνεργοι, με την ανεργία να αυξάνεται ξανά κατά το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς. Ως αποτέλεσμα, η διεύθυνση του σχολείου βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια εξασφάλισης προγεύματος για αυτά τα παιδιά στο σχολείο, όπως και βασικών ειδών ένδυσης και υπόδησης.

Η ολιγομελής ομάδα που αποτελεί το Σύνδεσμο Γονέων δε διαθέτει επαρκείς χρηματικούς πόρους για να ικανοποιεί με ευκολία τα αιτήματα της διεύθυνσης του σχολείου για διάφορες αγορές. Σύμφωνα με τη διευθύντρια και κάποιους εκπαιδευτικούς, αποτελείται από άτομα που στην πλειονότητά τους δεν επιδιώκουν το «άνοιγμα» του Συνδέσμου προς τους ετερόγλωσσους γονείς ή διαφορετικά δεν τους προσεγγίζουν, παρά τις πολλές και συνεχείς προσπάθειες της διευθύντριας προς αυτό το σκοπό. Αυτό που επιτεύχθηκε με τη συμβολή της διευθύντριας είναι να στηρίζονται οικονομικά τα ετερόγλωσσα παιδιά, τα οποία έχουν και τη μεγαλύτερη ανάγκη από το σύνολο των μαθητών. Κατά το τελευταίο δίμηνο παρουσιάστηκε ανάγκη βοήθειας και προς Κύπριους μαθητές, των οποίων οι γονείς σταμάτησαν να εργάζονται.

### Προφίλ διευθύντριας

Η διευθύντρια είναι 55-60 χρονών, οικογενειάρχης και κατοικεί σε προάστιο. Κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 είχε γύρω στα 30 χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και δύο ως διευθύντρια στο συγκεκριμένο σχολείο.

Είναι ένα από τα μικρότερα παιδιά πολύτεκνης οικογένειας. Παρόλο που οι γονείς της ήταν αμόρφωτοι, για την ίδια «είχαν επίπεδο» ως άνθρωποι και τους θυμάται με αγάπη. Κρατά στο μυαλό της πολύ όμορφες εικόνες από τα παιδικά της χρόνια στο κατεχόμενο τώρα χωριό της, το οποίο νοσταλγεί. Θεωρεί ότι ακόμα και από τη νεαρή ηλικία «δεν ήταν άνθρωπος του καλουπώματος ποτέ της», διεκδικούσε «πάντα, πάντα, πάντα», όπως λέει, το δίκαιό της, παρόλο που «θεωρεί ότι μεγαλώνοντας έγινε πιο έντονη» σε αυτά τα θέματα.

Παντρεύτηκε σε νεαρή ηλικία, αμέσως μετά την τουρκική εισβολή, η οποία ουσιαστικά την «ανάγκασε» να εγκαταλείψει για μεγάλο χρονικό διάστημα την Κύπρο. Κατέληξε σε πολυπολιτισμική χώρα του εξωτερικού, όπου εργάστηκε αρχικά σε επάγγελμα μη συναφές με την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα μελετούσε έχοντας θέληση για μάθηση και κατάφερε να πάρει μια θέση σε πανεπιστήμιο σπουδάζοντας παιδαγωγικά. Με το πέρας των σπουδών της εργάστηκε για κάποια χρόνια σε σχολείο συμμετέχοντας στη διεξαγωγή ενός δίγλωσσου προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν και Ελληνόπουλα. Κατά τη διάρκεια της διαμονής της στο εξωτερικό έζησε το ρατσισμό από άτομα του γηγενούς πληθυσμού, με αφορμή κυρίως την προφορά της. Με την επιστροφή της στην Κύπρο εργάστηκε σε διάφορα σχολεία, κάποια εκ των οποίων είχαν ιδιαίτερα δύσκολες περιπτώσεις μαθητών από πλευράς συμπεριφοράς, τις οποίες κατάφερε να χειριστεί.

Δηλώνει ότι γεγονότα στη ζωή της όπως η τουρκική εισβολή και η προσφυγιά «επηρέασε τη ζωή της», όπως και «η οικονομική κρίση τώρα, το καθετί». Ειδικότερα το γεγονός της προσφυγιάς με όλα τα αρνητικά που είχε και τις «πληγές» που άφησε, ήταν καθοριστικό σημείο που άλλαξε τη ροή της ζωής. Δηλώνει με την οπτική της θετικής προσέγγισης που τη χαρακτηρίζει, ότι ένα «ένα πραγματικό κακό γεγονός μπορείς να το δεις πολύ πιο μετά από το αποτέλεσμα». Παρά τις τραγικές συνέπειες της εισβολής για την οικογένειά της (π.χ. έχασαν περιουσία), εντούτοις την θεωρεί «καλότυχη» που δεν έχασε ανθρώπους. Για την ίδια προσωπικά, ήταν «η ευκαιρία της να πάει στο εξωτερικό, να μορφωθεί, να γίνει ο άνθρωπος που είναι σήμερα» που μεταξύ άλλων είναι «πάρα πολύ δυναμικός», γιατί αναγκάστηκε να ανταπεξέλθει πολλών δυσκολιών.



Παρακολουθεί τα πολιτικά δρώμενα του τόπου και έχει άποψη για την πολιτική, την οποία και εκφράζει. Όπως αναφέρει, μέχρι να καταλήξει στην πολιτική ιδεολογία που έχει σήμερα, πέρασε από διάφορες αλλαγές. Παρόλο που δηλώνει με άνεση σε ποιο πολιτικό χώρο ανήκει, δε διστάζει να ασκήσει έντονη κριτική σε μέλη του δικού της χώρου για τον τρόπο που χειρίστηκαν ή χειρίζονται διάφορα θέματα, όπως το πρόσφατο που σχετίζεται με την οικονομική κρίση στην Κύπρο το οποίο σχολιάζει ως «ό,τι πιο άδικο για την κοινωνία». Σχολιάζοντας το συγκεκριμένο θέμα, αναφέρεται σε «πάρα πολύ άσχημα πολιτικά παιχνίδια», σε «αδικίες» που συμβαίνουν εις βάρος του κόσμου, στην «ευθύνη που έχουμε ως λαός», στους «ικανούς και έξυπνους ανθρώπους που δε θέλουν να εμπλακούν στην πολιτική» και προτιμούν να απέχουν. Παρόλο που όπως λέει πάντοτε υποστήριζε την ευρωπαϊκή ιδέα της συμβίωσης και της «ένωσης» των λαών, με απογοήτευσή της βλέπει ότι τα πράγματα δεν είναι καθόλου εύκολα, λόγω της «καταπίεσης» των αδύνατων λαών από τους δυνατούς και την κακή οικονομική διαχείριση των ηγετών.

Ασχολήθηκε ενεργά με το συνδικαλισμό από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής της καριέρας στην Κύπρο ως μέλος συνδικαλιστικής οργάνωσης και της ΠΟΕΔ. Ήταν από τις πρώτες γυναίκες που εντάχθηκαν στο Διοικητικό Συμβούλιο της Οργάνωσης και συνέβαλε στη δημιουργία κλαδικής οργάνωσης γυναικών. Έκανε έντονο αγώνα ώστε να υπάρχουν γυναίκες εκπρόσωποι στη γραμματεία, «να παρακολουθούν τι γίνεται» γενικότερα και ειδικότερα σε «γυναικεία θέματα». Το θεωρούσε άδικο να έχουν οι γυναίκες την πλειοψηφία του συνόλου των εκπαιδευτικών και να μην εκπροσωπούνται στο Συμβούλιο, κάτι για το οποίο συγκρούστηκε με κάποιους άντρες - μέλη της Οργάνωσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι ασχολήθηκε και με θέματα ισότητας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το ότι έφερε στην επιφάνεια μετά από δική της έρευνα σχετικό κονδύλι το οποίο μέχρι τότε ήταν αναξιοποίητο. Στα πλαίσια της συνδικαλιστικής της δράσης είχε και την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με εκπροσώπους των Τουρκοκύπριων δασκάλων. Περιγράφει με χαρακτηριστικό τρόπο το «ταρακούνημα» που ένωσε μετά από συνομιλία με ηγετικό στέλεχος τουρκοκυπριακής εκπαιδευτικής οργάνωσης, ο οποίος αντιμετώπιζε την κυπριακή ιστορία με τον τρόπο που η ίδια ως Ελληνοκύπρια την αντιμετωπίζει.

Σταμάτησε την ενεργό ενασχόληση με το συνδικαλισμό πριν από περίπου μια διετία, παρόλο που εξακολουθεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να συμμετέχει σε διακινησιακές συνεδριάσεις όταν τα θέματα είναι «σημαντικά για την εκπαίδευση της Κύπρου». Στο παρακάτω απόσπασμα διαφαίνεται η αγάπη της προς τα κοινά, η απογοήτευση για τις λίγες

αλλαγές που μπορεί κάποιος να φέρει μέσα από το συνδικαλισμό και για τη νοοτροπία ατόμων που ασχολούνται με αυτόν.

Αγαπούσα την, εν δραστηριότητα που την αγαπούσα. Φυσικά με τα χρόνια αρχίζεις τζιαι απογοητεύεσαι, διότι θωρείς ότι οι αλλαγές που μπορείς να κάμεις εν πάρα πολλά λίγες. ...Αν εσπαταλούσα τζιείνες τις ώρες που έφαγα στο να κάμω ένα πτυχίο, έπρεπε να ήμουν επιθεωρήτρια σήμερα! (γελά) Δεν το μετανιώνω γιατί είμαι άνθρωπος που μου αρέσουν τα κοινά. Επρόσφερα τζιείνο που εμπορούσα να προσφέρω. Τώρα αν έφερα αλλαγή, αν εβελτίωσα πράγματα, δεν ξέρω, δεν μπορώ να το κρίνω, αλλά θεωρώ ότι εν πολλά πράγματα που έχουν να γίνουν ακόμα, τζιαι δυστυχώς ο συνδικαλισμός δύσκολα αλλάσσει. Πάρα πολλά δύσκολα αλλάσσει. Απογοήτευσέν με μπορώ να πω.

Πέραν του συνδικαλισμού, υπήρξε ιδρυτικό στέλεχος παιδικής κατασκήνωσης. Συνεργάστηκε με άλλα στελέχη για την θέσπιση κανονισμών, την οργάνωση και τη βελτίωση των συνθηκών του χώρου όπου φιλοξενούνται τα παιδιά. Αναλαμβάνει εδώ και πολλά χρόνια για κάποια χρονική περίοδο του καλοκαιριού την ηγεσία της κατασκήνωσης. Εντούτοις, θεωρεί ότι πλέον «οφείλει να κάμει τόπο και σε νέους ανθρώπους... σε νέες ιδέες». Αναγνωρίζει ότι υπάρχουν νέοι και δυναμικοί άνθρωποι, γι' αυτό είναι στη σκέψη της να μη συνεχίσει να έχει ηγετικό ρόλο.

Ανάμεσα στις διάφορες εμπειρίες που είχε μέχρι σήμερα, ξεχωρίζει και τη συμμετοχή της σε κατασκήνωση του εξωτερικού στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών. Η φίλια που αναπτύχθηκε εκεί με εκπαιδευτικό άλλης χώρας οδήγησε σε ακόμη μια συνάντηση στην Κύπρο και σε περαιτέρω ανταλλαγή εμπειριών των μαθητών των δύο χωρών.

Τη γενικότερη αίσθηση που δόθηκε μέσα από την παρατήρηση ότι είναι ένας άνθρωπος που αγαπά την ελευθερία και την ανεξαρτησία και που δεν της αρέσουν οι «τύποι» ή τα «καλουπώματα», ενισχύει η ίδια λέγοντας σε διαφορετικές περιστάσεις:

Έχει (πολλά) χρόνια που είμαι στο σπίτι μου. Δεν έβαλα κάγκελα. Δε μου αρέσουν...

### **Χαρακτηριστικά προσωπικότητας**

Όταν κλήθηκε η γραμματέας και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μέσα από συνεντεύξεις ή συνομιλίες να χαρακτηρίσουν τη διευθύντριά τους, εκφράστηκαν με πλούσιο λεξιλόγιο. Ανέφεραν συγκεκριμένα πως είναι:

...ευχάριστος χαρακτήρας, αξιαγάπητο πλάσμα που χαίρεσαι να είσαι μαζί της, η ψυχή της παρέας, πολύ διαχυτική, έξω καρδιά, γενναιόδωρη, δοτικός άνθρωπος που δεν περιμένει αντάλλαγμα, συμβουλεύει, ανοιχτόκαρδη, ευσυγκίνητη, ευθύς χαρακτήρας, πάρα πολύ ευαίσθητη, ειλικρινής, αυθόρμητη, νιώθεις άνετα μαζί της, αγαπά πολύ το επάγγελμά της... φιλελεύθερος άνθρωπος, έχει άποψη για όλα, ξέρει πολλά πράγματα, ακούει, εκείνο που πιστεύει θα το πει, σε όλα ασκεί κριτική καλή και κακή, δραστική, έντονες απόψεις για τα

συνδικαλιστικά, δεν προσπαθεί να σου επιβάλει πράγματα ή να σε πιέσει, τολμά, προσωπικότητα που αναλαμβάνει ρίσκα ... (εκπαιδευτικοί)

... δεν είναι άνθρωπος που «κλείνεται» ή «κρύβει» τα συναισθήματά του, σπάνια τη βλέπεις αγχωμένη, έχει χιούμορ, πρώτα θα αυτοσαρκαστεί και μετά είναι οι άλλοι, τύπος που δε φοβάται να μιλήσει ούτε να κρυφτεί πίσω από το δάχτυλο... (γραμματέας)

Η παράθεση των παραπάνω αποσπασμάτων αντιπροσωπεύουν και το γενικότερο προφίλ/προσωπικότητα της διευθύντριας, έτσι όπως διαμορφώθηκε κατά τη μελέτη περίπτωσης. Η εικόνα που έδωσε κατά τη διάρκεια της μίας βδομάδας είναι μιας ευδιάθετης διευθύντριας που φέρεται με σεβασμό σε μαθητές, εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και έχει αναπτύξει πολύ καλές και φιλικές σχέσεις μαζί τους, ώστε να της μιλούν άνετα για οποιοδήποτε θέμα τους απασχολεί. Συνεχώς ήταν ήρεμη και χαμογελαστή με μαθητές και όλο το προσωπικό του σχολείου. Εξαιρεση ήταν κάποιες περιπτώσεις μαθητών με τους οποίους χρειάστηκε στο πρώτο στάδιο της συνομιλίας τους να υψώσει τον τόνο της φωνής της και μια περίπτωση εκπαιδευτικού που την αναστάτωσε, γιατί απέφευγε να αναλάβει ευθύνες που της αναλογούσαν. Ήταν αρκετά ομιλητική, ετοιμόλογη και με ανεπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ και δε δίσταζε να πει την άποψή της για οποιοδήποτε ζήτημα. Δηλώνει πως «παλαιότερα ό,τι σκεφτόταν το έλεγε, ήταν αθυρόστομη, τώρα όχι γιατί την παρεξηγούν», χωρίς αυτό να σημαίνει, όπως φάνηκε από την παρατήρηση ότι δεν εκφράζεται ευθέως και χωρίς υπεκφυγές.

Η ίδια μέσα από τα όσα σχολίαζε κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης, τόνιζε έμμεσα κάποια στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν. Σε γενικές γραμμές αυτά αφορούν στην αναγνώριση των αρνητικών της ως διευθύντριας και των δυνατών σημείων άλλων διευθυντών και από την άλλη στην πεποίθησή της ότι έχει δυνατότητες που βοήθησαν και μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, προβαίνει όπως λέει σε αυτοκριτική και της αρέσει να της ασκούν κριτική. Ενδεικτικά, ανέφερε κάποιες φορές ότι για να είναι αντιπροσωπευτική η παρούσα έρευνα, δε θα πρέπει να περιλαμβάνει μόνο τα θετικά της, αλλά και τα αρνητικά. Δε θεωρεί ότι κάνει «καλή δουλειά από την άποψη ότι πολλά από τα πράγματα που κάνει είναι θέμα παρατήρησης». Θεωρεί ότι δεν είναι τόσο οργανωμένη όσο η διευθύντρια του γειτονικού σχολείου και η Βοηθός Διευθύντριά της και παραδέχεται ότι ο προηγούμενος διευθυντής έκανε «πάρα πολύ καλή δουλειά», ειδικότερα σε θέματα εξοπλισμού του σχολείου και εμβάθυνσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη, κάνει κατά διαστήματα αναφορές και σε δυνατά της σημεία όπως η αυτοπεποίθηση που νιώθει, η οποία για κάποιους μπορεί να είναι υπεροψία. Αντιλαμβάνεται

ότι κατάφερε να αναπτύξει πολύ καλή σχέση με τους μαθητές, η οποία βοηθά στη βελτίωση των επιπέδων πειθαρχίας και ότι «προσπαθεί να είναι στη δουλειά της ανθρωποκεντρική και δίκαιη». Θεωρεί ακόμη ότι η μακρύτερη εμπειρία που έχει σε σχέση με τους δασκάλους της «είναι το δυνατό της σημείο και από αυτό μπορούν να αντλήσουν και να μάθουν τόσο σε θέματα διδασκαλίας όσο σε θέματα πειθαρχίας και χειρισμού διαφόρων καταστάσεων». Σύμφωνα με την ίδια, «η πείρα σε βοηθά να είσαι και πιο πολύ στην ουσία, στο τι είναι σημαντικό, στο τι δεν είναι σημαντικό, πού να δώσεις βάρος που να μη δώσεις».

### Δεδομένα που λήφθηκαν

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από τη δεύτερη μελέτη περίπτωσης προέρχονται από τις εξής πηγές:

- Θεατή και μη συμμετοχική παρατήρηση της διευθύντριας για πέντε συνεχόμενες μέρες
- Μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (5 από εκπαιδευτικούς –εκ των οποίων και η μία βοηθός διευθύντρια- διάρκειας 20-25 λεπτών η καθεμιά, μία από τη γραμματέα διάρκειας 20 λεπτών περίπου, μία από τη διευθύντρια που λήφθηκε με το τέλος της παρατήρησης διάρκειας περίπου μίας ώρας και μία επίσης μονόωρη συνέντευξη που λήφθηκε κατά τη διαδικασία του ελέγχου μελών)
- Ανεπίσημες συνομιλίες με όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και όσους δεν έδωσαν συνέντευξη (και μετέπειτα λήψη σημειώσεων)
- 15λεπτες συνομιλίες με το καθένα από τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού (δύο επιστάτριες, υπεύθυνη κυλικείου) κατά τη διάρκεια των οποίων λαμβάνονταν λεπτομερείς σημειώσεις, πολλές φορές με αυτούσια λόγια
- 14 δεκάλεπτες συνομιλίες με μαθητές Δ' – Στ' τάξης (Κύπριους και ετερόγλωσσους) με λήψη λεπτομερών επίσης σημειώσεων
- 8 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς
- Έγγραφα του σχολείου (πρακτικά συνεδριάσεων, υπό έμφαση στόχοι του σχολείου, σχέδια δράσης)

Παρά τις διαβεβαιώσεις της ερευνήτριας για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, δύο εκπαιδευτικοί απέφυγαν να δώσουν συνέντευξη. Πρόκειται για την εκπαιδευτικό – υπεύθυνη τμήματος με την οποία (όπως λέχθηκε) προκύπτουν κατά καιρούς διάφορα ζητήματα και για εκπαιδευτικό ειδικού μαθήματος που επισκέπτεται το σχολείο δύο φορές τη βδομάδα. Όπως ανέφερε η τελευταία, «δε νιώθει καλά να μιλά για τους διευθυντές της». Η ίδια η διευθύντρια

τη χαρακτηρίζει γενικότερα ως άτομο χαμηλών τόνων, που συνήθως διστάζει να κάνει καινούρια πράγματα και δεν εκφράζει άποψη. Με τους υπόλοιπους δύο εκπαιδευτικούς που επίσης δεν είναι καθημερινά στο σχολείο (δύο φορές τη βδομάδα), δεν κατέστη δυνατή η πραγματοποίηση συνέντευξης, γιατί δεν έχουν χρόνο νωρίς το πρωί ή το μεσημέρι λόγω άλλων υποχρεώσεων.

Επίσης, πέντε από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο υπηρετούν για 4-6 χρόνια στο σχολείο, δηλαδή περισσότερα από τη διευθύντρια και τρεις από αυτούς έχουν 1-2 χρόνια υπηρεσίας. Δεν επέστρεψε το ερωτηματολόγιο της η εκπαιδευτικός που όπως προαναφέρθηκε πιο πάνω, δεν το θεωρεί σωστό να μιλά για τη διευθύντριά της.

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από τις διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων περιλαμβάνονται στην ανάλυση των στυλ ηγεσίας και της σύζευξής του με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Κρίνεται όμως σκόπιμο να προηγηθεί μια σύντομη περιγραφή της καθημερινότητας της διευθύντριας, όπως λήφθηκε από την πενήμερη παρατήρηση, αλλά και αναφορά στα κύρια δεδομένα που δίνει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα οκτώ μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

### ***Καθημερινότητα διευθύντριας***

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφεται σε γενικές γραμμές η καθημερινότητα της διευθύντριας, κατά τις πέντε μέρες διεξαγωγής της μελέτης περίπτωσης, με τις κύριες δραστηριότητες και τους κύριους χώρους στους οποίους κινήθηκε. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι ισχύει.

### **Πίνακας 13: Καθημερινότητα της διευθύντριας 2 σε γενικές γραμμές**

**7:00 π.μ. – 7:15 π.μ.:** Προσέλευση στο σχολείο

**Ωρα προσέλευσης – 7:45 π.μ.** (πρώτο χτύπημα του κουδουνιού):

- **γραφείο των δασκάλων** - Χαιρετούσε, συνομιλούσε για θέματα σχολείου, επικαιρότητας (κοινωνικά) και προσωπικά. Προέβαινε σε ανακοινώσεις. Άκουσε αρκετές φορές τα προβλήματα που είχαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη διεκπεραίωση της χριστουγεννιάτικης γιορτής και προσπάθησε να δώσει εισηγήσεις και λύσεις, όπως και βοήθεια με έμπρακτο τρόπο.
- **αυλή του σχολείου** - Περιφερόταν πίνοντας τον καφέ της και μιλώντας με μαθητές και εκπαιδευτικούς που παιδονομούν. Παιδονομούσε και η ίδια μία φορά τη βδομάδα με δική της επιλογή, για να μην επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη ώρα παιδονομίας και για να έχει περισσότερη επαφή με τους μαθητές.
- **γραφείο διευθύντη** – Προτού έρθουν στο σχολείο οι περισσότεροι μαθητές και εκπαιδευτικοί (7:30 π.μ.) διεκπεραίωσε κάποια γραφειοκρατική εργασία. Σε ελάχιστες περιπτώσεις που η εργασία ήταν επείγουσα, έμενε για λίγο περισσότερο.

**Κατά τη διάρκεια των τριών διαλειμμάτων**

- **αυλή του σχολείου** – Ήταν ιδιαίτερα αισθητή η παρουσία της, μιλούσε με τους μαθητές, συνήθως χρησιμοποιώντας χιούμορ και αφιέρωνε χρόνο για σύντομες συνομιλίες με μέλη του εκπαιδευτικού και

βοηθητικού προσωπικού. Για παράδειγμα, συνομίλησε κατ' ιδίαν με εκπαιδευτικό, με τις επιστάτριες, αλλά και με τη συνοδό παιδιού με ειδικές ανάγκες για να έχει πληρέστερη εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ίδια και το παιδί.

- **γραφείο των δασκάλων** - Ξεκούραση και συζήτηση με εκπαιδευτικούς για ζητήματα (σχολείου και επικαιρότητας)
- **γραφείο διευθύντριας** - Χρησιμοποιήθηκε μόνο σε περιπτώσεις που προέκυπταν και έπρεπε να τύχουν άμεσου χειρισμού (π.χ. για συνομιλία με γονείς μαθητών που συγκρούονται συχνά μεταξύ τους, συζήτηση με μαθητές που επανέλαβαν κάποια επιθετική συμπεριφορά). Επίσης, φιλοξένησε επισκέπτες – ειδικούς που έδωσαν διάλεξη προς τους μαθητές.

#### **Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στις τάξεις:**

**γραφείο διευθύντη** - *Είχε συνομιλίες με συγκεκριμένους μαθητές για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Επίσης, αρκετός χρόνος αξιοποιήθηκε (όπως και στην περίπτωση του διευθύντη 1) για διερεύνηση πληροφοριών που αφορούν σε άπορους μαθητές και στον τρόπο εξασφάλισης υλικής βοήθειας προς αυτούς. Έγιναν τηλεφωνήματα προς διάφορες κατευθύνσεις (π.χ. Σχολική Εφορεία, Σύνδεσμος Γονέων, γονείς, διευθύντρια γειτονικού σχολείου), μελέτη των εγκυκλίων του ΥΠΠ, διάλογος με τη γραμματέα και προγραμματισμός των θεμάτων που πρέπει να τύχουν χειρισμού εντός της ημέρας, κατ' ιδίαν συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και μέλη του βοηθητικού προσωπικού. Συναντήθηκε με ομάδα δύο ακαδημαϊκών και τη διευθύντρια του Κύκλου Α' για τη συνέχεια ενός προγράμματος που στοχεύει στην προώθηση της ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση. Συνομιλίες έγιναν με εκπαιδευτικούς για θέματα που τους απασχολούν (κυρίως σε σχέση με συγκεκριμένους μαθητές τους, για την οργάνωση επικείμενων δραστηριοτήτων), με γονείς σε σχέση με τα παιδιά τους (π.χ. κατά πόσο χρειάζονται οικονομική βοήθεια από το σχολείο, ποια πρόοδο σημειώνουν σε συμπεριφορά και επίδοση), με τη διευθύντρια του άλλου κύκλου για θέματα που προκύπτουν και επηρεάζουν και τις δύο (π.χ. η χριστουγεννιάτικη γιορτή), με τον επιστάτη της Σχολικής Εφορείας για διάφορες μικρο-επιδιορθώσεις στο κτήριο και με ιδιώτες τεχνικούς για την αγορά εξοπλισμού για το σχολείο.*

- **αίθουσες διδασκαλίας:** Δίδαξε 14 40λεπτα μαθήματα (που γίνονται σταθερά σε εβδομαδιαία βάση). Χρειάστηκε να περάσει από συγκεκριμένα τμήματα για ανακοινώσεις και συζήτηση με τους μαθητές για θέματα συμπεριφοράς.

#### **1:05 μ.μ. – 1:15 μ.μ. περίπου**

- **αυλή του σχολείου:** Χαιρετούσε μαθητές και αντάλλαζε κουβέντες με εκπαιδευτικούς και γονείς.

#### **1:15 μ.μ. – 2:00 μ.μ. με 2:30 μ.μ.**

- **γραφείο διευθύντριας** - Κάθε μεσημέρι, εκτός εξαιρέσεων, έχει συνάντηση με τη βοηθό διευθύντρια του σχολείου για διάφορα διοικητικά θέματα, προγραμματισμό, οργάνωση των δραστηριοτήτων που πρέπει να γίνουν και γενικότερα ανταλλαγή απόψεων γύρω από διάφορα θέματα του σχολείου. Ο λόγος που η συνάντηση των δύο γίνεται το μεσημέρι, σύμφωνα με τη βοηθό, είναι για να μπορούν να συζητήσουν χωρίς διακοπές.
- **γραφείο δασκάλων** – Μία φορά τη βδομάδα για τη συνεδρίαση με το εκπαιδευτικό προσωπικό (1:10 μ.μ – 1:50 μ.μ.)

### **Κύρια πορίσματα ερωτηματολογίου**

Οι οκτώ από τους εννιά εκπαιδευτικούς του σχολείου δίνουν στο σύνολό τους μια πολύ καλή εικόνα της διευθύντριας σε σχέση με τα τέσσερα στυλ ηγεσίας, όπως αποδίδονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Pashiardis και Brauckmann (2008).

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται αναλυτικά ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την κάθε δήλωση, όπως και ο συνθετικός μέσος όρος για κάθε στυλ ηγεσίας.

**Πίνακας 14: Κατηγοριοποίηση δηλώσεων ερωτηματολογίου (Pashiardis και Brauckmann, 2008) εκπαιδευτικών σχολείου 2, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις**

<b>Κατηγοριοποίηση δηλώσεων Τ.Α</b>	<b>Μ.Ο</b>	
<b>Παιδαγωγικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο: 4.071 Συνθετική Τ.Α: 0.742)</b>		
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	4.75	0.462
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.	4.125	0.640
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	3.375	1.302
Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	3.625	0.517
Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	3.875	0.640
Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.	4	0.925
Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	4.75	0.707
<b>Συμμετοχικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο: 4.458 Συνθετική Τ.Α: 0.946)</b>		
Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	4.625	0.744
Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	4.375	1.407
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	4.5	1.069
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	4.5	1.069
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	4	0.925
Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.	4.75	0.462
<b>Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Συνθετικός Μ.Ο: 4.104 Συνθετική Τ.Α: 0.980)</b>		
Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	4.125	0.640
Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.	4	1.309
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	4.25	0.707
Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.	4.25	0.886
Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες.	4	1.414

Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	4	0.925
--	---	-------

**Επιχειρηματικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο: 4.06 Συνθετική Τ.Α: 0.653)**

Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.	4.625	0.916
Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών	3.750	0.462
Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).	3.875	0.834
Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	3.875	0.353
Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	3.75	0.462
Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	4.25	0.640
Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	4.25	0.707
Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	4.25	0.886

**Δομικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο: 3.891 Συνθετική Τ.Α: 0.734)**

Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	3.625	0.517
Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	3.50	0.755
Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	3.375	1.06
Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	4.625	0.517
Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης για όλους τους μαθητές.	4.25	0.886
Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	4.25	0.886
Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.	3.625	0.517

---



Όπως φαίνεται από τον πιο κάτω πίνακα, ο μέσος όρος των τεσσάρων στυλ ηγεσίας κυμαίνεται από 3.891 (δομικό στυλ) μέχρι 4.458 (συμμετοχικό στυλ), κάτι που δείχνει ότι γενικότερα η διευθύντρια κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών προβαίνει κατά περίπου «πολύ» στις διάφορες συμπεριφορές ή πρακτικές που εκφράζονται από τις δηλώσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις όπου η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη από το 1, υπήρχαν πολύ χαμηλές σε βαθμολογία προτιμήσεις της εκπαιδευτικού που ήδη παρουσιάστηκε ως ιδιόρρυθμη στη συμπεριφορά της. Συγκεκριμένα, σε πέντε δηλώσεις του ερωτηματολογίου<sup>26</sup> επιλέγει κυρίως το «καθόλου» για να απαντήσει σε ποιο βαθμό εκφράζει συγκεκριμένες συμπεριφορές η διευθύντριά της, ενώ οι πλείστοι εκπαιδευτικοί κινούνται μεταξύ του «πολύ» και «πάρα πολύ», με μόνο λίγους να δηλώνουν «αρκετά».

Πιο αναλυτικά, οι μέσοι όροι των δηλώσεων του συμμετοχικού στυλ και του στυλ ανάπτυξης προσωπικού βρίσκονται σε ψηλά επίπεδα. Ξεχωρίζουν οι δηλώσεις που αφορούν στη συζήτηση διευθύντριας – εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν το σχολείο, την προώθηση της ανοικτής επικοινωνίας και ευελιξίας, την ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της κατατόπισης του καινούριου προσωπικού. Ακολουθούν οι μέσοι όροι του παιδαγωγικού στυλ, του επιχειρηματικού και του δομικού. Όσον αφορά στο παιδαγωγικό, οι ψηλότεροι μέσοι όροι σχετίζονται με την αυτονομία και την υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα, ενώ οι χαμηλότεροι με την προσφορά εκπαιδευτικού υλικού – πόρων και την ενθάρρυνση εφαρμογής διδακτικών μεθόδων που διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση». Στο επιχειρηματικό στυλ, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η ενθάρρυνση της εμπλοκής του σχολείου με κοινότητα και γονείς, η αμφίδρομη επικοινωνία μαζί τους, η προβολή θετικής εικόνας και η έμπνευση εμπιστοσύνης προς τα «έξω», βρίσκονται σε ψηλά επίπεδα, ενώ σε χαμηλότερα είναι η χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή. Στο δομικό στυλ

---

<sup>26</sup> Πρόκειται για τις δηλώσεις: «Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων» (παιδαγωγικό στυλ), «Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο», (συμμετοχικό), «Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες», «Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο» (στυλ ανάπτυξης) και «Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας» (δομικό στυλ). Επίσης, θεωρεί ότι η διευθύντρια «λίγο» «εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων» και «λίγο» «ακούει τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών», σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ».

κινούνται σε ψηλά επίπεδα τα θέματα σαφήνειας των κανόνων συμπεριφοράς, της ομαλής εφαρμογής των κανόνων και της ισότιμης εφαρμογής των επιπτώσεων παράβασης, ενώ σε χαμηλότερα η σαφήνεια στις προτεραιότητες εργασίας, τους ρόλους, τις κύριες δραστηριότητες και πολιτικές, όπως και η παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος του σχολείου σε φορείς της τοπικής κοινότητας.

### **Στυλ ηγεσίας**

Θεωρείται όπως και στην περίπτωση της μελέτης περίπτωσης 1 ότι τα αποτελέσματα των ποιοτικών μεθόδων συμπληρώνουν τα πορίσματα του ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα, το ερωτηματολόγιο αναδεικνύει το συμμετοχικό στυλ ως αυτό με τον ψηλότερο μέσο όρο και οι ποιοτικές μέθοδοι το επιχειρηματικό και το δομικό στυλ, αφού φάνηκε ότι στο πλαίσιο διαφόρων πτυχών τους διαφαίνονται «δυνατές» συνδέσεις με μια ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, το δομικό στυλ στο ερωτηματολόγιο έχει το χαμηλότερο μέσο όρο, κυρίως λόγω συγκεκριμένων πτυχών του, με τις οποίες συμφωνεί και η ανάλυση των ποιοτικών μεθόδων. Από την άλλη, αυτές οι μέθοδοι αναδεικνύουν ή τονίζουν άλλες πτυχές του δομικού στυλ ως σημαντικές στο πλαίσιο της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Προτού γίνει λεπτομερής ανάλυση των στυλ ηγεσίας παρατίθεται για σκοπούς διευκόλυνσης της κατανόησης συνοπτικό διάγραμμα που αφορά στους βασικούς – ενδεικτικούς άξονες δράσης και συμπεριφοράς της διευθύντριας, θέματα που προκύπτουν προς προβληματισμό, αντιστάσεις που συνάντησε και επιδράσεις που φάνηκε ότι είχε από το ευρύτερο κυρίως πλαίσιο.

## Διάγραμμα 8: Βασικοί – ενδεικτικοί άξονες δράσης και συμπεριφοράς διευθύντριας 2, θέματα προς προβληματισμό, αντιστάσεις, επιδράσεις

### ΒΑΣΙΚΟΙ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ:

\*Αναγνώριση αναγκών σχολείου - κοινότητας (Οικονομικές, ψυχολογικές, υγιής απασχόληση των παιδιών, πιο στενή σχέση γονέων – σχολείου) - Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, «επικοινωνία» της φιλοσοφίας δικαιοσύνης και ισότητας της διευθύντριας - Ενθάρρυνση εμπλοκής γονέων, κοινότητας - προώθηση συνεργασίας με οργανισμούς - συζήτηση στόχων σχολείου με γονείς και Σ.Γ. - Δημιουργία κλίματος «ανήκειν» \*Διατήρηση οράματος που δημιουργεί ευκαιρίες για πρόοδο - Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας - πολιτικές και πρακτικές που προάγουν τις ευκαιρίες των μαθητών - ελαστική στο θέμα της εφαρμογής κανονισμών προς μαθητές \*Υποστηρίξι προγραμμάτων - πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα - επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης - προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη διδακτικού προσωπικού - Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό διδασκαλίας - προτροπές για ενσωμάτωση κοινωνικής υπευθυνότητας στο Α.Π. - προτροπές για ψηλές φιλοδοξίες - προσπάθειες για στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών - προώθηση απογευματινών μαθημάτων για καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας - επίβλεψη διδασκαλίας σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας - προτροπές για αξιοποίηση πολλαπλών ταυτοτήτων, κοινωνικών υπόβαθρων και εμπειριών \*Δημιουργία και εφαρμογή κοινού οράματος με την εμπλοκή του προσωπικού - εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων - προφορική έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας \*Επιβράβευση, αναγνώριση και έπαινος προς εκπαιδευτικούς, ενθάρρυνση επαγγελματικής ανάπτυξης, αντιμετώπιση του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από το φακό της δικαιοσύνης, προσπάθεια για δίκαιη αντιμετώπιση των εκπ/κών - ενδυνάμωση προσωπικού - διατήρηση πολύ καλών σχέσεων με μαθητές

**ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ:** \*Προηγούμενες εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (θετικές και αρνητικές) \*Βίωμα εισβολής – προσφυγιάς -πολιτικό πλαίσιο – πολιτική ιδεολογία \*Προσωπικά βιώματα νεαρής ηλικίας (διεκδίκηση δικαίου, μικρές «επαναστάσεις») \*προσπάθειες σε προσωπικό επίπεδο για απόδοση δικαιοσύνης - κοινωνική δραστηριοποίηση

**ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ:** \*Έλλειψη χρηματικών πηγών (και μη πρακτικοποίηση προγραμμάτων από το Δήμο), στάση γονέων (π.χ. αποφυγή ετερόγλωσσων από Κύπριους, μέλη του Σ.Γ.) \*στάση μεμονωμένων εκπαιδευτικών (π.χ. ρατσιστική τάση, νοοτροπία, χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας) \*έλλειψη χρόνου (γραφειοκρατική εργασία, αρκετά διδακτικά καθήκοντα) \* δομές του εκπ. συστήματος (π.χ. απουσία δίγλωσσων προγραμμάτων, μη επαρκής επιμόρφωση των διευθυντών σε γνωστικά αντικείμενα, μη ουσιαστική βοήθεια από επιθεωρητές) , κανονισμοί του ΥΠΠ (π.χ. τερματισμός ενισχυτικής διδασκαλίας μετά από συγκεκριμένη χρονική περίοδο)

### ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ:

\*Μη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία διαμόρφωσης του οράματος – μη επαρκής επικοινωνία με γονείς στη βάση του οράματος \*διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σαφήνεια των κανόνων, διαδικασιών, ρόλων και προτεραιοτήτων \*προβληματισμός δ/ντριας για άλλους τρόπους επίβλεψης των επιπέδων μάθησης και διδασκαλίας – μη ξεκάθαρη στρατηγική σχολείου ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση \*τρόπος αντιμετώπισης εκπαιδευτικού με ιδιορρυθμίες στην προσωπική και επαγγελματική συμπεριφορά – πεποίθηση ότι δεν μπορούν να γίνουν πολλά ως προς την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και δικαιοσύνης

### **Επιχειρηματικό στυλ**

Η δράση στην περιοχή αυτή είναι πλούσια και φέρνει στην επιφάνεια αρκετά σημεία σύζευξης με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο της, η διευθύντρια αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου και της κοινότητας, προτείνει και υλοποιεί δραστηριότητες που τις ικανοποιούν. Αυτές εστιάζονται κυρίως στην παροχή βοήθειας σε μαθητές και γονείς περιθωριοποιημένων και ευπαθών ομάδων, μέσα σε ένα πλαίσιο προαγωγής της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ποιότητας ζωής. Οι ανάγκες και δραστηριότητες αναλύονται πιο κάτω και συμπληρώνονται με άξονες σχετικούς με την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, όπως και την προώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των μαθητών.

#### ***Αναγνώριση και ικανοποίηση αναγκών σχολείου – κοινότητας***

Οι κύριες ανάγκες του σχολείου και της κοινότητας συνοψίζονται κυρίως στο να «έρθουν» οι γονείς πιο κοντά στο σχολείο και ειδικότερα οι ετερόγλωσσοι γονείς και να βοηθηθούν οικονομικά μαθητές και γονείς που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες – ευπαθείς. Επίσης, γίνεται αναφορά σε μαθητές που έχουν ανάγκη από υγιή απασχόληση ειδικά κατά τις απογευματινές ή βραδινές ώρες, κατά τις οποίες πολλοί γονείς απουσιάζουν λόγω εργασίας και δεν μπορούν να ασκούν την απαιτούμενη επίβλεψη.

Η διευθύντρια σχολιάζοντας ειδικότερα τον τρόπο που η οικονομική κρίση έχει επιπτώσεις στην εκπαίδευση (έλλειψη πηγών, αποκοπή κονδυλίων) και τον τρόπο ζωής, υποστηρίζει ότι «τους αλλόγλωσσους μαθητές θα τους «χτυπήσει» περισσότερο». Οι ετερόγλωσσοι γονείς του σχολείου της με τους οποίους συνομιλεί με κάθε ευκαιρία, της δίνουν το μήνυμα ότι η ανεργία τους αναγκάζει να επιστρέψουν στην πατρίδα τους ή να αναζητήσουν ένα άλλο προορισμό με καλύτερες οικονομικές συνθήκες. Η ίδια υποστηρίζει βάσει των εμπειριών της ότι «και αν μείνουν, θα είναι σε χειρότερη μοίρα από όλους τους άλλους».

#### ***Ανάγκη για πιο στενή σχέση γονέων - σχολείου***

Μια από τις βασικές ανάγκες που αναγνωρίζει η διευθύντρια, είναι οι γονείς να «πλησιάσουν» περισσότερο το σχολείο. Παρά τα εμπόδια που υπάρχουν (π.χ. ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, πολλές ώρες εργασίας για όσους εργάζονται και δυσκολία στο να πάρουν άδεια απουσίας για να επισκεφτούν το σχολείο, εμπόδια που πηγάζουν από την

αντιμετώπιση των μελών του Συνδέσμου Γονέων, ανεπαρκείς χρηματικοί πόροι), η ίδια προβληματίζεται και θεωρεί ότι ενδεχομένως να μην χρησιμοποιήθηκαν ακόμη οι «κατάλληλες» πρακτικές από την πλευρά της ίδιας και του σχολείου.

Στο πλαίσιο χρησιμοποίησης τέτοιων πρακτικών, έχει πάρει πληροφορίες για συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα ιδιωτικού τομέα, το οποίο στοχεύει στο να εκπαιδεύσει το χαρακτήρα των παιδιών και τις αξίες τους (οι οποίες αποτελούν και ανάγκες σχολείου - κοινωνίας) μέσω των γονιών. Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος καθιστά τους γονείς μέτοχους στην προσπάθεια του σχολείου να εμπεδώσει στους μαθητές συγκεκριμένες αξίες, αλλά και συνεργάτες του. Παρόλο που σε αρχικό στάδιο δεν υπάρχουν τα απαιτούμενα χρήματα για υλοποίηση του προγράμματος, η διευθύντρια ήταν αισιόδοξη ότι θα «έβρισκε τον τρόπο» να προχωρήσει, κάτι που δυστυχώς δεν υλοποιήθηκε για οικονομικούς λόγους, παρά τις προσπάθειές της.

Κινείται ακόμα στην κατεύθυνση της διευκόλυνσης επικοινωνίας με τους ετερόγλωσσους γονείς μεταφράζοντας (σε συνεργασία με τη διεύθυνση του κύκλου Α') τις ανακοινώσεις που στέλνει το σχολείο προς το σπίτι, σε διάφορες γλώσσες και με συντομία. Ανάμεσα σε αυτές είναι και οι προσκλήσεις για διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου. Επίσης, πέραν των συνεχών προτροπών της διευθύντριας προς τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων να δραστηριοποιηθούν προς την κατεύθυνση προσέλκυσης ετερόγλωσσων γονέων, η ίδια προσπάθησε έμπρακτα να βοηθήσει. Όπως αναφέρει, προγραμμάτισε εκδήλωση για γονείς στο χώρο του σχολείου λίγη ώρα πριν τις εκλογές του Συνδέσμου, ώστε να είναι ευκολότερο να μείνουν περισσότεροι γονείς, περιλαμβανομένων των ετερόγλωσσων. Παρόλο που τη συγκεκριμένη μέρα επανέλαβε σε όλους τους γονείς τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα παιδιά τους, δυστυχώς για την ίδια, το ενδιαφέρον δεν ήταν το αναμενόμενο.

Πέραν από αυτή τη δράση, η μελέτη περίπτωσης ανέδειξε τη δράση της διευθύντριας με σκοπό την ευημερία μιας μεγάλης μερίδας μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από γονείς που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες της κοινωνίας. Παρακάτω, παρουσιάζονται αυτές οι ομάδες σε σχέση με τις ανάγκες τους και τις ενέργειες που κάνει το σχολείο και ειδικότερα η διευθύντρια.

### ***Οικονομικές ανάγκες μαθητών και οικογενειών τους***

Όπως ήδη λέχθηκε υπάρχουν αρκετοί μαθητές που ζουν στο όριο ή κάτω από το όριο της φτώχειας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί η οικογένειά τους να τους καλύψει επαρκώς βασικές

τους ανάγκες (π.χ. φαγητό, ενδυμασία). Το σχολείο από την πλευρά του προσπαθεί να συνεισφέρει όσο το δυνατό στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Αρχικά, η διευθύντρια λαμβάνει πληροφορίες για τις οικογένειες που έχουν οικονομική ανάγκη μέσω διαφόρων πηγών, όπως το ατομικό δελτίο που αποστέλλεται από το σχολείο στο σπίτι για συμπλήρωση, οι συνομιλίες με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη γραμματέα. Ειδικότερα, η τελευταία κατοικεί στην περιοχή του σχολείου και έτσι γνωρίζει αρκετές οικογένειες ή εύκολα μπορεί να λάβει πληροφορίες από άλλα πρόσωπα.

Αυτοί οι τρόποι λήψης πληροφοριών λαμβάνονται γιατί κατά τη διευθύντρια «δεν είναι μόνο το τι βλέπεις στο σχολείο», για παράδειγμα τι φορεί ο μαθητής και αν τα ρούχα του είναι μικρά ή/και βρώμικα. Όπως λέει, «κάποιοι από τους πιο άπορους μαθητές του σχολείου έρχονται από τους γονείς τους καθαροί και περιποιημένοι και μπορεί να ξεγελάσουν».

Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς, η διευθύντρια «πάντα ενδιαφέρεται» να βοηθήσει τους μαθητές, «έρχεται σε επικοινωνία με την οικογένειά τους, προσπαθεί να τους αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο» και να τους στηρίζει ξεχωριστά. Η γραμματέας αναφέρει ότι γίνονται πολλές φορές συζητήσεις της ίδιας, της διευθύντριας και αρκετές φορές των εκπαιδευτικών, όπου μελετούν τα δεδομένα που έχει ο καθένας για την οικογενειακή και οικονομική κατάσταση των μαθητών, ώστε να προβούν στην ανάλογη βοήθεια. Ενδεικτικά, κατά τη βδομάδα παρατήρησης έγινε μια τέτοια συνάντηση με σκοπό να καταρτιστεί λίστα με τα παιδιά που θα βοηθηθούν με ρούχα και παπούτσια. Η γραμματέας ως ο «συνδεδεμένος κρίκος» του σχολείου και του Συνδέσμου Γονέων (αφού είναι έμμισθη και των δύο), μεταφέρει αρκετές φορές αυτά τα δεδομένα προς το Σύνδεσμο, μετά από προτροπή της διευθύντριας, ώστε να συμβάλει οικονομικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της προτεραιότητας που δίνει η διευθύντρια στην κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών, είναι και η αντίδρασή της προς μέλος της Σχολικής Εφορείας που εισηγήθηκε τη χρησιμοποίηση κάποιου ποσού που αναλογεί στο σχολείο για αντικατάσταση φθαρμένων επίπλων που βρίσκονται στο γραφείο του διευθυντή. Η απάντηση της διευθύντριας ήταν αρνητική λέγοντάς της: «Τι να τα κάμω; Εδώ έχει μωρά που πεινούν». Στα πλαίσια της εύρεσης χρημάτων για αυτό το σκοπό, οι μαθητές είπαν τα κάλαντα με τη συνοδεία εκπαιδευτικών και διοργάνωσαν παζαράκι, τα έσοδα των οποίων δόθηκαν για αυτό το σκοπό. Επίσης, η διευθύντρια προέτρεψε τους μαθητές σε συγκέντρωση αλλά και κατά τις διδασκαλίες της να συνεισφέρουν όσο μπορούν με την αγορά λαχμών για τη χριστουγεννιάτικη κλήρωση.

Προσπάθειες επίσης γίνονταν από τη διευθύντρια καθ'όλη τη διάρκεια του χρόνου για κάλυψη των εξόδων των μαθητών για τις εκδρομές και επισκέψεις του σχολείου. Χρειάστηκε να είναι ακόμα και προς μέλη του Συνδέσμου Γονέων αρκετά δυναμική για να τους πείσει να συνεισφέρουν για αυτό το σκοπό, κάτι το οποίο πέτυχε, όπως δηλώνει και παρακάτω.

Ξέρουν ...ότι εγώ θα ζητήσω λεφτά για πράματα ουσίας. Δε θα ζητήσω λεφτά ούτε για να καλλωπίσω το γραφείο μου να κάθομαι εγώ να το παίζω η κυρία του γραφείου. Τα πράματα που θα ζητήσω είναι αποκλειστικά για τα παιδιά. Μπορεί να είναι για την ευημερία των μωρών, να συμμετέχουν ούλλα τα μωρά σε τζιέινο που εν να κάμω... Δε θα ζητήσω λεφτά για τίποτε άλλο. Αυτή είναι η πραγματικότητα. Τζιαι νομίζω εκαταλάβαν το πολλά καλά...

Στους μαθητές με τους οποίους έγιναν συνεντεύξεις, συγκαταλέγονταν και άπορα παιδιά που στηρίζονται οικονομικά από το σχολείο. Τα παιδιά αυτά μίλησαν με πολλή εκτίμηση για το σχολείο γενικότερα και για τη διευθύντριά τους ειδικότερα, η οποία τους βοήθησε με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά, κάποιιοι από αυτούς αναφέρουν:

Ας πούμε από πέρσι που η μάμα μου εν είσιεν αυτοκίνητο, έπαιρνε με σπίτι, έφερνε με στο σχολείο. Στη λέσχη πάω δωρεάν ...τα κανόνισεν η κυρία ....., τζιαι νομίζω η κυρία ..... έστειλε κάποιες κυρίες να μας βοηθήσουν στο σπίτι. Ναι (για φαγητό, ρούχα και παπούτσια). Ας πούμε προχτές έδωσεν μου τούτα τα παπούτσια τζιαι κάποια άλλα.

Ναι, μαζεύουν λεφτά από τα παζαράκια και βοηθούν.

Βασικά θα πιάσει το παιδί να του μιλήσει, να δει τι πρόβλημα έχει, θα του μιλήσει... Ας πούμε τώρα θα πάρουμε λεφτά από τα κάλαντα. Τα λεφτά που θα πιάσουμε μπορεί να τα δώσουμε (σε άπορα παιδιά).

Ναι, ήρθαμε με τη μητέρα μου και της είπαμε ότι σχολείο (νηπιαγωγείο) δεν μπορούμε να πάρουμε τον αδερφό μου. Μας είπε ότι «μπορείτε να πάτε σε ένα μέρος στον ....., επειδή εκεί έχει νηπιαγωγείο (δωρεάν)...»

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η διευθύντρια έδειξε αρκετές φορές την ευσυγκινησία της μιλώντας για τα παιδιά του σχολείου της που έχουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα στην οικογένειά τους. Πρόκειται και για κάτι που ανέφεραν αρκετοί εκπαιδευτικοί σε ανεπίσημες συνομιλίες.

### ***Ανάγκες που σχετίζονται με ψυχολογικά ζητήματα***

Ανάμεσα στους γονείς που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες είναι και οι γονείς ενός συγκεκριμένου παιδιού που αντιμετωπίζουν ψυχικής φύσεως προβλήματα και οι οποίοι ασκούσαν κάποιας μορφής βία στο παιδί τους. Στην προκείμενη περίπτωση, η διευθύντρια αντιλήφθηκε βλέποντας και συνομιλώντας με το παιδί, αλλά και συζητώντας με μέλη του προσωπικού ότι το παιδί ήταν πιθανότατα θύμα βίας. Ενημέρωσε το Γραφείο Ευημερίας για να δράσει αναλόγως και ακολούθησαν στο σχολείο διάφορες συναντήσεις. Όπως αναφέρει η γραμματέας αναδεικνύοντας παράλληλα την ευαισθησία που έχει η διευθύντρια προς τέτοιες

περιπτώσεις παιδιών: «Όταν ανακαλύφθηκε (ότι πράγματι το παιδί ήταν θύμα βίας), έρχονταν για μια δυο βδομάδες οι γονείς, ψυχολόγοι, Γραφείο Ευημερίας και ήταν έντονη, ήταν έντονη (η διευθύντρια)! Ναι, βρέθηκε κάποια λύση και τώρα (η κατάσταση του παιδιού) είναι υπό την παρακολούθηση της διευθύντριας».

### *Ανάγκη για υγιή απασχόληση των παιδιών κατά το απόγευμα*

Η διευθύντρια αντιλήφθηκε (μετά από διάφορες πληροφορίες που πήρε) ότι κάποιοι μαθητές δεν έχουν την απαιτούμενη επίβλεψη από τους γονείς κατά τις απογευματινές και βραδινές ώρες με αποτέλεσμα να εκτίθενται σε κινδύνους. Η προσπάθειά της σε αυτή την περίπτωση ήταν να επικοινωνήσει με τους γονείς και διακριτικά να προτείνει όπως τα παιδιά τους απασχολούνται το απόγευμα σε χώρο που θα τους παρέχει ασφάλεια. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι συγκεκριμένο βράδυ, μετά το τέλος κοινής συνεδρίασης που είχε με το Σύνδεσμο Γονέων στο χώρο του σχολείου, παρατήρησε ότι μαθητές κυκλοφορούσαν μόνοι τους. Διερεύνησε το θέμα με τα παιδιά και τους γονείς τους και προέβηκε σε ενέργειες, ώστε το απόγευμα μέχρι τουλάχιστον να σχολάσουν οι γονείς από τη δουλειά, να απασχολούνται δημιουργικά σε λέσχη της κοινότητας.

Παράλληλα, προσπάθησε από κοινού με τους διευθυντές γειτονικών σχολείων να εμπλακούν οι μαθητές σε πρόγραμμα που προκηρύχτηκε από το Δήμο και είχε ως στόχο την απασχόληση των προαναφερθέντων παιδιών που από το μεσημέρι μέχρι και το βράδυ συνηθίζουν να περιφέρονται εκτός σπιτιού. Παρόλο που ετοιμάστηκαν οι κατάλογοι με τα παιδιά των οποίων οι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον, δεν προχώρησε το πρόγραμμα. Η διευθύντρια καταλήγει ότι «ακούει πολλά λόγια και δε βλέπει έργα», βλέπει ότι ο Δήμος «δεν πρακτικοποιεί πράγματα». Μια άλλη προσπάθεια που ξεκίνησε από ιδέα της ίδιας και μιας διευθύντριας του διπλανού σχολείου, αφορούσε στο να μαζεύονται για απογευματινά μαθήματα όλα τα ετερόγλωσσα παιδιά των σχολείων της συγκεκριμένης περιοχής και ο Δήμος να χορηγήσει τη μεταφορά σε λέσχη όπου να απασχολούνται μέχρι να τελειώσουν οι γονείς τους από την εργασία τους. Ναυάγησε επίσης αυτή η προσπάθεια, γιατί όπως εκφράζεται η διευθύντρια, «από τη στιγμή που εξαρτάσαι από κάποιον άλλο, κακά τα ψέματα... δεν μπορείς να τα κάμεις αυτά, γιατί θέλει κονδύλια».

Γενικότερα, με σκοπό να βοηθηθούν οι οικογένειες μαθητών του σχολείου που ανήκουν σε διάφορες ευπαθείς ομάδες πληθυσμού (τις προαναφερθείσες ή και άλλες που ακόμη δε γνωρίζει), η διευθύντρια προωθεί μέσω φυλλαδίων, σχετικό πρόγραμμα της κοινότητας. Στόχος του προγράμματος είναι η κινητοποίηση ατόμων ευπαθών ομάδων μέσω της



συμμετοχής τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, σε προγράμματα εκπαίδευσης με σκοπό να κινητοποιηθούν μέσω της συμμετοχής τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μια τέτοια «κίνηση» προς την κοινότητα εκ μέρους του σχολείου, μπορεί να θεωρηθεί ως τρόπος πιο ολιστικής προσέγγισης των περιθωριοποιημένων οικογενειών των μαθητών του σχολείου.

### ***Ενθάρρυνση εμπλοκής του σχολείου με γονείς και κοινότητα***

Η ενθάρρυνση για εμπλοκή του σχολείου με τους γονείς ήδη αναπτύχθηκε στον προηγούμενο άξονα ως μια από τις ανάγκες που έχει το σχολείο. Ειδικότερα, σε σχέση με την εμπλοκή των γονιών στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορές στα όρια που θέτει η διευθύντρια. Κάποιοι από αυτούς αναφέρονται και στην αντίδραση που πιστεύουν ότι θα έχει, εάν γονιός την επισκεφτεί για να εκφράσει παράπονο για δάσκαλο. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις.

Ναι, η συγκεκριμένη βάζει όρια. Είναι δυναμική, ξέρει να τους αντικρούσει, δεν ντρέπεται. (1)  
Εντάξει με τους γονείς εν μια πολλά λεπτή γραμμή. Άμα τους δώσεις σχοινί εν όλη μέρα δαμέσα τζιαι κάμουν κουμάντο τζιαι νομίζουν ότι διοικούν. Άμα τους πεις «κοίταξε ως εκεί, δεν τους αρέσκει». Νομίζω ότι είμαστε σε τούτη τη φάση. Νομίζω. Τούτα τα πράματα εν τα πολλοκατάλαβα ακόμα. (2)

...νομίζω αν έρθει κάποιος γονιός με παράπονο ξέρει να τον υπερασπιστεί το δάσκαλο. (3)  
...θα μας υποστηρίξει. Αν γίνει κάτι με έναν γονιό θα με υποστηρίξει νομίζω.. Έτσι εντύπωση έχω. (4)

Ναι, πάντα (υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς). Ειδικά με γονείς πιστεύω πως ναι. Πιστεύω επίσης ότι γίνονται και πράγματα που δε μας τα λείει για να μην στενοχωριόμαστε. (5)

Σχετικά με τα αιτήματα της διευθύντριας προς το Σύνδεσμο Γονέων για αγορές εξοπλισμού, η γραμματέας θεωρεί ότι «εκείνο που θα ζητήσει είναι στα πλαίσια λογικής», μιας και «ξέρει και την περιοχή του σχολείου και τα (χαμηλά) οικονομικά του Συνδέσμου». Δύο εκπαιδευτικοί συμπεραίνουν από όσα βιώνουν ότι πρόκειται για μια ετοιμότητα, δραστική και αξιοπρεπή διευθύντρια που χρησιμοποιεί διπλωματικό τρόπο και ξέρει πώς να χειριστεί μια αρνητική αντιμετώπιση. Τα λεγόμενά τους είναι χαρακτηριστικά.

...προχτές έλεγαν ότι θέλουμε ένα ..... να αγοράσουμε τζιαι θεωρεί ότι είναι από το Σύνδεσμο Γονέων που πρέπει να πιάσουμε τα λεφτά. Τζιαι είπαν της «όχι, να το αγοράσετε με τα λεφτά του σχολείου». Είπεν τους «εντάξει, αλλά τα λεφτά από το παζαράκι που θα κάμουμεν τζιαι εμείς με τα μωρά, εν να μείνουν στο σχολείο». Τζιαι είπεν της «όχι επαρεξήγησες μας κυρία .....». Απαντά. Με τούτο εννοώ ότι ...έχει μian αξιοπρέπεια που αν της πουν «όχι», ετέλειωσεν, θα βρει άλλο τρόπο να το κάνει...

...είναι ίσιος άνθρωπος, δραστικός, παίρνει τζιεινό που θέλει ή μάλλον θα βρει τρόπο να το κάμει. Αν δεν της το δώκουν, εν να έβρει τζιεινή τον τρόπο να το πετύχει. Εννοώ για το καλό του σχολείου. Δεν είναι εγωιστικοί οι λόγοι.

Η ίδια μιλά για την ευθύτητα και την ειλικρίνεια που τη χαρακτηρίζει κατά την επικοινωνία της με φορείς και άτομα από τα οποία εξαρτώνται κάποιες αποφάσεις που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του σχολείου.

...είμαι γνήσια και ειλικρινής. ...Μπορεί να θεωρούμαι τζιαι λλίο .... (τρελή) από την άποψη ότι τζιαιίνου που είναι άποψη μου εν να το πω τζιαι δε θα διστάσω. Δε με ενδιαφέρει ποιος εν να είναι. Τζιαιίνου που είναι το πιστεύω μου... (θα το πω)

Όσον αφορά στην εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα (Δήμος), η διευθύντρια θεωρεί ότι πέραν της οικονομικής στήριξης που ο δήμος προσφέρει κάθε μήνα στο Σύνδεσμο Γονέων για τα άπορα παιδιά του σχολείου και της «φυσικής παρουσίας» του δημάρχου στις διάφορες εκδηλώσεις που γίνονται («ως μια αρκετά οικεία φυσιογνωμία» στο σχολείο), δεν έγινε πρακτικοποίηση των προγραμμάτων που ήθελε το ίδιο το σχολείο (π.χ. για στήριξη των ευπαθών ομάδων και για απογευματινή απασχόληση μαθητών του σχολείου), γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στις προσπάθειες του σχολείου για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους.

Από τις υπόλοιπες δηλώσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με το επιχειρηματικό στυλ, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους πιστεύουν ότι *προωθεί σχεδόν πολύ τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών*. Ενδεικτική είναι η συνεργασία που ξεκίνησε το σχολείο με πανεπιστήμιο με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και ισότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Στον ίδιο βαθμό σημείωσαν ότι *συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως τους γονείς και το κοινοτικό συμβούλιο*. Συγκεκριμένα, έχει ενημερώσει το Σύνδεσμο Γονέων σε μια από τις κοινές τους συνεδριάσεις για τους στόχους που έθεσε το σχολείο για τη φετινή σχολική χρονιά, όπως και τους γονείς σε κοινές συγκεντρώσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διευθύντρια *επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων, ότι εμπνέει πολύ προς πάρα πολύ την εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα, προβάλλει μια θετική εικόνα προς αυτήν, δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα*.

### **Δημιουργία κλίματος «ανήκειν»**

Στα πλαίσια του κλίματος που δημιουργήθηκε είναι και η προσέγγιση της διευθύντριας προς τους γονείς των μαθητών. Για την ίδια, βοηθητικός παράγοντας στο να μπορεί να προσεγγίζει τους γονείς, αποτελεί το γεγονός ότι οι καλοί της φίλοι δεν είναι δάσκαλοι και έτσι πολλές φορές ο «αρνητικός» τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν το σχολείο, τη

βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και προσέγγιση των μαθητών και γονέων του δικού της σχολείου. Όπως αναφέρει σχετικά:

Όταν μιλώ με φίλους μου που δεν είναι δάσκαλοι, αμέσως καταλαβαίνω πώς το θεωρεί ο άλλος κόσμος το σχολείο, πώς το θεωρούν οι γονιοί το σχολείο. Τζιαι τούτο νομίζω κρατά με σε επαφή, σε καλύτερη επαφή με το πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι είτε σε γονιό είτε προς τα έξω είτε στα μωρά. Δηλαδή παίρνεις τούτα τα μηνύματα τα αρνητικά για το σχολείο κάποιες φορές...

Συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (5) τονίζει ως «δυνατό» σημείο της τη φιλική σχέση που ανέπτυξε με τους γονείς στη βάση της απλότητας που τη χαρακτηρίζει, αλλά και στη μη διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση Κύπριων και ετερόγλωσσων γονέων. Όπως η ίδια λέει:

Το «κλειδί» νομίζω της κυρίας ... είναι ότι είναι πολύ αγαπητή στους γονείς. Δηλαδή εκέρδισε τους γονείς. Δηλαδή δεν υποτιμά τους αλλόγλωσσους. Δε θα έρθει μια μάμα και δεν θα της μιλήσει. .... Έχω γνωστούς που είναι στο Σύνδεσμο Γονέων. ... μου λένε ότι τους αρέσει γιατί είναι απλή. Δεν είναι άτομο το οποίο θα τους μιλήσει με μια γλώσσα πιο ... να το παίζει ότι είναι ανώτερη. ... θα πει τον καφέ μαζί τους. ... (είναι) κάποια πράγματα που βλέπουν οι γονείς. Ίσως του σχολείου μας τα βλέπουν που είναι πιο απλοί; Δεν είναι high ας πούμε...

Στο ίδιο φιλικό κλίμα που περιγράφει η εκπαιδευτικός, κινήθηκαν και οι κατ' ιδίαν συνομιλίες που είχε με γονείς τη συγκεκριμένη βδομάδα για διάφορους λόγους (π.χ. κατά πόσο υπάρχει ανάγκη προσφοράς δωρεάν προγεύματος σε μαθητή, σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του κυρίως το διάλειμμα). Την προσπάθειά της να έρχονται οι γονείς και να συζητούν μαζί της ελεύθερα για αυτά που τους απασχολούν, διαβεβαιώνει και η γραμματέας του σχολείου. Αναφέρεται σε κάποιους γονείς που είχαν προηγουμένως τη συνήθεια να αναφέρουν στη γραμματέα ή σε άλλα άτομα, εκτός της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών, θέματα που σχετίζονται με τη φοίτηση των παιδιών τους. Λέει συγκεκριμένα:

... τους λέει και το επαναλαμβάνει «Ελάτε κοντά μου. Άλλο να μου το πείτε εσείς, άλλο να το ακούσω από κάποιον άλλο». Αρχισαν τζιαι καταλαβαίνουν το. Τζιαι άμα έρτουν τζιαι μιλήσουν μαζί της, νιώθουν πολλή ανακούφιση.

Εντούτοις, η ίδια θεωρεί ότι μπορούν και πρέπει να γίνουν περισσότερες προσπάθειες για να έρθει κοντά στο σχολείο, μια μεγάλη μερίδα γονιών, κυρίως ετερόγλωσσων. Παρά το ότι τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων, όπως αναφέρει η παραπάνω εκπαιδευτικός, έχουν μια πολύ καλή εικόνα για τη διευθύντρια, η ίδια θεωρεί ότι αυτά αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο στη δημιουργία ενός κλίματος «ανήκειν» για τους γονείς όλων των μαθητών. Κατά τη βδομάδα της μελέτης περίπτωσης, έγιναν από τη διευθύντρια διάφορες αναφορές στις συνεχείς προσπάθειές της να πείσει το Σύνδεσμο Γονέων ότι η εικόνα του θα έπρεπε να συνάδει με την πολυπολιτισμική εικόνα του μαθητικού πληθυσμού και ότι θα πρέπει να βρουν περαιτέρω

τρόπους προσέλευσης των ετερόγλωσσων γονέων. Χαρακτηριστικά λέει σε μια προσπάθεια σκιαγράφησης των μελών και προσπάθειας για αλλαγή των πεποιθήσεών τους: «Είναι μια κλίκα ανθρώπων που δεν είναι δεκτικοί. Δεν πήγε ούτε ένας αλλόγλωσσος φέτος (στις εκλογές του Συνδέσμου). Συνέχεια τους τα λέω».

### **Δομικό στυλ**

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο έδειξαν με μέσο όρο 3.891 ότι η διευθύντρια προβαίνει κατά περίπου πολύ στις συμπεριφορές και πρακτικές που εκφράζονται από τις δηλώσεις. Παρόλο που πρόκειται για το χαμηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τα υπόλοιπα στυλ, εντούτοις η μέθοδος της παρατήρησης και της συνέντευξης το αναδεικνύουν ως ένα από τα πιο σημαντικά στυλ ως προς τη σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην έμφαση που δίνει η διευθύντρια στην προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας στο πλαίσιο οικοδόμησης ενός κλίματος «ανήκειν» και επίτευξης του οράματος για καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας. Επίσης, σημαντική είναι και η ακολουθία πρακτικών και πολιτικών που προάγουν τις ευκαιρίες όλων των παιδιών, όπως και οι «εξαιρέσεις» που επιτρέπει σε κάποιους κανονισμούς (π.χ. σε σχέση με τη μαθητική στολή ή το παιχνίδι του διαλείμματος).

Αυτές οι πτυχές παρουσιάζονται παρακάτω και συμπληρώνονται από άλλους άξονες που προκύπτουν κυρίως από το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις (π.χ. βαθμός σαφήνειας με τον οποίο θέτει κανόνες, διαδικασίες, ρόλους, προτεραιότητες).

### ***Διατήρηση οράματος για το σχολείο που δημιουργεί ευκαιρίες για πρόοδο***

Το όραμα του σχολείου που διαμορφώθηκε από τον εκπαιδευτικό σύλλογο κυρίως μέσα από συζητήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια των πρώτων συνεδριάσεων του σχολικού έτους, αφορά γενικότερα στην καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας των μαθητών, ώστε να βελτιωθούν τα συνολικά επίπεδα πειθαρχίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ουσιαστικά, η έννοια του συγκεκριμένου οράματος («Καλλιέργεια σεβασμού, υπευθυνότητας και αυτοπειθαρχίας μέσα από την αυτεπίγνωση – Επέκταση δεξιοτήτων επικοινωνίας για ανάπτυξη και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων») που μεταφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς ως «προτεραιότητα» του σχολείου, αναλύθηκε σε στόχους και στη βάση αυτών καταρτίστηκε ένα λεπτομερές σχέδιο δράσης που περιλαμβάνει δραστηριότητες, υπευθυνότητες, χρονοδιαγράμματα, πόρους, κριτήρια και τρόπους αξιολόγησης.

Οι μαθητές δεν έχουν εμπλακεί στη διαδικασία διαμόρφωσης του οράματος, αλλά ήταν οι κύριοι συμμετοχοί στην επίτευξή του. Όσον αφορά στους γονείς, η διευθύντρια αναφέρει ότι άρχισε να μεταδίδεται σε αυτούς από την προηγούμενη χρονιά, όταν έγινε συγκέντρωση γονέων και διάλεξη από ψυχολόγο με συναφές θέμα. Δεν υπάρχει άλλη ένδειξη επικοινωνίας με τους γονείς κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά στη βάση του οράματος.

Κεντρικός στόχος που απορρέει από την καλλιέργεια του οράματος είναι οι μαθητές να μάθουν να αξιολογούν και να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό, κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, χωρίς να εξαιρούνται και οι ώρες διδασκαλίας. Η συμβολή της διευθύντριας στη διαμόρφωση του οράματος και στον καταρτισμό συγκεκριμένων στόχων και δραστηριοτήτων ήταν και είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σημαντική.

Όπως κάποιοι αναφέρουν:

Η κυρία ..... ενισχύει, δίνει θετική ανατροφοδότηση και κατευθύνει. Εν τσιάκκισσα πάνω σε κάποια πράγματα, είναι πολλά ξέρεις... τακ, τακ, τακ, με τους στόχους της ...Είναι ..ακριβής σε κάποια πράγματα. (1)

Είναι ένα θέμα στο οποίο βοηθά πολύ. Τζιέινο που της βγάζω το καπέλο είναι ότι δεν κάθεται ποτέ (εννοεί ότι ασχολείται πολύ με το θέμα της πειθαρχίας και αυτοπειθαρχίας). Τα θέματα οργάνωσης και τα διοικητικά τα βλέπουμε το μεσημέρι. Ένας λόγος είναι τούτος. (2)

Ναι, βοηθά συζητώντας στις συνεδρίες κυρίως, αλλά και στα διαλείμματα... Έχουμε βοήθεια από τη διευθύντρια όταν χρειαστούμε. (5)

Η στήριξη και βοήθεια που παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό για εκπλήρωση του οράματος είναι ιδιαίτερα αισθητή σε καθημερινό επίπεδο, κάτι που της αναγνωρίζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια φαίνεται να χρησιμοποιεί μια προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας, η οποία συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία ενός κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές. Αυτή η προσέγγιση αναλύεται πιο κάτω.

### ***Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας***

Ο τρόπος προσέγγισης των μαθητών είναι προληπτικός, μέσα από την αγάπη που δείχνει η διευθύντρια σε όλους τους μαθητές, την επικοινωνία μαζί τους σε φιλικό επίπεδο, την ευαισθησία που επιδεικνύει ειδικότερα σε μαθητές που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα (όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο στάδιο της έρευνας), την έντονη παρουσία της στο χώρο του σχολείου και την προώθηση του οράματος του σχολείου. Επίσης, διαδικαστικά, επιλαμβάνεται χωρίς καθυστέρηση οποιαδήποτε ζητήματα «άσχημης συμπεριφοράς» πέσουν στην αντίληψή της ή της θέσουν οι εκπαιδευτικοί, αφιερώνει χρόνο στους μαθητές για

συνομιλία μαζί τους, δείχνει αυστηρότητα χωρίς να θέτει υπερβολικές τιμωρίες και λαμβάνει πάντα υπόψη το υπόβαθρο του παιδιού (ψυχολογικό, οικογενειακό). Ένδειξη της επιτυχίας με την οποία αντιμετωπίζει το θέμα της πειθαρχίας, αποτελεί το γεγονός ότι τα επίπεδα συμπεριφοράς είναι αισθητά βελτιωμένα από τον καιρό που ανέλαβε η ίδια τη διεύθυνση του σχολείου.

### ***Προληπτική προσέγγιση***

Το όραμα που τέθηκε για ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας μπορεί να θεωρηθεί ως σημαντικό μέρος της προληπτικής προσέγγισης που ακολουθεί η διευθύντρια και γενικότερα ολόκληρο το σχολείο. Πέραν του φετινού γραπτού οράματος, η ίδια η προσέγγιση της διευθύντριας είναι τέτοια που μπορεί να προλάβει την εμφάνιση συμπεριφορών που δε συνάδουν με τους κανόνες του σχολείου, αλλά γενικότερα το σεβασμό προς το άτομό μας και τους άλλους. Συγκεκριμένα, καλλιεργεί την επικοινωνία με τους μαθητές και φαίνεται ότι η δημιουργία πολύ καλών σχέσεων μαζί τους έχει για την ίδια κεντρική σημασία. Καλλιεργεί το αίσθημα του «ανήκειν» σε ένα περιβάλλον στο οποίο υπάρχει αγάπη και προσωπικό ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς και την ίδια. Πιο κάτω γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί αυτή η προσέγγιση στους κύριους άξονές της.

#### *Αγάπη – αυστηρότητα – επικοινωνία*

Η αγάπη που έχει η διευθύντρια προς τα παιδιά είναι εμφανής και ανταποδίδεται από τα ίδια με αγάπη και σεβασμό. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει μέσα από τα λεγόμενα εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών οι οποίοι συνδέουν την όποια αυστηρότητα της διευθύντριάς τους με την αγάπη που εκδηλώνει προς αυτούς. Τα πιο κάτω είναι χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

#### *Εκπαιδευτικοί:*

Την αγαπούν πολύ τα παιδιά και τη σέβονται. (2)

Αγαπούν την πάρα πολλά. Δηλαδή τα μωρά θωρείς τα τζιαι στη συγκέντρωση πως βλέπουν τη διευθύντριά τους, ναι νομίζω έπαιξε ρόλο τούτο... Η αγάπη που τους δείχνει.. Θα τους αγκαλιάσει ύστερα... (3)

Την εκτιμούν, την αγαπούν και τους αγαπά και η ίδια (4)

Αγκαλιάζει τα μωρά, δείχνει τους την αγάπη και τα μωρά νιώθουν ότι τα αγαπά κάποιος. (5)

#### *Μαθητές:*

- Και να τους θυμώσει (τους μαθητές που ατακτούν) είναι από την καρδιά της. Ήταν να το καταλάβουμε αν δεν ήταν.

- Ναι, έτσι κάμνει (μιλά αυστηρά αν συμβεί κάτι), αλλά ύστερα αγκαλιάζει και λέει ότι αγαπά το παιδί.

- Ας πούμε δείχνει πως πρέπει να το καταλάβεις τζιέινο, αλλά θυμώνει σου επειδή σε αγαπά.
- Συνηθίζει το, πάντα (να είναι αυστηρή και να μας αγαπά). Δείχνει μας την αγάπη της τζιαι ύστερα βοηθά μας.
- Ναι (αγκαλιάζει). Όποιος κάμνει αταξία κάμνει το.
- Τα καλά της διευθύντριας μου είναι ότι της αρέσουν τα παιδιά. ...Μας αγαπά, μας αγκαλιάζει. Κάνει για διευθύντρια.
- Δείχνει μου (ότι με αγαπά). Κάθεται δίπλα μου, αγκαλιάζει με, μιλά μου.
- Ναι (μας δείχνει ότι μας αγαπά). ...Προσπαθεί να μιλήσει με μας σαν φίλη.
- Έχει την αυστηρότητά της αλλά πάντα διά μας πολλές ευκαιρίες, πάντα θέλει να είμαστε καλοί, να προσπαθούμε.

Οι μαθητές λαμβάνουν την αγάπη της μέσα και από τη θετική ενίσχυση που χρησιμοποιεί συχνά, αλλά και από το μήνυμα που «περνά» ότι είναι δεδομένα τα αισθήματά της προς αυτούς, ακόμα και όταν προσπαθεί να βελτιώσει συμπεριφορές ή να διατηρήσει βασικούς κανονισμούς του σχολείου. Για παράδειγμα, η παρατήρηση προς μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ότι θα πρέπει να φορά τη μαθητική στολή του, οδήγησε σε υπόσχεση του μαθητή ότι δε θα επαναληφθεί και σε αγκαλιά από την ίδια. Επίσης, η αρνητική απάντηση που έδωσε σε Κύπριο μαθητή για συμμετοχή του στα απογευματινά μαθήματα για ετερόγλωσσους, συνοδεύτηκε έπειτα από την υπενθύμισή της ότι η αγάπη της εξακολουθεί να υπάρχει, παρά την άρνησή της.

Η ίδια αντιλαμβάνεται ότι παρά την αυστηρότητα που κάποιες φορές τη διακρίνει, «όλοι οι μαθητές την αγαπούν». Αυτός ο συνδυασμός αυστηρότητας και αγάπης φαίνεται να οδηγεί στη βελτίωση των επιπέδων πειθαρχίας – αυτοπειθαρχίας και παράλληλα στην καλλιέργεια ενός ήρεμου κλίματος «ανήκειν». Σε αυτό το πλαίσιο η *επικοινωνία* που έχει η διευθύντρια με τους μαθητές είναι εμφανής ότι βρίσκεται σε πολύ καλά έως εξαιρετικά επίπεδα. Πρόκειται για κάτι στο οποίο συνηγορούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης, όπως και τα λεγόμενα εκπαιδευτικών και μαθητών. Όπως αναφέρουν:

*Εκπαιδευτικοί*

Ναι, έχει ένα δικό της τρόπο που επικοινωνεί πάρα πολλά καλά με τα μωρά τζιαι από πέρσι που ήρθε ήδη κάποια παιδιά που δημιουργούσαν τεράστια προβλήματα, έχουν «αποσιωπηθεί» σε εισαγωγικά, κάποιες περιπτώσεις κάλμαραν... Μιλώ για μαθητές για τους οποίους σκεφτόμασταν τι θα κάναμε.(3)

Πιστεύω ότι μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ (στον τομέα της αυτοπειθαρχίας) διότι η κυρία ... είναι εξαιρετική στον τομέα της σχέσης που έχει με τα παιδιά. Καταφέρνει να έχει μαζί τους πάρα πολλή επικοινωνία. Χειρίζεται περιπτώσεις τέτοιες με έναν εξαιρετικό τρόπο που δεν ξαναείδα. Ειδικά σε τούτο τον τομέα είναι εξαιρετική.

(Το γεγονός ότι μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς, νιώθω ότι με βοηθά) πάρα πολύ, πάρα πολύ. (4)

Το πιο δυνατό σημείο της κυρίας ... είναι το ότι επικοινωνεί με τα μωρά όπως θέλουν τα μωρά να επικοινωνεί. Νομίζω πως ναι, έχει την ικανότητα να προωθήσει ουσιαστικά το στόχο της

αυτοπειθαρχίας. Βλέπω την ότι με τα μωρά, κάτι που δεν κάμνω εγώ, μιλά τη γλώσσα που μιλούν. Εν θα τα κατάφερνα εγώ σαν άτομο. Δεν μπορώ να μιλώ έτσι στα μωρά. (5)

Στα πλαίσια της πενθήμερης παρατήρησης, ήταν αρκετές οι στιγμές, τα περιστατικά ή τα λεγόμενα της ίδιας και των μαθητών που παράπεμπαν στην πολύ καλή επικοινωνία που έχει μαζί τους. Η αναφορά μιας παραπάνω εκπαιδευτικού (5) ότι η διευθύντρια «μιλά τη γλώσσα που μιλούν οι μαθητές» πράγματι ισχύει, αφού μαζί τους χρησιμοποιεί λεξιλόγιο κατανοητό, χρησιμοποιεί λέξεις που λένε οι μαθητές μεταξύ τους, κάτι που τους «κερδίζει» και τους κάνει να χαμογελούν. Επίσης, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών το κλίμα ήταν ευχάριστο (π.χ. συγκεκριμένη μέρα που μαθητής είχε τα γενέθλιά του, κάλεσε τους συμμαθητές του να τραγουδήσουν μαζί της), κατά διαστήματα χρησιμοποιούσε χιούμορ, έκανε σύντομες αναφορές (όποτε ταίριαζε) σε περιστατικά της ζωής της, κάτι που κινούσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, επιδίωκε να περνά και χρόνο με τους μαθητές εκτός αίθουσας διδασκαλίας (π.χ. στόλισε με συγκεκριμένο τμήμα το χριστουγεννιάτικο δέντρο του σχολείου).

#### *Έντονη παρουσία στο χώρο του σχολείου*

Η έντονη παρουσία της διευθύντριας και η κίνησή της στους διάφορους χώρους του σχολείου σε καθημερινό επίπεδο (εκτός αν προκύψει κάτι επείγον), θεωρείται επίσης ως μια μορφή προληπτικής προσέγγισης της πειθαρχίας. Όλοι οι μαθητές μέσα από τις συνεντεύξεις λένε ότι είναι διευθύντρια που συνηθίζει να βγαίνει έξω, να βλέπει και να μιλά με τους μαθητές. Δύο μαθητές, ένας εκπαιδευτικός (3) και η γραμματέας εκφράζονται ως ακολούθως:

- Έχουμε παιδονόμους αλλά βγαίνει και η κυρία ..... Βγαίνει κάθε πρωί, πίνει τον καφέ της. Βλέπει μας να μην μαλώνουμε. Μας αστεϊεύει. (μαθητής)
- Πηγαίνει σε όλο το σχολείο και βλέπει πώς παίζουμε. (μαθητής)
- Ναι (το διάλειμμα βγαίνει έξω). Μιλούμε για διάφορα πράγματα. (μαθητής)
- Βέβαια, κινείται. Βγαίνει παιδονομία για να μην βγαίνουμε εμείς τρίτη φορά τη βδομάδα. Είναι σχεδόν κάθε μέρα έξω. (εκπαιδευτικός)
- ... Τζιαι το άλλο. Κάθε διάλειμμα είναι έξω. Δεν είναι μέσα στο γραφείο η .... Ποτέ δε θα τη δεις στο γραφείο. Είναι έξω με τα μωρά. Θα παίξει με τα μωρά, θα χορέψει με τα μωρά, εν να μιλήσει με τα μωρά, εν να δει κάποιο μωρό μόνο του εν να το πιάσει. Η προσέγγισή της με τα μωρά είναι πολύ καλή. Γι' αυτό τα μωρά πάνε άνετα στο γραφείο της... Δε θα φοβηθούν. (γραμματέας)

Επίσης, με κάποια ευκαιρία που θα παρουσιαστεί (π.χ. για κάποια ανακοίνωση) ή όπως λέει ο εκπαιδευτικός 4, «για οποιουδήποτε λόγους», «μπαίνει αρκετές φορές» στις αίθουσες διδασκαλίας και συζητά με τους μαθητές για θέματα που προκύπτουν.



*Συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διευθύντρια δίνει αρκετές φορές συμβουλές στους ίδιους για τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Από την πρώτη στιγμή της είπαν ότι «χρειάζονται στήριξη» για την αντιμετώπιση αυτών των μαθητών και η ίδια έδειξε ότι μπορούν να στηριχτούν πάνω της σε αυτά τα ζητήματα. Όπως αναφέρει, «συζητήσαν πάρα πολλές φορές» για την προσέγγιση των μαθητών και τους πρότεινε διάφορες πρακτικές λύσεις που εφαρμόζει και η ίδια. Αυτό που προσπάθησε να τους μεταφέρει, είναι αρχικά τον προβληματισμό για τους λόγους που ένας μαθητής αταχτεί (π.χ. προσωπικοί) και τον στοχασμό του κατά πόσο οι ίδιοι μπορούν να «διορθώσουν» κάποιες συμπεριφορές τους. Επίσης, τους μίλησε για την «αυτοπεποίθηση» που πρέπει να βγάζουν προς τα έξω, τη σημασία του «να ακούνε τους μαθητές», να αντιλαμβάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά προτού αυτοί να τους μιλήσουν («να τους ακούνε με τα μάτια τους»), να μιλούν πολλές φορές στη γλώσσα τους για να γίνονται αντιληπτοί και να επαναλαμβάνουν κάποια βασικά ζητήματα, χωρίς να κάνουν «διάλεξη» (π.χ. αλληλοσεβασμός).

Σε πρακτικό επίσης επίπεδο μεταφράζεται η ευαισθησία της σε ζητήματα περιθωριοποίησης μαθητών ή συναισθηματικής φόρτισης λόγω διαφόρων παραγόντων εντός ή εκτός του σχολείου, την οποία και μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η βοηθός διευθύντρια (2) αναφέρει ότι πέραν από τις ερωτήσεις που υποβάλλει στους εκπαιδευτικούς για το πώς είναι οι μαθητές τους από συναισθηματική ή ψυχολογική άποψη, «από την αρχή του χρόνου έγιναν κατάλογοι» για τα παιδιά που χρειάζονται συναισθηματική στήριξη, «για κάτι που παρατήρησαν, (που) δεν τους αρέσει και πρέπει να το προσέξουν». Η οργάνωση της διευθύντριας σε αυτό τον τομέα φαίνεται κατά τη βοήθό από το ότι έχουν ήδη τροχοδρομηθεί περιπτώσεις μαθητών που χρειάζονται παρέμβαση ψυχολόγου. Στο ίδιο θέμα, υπάρχει αναφορά στο ότι είναι «πάρα πολύ ευαίσθητη» σε θέματα περιθωριοποίησης – απομόνωσης, διερευνά άμεσα μόλις πέσει κάτι στην αντίληψή της (3) και «μεταφέρει» στους εκπαιδευτικούς μέσα από συζητήσεις την πεποίθησή της ότι δεν πρέπει ως εκπαιδευτικοί να «απορρίπτουν» τους μαθητές τους με λεκτικό ή άλλο τρόπο. Το παρακάτω είναι απόσπασμα από συνέντευξη εκπαιδευτικού (3):

Έχει ιδιαίτερη ευαισθησία... Να μεν απορρίψεις, να έβρεις τον τρόπο, είπεν μας ας πούμε τη λέξη «απαγορεύεται» να μεν την χρησιμοποιούμε. Δηλαδή είναι είδος απόρριψης για τα μωρά να ακούνε το «απαγορεύεται». Γενικά νομίζω ότι έσκει ιδιαίτερη ευαισθησία σε τούτο το θέμα.

### *Διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας*

Σε αυτό το είδος προσέγγισης θα αναφερθούν και αναλυθούν βασικά στάδια ή στοιχεία που σχετίζονται με τη διαδικασία που ακολουθεί η διευθύντρια, όταν παρουσιαστούν προβλήματα απειθαρχίας κάποιων μαθητών. Αποτελούν κυρίως συμπεράσματα της παρατήρησης, τα οποία διασταυρώθηκαν με συνεντεύξεις ή συνομιλίες που έγιναν με εκπαιδευτικούς.

#### *Λαμβάνει πάντα υπόψη το οικογενειακό υπόβαθρο του μαθητή*

Τόσο από την πρώτη συνέντευξη όσο και από κάποιες αναφορές που έκανε η διευθύντρια κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης, έδειξε ότι οι γνώσεις που έχει για το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και τα προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν σπίτι, επηρεάζουν τον τρόπο που θα προσεγγίσει τον καθένα ξεχωριστά, όταν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς. Εκπαιδευτικός (3) αναφέρει σχετικά ότι «παίξει πάρα πολύ ρόλο» το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών για τη διευθύντρια και «σίγουρα» αυτό συμβάλλει στην πολύ καλή της προσέγγιση. Για παράδειγμα στην περίπτωση που μαθητής πήγε στη διευθύντρια να αναφέρει ότι άργησε να πάει στην τάξη το πρωί, η διευθύντρια δεν είχε αυστηρό ύφος ούτε προέβη σε οποιαδήποτε στέρηση ή τιμωρία. Γνωρίζοντας τα οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο σπίτι του, συζήτησε τους λόγους καθυστέρησης, εξήγησε γιατί είναι σημαντική η έγκαιρη προσέλευση, αλλά από εκεί και πέρα θεώρησε ότι η ιδιαίτερη αυστηρότητα δεν ταιριάζει όταν έχει μπροστά της ένα παιδί που είναι ήδη ψυχολογικά βεβαρημένο.

#### *Επιλαμβάνεται χωρίς καθυστέρηση οποιαδήποτε ζητήματα*

Από την παρατήρηση φάνηκε ότι η διευθύντρια επιλαμβάνεται άμεσα ή με την πρώτη ευκαιρία, πειθαρχικά ζητήματα ή προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών που θα έρθουν στην αντίληψη της ίδιας ή θα της θέσουν οι εκπαιδευτικοί. Όπως λέει συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (5) ακόμα και «αν δει ένα παιδί στην αυλή που δεν είναι χαρούμενο ή ένα παιδί που περπατά λίγο παράξενα ή κάτι άλλο, θα φωνάξει να μιλήσει μαζί του». Ενδεικτικό παράδειγμα κατά τη μελέτη περίπτωσης ήταν όταν η διευθύντρια άκουσε πως κάποιοι μαθητές κορόιδευαν συμμαθητή τους για το όνομά του και με το ξεκίνημα ενός μαθήματος που διδάσκει στην τάξη των συγκεκριμένων παιδιών, συζήτησε μαζί τους κάνοντάς τους να αντιληφθούν τις συνέπειες που είχε η συμπεριφορά τους. Επίσης, μόλις αντιλήφθηκε κατά τη

διάρκεια του διαλείμματος ότι μαθητής απέκλεισε από το παιχνίδι συμμαθήτριά του, του μίλησε και τον συμβούλευσε για τα αντίθετο.

*Αφιερώνει χρόνο στους μαθητές*

Η διευθύντρια αφιερώνει αρκετό χρόνο στους μαθητές που για διάφορους λόγους προβαίνουν σε συμπεριφορές που επηρεάζουν αρνητικά τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, κατά το διάλειμμα ή ακόμα και κατά τη διδασκαλία στις τάξεις. Τις περισσότερες φορές συζητά κατ' ιδίαν μαζί τους στο γραφείο της. Πλούσια είναι τα στοιχεία από τις παρακάτω συνεντεύξεις, τα οποία επιβεβαιώθηκαν απόλυτα μέσα από την παρατήρηση. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεταξύ άλλων ότι η διευθύντρια προσπαθεί ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους και να προτείνουν τι μπορεί να γίνει μετά. Αυτό το «στυλ» που έχει (δηλαδή η επικοινωνία με τους μαθητές), σύμφωνα με συγκεκριμένη δασκάλα, βοηθά σε μεγάλο βαθμό το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού ή διαφορετικά παρέχει στήριγμα σε αυτούς.

Βέβαια όταν τους μιλήσει ηρεμούν. Τζιαι σέβονται τζιαι φοβούνται τζιαι ούλλα μαζί, ναι. (1)  
Μονίμως στο γραφείο της ασχολείται με παιδιά που δεν έχουν πειθαρχία. Από το πρωί ως το μεσημέρι ασχολείται με τούτα τα μωρά. Τζιαι έσιει τζιαι υπομονή. Τζιαι ρωτά τους. Δες τούτη την τάδε συμπεριφορά, γιατί συμπεριφέρτηκες έτσι, τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει, εν καλά που συμπεριφέρτηκες έτσι. Τζιαι ασχολείται πάρα πολλά, τζιαι πάρα πολλή ώρα. Δηλαδή δεν είναι εκείνο το «α!» (αυστηρό ύφος), «τιμωρία!», «φύε!». Κάθεται τζιαι κουβεντιάζει τους. Θέλει τους ίδιους να πουν, να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους. Εν γι' αυτό που καθόμαστε το μεσημέρι. (2)

Νομίζω είναι τούτη η επικοινωνία που έχει με τα παιδιά. Δηλαδή εν θα περάσει στιγμή.. Είπα της ότι θεωρώ το τζιαι υπερβολικό το πόσο ασχολείται με όλες τις περιπτώσεις, αλλά αν ρωτήσεις τζιαι ξεχωριστά τους δασκάλους νομίζω θα πουν όλοι ότι βοηθά τους τούτο το πράγμα τους ίδιους. Όταν έχουν κάποιο πρόβλημα και στείλουν κάποιον μαθητή, εν εν απλά «πήαινε στην τάξη σου τζιαι...».(3)

...αφιερώνει πάρα πολλή ώρα να τους μιλά, στο γραφείο... Ακούει τα μωρά. Δηλαδή πάντα αφιερώνει χρόνο όσες δουλειές και να έχει. Όταν εν να βρεθεί μαθητής για οποιοδήποτε λόγο που να έχει κάποιο πρόβλημα, μαζί της, μπορεί να αφιερώσει πάρα πολύ χρόνο και να επιληφθεί ζητήματα. (4)

Απλά η διαφορά που βλέπω στους δύο (διευθυντές, τη νυν και τον πρώην) είναι ότι μπορεί να τους έλεγα να πάμε στον κύριο ....., έρχονταν στο γραφείο και τους έλεγε «Τι έκαμες; Άτε κάτσε τζιαμέ τζιαι σταμάτα, άλλη φορά μεν το ξανακάμεις». Εν θα συζητήσει (ο προηγούμενος διευθυντής) τόσον πολλά... Είναι άλλο στυλ (η διευθύντρια). Είναι το δικό της στυλ. (5)

Ενδεικτική του αρκετού χρόνου που αφιερώνει η διευθύντρια στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και των σχέσεων που έχουν μεταξύ τους, είναι και μια δήλωση της γραμματέως της. Όπως λέει, πολλές φορές παραπονιέται στη διευθύντρια «ότι αφιερώνει πολύ περισσότερο χρόνο από ότι πρέπει, γιατί μένουν οι δουλειές της πίσω», τις οποίες, εάν

δεν επείγουν, μεταφέρει για αργότερα ή αφού σχολάσουν οι μαθητές. Εντούτοις, η γραμματέας αναφέρει ότι «έχει ένα δικό της τρόπο να καταφέρνει να κάνουν τα παιδιά, εκείνα που θέλει να τους συμβουλέψει».

Οι μαθητές από την πλευρά τους, ενισχύουν, ως οι άμεσα εμπλεκόμενοι, τα λεγόμενα εκπαιδευτικών και γραμματέως.

Σου μιλά με κάποιον τρόπο, που ρώτησα αν είναι ψυχολόγος αντί δασκάλα. Μας μιλά καλά, μας εξηγά διάφορα πράγματα, μας δίνει σημασία σε κάθε ένα άτομο. Πέρσι που ήρθα στο σχολείο τις παραπάνω φορές δεν μπορούσα να κάνω τα μαθήματα, αλλά μου έδινε ευκαιρίες και μου μιλούσε...

Μας λέει να τηρούμε τους κανόνες του σχολείου, να μην τσακωνόμαστε, να παίζουμε με όλα τα παιδιά, να είμαστε ομάδα...

Ναι, ας πούμε θα συζητήσεις κάτι μαζί της, εντάξει εν θα είναι πάντα με το μέρος σου, θα σκεφτεί και τους άλλους, αλλά θα σου πει «μπράβο που κατάλαβες το λάθος σου»...

Θα τους θυμώσει και θα τους μιλήσει (αυτούς που κάνουν μια αταξία). «Γιατί το κάνατε; Είχατε λόγο που το κάνατε;»

Μιλά μας όταν κάνουμε κάτι...

Τους μιλά (αυτούς που μπορεί να τσακωθούν μεταξύ τους), τους λέει, δίνει λόγο να μιλήσει πρώτα ο ένας μετά ο άλλος. Ακόμα αν κάποιος ξεκινήσει πρώτος έναν καβγά, δε θα τον φταιξει μόνο εκείνον, αλλά και τον άλλο που συνέχισε. Τα θεωρεί λίγο πιο σωστά...

Τα δεδομένα της παρατήρησης συγκλίνουν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αφού έδειξαν ότι πράγματι η διευθύντρια δίνει ιδιαίτερη σημασία στο να αυτοαξιολογήσουν οι μαθητές τις πράξεις τους, μέσα από τη συζήτηση μαζί της. Στα περιστατικά που χρειάστηκε να χειριστεί, δεν ήταν επικριτική, έδινε το λόγο στους μαθητές, απέκρουε με επιχειρήματα τα δικά τους, τους προέτρεπε «να κάνουν αυτοκριτική», να καταλήξουν οι ίδιοι σε συμπεράσματα ως προς τη συμπεριφορά τους και τους έδινε χρόνο να προβληματιστούν. Για παράδειγμα, υπήρξε περίπτωση μαθήτριας (ενταγμένης στην ειδική εκπαίδευση) που επέμενε να μην πάει στην αίθουσα διδασκαλίας για μάθημα παρά τις συστάσεις εκπαιδευτικών και διευθύντριας, ούτε να εκφράσει προφορικά τους λόγους της συμπεριφοράς της. Η διευθύντρια έκρινε ότι έπρεπε να της δώσει χρόνο να τους γράψει, ώστε μετά να τους δουν και να συζητήσουν για αυτούς.

#### *Δείχνει αυστηρότητα και σπάνια θυμό με τιμωρίες*

Όσες φορές χρειάστηκε, κατά τη διάρκεια της βδομάδας, να συνομιλήσει με μαθητές που δεν επέδειξαν καλή συμπεριφορά, χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές την αυστηρότητα στο ύφος της και σπάνια το θυμό που να συνοδεύεται με ύψωση του τόνου της φωνής της. Σε οποιαδήποτε όμως περίπτωση, εκδηλωνόταν σε διάφορα σημεία της συζήτησης το ενδιαφέρον και η αγάπη που τρέφει προς τους μαθητές, η αναγνώριση των λαθών από τους ίδιους και η

ανταπόκρισή τους προς τις συμβουλές της. «Οι ισορροπημένες αντιδράσεις» της διευθύντριας, όπως τις ονομάζει μια από τις πιο κάτω εκπαιδευτικούς, αντιπροσωπεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την «εικόνα» που λήφθηκε από την παρατήρηση.

Στους μαθητές θα θυμώσει τζιαμέ που πρέπει, θα λύσει παρεξηγήσεις, διενέξεις. Εν να συμβουλέψει, εν να θυμώσει, εν να τιμωρήσει, τζιαμέ που πρέπει. Εν ισορροπημένες οι αντιδράσεις της. (2)

Δεν είναι μόνο το ότι μιλά μαζί τους. Είναι και ο τρόπος που τους προσεγγίζει. Ακόμα και για παραπτώματα που θα έλεγες ότι είναι σοβαρά παραπτώματα, μπορεί να προσεγγίσει με πολλή αγάπη το μαθητή, αντί με θυμό. Σπάνια θα θυμώσει, τζιαί πρέπει να υπάρχει σοβαρός λόγος. Τζιαί βλέπεις τζιαί την ανταπόκριση που το μωρό. Δηλαδή αν έκαμεν ένα παράπτωμα πάντα θα το αναγνωρίσει ...με τον τρόπο που τον προσεγγίζει, βλέπεις τους ότι αναγνωρίζουν το λάθος τους τζιαί φεύκουν που την κυρία ....έχοντας αναγνωρίσει το λάθος τους. Και δε φεύγουν με αρνητικά συναισθήματα από κοντά της. (4)

Τιμωρίες με την έννοια της επιβολής ποινών στους μαθητές, δεν επέβαλε η διευθύντρια, ούτε γενικότερα συνηθίζει να επιβάλλει. Σε μια μόνο περίπτωση στέρησε από συγκεκριμένη ομάδα μαθητών για κάποια πρωινά, το ποδόσφαιρο στην αυλή του σχολείου, γιατί κατά τη διάρκειά του (και παρά τις συμβουλές εκπαιδευτικών) οδηγούνταν συχνά σε καβγάδες.

Οι ίδιοι οι μαθητές στην πλειονότητά τους δε θεωρούν τη διευθύντριά τους ως πολύ αυστηρή, αφού χρησιμοποιούν κυρίως φράσεις όπως «μερικές φορές είναι αυστηρή» ή «μερικές φορές θυμώνει». Οι περισσότεροι από όσους μιλούν για αυστηρότητα, τη δικαιολογούν λέγοντας για παράδειγμα ότι «άξιζε η τιμωρία που τους έβαλε», «δικαιολογημένα θυμώνει σε κάποιους», «δεν είναι υπερβολική στις τιμωρίες της», «μπορεί να υπερασπιστεί το δίκαιο... το παιδί που κάνει τη μεγαλύτερη αταξία μπορεί να το τιμωρήσει, αλλά λίγο» και «μερικές φορές βάζει τιμωρίες, αν συμβεί κάτι επικίνδυνο».

Η οπτική τους εναρμονίζεται με αυτή της διευθύντριας, η οποία αναγνωρίζει ότι «τη σέβονται», ότι «ξέρουν πως δε θα είναι υπερβολική στις τιμωρίες ... (και ότι αυτές) πρέπει να είναι ανάλογες με εκείνο που έκαμε το παιδί».

#### *Ακολουθεί μια διαδικασία κατά την παρουσίαση προβλημάτων απειθαρχίας*

Όταν παρουσιαστεί ένα περιστατικό άσχημης συμπεριφοράς το οποίο κριθεί ως σοβαρό, αυτό καταγράφεται από τους δασκάλους σε δικό τους σημειωματάριο και από τη διευθύντρια σε ειδικό ημερολόγιο. Σκοπός σύμφωνα με τη βοηθό διευθύντρια είναι «να υπάρχουν αποδείξεις» για το πώς έδρασε το σχολείο «σε περίπτωση που προκύψει οτιδήποτε» και να υπάρχουν κάπου συγκεντρωμένα για να μπορεί να ενημερώνεται και η επιθεωρήτρια. Στις ελάχιστες περιπτώσεις μαθητών που επαναλαμβάνουν κάποια συμπεριφορά, παρά τις

υποδείξεις εκπαιδευτικού και διευθύντριας, η τελευταία καλεί τους γονείς ή/και τους στέλνει επιστολή. Για τη διαδικασία που ακολουθείται είναι ενήμεροι και οι μαθητές.

Σε γενικές γραμμές φάνηκε ότι η πειθαρχία που προσπαθεί να υπάρχει στο σχολείο δε σχετίζεται τόσο με τιμωρίες ή συνέπειες (π.χ. στέρηση ποδοσφαίρου), όσο στο συνδυασμό διαφόρων ενεργειών και προσεγγίσεων που εντάσσονται στο πλαίσιο μιας προληπτικής και συνάμα διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας. Ενδεχομένως αυτός ο συνδυασμός να δικαιολογεί την αισθητή βελτίωση των επιπέδων πειθαρχίας στο σχολείο.

### ***Διασφάλιση εφαρμογής κανόνων και επιπτώσεων παράβασης***

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο ότι η διευθύντρια διασφαλίζει πολύ προς πάρα πολύ την ομαλή εφαρμογή των κανόνων και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης. Κατά τη μελέτη περίπτωσης, υπήρχαν κάποια δείγματα που υποστηρίζουν αυτή τη δήλωση. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της βδομάδας παρατήρησης λήφθηκε απόφαση από τη διευθύντρια (και μετά από συνομιλίες με εκπαιδευτικούς) ότι ομάδα αγοριών συγκεκριμένης τάξης δε θα παίζει ποδόσφαιρο το πρωί για κάποιες μέρες, μέχρι να βελτιωθεί ο τρόπος συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επίσης, σε συγκέντρωση όλων των μαθητών που έγινε λίγο αργότερα, η διευθύντρια υπενθύμισε τους κανονισμούς του παιχνιδιού και τις συνέπειες που θα προκύπτουν όταν αυτοί τυγχάνουν παραβίασης.

Αρκετές από τις πολιτικές και πρακτικές που ακολουθεί η διευθύντρια βρίσκονται σε ένα πνεύμα προαγωγής των ευκαιριών όλων των μαθητών, χωρίς καμιά διάκριση, θετική ή αρνητική. Στο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας ισότητας που έχει, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 4, είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και η προσπάθεια να νιώθουν ελευθερία και χαρά κάνοντας πράγματα που τους αρέσουν. Το παράδειγμα που δίνει πιο κάτω δικαιολογεί και γιατί κάποιες φορές μπορεί να «παραβεί» η ίδια κανόνες του σχολείου.

Φιλοσοφία; Ναι, την ισότητα, την ισότητα. Έσσει την σε μεγάλο βαθμό. Την ισότητα μεταξύ των μαθητών τζιαι τις ευκαιρίες που πρέπει να δίνονται, αλλά τζιαι σε πράματα που τους αρέσκει να κάμνουν. Δηλαδή θα τους δώσει την ελευθερία... Να σου πω ένα παράδειγμα, να παίζουν ελεύθερα παιχνίδια το διάλειμμα. Ενώ κάποιες φορές τζιαι εγώ μπορεί να διαφωνώ, η κυρία ... επειδή βλέπει ότι έσσει πράματα που μπορεί να τους αρέσκουν, προσπαθεί να τους δίνει την ευκαιρία να τα κάμνουν. Θέλει να είναι χαρούμενοι βασικά. Είναι του οργανωμένου παιχνιδιού, αλλά μπορεί να παραβεί τον κανόνα. Δηλαδή ποδόσφαιρο το πρωί απαγορεύεται. Θα τους αφήσει όμως πολλές φορές, γιατί της το ζητούν και διότι θέλει να τους ευχαριστήσει.

Μια άλλη περίπτωση στην οποία ήταν ελαστική στο θέμα της εφαρμογής κανονισμών, ήταν ενός μαθητή που ανήκει σε χαμηλοοικογενειακή οικογένεια και ερχόταν κάποιες μέρες

της βδομάδας με εξωσχολική μπλούζα. Η διευθύντρια δεν προέβηκε σε παρατήρηση ξέροντας την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και για να μη φέρει σε δύσκολη θέση το μαθητή. Τοποθετεί αυτό το περιστατικό ανάμεσα σε άλλα που προκύπτουν και η ίδια για κάποιο σημαντικό λόγο «παρακάμπτει» τον κανόνα, αλλά και στο γενικότερο πλαίσιο του ότι «δεν της αρέσει το καλούπωμα». Όπως αναφέρει γενικότερα για την εφαρμογή των κανόνων και ειδικότερα για τους κανόνες παιχνιδιού των μαθητών:

Εμένα δε μου αρέσει το καλούπωμα. Να το πω και έτσι. Αν είναι να εφαρμόσω έναν κανόνα τζιαι να μεν μπορώ να δω το παρακάτω... Δηλαδή, το θέμα με το παιχνίδι... Εγώ είπα τους «μπορείτε να παίξετε χωρίς να μαλώσετε; Εν θέμα συνεργασίας». Το να μάθει ότι πρέπει να παίξω τζιαι να συνεργαστώ τζιαι να λάβω μέρος σε ένα παιχνίδι ...χωρίς να μαλώσω, για μένα εν σημαντικό πράμα. Ο κανόνας δε θεωρώ ότι είναι το άλφα και το ωμέγα. Το άλφα και το ωμέγα σε τούτη την περίπτωση είναι η συνεργασία. Είναι το να μάθω να δέχομαι την ήττα μου, ...να περάσω μόνον όμορφα. Οπότε ναι, κάποτε παρακάμπτουμε τον (κανόνα).

### ***Σαφήνεια σε κανόνες, διαδικασίες, ρόλους, προτεραιότητες***

Υπάρχει μια διαφοροποίηση στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο ως προς τη σαφήνεια με την οποία θέτει η διευθύντρια τους κανόνες, διαδικασίες, ρόλους και προτεραιότητες. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι *θέτει με περίπου πάρα πολλή σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών (Μ.Ο. 4.625)*, οι οποίοι προαποφασίστηκαν μεταξύ των ιδίων, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας από την αρχή του σχολικού έτους ως «κώδικας καλής συμπεριφοράς του σχολείου». Στο πλαίσιο αυτών των κανόνων, μπορεί να περιληφθεί και η ευαισθητοποίηση των μαθητών από τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την καθαριότητα των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων του σχολείου. Αυτό επιβεβαιώνει εκπαιδευτικός του σχολείου σε ανεπίσημη συνομιλία, ο οποίος συγκαταλέγει το σχολείο σε ένα από τα καθαρότερα στα οποία έχει δουλέψει.

Από την άλλη, θεωρούν ότι ο βαθμός σαφήνειας με τον οποίο θέτει πολιτικές, διαδικασίες, ρόλους και δραστηριότητες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, κινείται σε χαμηλότερα επίπεδα. Συγκεκριμένα, *δηλώνουν ότι θέτει με αρκετή προς πολλή σαφήνεια τις πολιτικές και διαδικασίες προς εφαρμογή (Μ.Ο. 3.625), τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού (Μ.Ο. 3.50) και τις προτεραιότητες εργασίας (Μ.Ο. 3.375)*.

Ο χαμηλότερος βαθμός σαφήνειας σε σχέση με αυτούς τους άξονες, ενδεχομένως να σχετίζεται με τις αναφορές των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις ότι η βοηθός διευθύντρια είναι αυτή που «οργανώνει» περισσότερο τη διευθύντρια ή διαφορετικά τη «συμπληρώνει» σε θέματα οργάνωσης. Συγκεκριμένες αναφορές τους για αδυναμίες της διευθύντριας αφορούν στο ότι κάποιες φορές μπορεί να ξεχάσει πράγματα (1, 3), «πρέπει να τη θυμίσεις πάνω σε

θέματα που είναι κανονισμένα» (4), «μέσα στα πολλά που έχει να κάνει μπορεί κάτι να της φύγει» (1) και ίσως να χρειάζεται κάποιες φορές να είναι πιο συγκεκριμένη στις οδηγίες της (5). Η βοηθός διευθύντρια αναφέρει ότι μπορεί να βλέπουν από κοινού με τη διευθύντρια τα οργανωτικά θέματα και να τα σημειώνουν, αλλά αξιολογεί ότι «παραπάνω δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στο ανθρωπιστικό κομμάτι παρά στο οργανωτικό».

Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών υπάρχουν επίσης αναφορές σχετικά με τους κανονισμούς που πρέπει να τηρούν οι δάσκαλοι. Φέρουν ως παράδειγμα τον κανονισμό της έγκαιρης προσέλευσης στο σχολείο (μέχρι τις 7:30 π.μ.) και ειδικότερα της έγκαιρης προσέλευσης για παιδονομία στην αυλή. Όλοι συμφωνούν στο ότι δεν είναι διευθύντρια που συνεχώς υπενθυμίζει αυτού του είδους τα καθήκοντα και τους δημιουργεί άγχος. Κάποιοι αναφέρουν ότι «δεν τους πιέζει» έστω κι αν κάποιοι έρθουν λίγο μετά τις 7:30 π.μ. (1), είναι πολύ ανθρώπινη», «δε νιώθεις να πνίγεσαι» και δείχνει κατανόηση ειδικά όταν χρειαστεί να καθυστερήσουν συνάδελφοι με μικρά παιδιά (3). Εκπαιδευτικός (5) αναφέρει ότι «είναι πολύ ελαστική», «δεν κάνει παρατηρήσεις» και άλλος (4) ότι «δε γίνεται παρατήρηση υπό τη μορφή της παρατήρησης», αφού αυτό που έχει να πει το λέει «με διακριτικό τρόπο». Η εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει ότι μπορεί να παραβλέψει τη μη εφαρμογή αυτών των κανονισμών όταν πρόκειται για μια φορά, αλλά όχι στην περίπτωση εκπαιδευτικού που το κάνει συχνά, αφού «αποκλείεται» να μην του το πει. Η βοηθός διευθύντρια (2) αναφέρει ότι «δεν της φεύγει τίποτε» της διευθύντριας σε θέματα παράβλεψης κανονισμών, αλλά από την άλλη «ξέρει πάρα πολύ καλά» τα δικαιώματά τους και τους κανονισμούς τους οποίους σέβεται (π.χ. δικαίωμα για άδειες απουσίας, έγκαιρη αποχώρηση από τη συνεδρίαση) λόγω και της συνδικαλιστικής της δράσης.

Ο πλείστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κατά χρονικά διαστήματα υπενθυμίζει στη συνεδρίαση τις υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις τους, όπως και της διευθύντριας. Όπως λέει η εκπαιδευτικός 1, επιμένει ειδικότερα σε θέματα που άπτονται της ασφάλειας των μαθητών. Η ίδια λέει ότι «δεν είναι άνθρωπος που της αρέσει να κάνει παρατήρηση», παρόλο που αναγκάστηκε στην περίπτωση της εκπαιδευτικού που συχνά παραβλέπει κάποιους κανονισμούς να μιλήσει απότομα.

Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Εγώ δεν είμαι άνθρωπος... δεν μου αρέσει, έναν άνθρωπο 30 χρονών να πρέπει να του κάμω εγώ παρατήρηση για το ότι πρέπει να είναι έξω να βλέπει τα μωρά στην παιδονομία. Ας πούμε για μένα είναι απαράδεκτο. ... Δεν μου φκαίνει να γίνω κακός με τον άλλο. Μπορεί να γίνω απότομη τζιαι εν τζιαμέ που... επειδή σιωπά, σιωπά, σιωπά... Όπως έπαθα πέρσι τζιαι στο τέλος έπαθα έκρηξη... (με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό).



Ο καθοριστικός λόγος που θεωρεί ότι συμβάλλει στο να μη θέλει να επιβάλλει τους εκπαιδευτικούς την άποψή της (ή δραστηριότητες που θα ήταν καλό να κάνουν για το σχολείο) είναι γιατί πιστεύει στη δημοκρατία. Αναφέρει ότι «ως πολύ δημοκρατικός άνθρωπος» που είναι, «δεν της αρέσει να της επιβάλει κανένας οτιδήποτε», ούτε θεωρεί ότι κατέχει τη θέση της διευθύντριας «για να επιβάλλεται σε οποιονδήποτε». Προτιμά να συζητά, να λέει την άποψή της ή διαφορετικά τα λόγια εκείνα με τα οποία θεωρεί ότι μπορούν να πειστούν. Από την άλλη σε κάποιες περιπτώσεις, «πράγματα αυτονόητα» για την ίδια (π.χ. καταρτισμός περιβαλλοντικού προγράμματος χωρίς καθυστέρηση, πράξεις αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς), χρειάστηκε «να μιλήσει πολύ επιτακτικά», κάτι που την ενόχλησε.

### Συμμετοχικό στυλ

Το συμμετοχικό στυλ από πλευράς ερωτηματολογίου είχε έναν ψηλό μέσο όρο (4.454), δείγμα της πεποίθησης των εκπαιδευτικών ότι η διευθύντρια προωθεί πολύ προς πάρα πολύ τα σχετικά με αυτό ζητήματα.

Στα πλαίσια του συμμετοχικού στυλ εμπίπτει η **δημιουργία ενός κοινού οράματος για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού και η ενθάρρυνση της ενεργού εμπλοκής των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος**. Πρόκειται για άξονες που αφορούν τη συγκεκριμένη διευθύντρια, αφού όπως λέχθηκε και προηγουμένως ο καθορισμός του οράματος ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας και κοινής δουλειάς με τους εκπαιδευτικούς. Στο λεπτομερές έντυπο που διαμορφώθηκε για διευκόλυνση της εργασίας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προς αυτή την κατεύθυνση, περιλαμβάνονται οι στόχοι που θα βοηθήσουν το σχολείο προς την επίτευξη του οράματος, συγκεκριμένες δραστηριότητες, υπευθυνότητες, χρονοδιαγράμματα, πόροι (προσωπικό, χρήματα, μέσα – υλικά, χρόνος), τα κριτήρια και οι τρόποι αξιολόγησης.

Βάσει της παρατήρησης που έγινε κατά τη μελέτη περίπτωσης, αλλά και των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι η διευθύντρια *συζητά με τους εκπαιδευτικούς σε πολύ μεγάλο βαθμό τα θέματα που αφορούν στο σχολείο* (Μ.Ο 4.75), *επιλύει διάφορα προβλήματα συνεργατικά με αυτούς* (Μ.Ο 4.375) *ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις τους* (Μ.Ο 4.5), *διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων* (Μ.Ο 4), *προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού* (Μ.Ο 4.6).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε κάποιες δηλώσεις που σχετίζονται με αυτό το στυλ, υπήρχε διαφορά μεταξύ των απαντήσεων της εκπαιδευτικού για την οποία έγινε ήδη αναφορά και των υπολοίπων. Συγκεκριμένα, απαντά ότι η διευθύντρια επιλύει τα προβλήματα με «καθόλου» συνεργατικό τρόπο με τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν «πολύ» ή «πάρα πολύ». Επίσης, θεωρεί ότι «λίγο» «εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων» και «λίγο» «ακούει τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών», σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ».

### ***Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων***

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από συνεργασία όλων, «αρκετά δημοκρατικά», με τη διευθύντρια να μην επιβάλλει τη δική της άποψη. Αντιθέτως, *εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο 4.5)*. Ειδικότερα ως προς τη λήψη απόφασης, η διευθύντρια θεωρεί ότι θα πρέπει να έχουν βασικό λόγο οι εκπαιδευτικοί στη λήψη των σημαντικών αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο και να μη λαμβάνονται από πάνω προς τα κάτω. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα διαπραγματευτεί βασικές της αξίες, ούτε όπως λέει θα συμβιβαστεί στην περίπτωση που η επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών είναι ενάντια στη δική της φιλοσοφία. Απεναντίας, θα δώσει τις δικές της απαντήσεις αφήνοντας ανοικτό το ενδεχόμενο να επηρεάσει κάποιους. Όπως αναφέρει:

Θεωρώ ότι οι δάσκαλοι είναι επαγγελματίες, είναι σπουδασμένοι, έχουν άποψη. Δε θεωρώ ότι εγώ πάντα πρέπει να έχω τον πρώτο λόγο. Το να ακούσω τις απόψεις τους τζιαι να ξέρω πώς εν να αντιδράσω... Έσκει φορές που μπορεί απλά να συμφωνώ ή να είναι κοντά στα θέλω μου ή στις δικές μου τις σκέψεις. Οπότε δεν χρειάζεται να κάμω αντίλογο. Σε περιπτώσεις που αν δω ότι σε κάτι διαφωνώ, διαφωνώ έντονα, εν να το πω, εν θα σιωπήσω. Αν μπορώ να πείσω...

Επίσης, η βοηθός διευθύντρια αναφέρει ότι πρόκειται για διευθύντρια που «σε σχέση με άλλους διευθυντές που είχε στο παρελθόν... δίνει πάρα πολλή αυτονομία στους δασκάλους» όχι μόνο σε θέματα διδασκαλίας, αλλά και κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης. Στις συνεδριάσεις προσωπικού όπως περιγράφει, τους αφήνει να μιλήσουν για ένα θέμα, να επιλέξουν και να αποφασίσουν από κοινού χωρίς να επιβάλλει τη δική της άποψη λέγοντας «Εγώ νομίζω τούτο είναι το πιο σωστό!» (*η βοηθός υψώνει τον τόνο της φωνής της*).

Συγκεκριμένο παράδειγμα μπορεί να παρθεί από τη διεξαγωγή της συνεδρίασης κατά τη μελέτη περίπτωσης, όταν η συντονίστρια του ευρωπαϊκού προγράμματος για το οποίο υπέβαλε αίτηση το σχολείο, ενημέρωνε μεταξύ άλλων τους συναδέλφους της ότι στις πλείστες ομάδες υπάρχουν και τούρκικα σχολεία. Ακολούθησε συζήτηση, όπου ακούστηκαν διάφορες απόψεις, με εντονότερη την άποψη συγκεκριμένης εκπαιδευτικού ότι δε θα ήθελε να είναι σε

ομάδα με τούρκικο σχολείο. Η διευθύντρια αφού άκουσε τις απόψεις, είπε αναλυτικά δική της με βασικούς άξονές ότι «δεν πρέπει να προδικάζουμε», «είναι ρατσιστικό να απορρίπτουμε εξαρχής μια συνεργασία» και «ίσως έχουμε περισσότερα κοινά από ότι νομίζουμε». Ένας από τους εκπαιδευτικούς προβληματίστηκε λέγοντας ότι «αν δε δοκιμάσουν μια τέτοια συνεργασία, δε θα ξέρουν», με τους περισσότερους να συμφωνούν.

Κατά τη λήψη αποφάσεων που αφορούν κυρίως στην ανάληψη υπευθυνοτήτων, φαίνεται να υπάρχει *αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που δίνουν οι ειδικότητες και οι ηγετικές δεξιότητες κάποιων εκπαιδευτικών*. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αυτή «γίνεται στο διαμερισμό των υπευθυνοτήτων και σε διάφορα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς» με τη διευθύντρια κατά τον ίδιο να «ξέρει ποιος μπορεί να τη βοηθήσει σε καθετί». Η διευθύντρια από την πλευρά της επίσης υποστηρίζει ότι γίνεται καλή αξιοποίηση ειδικοτήτων και δεξιοτήτων αναφέροντας τις περιοχές τις οποίες εξυπηρετούν (π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τέχνη, μουσική). Εστιάζει στη δεξιότητα της βοηθού διευθύντριας «να οργανώνει πράγματα και να τα βάζει σε τάξη» παραδεχόμενη ότι η ίδια «δεν είναι τόσο οργανωμένη ως άνθρωπος», ούτε τόσο «της τάξης και πειθαρχίας». Από την άλλη, τονίζει ότι ενοχλείται και θυμώνει όταν «γίνονται εκμεταλλεύσιμοι» κάποιοι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους τους λόγω ακριβώς της δεξιοτήτας ή ειδικότητας που έχουν ή ακόμη και του «δοτικού» τους χαρακτήρα. Φέρει ως παράδειγμα μία εκπαιδευτικό του σχολείου που προηγουμένως αναλάμβανε αρκετές υπευθυνότητες.

Κάτι που με θυμώνει με τους δασκάλους είναι ότι άμα δουν έναν άνθρωπο που είναι δοτικός, ... γίνεται εκμεταλλεύσιμος. Διότι κάθονται ούλλοι τζιαι θα το κάμει ο άλλος... Οπότε ναι, θεωρώ ότι ούτε για την ..... εν σωστό να γίνεται οδοστρωτήρας ούτε τζιαι για τους συναδέλφους να θεωρούν ότι όλα πρέπει να τα κάμνει η .....

Σχετική με το συμμετοχικό στυλ είναι και η *άριστη επαγγελματική σχέση που διατηρεί η διευθύντρια με τη βοηθό της*. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μέσα από συνεντεύξεις και ανεπίσημες συνομιλίες ότι πρόκειται για «δυο εντελώς διαφορετικά άτομα» που στην εργασία αλληλοσυμπληρώνονται. Θεωρούν και αυτοί ότι οι ικανότητες που έχει η βοηθός σε θέματα οργάνωσης είναι πολύ βοηθητικές για τη διευθύντρια με αποτέλεσμα να αποτελούν μια πολύ καλή διευθυντική ομάδα.

#### *Διατήρηση πολύ καλών σχέσεων με μαθητές*

Στο πλαίσιο μιας σύζευξης του συμμετοχικού στυλ και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, εμπίπτουν κάποιοι ακόμα άξονες που επιβεβαιώθηκαν κυρίως από την

παρατήρηση και τις συνεντεύξεις. Πρόκειται για το ότι η διευθύντρια αποτελεί *παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης* για όλους τους μαθητές και τουλάχιστον τους πλείστους εκπαιδευτικούς, *φέρεται με σεβασμό και εκτίμηση* σε όλους και καλλιεργεί καλές σχέσεις με την ομάδα των μαθητών.

Η δημιουργία ενός κλίματος «ανήκειν» για τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, το οποίο ταυτόχρονα να συμβάλλει στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, φαίνεται ότι στηρίζεται και στο ότι η διατήρηση ή βελτίωση της συναισθηματικής υγείας των μαθητών είναι σημαντικότερη των προσπαθειών βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Από τα λεγόμενα της διευθύντριας διαφαίνεται αυτή η προτεραιότητα, ειδικότερα στο συγκεκριμένο ενός μαθητικού πληθυσμού που σε μεγάλο ποσοστό του αντιμετωπίζει οικονομικά ή άλλα προβλήματα που έχουν επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής τους. Αυτό που την ενδιαφέρει πιο πολύ, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 5, «είναι να είναι χαρούμενα τα παιδιά, να είναι καλά στο σχολείο, να έρχονται και να θέλουν να έρχονται». Άλλη εκπαιδευτικός ερμηνεύει ως «παιδοκεντρική» την προσέγγιση της διευθύντριας λέγοντας:

Έχει έντονη την παιδοκεντρικότητα. Βασικά είναι στόχος της τα παιδιά. Όχι κάτι άλλο. Ας πούμε ούτε θέλει να προβληθεί η ίδια με τα προγράμματα, όπως πολλά σχολεία, ...αλλά ο στόχος της τζιαι η προτεραιότητά της είναι τα παιδιά, είτε αλλόγλωσσα είτε Κύπρια είτε οτιδήποτε.

Στις ενδείξεις ενός κλίματος «ανήκειν» περιλαμβάνεται και η σύνδεση που νιώθουν οι μαθητές με το σχολείο τους. Όλα τα παιδιά με τα οποία έγιναν συνομιλίες, έστειλαν το μήνυμα ότι περνούν καλά, ότι στο σχολείο υπάρχουν άτομα που τους αγαπούν και τους νοιάζονται, όπως η διευθύντρια και οι δάσκαλοί τους. Επίσης, από διάφορες αναφορές μαθητών και εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η διευθύντρια υποδέχεται «ζεστά» τους καινούριους μαθητές ζητώντας τη βοήθεια συμμαθητών τους και εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, ετερόγλωσσος μαθητής Στ' τάξης που φοιτά στο σχολείο από την περασμένη σχολική χρονιά είπε: «Εμένα με χάρηκε πολύ. Είπε στους μαθητές να με κάνουν παρέα». Επίσης, Κύπρια μαθήτρια έκτης τάξης αναφέρει ότι η διευθύντρια την προέτρπε να κάνει παρέα με ετερόγλωσση μαθήτρια που πρόσφατα ήρθε στην Κύπρο, κάτι που συνέβηκε και πλέον είναι πολύ καλές φίλες. Η ίδια δείχνοντας μια χαρακτηριστική ωριμότητα δικαιολογεί τη σημασία που δίνει η διευθύντρια σε ένα ετερόγλωσσο μαθητή που πρωτοέρχεται στο σχολείο.

...τους δίνει πιο πολύ θάρρος, επειδή καταλαβαίνει ότι ήρθαν από άλλη χώρα. Τζιαι εγώ δε θα πω «τζιείνους μιλά τους εμένα δε μου μιλά», γιατί καταλαβαίνω το λόγο.

Σχετικά με το θέμα της υποδοχής, εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι έγχρωμος μαθητής της δεν είναι περιθωριοποιημένος ούτε αντιμετωπίζει ρατσισμό, όπως συνέβαινε στο προηγούμενο σχολείο του και αποδίδει την αλλαγή αυτή στο κλίμα που υπάρχει στο σχολείο.

Είναι το μωρό που πάντα έφταιγε, που πάντα ήταν το μαύρο πρόβατο. Το κλίμα άλλαξε φέτος που είναι στο .....(συγκεκριμένο σχολείο). Δε θα τον κοροϊδέψει κανένας ότι είναι μαύρος, ότι «δεν τον θέλω να κάτσει δίπλα μου»...

Την αίσθηση ενός «ζεστού» και φιλόξενου κλίματος έδωσε και η επίσκεψη μιας ομάδας μαθητών γυμνασίου, περσινών μαθητών του σχολείου. Η θερμή υποδοχή της διευθύντριας στο γραφείο της, ο ενθουσιασμός των μαθητών που την είδαν, η φιλική τους συνομιλία, οι συμβουλές της διευθύντριας και η προτροπή της «να περνούν να τους βλέπει όποτε μπορούν», ήταν ενδείξεις αυτού του κλίματος. Η αίσθηση της φιλοξενίας δόθηκε και από τον τρόπο που υποδέχτηκε κατά τη διάρκεια της βδομάδας και άλλους επισκέπτες, όπως έναν τεχνικό μηχανημάτων, έναν υπάλληλο της Σχολικής Εφορείας και μια διμελή ομάδα από πανεπιστήμιο, με το οποίο συνεργάζεται το σχολείο.

Στις ενδείξεις που υποστηρίζουν την προώθηση δημιουργίας ενός καλού κλίματος για τους μαθητές, μπορεί να περιληφθεί η προτροπή της διευθύντριας προς τους δασκάλους να συζητούν με τους μαθητές τους θέματα συναισθηματικής υγείας, ώστε να οικοδομηθεί «κοινότητα» ανάμεσα στους μαθητές. Για το σκοπό αυτό, γίνεται χρήση και της «αίθουσας συναισθηματικής αγωγής». Χαρακτηριστική, επίσης, είναι και η αντίθεση της διευθύντριας με την εισήγηση κάποιου εκπαιδευτικού να μην κατεβαίνουν οι μαθητές για διάλειμμα από το διάδρομο δίπλα από τα γραφεία δασκάλων και διευθύντριας, λόγω φασαρίας που δημιουργείται. Η ίδια διαφώνησε και όπως υποστήριξε, όχι μόνο δεν είναι δίκαιο να στέλλει τα παιδιά από έναν πιο μακρύ διάδρομο, αλλά επίσης θέλει να νιώθουν ότι το σχολείο είναι δικό τους και έτσι μπορούν να κυκλοφορούν ελεύθερα.

Κάτι που φάνηκε τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις συνομιλίες με εκπαιδευτικούς, είναι ότι η διευθύντρια υπενθυμίζει σε συνομιλίες που έχει με μαθητές, ευθέως ή περιφραστικά, την αγάπη που τρέφει προς αυτούς. Πρόκειται για ένα θέμα που αναλύθηκε στα πλαίσια της προληπτικής προσέγγισης της πειθαρχίας. Εντούτοις, αναφέρεται εδώ ως μια πτυχή που αφορά το σύνολο των μαθητών και την ίδια στιγμή συνδέει τη δημιουργία ενός κλίματος «ανήκειν» με την πρόληψη της απειθαρχίας. Επίσης, σε διάφορες άλλες αναφορές, οι μαθητές βγάζουν προς τα έξω τη «δύναμη» που πιστεύουν ότι έχει η διευθύντριά τους να συμβάλλει στη δημιουργία ή τη συνέχιση ενός καλού και φιλικού κλίματος μεταξύ των μαθητών. Ενδεικτικές είναι οι πιο κάτω:

Όταν δει κάποιον να τσακώνεται ή να είναι λυπημένος έρχεται τζιαι τον κάμνει χαρούμενο.

Καταφέρνει τα (να μας ενώσει) ό,τι πρόβλημα και να έχουμε.

Και να ήταν (κάποιοι μαθητές απομονωμένοι), η κυρία ..... θα είχε όλο το σχολείο φίλοι όπως τώρα.

Ναι, δίνει μας συμβουλές. Μας μίλησε για το ρατσισμό, για τη βία, εμιλήσαμεν πολλά. Πέρσι που μας έκαμνεν και μάθημα.

Ναι (έτυχε κάποιος να κοροϊδέψει κάποιον άλλο). Το καταγγέλλουμε και η κυρία του εξηγά ότι δεν είναι καλό να είναι ρατσιστής. Εκάμαμεν τζιαι μάθημα. Τωρά είμαστε καλά.

Ναι, (νιώθω ότι είμαστε ενωμένοι) και ασφαλείς.

Από την πλευρά τους, όλοι οι δάσκαλοι και η γραμματέας σε συνεντεύξεις ή συνομιλίες, είχαν ως κοινή πεποίθηση ότι στο καλό κλίμα συνέβαλε η πολύ καλή προσέγγιση των μαθητών από τη διευθύντρια και η μη διαφοροποίηση στον τρόπο αντιμετώπισής τους. Στα παρακάτω αποσπάσματα και ειδικότερα στα λεγόμενα της βοηθού διευθύντριας (2) διαφαίνεται και η ευσυγκινησία της διευθύντριας, όταν αναφέρεται στους μαθητές της και ιδιαίτερα αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Πρόκειται για κάτι που επιβεβαιώθηκε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Η διευθύντρια αγκαλιάζει ούλλα τα μωρά με την ίδια αγάπη, δεν έπαιξε ρόλο ότι είναι αλλόγλωσσα ή ξενόγλωσσα ή άλλη θρησκεία. (1)

Εγώ βλέπω ότι δε βλέπει εθνικότητα. Είναι με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζει τα μωρά και μάλιστα με πολλή αγάπη. Είδατε τους μαζί; Λατρεύει τους. Έχει φορές που το μεσημέρι μιλά για τούτα τα μωρά, μιλά, τζιαι κλαίει. (2)

Όι κάμία σχέση (δεν υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο που αντιμετωπίζει Κύπριους ή ετερόγλωσσους). Εν πολλά άνετος άνθρωπος. (3)

Καθόλου, καμία διαφοροποίηση (μεταξύ μαθητών). (4)

Ναι (παρατηρεί αν υπάρχουν παιδιά που απομονώνονται και προσπαθεί να τους βάλει σε παρέες), και όλοι οι δάσκαλοι πάντα έχουμε στην έννοια μας τούτο. Έχουμε ευαισθησία. (5)

Για όλα τα μωρά είναι η ίδια. Για όλα τα μωρά προσπαθεί. .... Έχει έναν δικό της τρόπο που καταφέρνει τα μωρά να κάμνουν τζιείνα που θέλει να τους δώσει, να τους συμβουλέψει. ...

Μπορώ να πω ότι η ... πάνω στην προσέγγιση των μαθητών ... αφιερώνει παραπάνω ώρα στο να τους προσεγγίσει. ... Ξέρει τα ονόματα όλων των παιδιών, τους αστειεύει. (γραμματέας)

Οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρονται κατά τη διάρκεια των συνομιλιών στη σημασία που δίνει στο κάθε παιδί, την κατανόηση και υποστήριξη, αλλά και στον ευχάριστο χαρακτήρα της που δημιουργεί ένα καλό κλίμα.

Ας πούμε ασχολείται πολλά με ούλλους τους μαθητές και καταλαβαίνει τις απόψεις του καθενός μας. Ας πούμε έχει μερικές φορές που δυσκολεύεται κάποιος και του λέει «Εν να το συζητήσουμε μετά μαζί».

Ναι (νιώθεις άνετα να της μιλήσεις για κάτι που σε απασχολεί), επειδή καταλαβαίνει σε.

Έχει χιούμορ, πάντα μας λέει το καλό από το κακό που κάμνουμε, μας λέει αν θέλουμε να μας δώσει ... κάτι πρέπει να της δώσουμε και εμείς.

Είναι ευγενική, λαλεί αστεία, είναι χαρούμενη πάντα, δε θα τη δεις καμιά φορά λυπημένη.

... Περνώ πολύ ωραία. Έρχομαι με το κέφι μου. Είναι άνθρωπος χαμογελαστός. Έχει χιούμορ.

... Είναι χαρούμενη, νοιάζεται για τους άλλους, τους υποστηρίζει.

Όταν είμαι λυπημένος κάμνει με να γελώ.

...ας πούμε στη λέσχη όταν πάω (το απόγευμα) κάποιοι με πειράζουν. Βασικά δεν της το είπα. Θέλω να της το πω.

### **Παιδαγωγικό στυλ**

Οι διάφορες μέθοδοι συλλογής δεδομένων έδειξαν ότι η διευθύντρια χρησιμοποιεί διάφορες πτυχές ενός παιδαγωγικού στυλ, μέσα από συμπεριφορές και διαδικασίες που στόχο έχουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η παρακάτω ανάλυση αρχίζει με άξονες που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, όπως η διευκόλυνση και υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση, η προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη του διδακτικού προσωπικού, η αυτονομία, η χρησιμοποίηση πληροφοριών που απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου. Έπειτα, γίνεται αναφορά στους άξονες εκείνους που υποδηλώνουν σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται για την ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και την επίβλεψη της διδασκαλίας η οποία δε βασίζεται σε κάτι προγραμματισμένο ή οργανωμένο, αλλά κυρίως σε συζητήσεις που γίνονται λόγω και της ευαισθησίας που διακρίνει τη διευθύντρια. Επίσης, είναι οι άξονες της επίβλεψης της διδασκαλίας σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και των προτροπών προς εκπαιδευτικούς ώστε να αξιούνουν ψηλές φιλοδοξίες για όλους τους μαθητές.

### ***Υποστήριξη προγραμμάτων - πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα***

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν μέσω της σχετικής δήλωσης στο ερωτηματολόγιο ότι η διευθύντρια διευκολύνει πάρα πολύ προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση. Ενδεικτική ήταν η υποστήριξή της για εμπλοκή του σχολείου στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβατικού προγράμματος (ενός πανεπιστημίου στην Κύπρο) με γενικό σκοπό την προώθηση της ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, επιστημονική ομάδα χορήγησε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να αναδειχτούν οι περιοχές που χρήζουν βελτίωσης στο σχολείο και αφορούν στη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης, τα αποτελέσματα δόθηκαν στις διευθύντριες των δύο κύκλων ώστε να επιλέξουν με το προσωπικό τους την περιοχή στην οποία θα ήθελαν να επικεντρωθούν. Η περιοχή που επιλέγηκε στον κύκλο β' κατά τη διάρκεια συνεδρίασης ήταν η «συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης», κάτι που ήταν επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών. Το κύριο

επιχείρημα ήταν ότι η βελτίωση αυτής της περιοχής θα φέρει αλυσιδωτά καλά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών εντός της τάξης, τη βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας. Η διευθύντρια από την πλευρά της αποδέχτηκε την επιλογή της πλειοψηφίας, αν και η ίδια έκφρασε προτίμηση υπέρ της επιλογής της περιοχής «ποιότητα διδασκαλίας». Όπως είπε, είναι κάτι που αφορά τους ίδιους, εξαρτάται από αυτούς, θα συνέβαλλε θετικά με άμεσο τρόπο στη βελτίωση των αποτελεσμάτων και αποτελεί μια ακόμη «ευκαιρία συνεργασίας» με τον κύκλο Α' (ο οποίος ήδη επέλεξε τη συγκεκριμένη περιοχή).

Πολύ θετική ήταν και στην ένταξη του σχολείου σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει συνεργασία με άλλα σχολεία της Ευρώπης, στη βάση ενός κοινού θέματος. Περαιτέρω, ενδεικτικές αναφορές των εκπαιδευτικών για τη θετική αντιμετώπισή της προς διάφορα καινοτόμα προγράμματα και παιδαγωγικές πρακτικές αφορούσαν σε διευθύντρια που μπορεί να προωθήσει καινοτομίες, να κάνει κάτι το διαφορετικό (3, 5), που είναι πολύ «ανοικτή και θετική σε κάθε καινούριο που υπάρχει, φτάνει να υπάρχει κάποιος σκοπός, να είναι προς όφελος του σχολείου και των μαθητών» και να μην κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν πιεσμένοι (1).

Ως πρακτική που προωθεί ένα θετικό κλίμα για μάθηση, μπορεί να ληφθεί και η εισήγηση της διευθύντριας για επιβράβευση της συνέπειας που επιδεικνύουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας τους. Στο πλαίσιο αυτό, ένας από τους μαθητές αναφέρει πως «όποια τάξη κάνει όλη τη βδομάδα όλα της τα μαθήματα, δεν έχει μαθήματα την Παρασκευή». Όπως συνεχίζει, «διαβάζουν όλοι περισσότερο» και η διευθύντρια «κατάφερε να γίνουν καλύτερα τα παιδιά στην εκπαίδευσή τους».

### ***Επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης***

Πρόκειται για ένα από τα θέματα που «ανησυχεί» τη διευθύντρια και προβληματίζεται κατά πόσο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κι άλλους τρόπους επίβλεψης πέραν αυτών που χρησιμοποιεί. Όσον αφορά τα επίπεδα μάθησης, έχει ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να της δώσουν κατάλογο μαθητών στον οποίο να αναγράφονται γενικά σχόλια κάτω από βασικές κατηγορίες σε σχέση με το επίπεδο της επίδοσης του κάθε μαθητή, π.χ. ανάγνωση, μαθηματικά. Στόχος της είναι να έχει μια συνολική εικόνα επίδοσης για όλα τα παιδιά. Επίσης, στο γραφείο της υπάρχει φάκελος για κάθε τάξη στον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός τοποθετεί τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που δίνει στους μαθητές του. Πέραν αυτού του «τυπικού» μέρους της επίβλεψης, λαμβάνει αρκετές πληροφορίες για τα επίπεδα διδασκαλίας



και μάθησης, μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών (ακόμα και κατά τα διαλείμματα), μέσα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς στο γραφείο της και στο γραφείο δασκάλων, από παρακολούθησεις μαθημάτων μαζί τον επιθεωρητή του σχολείου και από τα μαθήματα που η ίδια διδάσκει. «Στενοχωριέται» που δε διδάσκει σε δύο τμήματα του σχολείου, αν και αυτή η επιλογή εξυπηρέτησε θετικά τις προτιμήσεις συγκεκριμένου εκπαιδευτικού.

Σχολιάζει τις δυσκολίες υλοποίησης κάποιων εισηγήσεων του ΥΠΠ σχετικά με την επίβλεψη των επιπέδων του σχολείου. Θεωρεί για παράδειγμα ότι η από κοινού συμπλήρωση (με τον κάθε εκπαιδευτικό και σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα) της προσωπικής σελίδας «επίδοσης» του κάθε μαθητή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, «είναι λίγο υπερβολή και χάσιμο χρόνου» κυρίως για τους εκπαιδευτικούς,

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο επίβλεψης και γνώσης των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης του σχολείου, εντάσσονται και οι απρογραμμάτιστες κατ' ιδίαν συνομιλίες που κάνει με εκπαιδευτικούς ως προς θέματα διδασκαλίας. Κατά τη βδομάδα παρατήρησης, εκπαιδευτικός (4) με τον οποίο διδάσκει το ίδιο μάθημα σε αδελφά τμήματα, την επισκέφτηκε, αναφέρθηκαν σε ποιο σημείο της ύλης βρίσκονται και συζήτησαν αλλαγές στη σειρά της ύλης, ώστε να είναι πιο εύκολη η διδασκαλία και μάθηση. Άλλος (5) επισημαίνει ότι αρκετές φορές τα διαλείμματα ή σε κενά των εκπαιδευτικών, ανοίγονται σύντομες συζητήσεις που σχετίζονται με παιδαγωγικά θέματα, παρόλο που οι συζητήσεις σε θέματα πειθαρχίας είναι περισσότερες. Αναφορές από εκπαιδευτικό (2) έγιναν και στο ότι «αν η διευθύντρια συνειδητοποιούσε ότι κάτι δεν πάει καλά» με συναδέλφους, κυρίως άπειρους, σε θέματα παιδαγωγικά, θα ασχολείτο πάρα πολύ με το θέμα.

Αυτό που η διευθύντρια θεωρεί ως κύρια αντίσταση στο να μπορεί να επιβλέπει με επιτυχία τα επίπεδα διδασκαλίας, είναι η ανεπαρκής, κατά την ίδια, επιμόρφωση που έχουν οι διευθυντές στα διάφορα αντικείμενα των ΝΑΠ, τη σύγχρονη διδακτική και μεθοδολογία τους. Παρόλο που γνωρίζει ότι υπάρχει πολύ διαθέσιμο υλικό στο διαδίκτυο, υποστηρίζει ότι μια καλή επιμόρφωση θα πρόσφερε πολύ περισσότερα. Πρόκειται για μια ανησυχία της που μετέφερε σε ένα από τα συνέδρια των διευθυντών. Όπως αναφέρει σχετικά:

Από τη στιγμή που έρχεται ένας δάσκαλός μου να εφαρμόσει κάτι καινούριο τζαι εγώ δεν έχω ιδέα τι εφαρμόζει, με ποιο τρόπο θα πρέπει να το εφαρμόζει, πρώτον με ποιον τρόπο να τον στηρίξω για να είναι πιο αποτελεσματικός, δεύτερο, πώς να τον ελέγξω αν το κάμνει καν. Από τη στιγμή που εγώ δεν ξέρω τι απαιτείται να κάμει...

### ***Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη διδακτικού προσωπικού***

Όπως εκφράστηκαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (7 από τους 8) μέσα από το ερωτηματολόγιο, η διευθύντρια παρέχει από αρκετό έως πάρα πολύ εκπαιδευτικό υλικό και πόρους. Στις συνεντεύξεις δίνονται περαιτέρω πληροφορίες, αφού δάσκαλοι αναφέρουν ότι ως «έμπειρη δασκάλα» που είναι, «σε οποιοσδήποτε συζητήσεις αναφορικά με παιδαγωγικά θέματα θα πει τη γνώμη της, συμβουλεύει και αυτούς τους ιδίους για το πώς χειρίζεται διάφορα θέματα, πώς τα προσεγγίζει» (4). Επίσης, «μπαίνει αρκετές φορές στις τάξεις» (5) και μέχρι τώρα έκανε «ανταλλαγή» με εκπαιδευτικό που διδάσκει το ίδιο μάθημα με αυτήν, ώστε να διδάξει ο ένας στο τμήμα του άλλου και έπειτα να συζητήσουν για το πώς είδαν το επίπεδο των μαθητών και να ανταλλάξουν εισηγήσεις για τη διδασκαλία. Η ίδια χαίρεται όταν δάσκαλοι συζητούν μαζί της και ρωτούν τη γνώμη της για το πώς να διδάξουν συγκεκριμένα θέματα ή συζητούν μαζί της ζητήματα όπως «βάζω ή δε βάζω βαθμολογία». Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και την εισήγησή της στην αρχή της σχολικής χρονιάς να παρακολουθήσει κάποιον ή κάποια μαθήματα στις τάξεις «όχι για να τους κρίνει», για να δώσει ιδέες και επιπρόσθετα να «γνωρίσει όλους τους μαθητές» (3). Η εισήγηση έγινε αποδεκτή από όλους τους εκπαιδευτικούς με εξαίρεση μια εκπαιδευτικό που ένιωσε ότι «θα είναι υπό έλεγχο». Πρόκειται για το άτομο με το οποίο διαφωνεί η διευθύντρια ως προς τη στάση που τηρεί προς το σχολείο και η οποία και σημειώνει στο ερωτηματολόγιο ότι η διευθύντρια δεν παρέχει «καθόλου» εκπαιδευτικό υλικό και πόρους.

### ***Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό διδασκαλίας***

Το ζήτημα της αυτονομίας που παρέχει η διευθύντρια στους δασκάλους είναι ένα από τα ζητήματα στα οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ως ένα από τα χαρακτηριστικά της. Η βοηθός διευθύντρια (2) νιώθει την ανάγκη να προσθέσει ότι η αυτονομία που δίνει στους δασκάλους δε σημαίνει ταυτόχρονα και μη γνώση του τι γίνεται στις αίθουσες διδασκαλίας. Της «βγάζει το καπέλο», γιατί παρόλη την αυτονομία που επιτρέπει, «ξέρει τι γίνεται», «ξέρει πολύ καλά τι κάνουν» οι εκπαιδευτικοί.

Στο πλαίσιο υποστήριξης της αυτονομίας του δασκάλου στην αίθουσα διδασκαλίας, η διευθύντρια έχει την πεποίθηση ότι «ο κάθε δάσκαλος στην τάξη του είναι βασιλιάς, ...εκείνος αποφασίζει, εκείνος διεκπεραιώνει». Για το λόγο αυτό, «θεωρεί ότι υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό με το να του δώσει οδηγίες» σε θέματα οργάνωσης και προγραμματισμού της

διδασκαλία του και προτιμά να δίνει συμβουλές όταν της ζητηθεί ή να τοποθετηθεί σχετικά σε συζητήσεις.

### ***Χρησιμοποίηση πληροφοριών από επιθεωρητές***

Η διευθύντρια αναφέρει σχετικά στη συνέντευξή της ότι σε συνεδριάσεις συζητούνται γενικά σχόλια που κάνει ο επιθεωρητής του σχολείου, παρόλο που επιθεωρητής – εκπαιδευτικοί συζητούν και κατ’ ιδίαν. Παρόλα αυτά, είναι χαρακτηριστική η τοποθέτησή της σε σχέση με τις εισηγήσεις των επιθεωρητών ως προς τη βελτίωση του προσωπικού και γενικότερα του σχολείου, αφού νιώθει ότι αρκετοί «δεν μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά το σχολείο ως σύνολο». Με τα λεγόμενά της δείχνει να έχει πίστη στις δυνατότητές της και να μην εξαρτάται από ανώτερους στην προσπάθειά της να λύσει κάποιο πρόβλημα.

*Δεν ξέρω αν με κατάλαβες, δεν είμαι τζιαι ιδιαίτερα το «ελάτε να κάμουμε αυτό που είπε ο επιθεωρητής». Φυσικά πέρσι που ξεκίνησε το σχολείο, επιθεωρητής ήταν ο ....., τον οποίο εκτιμώ ιδιαίτερα και ως άνθρωπο και ως επαγγελματία... ..κάποτε μου είπε μια κουβέντα. «Δε μου τηλεφωνάς. Δεν έσεις προβλήματα;» Λαλώ του «Κοίταξε να δεις. Άμα έχω πρόβλημα τζιαι δεν μπορώ να το λύσω με την κοινή τη λογική μου θα σε πάρω τηλέφωνο... ..Δε θα μπορούσα σε καμιά περίπτωση να πω «κύριε επιθεωρητά, θέλω να τα κάμνω ούλλα όπως τα θέλεις εσύ». Δεν, δεν!*

Από τους υπόλοιπους άξονες που σχετίζονται με το παιδαγωγικό στυλ, ο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι *ενθαρρύνει σχεδόν πολύ την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση» (Μ.Ο 3.625)*, χωρίς όμως να δίνουν μέσα από τις συνεντεύξεις σαφή παραδείγματα που να υποστηρίζουν κάτι τέτοιο. Παρεμφερείς μπορούν να θεωρηθούν οι αναφορές τους στην εισήγηση της διευθύντριας για συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων και ανταλλαγή επισκέψεων, με σκοπό τον εμπλουτισμό των πρακτικών τους και το έναυσμα για εποικοδομητικό διάλογο στα πλαίσια της διδακτικής. Επίσης, πιστεύουν ότι *προωθεί στον ίδιο βαθμό τις πρακτικές που συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές (Μ.Ο 3.875)*, ότι *προωθεί πολύ τη σύνδεση εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου (Μ.Ο 4)* και ότι *διευκολύνει πολύ την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου (Μ.Ο 4.125)*.

### ***Ενσωμάτωση κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα***

Σχετικά με την ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα, με την έννοια του να διδάχονται οι μαθητές τις δεξιότητες και την υπευθυνότητα δημιουργίας

της δικής τους κοινωνικής αλλαγής, δεν έχει προγραμματιστεί κάτι οργανωμένο και στοχευόμενο σε επίπεδο σχολείου. Αυτό που φάνηκε είναι ότι η διευθύντρια λόγω της ευαισθησίας που τη χαρακτηρίζει, προβαίνει έμμεσα σε τέτοια ενσωμάτωση επηρεάζοντας σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, σε κάποια από τις διδασκαλίες της προέκυψε συζήτηση με θέμα την εφαρμογή των κανόνων της κάθε κοινωνίας ή μικρής κοινωνίας, όπως το σχολείο. Η ίδια προσπαθώντας να δώσει στο μάθημα και μια άλλη οπτική, περιέγραψε περιστατικό θέλοντας να δώσει το μήνυμα ότι «πρέπει να γίνει από κάποιους η αλλαγή για να αλλάξουν κάποια πράγματα με το χρόνο». Όπως ανέφερε, παράβηκε συνειδητά σε εφηβική ηλικία τον κανονισμό που έλεγε ότι δεν πρέπει να πηγαίνει σε μικτά πάρτι για να μη συναναστρέφεται με αγόρια και ότι έπρεπε πάντα να φορά καπέλο, όταν κυκλοφορά, παρόλο που γνώριζε ότι αυτή της η συμπεριφορά θα είχε αρνητικές επιπτώσεις.

Πέραν αυτών των αναφορών, έγιναν κατά τη διάρκεια της βδομάδας διάφορες συζητήσεις σε σχέση με το πρόβλημα της φτώχειας που ταλαιπωρεί πολλούς μαθητές του σχολείου και τις οικογένειές τους, κυρίως ετερόγλωσσες. Αφορμή της συζήτησης με τους μαθητές της έκτης τάξης αποτέλεσε η διαμαρτυρία τους για την μικρή αύξηση του ποσού του δικαιώματος συμμετοχής στη χριστουγεννιάτικη κλήρωση των τμημάτων. Αφού αναφέρθηκε στο οικονομικό πρόβλημα πολλών οικογενειών, τους κάλεσε να συμβάλουν με όποιο τρόπο μπορούν στη συλλογική προσπάθεια εξασφάλισης βασικών ειδών για κάποιους συμμαθητές τους, ώστε να αλλάξει προς το καλύτερο η ποιότητα ζωής τους. Συνέδεσε αυτή την προσπάθεια με την έννοια του «καλού καταναλωτή», ο οποίος εύκολα θα εξοικονομήσει ένα χρηματικό ποσό, ακόμα και ελάχιστο για να το διαθέσει στο συνάνθρωπό του.

Χαρακτηριστική ήταν η τοποθέτηση κάποιου μαθητή της ίδιας τάξης όταν κλήθηκε για συνομιλία, ο οποίος ανέφερε ευθέως ότι η οικογένειά του αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα και δεν μπορεί να ανταποκρίνεται σε ένα τέτοιο κάλεσμα που δυσκολεύει περισσότερο τα πράγματα.

...δε συμφωνώ πολύ με εκείνο που είπε η κυρία ... Μερικοί θέλουν οι ίδιοι βοήθεια και λέει να βοηθήσουν τους άλλους. Μετά μένουμε εμείς φτωχοί. Κυρία κάθε μέρα κάτι γίνεται και πρέπει να πληρώσουμε. Έχουμε πολλή κρίση.

Η ίδια η διευθύντρια θεωρεί πως ακόμα και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα στις οικογένειές τους, δε θα ήταν καλό να «εξαιρούνται» της μάθησης από νεαρή ηλικία του να προσφέρουν στο συνάνθρωπό τους, ακόμα και το ελάχιστο.

Αυτό ανέφερε και σε γονιό που έχει οικονομικές δυσκολίες, ο οποίος συζήτησε παλαιότερα μαζί της το θέμα της συμμετοχής του παιδιού του σε φιλανθρωπίες.

Το συγκεκριμένο θέμα τέθηκε ξανά προς ευαισθητοποίηση των μαθητών όλου του σχολείου σε συγκέντρωση, αλλά και στη συνεδρίαση των εκπαιδευτικών, όπου προτάθηκαν πτυχές επεξεργασίας σε σχέση με την περιβαλλοντική πολιτική, οι οποίες να έχουν άμεση σχέση με το σχολείο. Ανάμεσα σε αυτές ήταν και η περιοχή «φτώχεια», την οποία εισηγήθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια, η οποία πρότεινε πτυχές μελέτης, όπως ο τρόπος εμφάνισης και οι επιπτώσεις της.

### ***Προτροπές για ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις***

Η ίδια η διευθύντρια έχει ψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και προσδοκεί στη μαθησιακή τους πρόοδο, γιατί πιστεύει ότι όλοι μπορούν να βελτιωθούν προς το καλύτερο. «Δεν μπορεί να δεχτεί ότι τα επίπεδα είναι χαμηλά», αφού τουλάχιστον στο κύριο μάθημα που διδάσκει, τα αποτελέσματα είναι αρκετά καλά, με αρκετούς Κύπριους και ετερόγλωσσους μαθητές να πετυχαίνουν πολύ ψηλά επίπεδα.

Με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι υπήρξαν διάφορες ευκαιρίες συζήτησης ως προς τις απαιτήσεις και προσδοκίες που θα πρέπει να έχουν από τους μαθητές τους. Ένας από αυτούς (4) συμπληρώνει ότι «την άκουσε πολλές φορές να λέει σε μαθητές της τάξης του πως πρέπει να συγκρίνεται ο καθένας με τον εαυτό του και να προσπαθεί να γίνεται καλύτερος». Για τον ίδιο, «γνωρίζει» η διευθύντρια «ποιες είναι οι δυνατότητες των μαθητών, αλλά πάντα περιμένει το καλύτερο για τον καθένα». Άλλος εκπαιδευτικός (1) αναφέρει ότι μια από τις προσπάθειές της είναι να μην «πιέζονται» (κυρίως συναισθηματικά) από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά που έχουν ήδη βεβαρημένη ψυχολογία (π.χ. λόγω φυλάκισης του πατέρα τους). Εκείνο που την ενδιαφέρει πρώτιστα, όπως επισημαίνει άλλος συνάδελφος είναι τα παιδιά να θέλουν να έρχονται στο σχολείο, να περνούν καλά και να είναι χαρούμενα.

### ***Στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών***

Όπως αναφέρουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια, οι ώρες που δίνονται για τους ετερόγλωσσους μαθητές (Δ' – Στ') του σχολείου είναι πολύ λιγότερες από ότι χρειάζεται. Εμπόδιο θεωρούν τον κανονισμό του ΥΠΠ που λέει πως ένας ετερόγλωσσος μαθητής σταματά την ενισχυτική διδασκαλία για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μετά από συγκεκριμένη χρονική περίοδο φοίτησης στο σχολείο. Πέραν αυτών των αντιστάσεων, η

διευθύντρια επισημαίνει και τη λανθασμένη κατά τη γνώμη της «νοοτροπία» που επέδειξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί, η οποία τελικά δυσχέρανε τη διδασκαλία των ετερόγλωσσων μαθητών. Ειδικότερα, δεν έδειξαν προθυμία να διδάσκουν κάποιες περιόδους στο γειτονικό σχολείο (Α΄ κύκλος), ώστε να έρχεται στο σχολείο εκπαιδευτικός με ειδικές γνώσεις στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ο οποίος έχει τη βάση του εκεί.

Αναγνωρίζοντας η διευθύντρια ότι οι περισσότεροι ετερόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα στο γλωσσικό μάθημα και κυρίως στο γραπτό λόγο, προσπαθεί να προωθήσει η ίδια και μέσω των εκπαιδευτικών της, τα απογευματινά μαθήματα που γίνονται για καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας. Μπορεί να λεχθεί ότι με αυτό τον τρόπο πετυχαίνεται η «επέκταση» των ευκαιριών των μαθητών για «πρόσβαση» στην περιοχή της γνώσης. Συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (1) αναφέρεται στη μεγάλη επιμονή της διευθύντριας για συμμετοχή όλο και περισσότερων παιδιών στα απογευματινά μαθήματα.

Όχι μόνον επέμενε πάρα πολλά να πάνε οι μαθητές οι αλλόγλωσσοι ...στο απογευματινό μάθημα των ελληνικών. Μου έδωσε ξανά και ξανά αίτηση να επιμένω.

Επιπλέον, επισημαίνει ότι η διευθύντρια «θέλει να βοηθηθούν οι μαθητές με όποιο τρόπο μπορούν», ακόμα και με ώρες που «κλέβονται» με σκοπό την ενισχυτική διδασκαλία.

### ***Επίβλεψη διδασκαλίας σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας***

Η διευθύντρια πιστεύει ότι καθοριστικός παράγοντας μιας διδασκαλίας ευαίσθητης σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, αφού από τον ίδιο εξαρτάται τελικά «το πόσο θα κυνηγήσει τους (σχετικούς) στόχους... στη μικροομάδα και σε ατομικό επίπεδο». Δεν είναι απόλυτα σίγουρη για την επίτευξη των στόχων, στην περίπτωση συναδέλφων «που απλά ακολουθούν την πεπατημένη» και πιστεύει ότι «η ιδεολογία είναι βασικός παράγοντας» που επηρεάζει τη διδασκαλία, «αλλά και θέμα προσωπικότητας του κάθε δασκάλου».

Όπως λέει, δεν πρόκειται για κάτι που η ίδια μπορεί να «ελέγξει» άμεσα και με ακρίβεια. Μέσα από τις συζητήσεις που γίνονται με τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινό επίπεδο, προγραμματισμένα ή απρογραμμάτιστα στη συνεδρίαση, αλλά και από τη δουλειά τους που «βγαίνει» προς τα έξω, μπορεί να γνωρίζει σε γενικές γραμμές πώς αντιμετωπίζουν τα ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται πως αντιτίθεται ευθέως σε εκφράσεις εδραιωμένων κοινωνικών ανισοτήτων, όπως είναι ο ρατσισμός, ο οποίος στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δημιουργεί πολλές πιθανότητες να επηρεάσει αρνητικά τη διδασκαλία ενός πολυπολιτισμικού συνόλου μαθητών. Ειδικότερα, μίλησε επανειλημμένα με

την εκπαιδευτικό που (σύμφωνα με τη διευθύντρια) «η όποια κουβέντα της είναι άκρως ρατσιστική». Τοποθετήθηκε έναντι γενικευμένων απόψεων του τύπου «αχ, αυτοί οι μαθητές οι .....» (συγκεκριμένης εθνικότητας) καλώντας την να μην κατηγοριοποιεί την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών βάσει εθνικότητας και δίνοντάς της παραδείγματα ετερόγλωσσων μαθητών του σχολείου που αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς και επίδοσης.

Αυτό που αναμένει γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς που έχουν τμήματα μαθητών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, είναι «μια ενημέρωση του τι κάνω (και) γιατί το κάνω». Θα μπορούσαν, όπως λέει, να τεθούν και κάποια χρονοδιαγράμματα δραστηριοτήτων που αποφασίζονται, ειδικότερα στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας. Θεωρεί ότι οι δραστηριότητες που έχουν προγραμματιστεί «δεν είναι αρκετές ή δεν είναι αρκετά ευφάνταστες» με την έννοια της δημιουργικότητας και του «ανοίγματος» προς τα έξω, δηλαδή το χώρο του σχολείου και της κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους λήφθηκαν συνεντεύξεις έδειξαν με τα λεγόμενά τους ότι αναγνωρίζουν απόλυτα την ευαισθησία που έχει η διευθύντριά τους σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά και περιθωριοποίησης – απομόνωσης μαθητών. Σχετική είναι η αναφορά εκπαιδευτικού (5) στην ικανοποίηση της διευθύντριας όταν είδε θετικά και ενισχυτικά σχόλια στα τετράδια ετερόγλωσσων μαθητών, παρά τα πολλά λάθη, λόγω του ότι οι μαθητές βρίσκονται στα πρώτα στάδια κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί πέρασαν το μήνυμα ότι επηρεάζονται και οι ίδιοι ως προς τη γενικότερη στάση τους προς τους ετερόγλωσσους μαθητές και ενδεχομένως την ευαισθησία που έχουν κατά τη διδασκαλία.

Δύο από αυτούς αναφέρουν:

Έχει ιδιαίτερη ευαισθησία σε τούτο το θέμα. Να μεν απορρίψεις, να έβρεις τον τρόπο... Είπεν μας ας πούμε τη λέξη «απαγορεύεται» να μεν την χρησιμοποιούμε. Δηλαδή είναι είδος απόρριψης για τα μωρά να ακούνε το «απαγορεύεται». Γενικά νομίζω ότι έσπει ιδιαίτερη ευαισθησία σε τούτο το θέμα. (1)

Απεναντίας, θέλει να βοηθηθούμε τούτα τα άτομα με κάθε τρόπο που μπορούμε. Τζιαι γενικά θέλει να προωθούμε τούτα τα μωρά, να μην νιώθουν ότι υστερούν γιατί στερούνται ούτως ή άλλως οικονομικά και κοινωνικά στις οικογένειές τους. Οπότε στο σχολείο θέλει να νιώθουν άνετα και βολικά. (3)

Η ίδια η διευθύντρια θεωρεί ότι το προσωπικό του σχολείου της έχει στην συντριπτική του πλειοψηφία μια θετική στάση προς την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στο σχολείο και ειδικότερα στις αίθουσες διδασκαλίας. Την αποδίδει εν μέρει στο γεγονός ότι οι πλείστοι «είναι μεγαλωμένοι στ..... (ονομασία της πολυπολιτισμικής κοινότητας του σχολείου), έζησαν και ζουν την περιοχή για πάρα πολλά χρόνια, οπότε είναι πάρα πολύ δεκτικοί».

***Προτροπές για αξιοποίηση πολλαπλών ταυτοτήτων, κοινωνικών υποβάθρων και εμπειριών***

Στις όποιες συζητήσεις γίνονται σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, φαίνεται ότι η διευθύντρια πάντα τοποθετείται επηρεάζοντας έμμεσα το εκπαιδευτικό προσωπικό ως προς την ευαισθησία που θα πρέπει να διέπει τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός 4 θεωρεί ότι οι τοποθετήσεις της σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας των μαθητών, αλλά και οι αφηγήσεις προσωπικών της ιστοριών ως μετανάστης, αποτελούν ταυτόχρονα και προτροπή προς τους δασκάλους για αξιοποίηση των ετερόγλωσσων μαθητών (ταυτοτήτων, κοινωνικών υποβάθρων, εμπειριών). Δίνοντας έμφαση στην ευαισθησία που τη διακατέχει, λέει:

Πάντα έχει τη γνώμη της. Δούλεψε και στ.. ..... Έζησε η ίδια από την αρνητική πλευρά αυτά τα θέματα και είναι πάρα πολύ ευαίσθητη για το συγκεκριμένο θέμα. Και μπορώ να σου πω ότι καταλαβαίνει τους μαθητές παραπάνω από όλους μας σε τούτον τον τομέα.

Πιο συγκεκριμένα, προτροπές για αξιοποίηση γίνονται κατά τη διάρκεια συζητήσεων των διαφόρων εγκυκλίων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (4), αλλά και σε κατ' ιδίαν συζητήσεις. Μία εκπαιδευτικός (5) επισημαίνει ότι η διευθύντρια «πάντα τους λέει να μην ξεχνούν» τους ετερόγλωσσους μαθητές και τους προτρέπει να αξιοποιούν την καταγωγή και τις εμπειρίες τους. Σε συζήτηση που είχαν για ετερόγλωσση μαθήτρια που δεν έχει ακόμα κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, η διευθύντρια επέμενε ότι κατανοεί πολύ περισσότερα από ότι μπορεί κάποιος να νομίζει, έστω κι αν δε μιλά και την προέτρεψε να συνεχίσει με θετική ανατροφοδότηση ώστε να αποκτήσει το παιδί αυτοπεποίθηση.

Θα μπορούσε να ληφθεί και ως προτροπή προς το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, η πολύ θετική στάση που τηρεί η διευθύντρια όταν «μεταφέρουν» οι μαθητές τις εμπειρίες που έχουν σε συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, τόσο η ίδια όσο και κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται θετικά σε παρουσίαση συγκεκριμένου τμήματος (στο τέλος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς), με θέμα τα βιώματα παιδιών διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών καταγωγών σε σχέση με τον πόλεμο και την προσφυγιά.

Επίσης, θεωρείται ότι η οικοδόμηση ενός κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές και η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ τους, με τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς, προωθεί ούτως ή άλλως την άνεση του να φέρουν στην επιφάνεια οι μαθητές διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, τις εμπειρίες ζωής τους, εάν και εφόσον το θελήσουν.



### Στυλ ανάπτυξης προσωπικού

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η διευθύντρια πιστεύει ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα «δυνατό» στοιχείο του σχολείου. Πρόκειται για κάτι που ήταν εμφανές κατά τη βδομάδα της μελέτης περίπτωσης, αφού ήταν αρκετές οι φορές που οι εκπαιδευτικοί (κατά τα διαλείμματα τουλάχιστον) αντάλλαζαν απόψεις για διάφορα ζητήματα που αφορούσαν στο σχολείο ή συνεργάστηκαν για να προγραμματίσουν ή να φέρουν εις πέρας κάποια δραστηριότητα. *Ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς* που να πηγάζουν από τη διευθύντρια, δεν έγιναν με πρόγραμμα, αλλά με προφορικές προτροπές της και συζητήσεις σε συνεδριάσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι προτροπές της για δημιουργία «ανοικτών τάξεων», όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλίες συναδέλφων τους, προβαίνουν σε συνδιδασκαλίες και ανταλλάζουν ιδέες. Η βοηθός διευθύντρια αναφέρει επίσης ότι η διευθύντρια εισηγήθηκε όπως η ίδια κάνει συνδιδασκαλίες με τους εκπαιδευτικούς, εφόσον το επιθυμούν και μετά από προσunenνόηση. Η «ανταλλαγή» τμημάτων, ώστε να διδάξει ο καθένας το μάθημά του στο αδελφό τμήμα, έχει ήδη γίνει κάποιες φορές.

### *Επιβράβευση, αναγνώριση και έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς*

Οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν στις συνεντεύξεις, αλλά και οι υπόλοιποι μέσω του ερωτηματολογίου, εξέφρασαν την άποψη ότι η διευθύντρια *χρησιμοποιεί την επιβράβευση για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο* (Μ.Ο.4). Όπως λένε, κάποιες φορές εκφράζεται άμεσα προς τους ίδιους με το «μπράβο» και άλλες το δείχνει ή το νιώθουν οι ίδιοι, χωρίς εκείνη να το πει με λόγια. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ναι (επιβραβεύει), εν γλυτζιής άνθρωπος, οπότε έχει πολλά καλή προσέγγιση. ...Αν υπάρχει κάτι θετικό, θα το πει, θα το δείξει με κάποιον τρόπο. (1)

Εύκολα (θα επιβραβεύσει). Όμως δεν το κάμνει έτσι με ευφάνταστο τρόπο. Εν να έρτει τζιαι θα μου πει εμένα «μπράβο σου ...». Τζιαι φαντάζομαι το κάμνει τζιαι σε όλους. Εν θα σταθεί μπροστά στους άλλους και να πει «Μπράβο... έκαμες τζιείνο». (2)

Μπορεί να μην μου το πει, αλλά θα μου το δείξει π.χ. ή θα μου πει «μπράβο ρε ... μου» ή θα πει σε κάποιον άλλο «είδες που το σκέφτηκεν η ...». Δε θα σου το πει εντελώς απευθείας, αλλά νιώθεις το. (3)

Δεν είναι τύπος που με το παραμικρό θα έρχεται να σου λέει μπράβο. Μπορεί ακόμα να σου το δείξει, δεν είναι ανάγκη να σου το πει με λόγια. (4)

Συμπληρώνουν ότι «αναγνωρίζει το έργο τους», όπως «και την προσπάθειά τους» και «τους το λέει». Συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «στις ικανότητές της την αναγνωρίζει... σε εκείνα που ξεχωρίζει, γιατί ο καθένας έχει τις δικές τους ικανότητες». Επίσης, μέσα από το ερωτηματολόγιο δηλώνουν ότι «*επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι*

*συνεισφέρουν εξάίρετα στις σχολικές δραστηριότητες» (Μ.Ο.4) εννοώντας όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, την έννοια του «επαίνου» ως συνώνυμη με την έννοια της «επιβράβευσης». Εξαίρεση στις απαντήσεις αποτελεί μία εκπαιδευτικός (για την οποία έγινε προηγουμένως αναφορά), η οποία θεωρεί ότι δέχεται «καθόλου» έπαινο ή επιβράβευση. Από την πλευρά της η διευθύντρια αναφέρει ότι συνειδητά πλέον δεν επαινεί ή επιβραβεύει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό, αφού οι προηγούμενες της πράξεις επαίνου δεν απέδωσαν θετικά στη γενικότερη στάση της εκπαιδευτικού προς το σχολείο. Όπως αναφέρει:*

*Εν φιλοσοφία ζωής για μένα τούτον το πράμα. ..εν να δώσω, θα δώσω, θα δώσω, αλλά όταν δω ότι δεν έχω ανταπόκριση, κλείω πόρτες. Την ..... δεν την επαινώ, δεν την επιβραβεύω. Μα για ποιο πράμα να την επιβραβεύσω;*

Η ίδια τόσο στις δύο συνεντεύξεις όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης εκφράστηκε ανοικτά ως προς την ικανοποίησή της για τις ικανότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της. Όπως είπε σε κάποια στιγμή, «θεωρεί ότι έχει πάρα πολύ ικανούς δασκάλους στο σχολείο», ότι έχει «πολύ πιο ικανούς από την ίδια» σε συγκεκριμένους τομείς, όπως η τεχνολογία, η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός μαθημάτων. Αναφορές ή ενδείξεις για καταγραφή περιστατικών εξαιρετικής εργασίας στους προσωπικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, δεν υπήρξαν.

#### ***Ενθάρρυνση επαγγελματικής ανάπτυξης, κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού***

Στις σχετικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου οι μέσοι όροι ήταν ψηλοί. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η διευθύντρια *ενθαρρύνει πολύ προς πάρα πολύ την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 4.25), φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο. 4.125)*. Οι ίδιοι αναφέρονται σε συχνή ενημέρωση για επιμορφωτικά συνέδρια/σεμινάρια που γίνονται, σε προτροπές της διευθύντριας για την παρακολούθησή τους, επισκέψεις διαφόρων ομιλητών στο σχολείο ειδικών σε συγκεκριμένα ζητήματα (π.χ. επίσκεψη ψυχολόγου, επίσκεψη ομάδας από πανεπιστήμιο και ομάδας Άμεσης Παρέμβασης για συζήτηση στο θέμα της αυτοπειθαρχίας των μαθητών και σχετικών στρατηγικών), παρακολούθηση μαθημάτων σε άλλα σχολεία και μεταφορά των γνώσεων που αποκτήθηκαν σε συνεδρίαση.

#### ***Αντιμετώπιση του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από το φακό της δικαιοσύνης***

Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης και κυρίως μέσα από τη μέθοδο της παρατήρησης, συλλέγηκαν διάφορα δεδομένα που συγκλίνουν στο ότι η διευθύντρια αντιμετωπίζει το έργο του προσωπικού της μέσα από το φακό της δικαιοσύνης. Αρχικά, το γεγονός ότι αποδίδει

αξία, εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς της και τους συμπεριφέρεται ως επαγγελματίες (κάτι που λέει η ίδια, αλλά και εκφράζει μέσα από την όλη της συμπεριφορά), μπορεί να περιληφθεί σε μια τέτοιου είδους επιθεώρηση. Πιο συγκεκριμένες ενδείξεις αποτελεί το ότι εμπιστεύεται την άποψη της ομάδας για σημαντικές αποφάσεις που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, πιστεύει (όπως προαναφέρθηκε) σε ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών και τους αφήνει να δράσουν σε συγκεκριμένα ζητήματα χωρίς να επεμβαίνει. Για παράδειγμα, παρόλο που η ίδια πρότεινε το θέμα «βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας» για το πρόγραμμα που γίνεται σε συνεργασία με συγκεκριμένο πανεπιστήμιο, δεν επέμενε για την επιλογή του, αλλά σεβάστηκε την προτίμηση της πλειοψηφίας για επικέντρωση στη «βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών εκτός τάξης».

Στο πλαίσιο μιας αντιμετώπισης μέσα από το φακό της δικαιοσύνης, μπορεί να περιληφθεί η απογοήτευση της διευθύντριας όταν κατανοεί πως κάποιιοι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση στους μαθητές τους, αλλά και οι προσπάθειές της ώστε να αλλάξουν στο βαθμό που είναι δυνατό, τα συγκεκριμένα δεδομένα. Ως προς το θέμα αυτό, θεωρεί απαράδεκτο το γεγονός ότι συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αδυνατεί να επιβάλει την πειθαρχία στα τμήματα που διδάσκει με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αισθητά η ποιότητα της διδασκαλίας και να «αδικούνται» οι μαθητές. Στην περίπτωση αυτή, έκανε πολλές συζητήσεις μαζί της προσπαθώντας να τη συμβουλέψει για το πώς να χειρίζεται καλύτερα τους μαθητές από πλευράς πειθαρχίας, κάτι που βελτίωσε τα πράγματα. Επίσης, η απογοήτευση μέχρι και ο εκνευρισμός της είναι εμφανής όταν αναφέρεται στην εκπαιδευτικό που θεωρεί και εκφράζει ότι το τμήμα της έχει χαμηλά μαθησιακά επίπεδα, λόγω της πλειοψηφίας ετερόγλωσσων μαθητών. Σύμφωνα με τη διευθύντρια, η εικόνα που βγάζει η εκπαιδευτικός προς το υπόλοιπο προσωπικό για τους μαθητές της δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα, γιατί η ίδια δεν προσπαθεί όσο χρειάζεται. Από την πλευρά της προσπαθεί να αντικρούει με επιχειρήματα τις απόψεις της εκπαιδευτικού, χωρίς όμως οποιαδήποτε στοχευόμενη επιμόρφωση.

Ως ένδειξη μιας επιθεώρησης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από το φακό της ισότητας, μπορεί να περιληφθεί η τοποθέτησή της ότι «δεν της αρέσει να φορτώνονται περισσότερες υπευθυνότητες κάποιιοι εκπαιδευτικοί» ή «να μην καταβάλλουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους» σε σχέση με τους υπόλοιπους «για να καταρτιστούν συγκεκριμένα σχέδια δράσης», γι' αυτό και προσπαθεί να τηρεί όσο γίνεται τις ισορροπίες. Η εκπαιδευτικός 5 εκφράζεται σχετικά λέγοντας ότι «είναι δίκαιη» και ότι «δεν της αρέσει να υπάρχει αδικία

μεταξύ των συναδέλφων», κάτι που για την ίδια μεταφράζεται πολλές φορές με το να «λέει εκείνο που θέλει να πει (για να επέλθει δικαιοσύνη) χωρίς να σκέφτεται ότι θα την παρεξηγήσουν (οι συνάδελφοι) ή ότι θα κακοφανήσει κάποιον».

Επίσης, η διευθύντρια θεωρεί ότι είναι στο πλαίσιο μιας δίκαιης αντιμετώπισης των δασκάλων που προσπαθεί να «ευκολύνει» αυτούς που έχουν στην τάξη κάποιες αρκετά «δύσκολες» περιπτώσεις μαθητών (από άποψη συμπεριφοράς). Γι' αυτό το λόγο, στηρίζει τους εκπαιδευτικούς μέσα από κατ' ιδίαν συζητήσεις, όπως φάνηκε από τα δεδομένα της παρατήρησης, τα λεγόμενα της διευθύντριας και δύο εκπαιδευτικών. Δέχεται τα παιδιά αυτά στο γραφείο της, όταν η συμπεριφορά τους επαναλαμβάνεται και έχει επιπτώσεις στους συμμαθητές τους ή στην ποιότητα της διδασκαλίας, συνομιλεί μαζί τους, με σκοπό να βελτιωθούν οι ίδιοι και να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτικός. Ένας από τους εκπαιδευτικούς (4) δήλωσε σε συνέντευξη ότι «νιώθει πως τον στηρίζει πολύ η διευθύντρια» με το να τον βοηθά άμεσα με συγκεκριμένους μαθητές στην τάξη του. Ενδεικτικά, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός πήγε το διάλειμμα στο γραφείο δασκάλων αναστατωμένος λόγω κάποιου περιστατικού με δύο μαθητές του. Η διευθύντρια στενοχωρήθηκε αφού «πρώτη φορά τον είδε έτσι» και με την πρώτη ευκαιρία συνομίλησε με όλους τους μαθητές του τμήματος και έπειτα κατ' ιδίαν στο γραφείο της με τους εμπλεκόμενους μαθητές.

### ***Ενδυνάμωση προσωπικού***

Η ενδυνάμωση που παρέχει η διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς με σκοπό να ενδυναμωθεί το πυρηνικό πλαίσιο μάθησης, σχετίζεται καταρχήν με το γεγονός ότι αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους συμπεριφέρεται δημοκρατικά, με σεβασμό και εμπιστοσύνη. Στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης που παρέχει, μπορεί να περιληφθεί η δήλωση της εκπαιδευτικού 5 ότι η διευθύντρια «θυμώνει όταν νιώθεις ότι είσαι κατώτερος» και «θέλει να νιώθεις ότι αξίζεις» (ως εκπαιδευτικός). Στο θέμα της εμπιστοσύνης, ήταν φανερό ότι αφήνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να παίρνουν ή να συμβάλλουν στο μέγιστο κατά τη λήψη μιας σημαντικής απόφασης για το σχολείο. Συγκεκριμένα παραδείγματα αποτελούν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν τον τελικό λόγο για το ποιο θα είναι το όραμα του σχολείου, τι θα περιλαμβάνουν τα διάφορα σχέδια δράσης, ποιο θέμα θα επιλεγεί για τη συνέχιση ή υλοποίηση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει το σχολείο. Ενδεικτική είναι και η

στήριξή της διευθύντριας σε εκπαιδευτικό η οποία κατέβαλλε προσπάθειες και εμπλόκηκε σε διάφορες διαδικασίες, ώστε το σχολείο να λάβει μέρος σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα.

### ***Προφορική έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας***

Η έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, ισότητας, δικαιοσύνης και άλλων παρεμφερών, γίνεται κατά κύριο λόγο προφορικά και όχι γραπτά ή στο πλαίσιο μιας οργανωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης. Πρόκειται για κάτι που αναγνωρίζει ως «έλλειμμα» η διευθύντρια, όταν προβαίνει σε αυτοκριτική, παρόλο που πιστεύει ότι βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Ναι, θα παραδεχτώ ...διότι είμαι άνθρωπος που κάμνω την αυτοκριτική μου. Η δική μου η δουλειά ως διευθύντρια σε σχέση με την περσινή βελτιώθηκε, χωρίς να σημαίνει ότι έφτασα το τέλειο. Δεν είμαι τέλεια, δε γίνεται. Έχω στερήματα, έχω πράματα που θα μπορούσαν ακόμα να γίνουν. ...Σε τούτον τον τομέα θεωρώ ότι ναι, είχα ελλείμματα.

Το προσωπικό του σχολείου φάνηκε ότι κυρίως εκτίθεται στις προαναφερθείσες έννοιες μέσα από συζητήσεις που γίνονται με τη διευθύντρια, στις οποίες εκφράζει τις δικές της απόψεις και φιλοσοφία. Ο χαρακτηρισμός που έδωσε η ίδια στον εαυτό της ως «ανοικτό βιβλίο», δηλαδή ως άτομο που αφήνει τους γύρω της να γνωρίζουν τα πιστεύω, την προσωπική της ιστορία, τις αδυναμίες και δυνατότητές της ως άτομο και ως διευθύντρια, είναι αυτό που φαίνεται ότι συμβάλλει στο να «ακουστούν» προς τους εκπαιδευτικούς διάφορα μηνύματα που σχετίζονται με την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Η ίδια βλέπει ότι συγκεκριμένοι δάσκαλοι ανταποκρίνονται θετικά σε τοποθετήσεις σχετικές με την έννοια της ισότητας και δικαιοσύνης. Όπως αναφέρει:

...έχουν μια πιο ανθρώπινη αντιμετώπιση, εν πιο ανθρώπινοι, εν πιο ευαίσθητοι, εν πιο καλοσυνάτοι σαν άνθρωποι. ...Πάλε εν θέμα προσωπικότητας του κάθε δασκάλου... Ας πούμε η ..... (όνομα δασκάλας) που ήρτε φέτος. Εγώ θεωρώ ότι που τους δασκάλους ούλλους πιο πολλά επηρεάζω τη ..... Όι γιατί εν ο αδύναμος χαρακτήρας τζιαι επηρεάζεται. Εν ο χαρακτήρας που εν έτοιμος να δεκτεί κάποια πράματα.

Εντούτοις, θεωρεί ότι γενικότερα «δεν μπορεί να κάνει πολλά ως προς την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών (σε αυτά τα ζητήματα)». Υποστηρίζει ότι παρόλο που εμπλέκεται σε διάφορες συζητήσεις για τέτοια ζητήματα, δεν μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά κάποιους εκπαιδευτικούς, αφού εμπλέκονται οι παράγοντες της δικής τους ωριμότητας και αυτοστοχασμού σε θέματα ιδεολογίας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτικό που «φάσκει και αντιφάσκει», αφού από τη μια μιλά για δραστηριότητες που κάνει στα πλαίσια

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και από την άλλη οι τοποθετήσεις της σε συζητήσεις που γίνονται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό (στο γραφείο δασκάλων) παραπέμπουν στο ρατσισμό. Τα παρακάτω λόγια της που λέχθηκαν στη δεύτερη συνέντευξη για την προαναφερθείσα εκπαιδευτικό, είναι αντιπροσωπευτικά.

Εν κάποια πράγματα, θέματα ιδεολογίας που θεωρώ ότι με έναν άτομο των 30-35 χρονών, εν μπορείς να του τα αλλάξεις όλα μέσα σε μίαν ημέρα ή σε ένα χρόνο ή σε δυο. Θέλει πολλή προσπάθεια από το ίδιο το άτομο για να αντιληφθεί ότι τζιέινου που πιστεύει ή η ιδεολογία του είναι σωστή ή λάθος. ...Θεωρώ ότι εν μια διεργασία που πρέπει να την κάμεις μόνη σου τζιαι μέσα που χρόνια πολλά να καταλήξεις σε τζιέινου που θεωρείς σωστό ή λάθος. Διότι οι νέοι...όσο πιο νέος είσαι θεωρώ ότι βλέπεις πιο επιπόλαια κάποια πράγματα. Λαλώ το τωρά εγώ τζιαι κρίνω που τζιέινου που έκαμνα εγώ προσωπικά. Μεγαλώνοντας θωρώ πόσον διαφοροποιήθηκα σαν άτομο τζιαι στα πιστεύω μου, τζιαι στον τρόπο που αντιδρώ τζιαι στον τρόπο που χειρίζομαι καταστάσεις. Η ωριμότητα εν σπουδαίο πράμα βασικά.

Ως μια ένδειξη ότι η διευθύντρια διέπεται από μια φιλοσοφία ισότητας και δικαιοσύνης, η οποία γίνεται αντιληπτή, είναι και η απάντηση που έδωσε ένας από αυτούς, ερωτώμενος αν η διευθύντρια χαρακτηρίζεται από κάποια φιλοσοφία. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Φιλοσοφία; Ναι, την ισότητα, την ισότητα. Έσει την σε μεγάλο βαθμό. Την ισότητα μεταξύ των μαθητών τζιαι τις ευκαιρίες που πρέπει να δίνονται, αλλά τζιαι σε πράματα που τους αρέσκει να κάμνουν. ... (Η φιλοσοφία της για ισότητα) αφορά και τους δασκάλους. Οπωσδήποτε και τη δικαιοσύνη. (4)

### **Σύνοψη αντιστάσεων**

Οι αντιστάσεις και περιορισμοί που συναντά η διευθύντρια 2 προέρχονται κυρίως από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το κοινωνικοοικονομικό και το πλαίσιο του σχολείου (γονείς, εκπαιδευτικοί). Συγκεκριμένα από πλευράς συστήματος, αναφέρεται στις «δομές που δεν υπάρχουν για την καλύτερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» (π.χ. μέσα από ένα δίγλωσσο πρόγραμμα), τη μη επαρκή επιμόρφωση των διευθυντών στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα του ΝΑΠ, την αρκετή γραφειοκρατική εργασία που απαιτείται και τις πολλές ώρες διδασκαλίας που έχει ένας διευθυντής που ηγείται ενός μικρού σχετικά σχολείου.

Σε σχέση με την οικονομική κρίση, διάφορες είναι οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στους μαθητές, όπως οι αποκοπές κονδυλίων και η έλλειψη πηγών. Για τους ίδιους λόγους, όπως φάνηκε, υπάρχει δυσκολία και από πλευράς Δήμου να πρακτικοποιήσει προγράμματα που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους, σε σχέση με την ευημερία τους. Αντίσταση για την ίδια αποτέλεσε και το γεγονός ότι ένα ποσοστό γονέων δεν «πλησίασαν» ιδιαίτερα το σχολείο, παρά το ότι

υπάρχουν σε κάποιο βαθμό δικαιολογημένα εμπόδια (π.χ. ώρες εργασίας). Πιστεύει ότι ενδεχομένως να μη χρησιμοποιήθηκαν και οι κατάλληλες πρακτικές από πλευράς σχολείου, όπως η εντατικοποίηση των «πιέσεων» προς τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων για να προσελκύσουν και εκείνοι ετερόγλωσσους γονείς στην ομάδα τους. Σε αυτό το θέμα τα κάποια από τα ηγετικά μέλη του Συνδέσμου επέδειξαν μια τάση αποφυγής των ετερόγλωσσων γονέων, κάτι που θεωρείται με τη σειρά του ως σημαντική αντίσταση.

Από την άλλη, η στάση μεμονωμένων εκπαιδευτικών αποτέλεσε για τη διευθύντρια μια άλλη αντίσταση προς την αλλαγή. Υπήρξε η περίπτωση εκπαιδευτικού που επιδείκνυε ρατσιστικές ή εθνικιστικές τάσεις (τις οποίες συνδέει η διευθύντρια με πολιτικές ιδεολογίες), παρά τα λεγόμενά της ότι «υλοποιούσε» στην τάξη της δραστηριότητες που εντάσσονταν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναφέρεται επίσης σε εκπαιδευτικούς που δε συμβάλλουν στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης προς τους μαθητές, λόγω της «χαμηλής» ποιότητας διδασκαλίας και της αδυναμίας τους να επιβάλουν πειθαρχία στην τάξη. Κάτι άλλο που εντόπισε από κάποιους είναι η αποφυγή για ανάληψη κάποιων υπευθυνοτήτων, επειδή βλέπουν ότι υπάρχουν πρόθυμα και ικανά άτομα να τις αναλάβουν.

### **Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης**

Περιγράφοντας η διευθύντρια τη σχέση που έχει με την εργασία της, παραδέχεται ότι το σχολείο έχει για την ίδια πολύ μεγάλη σημασία. Θεωρεί, όμως, ότι για να μπορέσει να ανταπεξέλθει των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν, θα πρέπει «να κρατά απόσταση και ισορροπία» μεταξύ εργασίας – οικογένειας, ώστε να μη μεταφέρει συνεχώς αυτά τα προβλήματα στο περιβάλλον της οικογένειας επηρεάζοντας τον εαυτό της και τα υπόλοιπα μέλη. Εντούτοις, σε περιπτώσεις που έτυχε να συζητήσει ζητήματα του σχολείου με άτομα της οικογένειάς της και με φίλους (που δεν είναι εκπαιδευτικοί), αποκόμισε την «προοπτική και την οπτική γωνία που βλέπουν οι άλλοι το σχολείο και το δάσκαλο», κάτι που θεωρεί σημαντικό, «υγιές» και βοηθητικό στη λήψη αποφάσεων. Στο πλαίσιο των προσωπικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί για να ανταπεξέλθει της πίεσης της εργασίας, ανήκουν και οι δραστηριότητες που τη βοηθούν να ξεκουραστεί σε καθημερινό επίπεδο, όπως η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και ο πειραματισμός με τη μαγειρική.

Στις επαγγελματικές στρατηγικές περιλαμβάνει τη στενή συνεργασία της και ανταλλαγή ιδεών με τη διευθύντρια του διπλανού σχολείου, αλλά και με τους άλλους διευθυντές της περιοχής. Επίσης, αναφέρεται στην προσπάθειά της να βάζει προτεραιότητες στις

καθημερινές εργασίες της κρατώντας γραπτές σημειώσεις, αλλά και στον καταμερισμό υπευθυνοτήτων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

### Συμπεράσματα

Αυτό που φάνηκε μέσα από το συνυπολογισμό των αποτελεσμάτων είναι ότι η οπτική με την οποία αντιμετωπίζονται διάφορα ζητήματα από την ομάδα των μαθητών, εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού, δε φάνηκε να έχει ουσιαστικές διαφορές με την οπτική της διευθύντριας. Για παράδειγμα, θέματα στα οποία παραδέχεται από μόνη της ότι δεν αποτελούν τα «δυνατά» της σημεία (π.χ. οργάνωση) ή δεν προσπαθεί για αυτά (π.χ. έπαινος προς συγκεκριμένο άτομο) αναφέρονται και από εκπαιδευτικούς. Αυτό στο οποίο υπάρχει μια μικρή διαφωνία είναι ο βαθμός εμφάνισης περιστατικών απειθαρχίας στο σχολείο, αφού οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να προβληματίζονται αρκετά, ενώ η διευθύντρια πιστεύει ότι τα περιστατικά είναι αντιμετωπίσιμα και δε θα πρέπει να εμπνέουν καμιά ανησυχία.

Ως προς τα «πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά» (Theoharis, 2009) που τέθηκαν εκ των προτέρων ως κριτήρια για επιλογή της συγκεκριμένης διευθύντριας στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, επιβεβαιώνονται ως επί το πλείστον μέσα από τη μελέτη περίπτωσης. Φάνηκε έντονα η αυτό-αμφισβήτηση των ικανοτήτων και των γνώσεών της, η προθυμία για παραδοχή των λαθών της, ο στοχασμός κατά πόσο προσφέρει κάτι κάλο από τη θέση που έχει. Από την άλλη, υπάρχουν ενδείξεις αυτοπεποίθησης και επίγνωσης των «δυνατών» της σημείων. Επίσης, διαφάνηκε ότι η όλη δράση της στο σχολείο, ειδικά σε σχέση με το επιχειρηματικό στυλ, φέρνει στην επιφάνεια ένα προσωπικό όραμα (πέραν του οράματος που ορίστηκε από κοινού με τους εκπαιδευτικούς) που σχετίζεται ισχυρά με την απόδοση δικαιοσύνης, μέσα από την αφοσίωση και προσφορά σε μαθητές που έχουν έλλειψη βασικών αναγκών. Η ευσυγκινησία που επέδειξε μιλώντας για τους μαθητές της που έχουν ανάγκες, θα μπορούσε να είναι ένδειξη της στενής σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ της ηγετικής θέσης και του ατόμου της.

Στην κατηγοριοποίηση «συνείδηση-γνώσεις-δεξιότητες» φάνηκε επίσης ότι η διευθύντρια επιβεβαιώνει τα πλείστα σημεία. Η «συνείδηση κοινωνικής δικαιοσύνης» συνδέεται με θέματα όπως η συμπερίληψη, προσπάθεια για καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν», κατανόηση και απόδοση αξίας στη διαφορετικότητα, ευαισθησία σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων, πίστη στην ολιστική προσέγγιση. Παρ' όλα αυτά, επισημαίνονται στο τελευταίο ζήτημα τα διάφορα εμπόδια στην εμπλοκή των γονέων, η απουσία ποικιλίας δραστηριοτήτων



που να έχουν ως στόχο την εμπλοκή και την καλλιέργεια της σχέσης τους με το σχολείο και η αυτοκριτική της διευθύντριας ως προς την καταλληλότητα των πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν.

Ως προς την κατηγορία «γνώσεων», δεν έχει ασχοληθεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο ή σε επίπεδο δικής της επιμόρφωσης και επαγγελματικής της ανάπτυξης με θέματα δικαιοσύνης και ισότητας στην εκπαίδευση, γι' αυτό θα μπορούσε κάποιος να πει εύλογα ότι υστερεί. Εντούτοις, ο λόγος της, όπως διαφάνηκε από τις διάφορες συνεντεύξεις ή συνομιλίες, δείχνει άτομο με γνώσεις σε αυτά τα θέματα, τις οποίες απέκτησε εμπειρικά (π.χ. εμπειρία σε πολυπολιτισμική χώρα, σε πολυπολιτισμικό σχολείο του εξωτερικού, δράση στην κοινωνία) και τη βοήθησαν να εμπλουτίσει τις γνώσεις της. Επίσης, στην κατηγορία «δεξιοτήτων» είναι διάφορα τα σημεία που επιβεβαιώνει η διευθύντρια 2. Πρόκειται για άτομο με πολλές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, άτομο που μιλά με άνεση για ζητήματα όπως η εθνική και πολιτισμική καταγωγή και που επιδιώκει πρόσβαση σε εξωτερικές πηγές (π.χ. πανεπιστήμιο για έρευνα δράσης, ειδικό για εμπλοκή σχολείου - γονέων σε πρόγραμμα).

Η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις ήταν οι μέθοδοι που «ενίσχυσαν» κάποια στυλ ηγεσίας, τα οποία είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στο ερωτηματολόγιο από άλλα, αφήνοντας να φανεί η σύζευξή τους με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται για το επιχειρηματικό στυλ, το οποίο περιλαμβάνει την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές. Στα πλαίσια του δομικού με το χαμηλότερο μέσο όρο στο ερωτηματολόγιο από τα άλλα (κυρίως λόγω των δηλώσεων που σχετίζονταν με τη σαφήνεια κατά την ανάθεση ρόλων, δραστηριοτήτων, προτεραιοτήτων, πολιτικών και διαδικασιών προς εφαρμογή), εντοπίστηκε μια προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας που υποβοηθά την ανάπτυξη κλίματος «ανήκειν» για τους μαθητές, πρακτικές και πολιτικές που προάγουν τις ευκαιρίες όλων των παιδιών, όπως και «εξαιρέσεις» που επιτρέπονται σε κάποιους κανονισμούς (π.χ. σε σχέση με τη μαθητική στολή).

Από την άλλη, το παιδαγωγικό στυλ περιλαμβάνει ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, οι οποίες ενώ βασίζονται κυρίως σε συζητήσεις ή προτροπές της διευθύντριας προς τους εκπαιδευτικούς (π.χ. για ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα, για αξιοποίηση των ταυτοτήτων και εμπειριών όλων των μαθητών) και όχι σε κάτι οργανωμένο, φαίνεται ότι επιδρούν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό στους πλείστους από αυτούς. Επίσης, το συμμετοχικό στυλ με τη σειρά του παρείχε και αυτό κάποιες σημαντικές

ενδείξεις (π.χ. δημιουργία ενός κοινού οράματος για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού, ενθάρρυνση εμπλοκής του στην οργάνωση και εφαρμογή του, η διευθύντρια ως πρότυπο συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης, καλλιέργεια πολύ καλών σχέσεων με τους μαθητές). Όσον αφορά στο στυλ ανάπτυξης προσωπικού, παρά τις διάφορες προσπάθειες για επαγγελματική ανάπτυξη, φάνηκε ότι δεν υπήρχε οργάνωση σε θέματα που άπτονται της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Παρ' όλα αυτά υπήρχαν και σε αυτή την περιοχή κάποιες ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, οι οποίες σχετίζονται με την προφορική έκθεση του προσωπικού σε ζητήματα ισότητας και την επιθεώρηση μέσα από το φακό της δικαιοσύνης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σύζευξης της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και των διαφόρων στυλ, είναι που εντοπίζονται οι συνειδητές ή ασυνείδητες προσπάθειες της διευθύντριας για «πρόκληση» της αδικίας που κυρίως προέρχεται από το πλαίσιο στο οποίο ζουν οι μαθητές (κοινωνικοοικονομικό – οικονομική κρίση / οικογένειες που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας / μη υγιής απογευματινή απασχόληση για τα παιδιά, οικογενειακό – βία) και για αλλαγή του. Παρόλο που οι προσπάθειες που σχετίζονται με το επιχειρηματικό στυλ ήταν πιο εμφανείς, εντούτοις και οι υπόλοιπες προαναφερθείσες ενδείξεις ανήκουν σε ένα πλαίσιο αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης (π.χ. αλλαγή στις πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ώστε να είναι ευαίσθητοι κατά τα διδασκαλία ενός πολυπολιτισμικού συνόλου).

Την έννοια της αλλαγής φαίνεται ότι την ενστερνίζεται και η ίδια ως άτομο σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Η παραδοχή ότι έχει ελλείψεις η ηγεσία της (π.χ. σε θέματα διαπολιτισμικότητας) και η δεκτικότητά της στην κριτική ώστε να βελτιώνεται ως διευθύντρια, παραπέμπουν σε άτομο που επιθυμεί τη θετική αλλαγή. Επίσης, οι συνεντεύξεις μαζί της έδωσαν το μήνυμα ότι υπόκειται σε αλλαγές και τις αντιμετωπίζει θετικά, ακόμα και αν ήταν αυτές είναι αποτέλεσμα αρνητικών γεγονότων (π.χ. η τουρκική εισβολή και κατοχή την «ανάγκασαν» να εγκαταλείψει για μεγάλο χρονικό διάστημα την Κύπρο). Χαρακτηριστικές είναι οι αλλαγές στις πολιτικές της πεποιθήσεις διαχρονικά, μέχρι να καταλήξει στην πολιτική ιδεολογία που έχει σήμερα. Στο πλαίσιο των αλλαγών, μπορεί να περιληφθεί και η αναφορά της στο «ταρακούνημα» που ένιωσε, όταν συνειδητοποίησε ότι οι δικές της αντιλήψεις σε σχέση με την κυπριακή ιστορία ήταν στην ίδια γραμμή με αντιλήψεις ενός Τουρκοκύπριου εκπαιδευτικού.

Ένα από τα σημεία που απορρέουν έντονα και από αυτή τη μελέτη περίπτωσης, είναι ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ανήκει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας ζωής που μέσα από την προσφορά στην κοινωνία, προάγει τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Πρόκειται για κάτι που είναι εμφανές από το προφίλ της διευθύντριας από τη νεαρή κιόλας ηλικία (διεκδίκηση δικαίου, μικρές «επαναστάσεις» στο «καλούπωμα» που επέβαλλε το κοινωνικό σύστημα), μέχρι και την ενήλικη ζωή (πολύχρονη πολιτική και συνδικαλιστική δράση, προσπάθειες σε προσωπικό επίπεδο για απόδοση δικαιοσύνης). Σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο ανήκει και η τάση της να στοχάζεται και να ασκεί κριτική σε πολιτικούς χειρισμούς που οδηγούν σε αδικία στην κοινωνία, όπως για παράδειγμα αυτοί που σχετίζονται με την οικονομία της Κύπρου. Εντοπίζει ανισότητες στο σχολείο που προέρχονται από ανισότητες στην κοινωνία (π.χ. γονείς αμόρφωτοι δεν μπορούν να βοηθήσουν όσο άλλοι τα παιδιά τους) και ασκεί κριτική σε εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορεί να προκαλέσουν ανισότητες και ρατσισμό (π.χ. επίδομα σε τουρκόφωνους μαθητές, όχι και σε Κύπριους έχουν ανάγκη).

Επίσης, φαίνεται να ισχύει η σύνδεση μεταξύ του τρόπου ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και των προηγούμενων βιωμάτων της ίδιας σε πολυπολιτισμική χώρα του εξωτερικού. Η ευαισθησία που επιδεικνύει προς τα ετερόγλωσσα παιδιά, η αναγνώριση των δυσκολιών που έχουν και η σύνδεση με το ότι «δεν μπορεί να είναι σκληρή» μαζί τους, συνδέεται με τις δυσκολίες που είχε η ίδια ως ετερόγλωσσο άτομο σε χώρα του εξωτερικού και του ρατσισμού που ανέφερε ότι βίωσε. Σε αυτό το πλαίσιο δικαιολογείται η τάση που επέδειξε στο πρώτο στάδιο της έρευνας προς μια φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (πέραν της κριτικής που είχε τις περισσότερες και πιο δυνατές ενδείξεις), μέσα από την έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών. Επίσης, η δραστηριοποίησή της για ικανοποίηση των αναγκών όλων των παιδιών του σχολείου και ειδικότερα των οικονομικών, ενδεχομένως να συνδέεται και με τα δύσκολα χρόνια που πέρασε μετά την εισβολή, μέχρι να καταφέρει να «σταθεί στα πόδια της» οικονομικά. Κάποιες εμπειρίες της, όπως η εργασία σε δίγλωσσο πρόγραμμα σχολείου του εξωτερικού, τη βοήθησαν να κατανοήσει τις ελλείψεις του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και να υποστηρίξει την αλλαγή του, παρά τις αντιστάσεις που συναντά λόγω έλλειψης πολιτικής, πόρων και υποδομής.

### Μελέτη περίπτωσης 3

#### Προφίλ Σχολείου

Το Σχολείο 3 βρίσκεται σε ενορία ενός δήμου της Κύπρου, η οποία κατοικείται ως επί το πλείστον από Κύπριους. Στο σχολείο φοιτούν γύρω στους 280-290 μαθητές κύκλου Α' (Α', Β', Γ' τάξη), κατανομημένοι σε δώδεκα τμήματα. Περίπου 25% των μαθητών έχουν τον ένα ή και τους δύο γονείς ετερόγλωσσους.

Το κτήριο στο οποίο στεγάζεται το σχολείο κτίστηκε πριν από 40 περίπου χρόνια και παραμένει από τότε χωρίς ουσιαστική αναβάθμιση, η οποία αν και εγκρίθηκε από το ΥΠΠ, δεν προχώρά λόγω οικονομικών δυσκολιών. Ως εκ τούτου, το σχολείο χρειάζεται άμεση συντήρηση, επεκτάσεις (π.χ. δημιουργία εργαστηρίων), υδραυλική και ηλεκτρική αναβάθμιση, σύγχρονες εγκαταστάσεις για ύδρευση των μαθητών, τουαλέτες και ράμπες αναπήρων. Από την άλλη, οι χώροι του είναι αρκετά οργανωμένοι και περιποιημένοι τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά. Είναι τεχνολογικά εξοπλισμένο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε κάθε τμήμα, κάποιους διαδραστικούς πίνακες και βιντεοπροβολείς που αγοράστηκαν από το Σύνδεσμο Γονέων. Στο σχολείο υπάρχουν 12 αίθουσες διδασκαλίας, δύο αίθουσες για τις Ειδικές Μονάδες (στις οποίες φοιτούν δέκα μαθητές), αίθουσα διδασκαλίας που αξιοποιείται από την τρέχουσα σχολική χρονιά ως αίθουσα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και αίθουσα διδασκαλίας δύο ειδικών μαθημάτων (Μουσική και Αγγλικά). Δεν υπάρχουν εργαστήρια για τα τεχνικής φύσεως μαθήματα. Για τις εκδηλώσεις του σχολείου, χρησιμοποιείται η αίθουσα πολλαπλής χρήσης του διπλανού σχολείου (κύκλου Β').

Κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 εργάζονται στο σχολείο 25 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι πέντε είναι ειδικοί (π.χ. λογοθεραπεύτρια, δασκάλα κωφών). Η διευθυντική ομάδα αποτελείται από τη διευθύντρια (με πρώτο χρόνο υπηρεσίας της στο συγκεκριμένο σχολείο) και τέσσερις βοηθούς διευθύντριες. Οι τρεις έχουν υπευθυνότητα τμήματος και η τέταρτη που δεν έχει, κατέχει τη θέση της βοηθού διευθύντριας Α', ένα ρόλο που της έχει αναθέσει αυτοβούλως η διευθύντρια. Το βοηθητικό προσωπικό αποτελείται από πέντε άτομα (γραμματέας, δύο επιστάτριες και δύο υπάλληλοι κυλικείου).

Το γενικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών θεωρείται αρκετά καλό, όπως και τα επίπεδα συμπεριφοράς. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που απασχολούν με τη συμπεριφορά τους τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν είναι περιπτώσεις που δύσκολα τυγχάνουν χειρισμού. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών θεωρείται ψηλό, με την πλειοψηφία των γονιών να είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Σύμφωνα με τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς, οι κάτοικοι του Δήμου το θεωρούν ως ένα σχολείο με καλό «όνομα», κάτι το οποίο συνέδεσαν κυρίως με το γεγονός ότι πολλά παιδιά που φοιτούσαν ή φοιτούν στο σχολείο από τον καιρό της ίδρυσής του, προέρχονται από εύπορες οικογένειες.

Σήμερα, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που προέρχεται από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις, με τους περισσότερους να είναι ετερόγλωσσοι. Κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα, η γενικότερη οικονομική κρίση που έπληξε την Κύπρο, η συνοδευόμενη αύξηση της ανεργίας και η επακόλουθη συναισθηματική φόρτιση, επηρέασαν αρκετούς από τους γονείς που είχαν μια «μέση» οικονομική κατάσταση. Πέραν από τις ενέργειες της διευθύντριας και του εκπαιδευτικού προσωπικού για αντιμετώπιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στη λειτουργία του σχολείου, η διεύθυνση σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων και άλλους εξωτερικούς φορείς, βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια εξασφάλισης προγράμματος για αυτά τα παιδιά στο σχολείο, όπως και βασικών ειδών ένδυσης και υπόδησης.

Οι διάφορες μέθοδοι συλλογής δεδομένων έδειξαν ότι υπήρξε κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς απομόνωση των ετερόγλωσσων μαθητών, μια απόμακρη στάση των γονιών τους προς το σχολείο, αλλά και των Κύπριων γονιών προς τους ετερόγλωσσους. Μετά από παρέμβαση της διεύθυνσης, η κατάσταση άλλαξε αισθητά με την πάροδο του χρόνου τόσο σε σχέση με τους μαθητές όσο και τους γονείς. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι παρέες των μαθητών με το τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν ως επί το πλείστον μικτές. Επίσης, περιθωριοποίηση παιδιών παρατηρείται σε μεμονωμένες περιπτώσεις Κύπριων μαθητών οι οποίοι λόγω της συμπεριφοράς τους, δεν είναι εύκολα αποδεκτοί στην παρέα των συμμαθητών

τους. Για σκοπούς βελτίωσης της κατάστασης, το σχολείο προβαίνει σε διάφορες ενέργειες στα πλαίσια της προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας.

Ο Σύνδεσμος Γονέων αποτελεί μια δραστήρια ομάδα (Κύπριων ως επί το πλείστον γονιών) που συνεργάζεται πάρα πολύ καλά με το σχολείο και ειδικότερα τη διευθύντρια. Διαθέτει χρηματικούς πόρους και μπορεί να ικανοποιήσει αρκετά αιτήματα του σχολείου.

Γενικότερα, μέσα από την παρατήρηση και τη μελέτη των δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που υλοποιούνται στο σχολείο, φαίνεται ότι πρόκειται για ένα σχολείο με πλούσια, οργανωμένη και στοχευόμενη δραστηριότητα που βασίζεται σε τριετές σχέδιο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντικείμενο του σχεδίου βελτίωσης που καταρτίστηκε με τη συνεργασία της διευθύντριας – εκπαιδευτικών και εμπεριέχει αρκετές σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές, είναι «να εισαγάγει στην εκπαιδευτική μονάδα το σχεδιασμό – προγραμματισμό συγκεκριμένων δράσεων για την ανάπτυξη του «δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου» και την ενσωμάτωση της ιδέας και των αξιών της αειφορίας σε κάθε πλευρά της σχολικής ζωής, δηλαδή στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτιρίων αλλά και στις σχέσεις του σχολείου με τη σχολική και την ευρύτερη τοπική κοινότητα». Στο σχέδιο βελτίωσης κατηγοριοποιούνται και αναλύονται οι επιδιώξεις και οι προτάσεις της διευθύντριας και του εκπαιδευτικού προσωπικού, κάτω από τρεις γενικές κατηγορίες ή σε τρία επίπεδα οργάνωσης: το παιδαγωγικό, το κοινωνικό και οργανωτικό και το περιβαλλοντικό. Αναφέρεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε μέσα από έρευνα δράσης (προσδιορισμών των επιδιωκόμενων σκοπών, ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου, διαμόρφωση πολιτικών, καθορισμός αντικειμενικών στόχων, επιλογή δράσεων) προτού αποφασιστεί και εφαρμοστεί το Σχέδιο Βελτίωσης. Ακόμη, σε αυτό περιλαμβάνονται μοντέλα που αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών που καταρτίστηκαν για επίτευξη των διαφόρων στόχων, λεπτομέρειες για τη συμμετοχή του σχολείου σε δύο ευρωπαϊκά προγράμματα και για την ολοκληρωμένη πρόταση που υποβλήθηκε προς το ΥΠΠ για εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος βοηθών διδασκαλίας στα τμήματα Α΄ τάξης του σχολείου, μετά από πρωτοβουλία της διευθύντριας.

Οι σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και μεταξύ προσωπικού και διευθύντριας φαίνεται πως είναι πάρα πολύ καλές. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι δεν είχαν μεταξύ τους οποιαδήποτε προστριβή, συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό και γενικότερα επικρατεί ένα πολύ καλό και ευχάριστο κλίμα, κάτι που αποδίδουν κυρίως στη διευθύντρια. Ένας εκπαιδευτικός μόνο κρατούσε ειδικά κατά το πρώτο μισό της σχολικής χρονιάς μια απόμακρη στάση προς της διευθύντρια, επειδή δε συμφώνησε με συγκεκριμένες επιλογές της, όπως θα αναλυθεί αργότερα. Πολύ καλές σχέσεις φαίνεται να υπάρχουν και μεταξύ διευθύντριας – μαθητών, όπως και διευθύντριας βοηθητικού προσωπικού. Ειδικότερα η γραμματέας δηλώνει ότι εργάζεται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον «που της κάνει ιδιαίτερη εντύπωση» και θα ήθελε να συνεχίσει.

### Προφίλ διευθύντριας

Η διευθύντρια είναι ηλικίας 40-45 χρονών, βρίσκεται στο τρίτο έτος υπηρεσίας της στη θέση αυτή και στο πρώτο στο συγκεκριμένο σχολείο. Κατοικεί στην επαρχία στην οποία ανήκει το σχολείο. Νιώθει περηφάνια και ευτυχία για την οικογένειά της και προσθέτει ότι «στο σπίτι τους ασχολούνται και επικοινωνούν πάρα πολύ ο ένας με τον άλλο».

Δηλώνει ότι «αγαπά» την εργασία της και ότι γι' αυτήν είναι «πηγή ζωής». Νιώθει ότι έχει «μεγάλη σύνδεση με την εκπαίδευση», την οποία θέλει να βελτιώνεται, γι' αυτό και όπως λέει, συμμετέχει σε έρευνες. Αυτοχαρακτηρίζεται ως «έντονος άνθρωπος που μπορεί να παρεξηγηθεί», «εργασιομανής», «αικίνητη, σωματικά και πνευματικά». Λέει χαμογελώντας ότι συνεχώς «μέσα στο μυαλό της γίνονται συνεδριάσεις, συμβούλια», κάτι το οποίο δεν την κουράζει, αλλά αντιθέτως παραμένει ήρεμη, αφού νιώθει ότι η ανάγκη της για δραστηριοποίηση «είναι στο dna της». Ενδιαφέρεται ιδιαίτερα στο να εφαρμόζει καινοτομίες, τις οποίες αποκαλεί «αποδράσεις». Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το δίκτυο πέντε διευθυντών και σχολείων το οποίο συνδιοργάνωσε και εφάρμοσε τα περασμένα δύο σχολικά έτη και ένα πιλοτικό πρόγραμμα βοηθών διδασκαλίας στην Α' τάξη, το οποίο παρέδωσε στο ΥΠΠ για έγκριση. Παρόλο που για το τελευταίο έλαβε αρνητική απάντηση, με κύριο επιχείρημα ότι το ΥΠΠ δεν έλαβε ακόμη απόφαση για τέτοιου είδους προγράμματα, δηλώνει ότι θα συνεχίσει τις προσπάθειές της και την επόμενη σχολική χρονιά.

Αποτελεί άτομο που παρακολουθεί αρκετά συνέδρια και σεμινάρια, τις γνώσεις των οποίων προσπαθεί να χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά της. Είναι σε ομάδες Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο, «οπότεν μαθαίνει και τι συμβαίνει στην Ευρώπη σε θέματα εκπαιδευτικά», γιατί «νοιάζεται, θέλει να ξέρει τα νέα πράγματα που συμβαίνουν». Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στην «εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική» και κατά τη διάρκειά του της δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσει ζητήματα που σχετίζονταν με τη διαπολιτισμική αγωγή, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη. Στα λόγια της φαίνεται η πεποίθησή της ότι οι γνώσεις που απέκτησε κατά το μεταπτυχιακό τη βοηθούν να ανταποκριθεί στο ρόλο της σήμερα.

Δεν το μετάνιωσα ποτέ. Πιστεύω αν το έκαμνα (το μεταπτυχιακό) όταν ήμουν νεαρούλα δασκάλα, δε θα αντιλαμβανόμουν το πόσο σημαντική είναι η εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Ό,τι έμαθα το εφαρμόζω και το απολαμβάνω. Υπάρχει λόγος που έκαμα το μάστερ. Το έκαμα γιατί τώρα μου χρειάστηκε για να είμαι σωστή διευθύντρια.

Μέσα από τις διάφορες ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, προσπαθεί μεταξύ άλλων «να βρει διέξοδο για να κάνει ένα διδακτορικό», «γιατί το θέλει, όχι

γιατί πρέπει» με ένα θέμα που το καλλιεργεί στο μυαλό της εδώ και καιρό και με έναν καθηγητή που θα την εμπνεύσει.

Επίσης, είναι μέντορας νεοπροαχθέντων διευθυντών και δίδαξε σειρά μαθημάτων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που απευθυνόταν σε μια τέτοια ομάδα. Αποτελεί μέλος της κλαδικής οργάνωσης διευθυντών γιατί θέλει «να διεκδικήσει κάποια πράγματα για αυτούς», αφού «πιστεύει ότι ο διευθυντής είναι το κλειδί για να βελτιωθούν τα πράγματα στα σχολεία». Νιώθει ότι στην οργάνωση έχει «ρόλο και λόγο» για τα θέματα των παγκύπριων συνεδρίων διευθυντών, τα οποία προσπαθεί να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των διευθυντών. Αναφέρει ότι δεν αποτελεί κατ' επιλογήν της μέλος της συνδικαλιστικής οργάνωσης δασκάλων, γιατί «πιστεύει ότι ο ρόλος της δεν είναι ο σωστός». Κατά την άποψή της, η οργάνωση «δεν έπρεπε να είναι μια συνδικαλιστική οργάνωση που να αντιπροσωπεύει μόνο τα ωφέληματα των εκπαιδευτικών ως εργαζομένων», αφού η συγκεκριμένη εργασία κατά τη γνώμη της είναι και λειτούργημα. Θεωρεί ότι συγκεκριμένες αποφάσεις της οργάνωσης δεν προωθούσαν αυτή την πτυχή του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Η δραστηριότητά της επεκτείνεται κοινωνικά και πολιτιστικά. Έχει εκδώσει διηγήματα και ποιητικές συλλογές και ασχολήθηκε με τη διδασκαλία και σκηνοθεσία θεάτρου για φιλανθρωπικό σκοπό. Είναι ενεργό μέλος διεθνούς αναγνωρισμένου φιλανθρωπικού σωματείου, κατέχει σημαντική θέση στην «ένωση λογοτεχνών» της επαρχίας της και «παρακολουθεί τα πάντα όσον αφορά τα πολιτιστικά» στην επαρχία της και σε άλλη πόλη. Έδωσε επίσης διαλέξεις σχετικά με τη «Διαχείριση Συγκρούσεων» σε επαγγελματίες που δεν ανήκουν στον τομέα της εκπαίδευσης, μετά από σχετική επιμόρφωση που είχε.

Μετά από δύο προτάσεις που είχε το 2013 από πολιτικό χώρο για εμπλοκή της στα κοινά (σε θέματα πολιτισμού και παιδείας) και από άλλο χώρο καθαρά πνευματικό, επιλέγει το δεύτερο, λόγω διαφθοράς που πιστεύει ότι χαρακτηρίζει τον πολιτικό χώρο. Θεωρεί αυτή της την επιλογή ως ένα «turning point» (καμπή – αποφασιστικό σημείο) στη ζωή της που προέκυψε με την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης στην Κύπρο. Στόχος της είναι να «προσφέρει στην πατρίδα της» συμμετέχοντας στη θετική αλλαγή και επηρεασμό του τόπου και των ανθρώπων του. Τοποθετείται σχετικά:

Θα μπω στον πνευματικό (χώρο). Δεν ξέρω κατά πόσο έχει δύναμη τούτος ο πνευματικός μηχανισμός να κάμει κάτι, αλλά σίγουρα ο πολιτικός, έτσι όπως είναι σήμερα, είναι τόση ξεφτίλα που δεν ξέρω αν αξίζει τον κόπο... Άρα τώρα είμαι σε ένα άλλο turning point τζιαι σκέφτομαι ως άνθρωπος ...πώς μπορώ να επηρεάσω τούτα τα άτομα που είναι γύρω μου. Μπορεί να είναι 20, 30, 100, 300.

Η προσπάθειά της για συμμετοχή στην αλλαγή, εντοπίζεται και στο επίπεδο του δικού της σχολείου όπως θα διαφανεί στην ανάλυση των στυλ ηγεσίας, αλλά και σε απαντήσεις της που σχετίζονται με την επαγγελματική της ανέλιξη. Πιστεύει ότι «ο ρόλος της διευθύντριας είναι πολύ πιο ουσιαστικός όσον αφορά το συστημικό καλό στην εκπαίδευση από ότι του επιθεωρητή όπως είναι σήμερα» και δηλώνει:

Δε θα κάμω αίτηση για επιθεωρήτρια. Δε με ενδιαφέρει το πόστο. Εμένα θα με ενδιέφερε να είμαι κάπου που να μπορώ να επηρεάσω. Στο σχολείο μπορώ να επηρεάσω, ναι. 300 μωρά! ...Αν ήταν σωστός ο ρόλος του επιθεωρητή, ναι, θα μπορούσα να κάμω χίλια πράματα. Τώρα όπως είναι οι επιθεωρητές, ακολουθούν ένα πρωτόκολλο, είναι γραμματείς και φαρισαίοι.

Χαρακτηριστικό του προφίλ της συγκεκριμένης διευθύντριας είναι και η αξιολόγηση διαφόρων γεγονότων στη ζωή της ως «κομβικά σημεία», τα οποία την οδήγησαν σε αλλαγές, επηρέασαν τις επιλογές της, την προσωπικότητα, τον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης της ζωής. Συγκεκριμένα, σε διάφορες αναφορές της (κυρίως σε συνεντεύξεις που έδωσε για τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και σε γραπτό της κείμενο), φαίνεται ότι το βίωμα της τουρκικής εισβολής ήταν καθοριστικό για την ίδια. «Σταμάτησε βίαια την παιδική της ηλικία», εντούτοις «υπάρχει, πριν από τον πόλεμο και μετά» και «πορεύεται πλέον ως ενήλικο παιδί». Κατά την αφήγηση ενός περιστατικού που διαδραματίστηκε στην πόλη όπου διέμενε ως πρόσφυγας με την οικογένειά της, αναδύεται ο δυναμισμός που αναγκάστηκε να επιδείξει, όχι μόνο τότε, αλλά και τα χρόνια που ακολούθησαν:

Ήταν η τελευταία φορά (στα επτά μου χρόνια) που με πήρε κάποιος από το χέρι και με πήρε κάπου. Μετά πήγαινα μόνη μου στο σχολείο, έπαιρνα και τα αδέρφια μου και συνέχιζα να κάμνω τούτο το πράμα στη ζωή μου. Να πορεύομαι.

Ακολούθησε δύσκολη ζωή, όπως λέει. Οι γονείς της, πρόσφυγες μετά τον πόλεμο, «δεν κατάφεραν να βρουν τα πόδια τους, οπότεν έπρεπε κάποιος να αναλάβει κάποια πράγματα και τα ανέλαβε· και τη μητέρα της και τα αδέρφια της» ως το πρωτότοκο παιδί. Αυτό που δηλώνει ότι τη σημάδεψε ως μαθήτρια σε σχολείο στην ελεύθερη περιοχή, ήταν η αντιμετώπιση των συμμαθητών της. Θυμάται ότι τη «θεωρούσαν υποδεέστερη» και αναφέρεται σε «ρατσισμό που έζησε» από συμμαθητές της, επειδή «ξεχώριζε ως το παιδί που ήταν πρόσφυγας και έπαιρνε συσσίτιο». Παρά τις δυσκολίες που έζησε τότε, χαρακτηριστικός είναι ο αισιόδοξος τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τα προβλήματα της ζωής και βρίσκει λύσεις σε αυτά, τον οποίο συνδέει με την παιδική της ηλικία.

Ήμουν πάρα πολύ καλή μαθήτρια. Ήμουν η πιο καλή της τάξης. Μου άρεσε πολύ να λέω παραμύθια και είχα απάντηση για το καθετί. Όταν οι συμμαθητές μου με ρωτούσαν ακόμα και για το πιο απίθανο πράγμα, έπρεπε να απαντήσω. Τούτο με οδήγησε τελικά ως άνθρωπο, μετά



αξιολογώντας τούτη την κατάσταση στο να βρίσκω λύσεις. Να μη θεωρώ τα προβλήματα μαύρες σελίδες, αλλά να τα θεωρώ ως αφετηρίες.

Το βίωμα της προσφυγιάς, αποτέλεσε «κομβικό σημείο στο να αντιληφθεί κάποια πράγματα που συμβαίνουν γύρω της» και επηρέασε το γεγονός ότι «πάντα η ζωή της μέσα στο σπίτι ήταν πολιτική». Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι με την ενηλικίωσή της «επαναστάτησε» πολιτικά στους κόλπους της οικογένειάς της και παρά τις αντιδράσεις που αντιμετώπισε, δήλωσε ότι οι πολιτικές της πεποιθήσεις θα διαφοροποιηθούν από αυτές των υπολοίπων μελών. Ως ενήλικας πλέον, αναφέρει ότι πιθανόν να μην είναι τυχαίο που τα μεγαλύτερα παιδιά της σπουδάζουν ή ασχολούνται με θέματα σχετικά με τις πολιτικές επιστήμες και ότι πολλές συζητήσεις που γίνονται στο σπίτι της «έχουν πολύ έντονο το πολιτικό στοιχείο». Η ίδια δηλώνει πολιτικοποιημένο και όχι κομματικοποιημένο άτομο που παρακολουθεί τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα του τόπου και έχει άποψη. Θεωρεί ότι η πολιτική ηγεσία ενός τόπου πρέπει να διέπεται από όραμα και ασκεί κριτική σε πολιτικούς ή κείμενα πολιτικών χωρίς όραμα.

### **Χαρακτηριστικά προσωπικότητας**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της διευθύντριας κυρίως από την οπτική των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του βοηθητικού προσωπικού. Η παρατήρηση που έγινε κατά τη μελέτη περίπτωσης έρχεται να επιβεβαιώσει τα λεγόμενα των πιο κάτω προσώπων.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους λήφθηκαν συνεντεύξεις, τονίζουν το ανθρώπινο και προσιτό πρόσωπο της διευθύντριας. Κάνουν λόγο για την προσωπική έγνοια που έχει για τον καθένα, τη συγκίνηση που νιώθει όταν έρχεται σε επαφή με πράξεις ανθρωπιάς, τις ευαισθησίες της. Μιλούν για τη στήριξη που παρέχει στο προσωπικό, στη δυνατότητά της να κρατά μια φιλική σχέση και από την άλλη την απαιτούμενη απόσταση ως διευθύντρια και τη διακριτικότητά της.

Είναι διακριτική. Δεν υπάρχει λόγος να πληγώσεις κάποιον για κάτι που θεωρείς ότι σηκώνει βελτίωση, απλά λείεις το με κάποιον άλλο τρόπο.... (1)

...θεωρώ ότι είναι ένας εξαιρετικός άνθρωπος. Πρέπει όμως να διαχωρίζεις κάποια πράγματα στη δουλειά σου. Και έχει τη δυνατότητα να τα διαχωρίζει. Είναι σαν άνθρωπος κοντά σου, όμως κρατά την απόσταση εκείνη που πρέπει να κρατά ως διευθύντρια. ...και πιστεύω ότι την κρατά εσκεμμένα. Δεν την κρατά γιατί είναι υπεράνω από μας (2).

Μέσα στις γιορτές επήρε μια μητέρα η οποία ήθελε να κρατήσει την ανωνυμία της, τζιαι ήθελε να προσφέρει ...(χρήματα) σε κάθε οικογένεια άπορων μωρών. Ήρθε και μας το είπε συγκινημένη. Είπε ότι υπάρχει ακόμα ανθρωπιά. Συγκινείται γενικά, είναι ευαίσθητη, την

αγγίζουν γενικά τα προβλήματα της ζωής. Είναι πολύπλευρος άνθρωπος με το σοβαρό της με το αστείο της (3).

...πάνω από όλα εκείνο που την κάμνει να ξεχωρίζει είναι η έγνοια η προσωπική που έχει για τον καθένα. Δηλαδή δε σε αντιμετωπίζει ως αριθμό, που το μαθητή μέχρι τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή για μένα τούτο εν πολλά σημαντικό γιατί με τούτον τον τρόπο κερδίζεις κιάλας τον άλλο (4).

Νομίζω εν ο χαρακτήρας της. Επειδή ασχολείται με την ποίηση, έσει τζιαι ευαισθησίες. Εν ο άνθρωπος που είναι τζιαι τεχνοκράτης.. Ασχολείται πολλά, ξέρει, κατέχει, αλλά έσει τζιαι ευαισθησίες. ...Ξέρεις έζησα τζιαι διευθυντές που εφοάσουν να τους πεις ότι αρρώστησες.. Εν ξέρω, στηρίζει μας πάρα πολλά. ...Έσει πολλά ανθρώπινα στοιχεία, παράλληλα με τα οργανωτικά (8).

Συν το ότι είναι άνθρωπος με ευαισθησίες. Ξέρεις σε 3 χρόνια σκοπεύω να φύγω γιατί θα πάει η κόρη μου σε άλλο σχολείο. Τζιαι σκέφτομαι το, πιστεύεις; Παρόλο που σαν σχολείο, είδες το, εν χάλια (κτηριακά), αλλά λαλώ πού θα βρω τέτοια διευθύντρια ξανά; ...Εξαναείχα δυνατή διευθύντρια, αλλά ο ανθρώπινος παράγοντας ήταν πιο κάτω. Δαμέ νομίζω εν 50 – 50.. (8)

Την ίδια στιγμή τη χαρακτηρίζουν ως άτομο που δε διστάζει να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις της σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα στους ιδίους, αλλά και δημόσια. Ειδικότερα, το γεγονός ότι χρησιμοποιεί το λογαριασμό που έχει σε ιστόχωρο κοινωνικής δικτύωσης για να σχολιάζει τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στο σχολείο της ή στην κοινωνία, τις αλλαγές που γίνονται, αλλά και τα συναισθήματά της όπως προκύπτουν από την τρέχουσα επικαιρότητα, αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Όπως λέει μια βοηθός διευθύντρια:

Είναι ο τύπος που αν θα χαρεί, αν θα θυμώσει, αν θα λυπηθεί, θα το βάλει, θα το πει, θα το δείξει. Εγώ δε θα το κάμω, αλλά το κάμνει η ίδια. Νιώθω ότι δεν το κάμνει για show. Έτσι αρέσκει της, εν ο τύπος της, έτσι το κάμνει.

Άλλα χαρακτηριστικά της διευθύντριας που αρέσουν είναι ότι «είναι πάντα χαρούμενη, πάντα με το χαμόγελο» (6), δεν είναι απόμακρο άτομο, συζητά και έχει χιούμορ (7). Έχει επίσης πολλές «επικοινωνιακές ικανότητες» και μεγάλη ευφράδεια λόγου (10). Αυτό που τονίζει συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (10) είναι η ενσυναισθητική της ικανότητα, στοιχεία που θα αναλυθούν αργότερα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι δε διέκριναν να προβαίνει η διευθύντρια σε οποιεσδήποτε διακρίσεις ή διαχωρισμούς μαθητών. Η δασκάλα 3 την χαρακτηρίζει ως «πολύ ευαισθητοποιημένο άτομο γενικότερα» σε θέματα απομόνωσης και περιθωριοποίησης, «καθόλου ρατσίστρια» και άτομο που «πιστεύει ότι έχουμε και να δώσουμε και να πάρουμε» από όλα τα παιδιά.

Ένα άλλο ζήτημα που τονίζουν οι εκπαιδευτικοί και διαφαίνεται μέσα από την παρατήρηση, είναι οι πολλές ικανότητες που έχει η διευθύντρια σε θέματα οργάνωσης – διοίκησης, η «συστηματικότητα, μεθοδικότητα, εργατικότητα» (4) που τη χαρακτηρίζει και ο

δυναμισμός που αποπνέει. Αυτός ήταν και ο λόγος που πιστεύουν ότι γι' αυτήν «άκουγαν διάφορα» (3), προτού καν την γνωρίσουν. Η ίδια δείχνει μεταξύ άλλων το δυναμισμό της δηλώνοντας πως (σε αντίθεση με άλλους γνωστούς της διευθυντές) «είναι πρόκληση» να δουλεύει σε ένα τέτοιο σχολείο με «όνομα», δύσκολες περιπτώσεις πλούσιων γονιών που εύκολα «μπορούν να σε στήσουν στον τοίχο» και συνάμα άλλα προβλήματα (π.χ. κτηριακά). Επίσης, δεν εμμένει στα αρνητικά του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, αλλά πιστεύει πως αν αξιοποιήσει ο διευθυντής τα περιθώρια και τη δύναμη που του παρέχονται, μπορεί να κάνει πολλές θετικές αλλαγές. Πρόκειται για καταστάσεις που δεν της δημιουργούν άγχος ούτε πίεση στην καθημερινότητά της, κάτι που λένε ότι «εισπράττουν» οι εκπαιδευτικοί. Τα πιο κάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά των στοιχείων αυτών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Μέχρι τώρα, ειλικρινά λέω το ειλικρινά, έχω 13 χρόνια υπηρεσίας, λέω ότι τωρά που δούλεψα με την κυρία ...νομίζω θα είναι πολύ δύσκολο να δουλέψω με άλλο διευθυντή. Εν τζιαι ο χαρακτήρας μου έτσι. Δηλαδή θέλω κάποιον που να είναι δυναμικός, να είναι οργανωτικός (8).

... με μεγάλη διαφορά ξεχωρίζει σε θέματα οργάνωσης διοίκησης. Αν κάνω σύγκριση με προηγούμενους διευθυντές, ...είναι τρομερή. Της βγάζω το καπέλο. ...Κάποιος άνθρωπος πιστεύω είναι το να έχει και τα προσόντα, να έχει και το χάρισμα να διευθύνει. Θεωρώ ότι στην προκειμένη περίπτωση είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι χαρισματικός (2).

Έχει στόχους, έχει όραμα, είναι δυναμική, δεν μπορεί να διεκπεραιώσει μόνο τα βασικά στο σχολείο, να λειτουργεί απλά το σχολείο. Θέλει και κάτι παραπάνω. ...είναι η πιο δυναμική διευθύντρια που είχα ως τώρα (γελά) (7).

Ο χαρακτήρας της και η δυναμικότητά της... Τούτη η δυναμικότητα που βγάζει. Για μένα είναι τούτο που ξεχωρίζει. ...Ειλικρινά (11).

Σε αυτό το πλαίσιο ανήκουν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών που συνδέουν τη διευθύντρια με δίκαιες αποφάσεις της, όπως θα διαφανεί και στην ανάλυση των στυλ ηγεσίας. Η ίδια αναφέρει σχετικά ότι σε περιπτώσεις που παίρνει κάποια απάντηση, ειδικά από ανώτερους της, που δεν την ικανοποιεί ή έχει «ισχυρή άποψη ...τους νόμους, τους κανονισμούς, το δίκαιο με το μέρος της», απαντά ευθέως και ζητά διευκρινήσεις. Με αφορμή τη διήγηση ενός περιστατικού που διαδραματίστηκε στο περασμένο σχολείο όπου εργαζόταν ως διευθύντρια, τοποθετείται ως προς την έντονη σχέση που έχει με την αίσθηση και τη διεκδίκηση του δικαίου, η οποία την κάνει να νιώθει «ευτυχισμένη» όταν οι ενέργειές της έχουν ως αποτέλεσμα τη δικαιοσύνη. Από την άλλη, μπορεί να την οδηγήσει ακόμα και σε σωματικά προβλήματα, όταν δεν καταφέρει για κάποιους λόγους να «επιβάλει τη δικαιοσύνη». Αναφέρει σχετικά:

Έχω πάθος σε ό,τι κάνω. ...Ένα πρόβλημα που είχα πέρσι, για το οποίο δε θέλω να μιλήσω, με οδήγησε ακόμα και σε σωματικά προβλήματα. Δηλαδή αρρώστησα, δι από άγχος, αρρώστησα ακριβώς από την αίσθηση του δικαίου. Πάντα είμαι ευχαριστημένη, ακόμα και όταν κουραστώ

πάρα πολλά. Όταν νιώσω ότι όλα όσα έγιναν ήταν δίκαια, ότι δεν βλάφτηκε κανένας, ότι οι μαθητές μου πήραν ό,τι τους άξιζε και οι δάσκαλοί μου, είμαι ευτυχισμένη. Όταν νιώσω ότι καταπατήθηκαν κάποιου τα δικαιώματα, γιατί εγώ ήμουν αδύνατη να επιβάλω τη δικαιοσύνη για κάποιους λόγους για να τηρήσω κάποιες ισορροπίες, τότε νιώθω την πλήρη αποτυχία, νιώθω ότι έχω αποτύχει. Και τούτο το εισπράττω και σωματικά.

Παρά την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών, η ίδια θέλει να πιστεύει ότι στα σχολεία υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη και γίνονται προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, γιατί αν κάτι τέτοιο δεν ισχύει, «τότε δεν είναι σχολεία, είναι σωφρονιστήρια». Γενικότερη πεποίθησή της είναι ότι «η ανθρωπιστική παιδεία πρέπει να είναι η αρχή για το καθετί».

Ως ένδειξη δυναμισμού, μπορεί να θεωρηθεί και η ειλικρίνεια που τη χαρακτηρίζει, ακόμα και σε περιπτώσεις που η δική της η αλήθεια αποτελεί ουσιαστικά κριτική προς άλλους ανθρώπους και καταστάσεις. Λέει ότι «είναι άνθρωπος που δε φοβάται να πει την αλήθεια», γιατί «σε ελευθερώνει και κάνεις τη δουλειά σου σωστά» χωρίς να χρειάζεται να κρύψεις οτιδήποτε. «Ο άνθρωπος ο ευτυχισμένος», σύμφωνα με την ίδια, «είναι αυτός που καταφέρνει να ισορροπήσει αυτά που σκέφτεται με αυτά που λέει».

Επίσης, από τα λεγόμενά της κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, απορρέουν έντονα τα στοιχεία της αυτοπεποίθησης και της αυτοαμφισβήτησης. Από τη μια αναφέρει ρητώς ότι πιστεύει στον εαυτό της και από την άλλη, δέχεται την κριτική από άλλους και αμφισβητεί τις ικανότητές της, στοιχεία που επιβεβαιώνει μια από τις βοηθούς διευθύντριες που τη γνωρίζει σε φιλικό και επαγγελματικό επίπεδο εδώ και χρόνια. Για παράδειγμα, η διευθύντρια θεωρεί ότι με τις συνεχείς προσπάθειές της μπορεί να αλλάξει τον άνθρωπο ώστε να νοιάζεται για το κοινό καλό και την κοινωνία γενικότερα, ενώ από την άλλη σε στιγμές εσωτερικού διαλόγου, προσπαθεί να πείσει τον εαυτό της ότι δεν είναι τόσο σπουδαία για να μπορεί να κάνει πολλά.

Κάποτε λέω «Ηρέμησε ρε ... (λέει το όνομά της), μα ποιος είσαι; Γιατί θέλεις να αλλάξεις τον άλλο; Γιατί θέλεις να νοιάζεται για το κοινό καλό;» Πιστεύω ότι μπορούμε να αλλάξουμε την κοινωνία. Κάποιες στιγμές πιστεύω το πάρα πολλά έντονα σε σημείο επικίνδυνο. Πιστεύω ότι μπορώ να γίνω ο φάρος, εγώ, οι δασκάλοι μου τζιαι οι μαθητές μου για να αλλάξει η κοινωνία. Μετά όμως μπορεί να πω «γιατί πιστεύω το τούτο το πράμα; Τι είμαι; Τίποτε δεν είμαι. Είμαι μια απλή διευθύντρια που κάμνει τη δουλειά της μέσα σε ένα σχολείο. Ηρέμησε». Δηλαδή έχω συνεχώς αυτή την αμφισβήτηση, αν κάμνω κάτι σωστό. Αλλά δεν τα παρατώ ποτέ. Γι' αυτό τζιαι αρέσκει μου να βοηθώ διευθυντές, συναδέλφους, δασκάλους, μαθητές, γονείς. Νοιάζομαι, ενδιαφέρομαι, ρωτώ.

Στο γενικότερο πλαίσιο ενός συνεχούς εσωτερικού προβληματισμού που φαίνεται να τη χαρακτηρίζει, είναι και η σύνδεση που η ίδια έκανε της αφήγησής της (για σκοπούς έρευνας) για τα σημαντικά κατά την ίδια γεγονότα της ζωής της, με τις αντιλήψεις που έχει σήμερα και τον τρόπο που διαμορφώθηκαν. Συγκεκριμένα, μια μέρα μετά την αφήγηση, είτε ότι ενώ

αρχικά ξαφνιάστηκε με την υποβολή της ερώτησης, έπειτα προβληματίστηκε για την επιλογή της να αναφέρει συγκεκριμένα περιστατικά και βιώματα που κυρίως περιστρέφονταν γύρω από την προσφυγιά. Αυτά αφορούσαν τη δυσαρέσκεια που ένιωθε ως το παιδί – πρόσφυγας «που ξεχώριζε στο σχολείο», αφού έπαιρνε συσσίτιο και βοήθεια από το κράτος, και το «ρατσισμό» που βίωσε από παιδιά και ενήλικες που θεωρούσαν τους πρόσφυγες «υποδεέστερους». Την ίδια στιγμή, ενδεχομένως να δικαιολογεί και τις ενδείξεις φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας που παρείχε κατά την πρώτη συνέντευξη, δίνοντας κάποιες φορές έμφαση στις ομοιότητες και όχι στις διαφορές μεταξύ των μαθητών.

Η ίδια κατέληξε ότι «τίποτα δεν είναι ξεκομμένο από την παιδική ηλικία» ούτε «τυχαίο». Συνδέει τα παιδικά της βιώματα με το δυναμισμό και την ανεξαρτησία που έχει ως ενήλικας, με κάποια από τα ποιήματά της (π.χ. κάποιο στο οποίο εκφράζεται η επιθυμία για την απόκτηση «ενός σπιτιού με μεγάλα παράθυρα»), όπως και με το σπίτι της που βρίσκεται στα σύνορα δύο χωριών και δεν ανήκει ουσιαστικά σε κάποιο από αυτά.

Όσον αφορά στο γεγονός ότι παρακολουθεί τα όσα διαδραματίζονται στην κοινωνία και ειδικότερα την πολιτική, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έτυχε αρκετές φορές να συζητήσουν μαζί της σε ώρα ξεκούρασης για συνδικαλιστικά, αλλά και για πολιτικά ζητήματα. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 8, «δεν είναι άνθρωπος που θα αποφύγει να μιλήσει κάποια πράγματα» και επίσης κάνει και τους εκπαιδευτικούς να «αισθάνονται πιο άνετα να μιλήσουν». Η εκπαιδευτικός 4 νιώθει ότι το γεγονός ότι «έχει γνώμη και ότι ανακατεύεται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο και γνωρίζει, της προκαλεί περισσότερα αισθήματα ασφάλειας». Όπως εξηγεί δε θα της άρεσε να ήταν «ένα απομονωμένο άτομο και η μόνη του έννοια να είναι το σχολείο».

Στα χαρακτηριστικά του προφίλ της διευθύντριας περιλαμβάνεται και η μεταφορά των γνώσεων που έχει και που επιδιώκει να αποκτή (από τα διάφορα σεμινάρια και συνέδρια στα οποία συμμετέχει) στην καθημερινή πράξη, κατά την άσκηση του διευθυντικού της ρόλου. Θεωρεί ότι η απόκτηση του μεταπτυχιακού της σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και πολιτικής, δεν έγινε τυχαία, αφού «ό,τι έμαθε το εφαρμόζει και το απολαμβάνει» και τη βοηθά στο «να κάνει καλά τη δουλειά της». Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τριών εκπαιδευτικών για τη μεταφορά των γνώσεών της στην πράξη και το γεγονός ότι αυτά που γίνονται στο σχολείο είναι στοχευόμενα και επί της ουσίας.

...εκτός που το ότι είναι άνθρωπος, είναι τζιαι καταρτισμένη. Εννοώ ότι όντως κάμνει τούτα που κάμναμε στο μεταπτυχιακό για τη διοίκηση. Ό,τι edιάβαζα στα βιβλία, βλέπω τα τωρά ζωντανά. (8)

Ναι όπως σας είπα είναι γενικότερα πολυδύναμη, μελετά, ψάχνεται συνεχώς, δεν αφήνει κάτι στην τύχη. Δεν υπάρχει κάτι στην τύχη για την κυρία .... Είναι όλα στοχευμένα. Υπάρχει κάτι από πίσω. Δηλαδή κάνεις κάτι επειδή υπάρχει λόγος (2).  
Νιώθω ότι δεν είναι το πολύ το «μπλα μπλα»..., αλλά είναι της ουσίας. Δεν είναι του θεαθήναι άνθρωπος, αλλά είναι της ουσίας. Δηλαδή «το καθετί που κάμνω να έχει αποτέλεσμα». Ή «γιατί το κάμνουμεν τούτο τωρά;» (10)

Οι συνομιλίες με τους μαθητές και το βοηθητικό προσωπικό ενίσχυσαν την καλή εικόνα του προφίλ που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση. Οι μαθητές με τους οποίους έγιναν συνομιλίες τόνισαν με τον τρόπο τους την ηρεμία, την ευγένεια, την καλοσύνη και το χιούμορ που τη χαρακτηρίζει. Ακολουθούν κάποια αποσπάσματα:

Νιώθω ότι μας αγαπά και νοιάζεται. Είναι πιο ευαίσθητη από άλλους. ...Είναι πολύ καλή, ευγενική. Δε χρειάζεται κάτι άλλο. Όπως συμπεριφέρεται είναι πολύ καλή και έχει πολλά να προσφέρει. Δε θα ήθελα να αλλάξει. Είναι η πιο καλή μας διευθύντρια... Πάντα καλοσυνάτη, έχει χρυσή καρδιά. Πιστεύω πως θα είναι μια πολύ σπουδαία χρονιά αυτή που έρχεται μαζί με την κυρία... Τα παιδιά που είναι από διαφορετικές χώρες, τα αντιμετωπίζει λίγο πιο γλυκά, αλλά πάντα είναι δίκαιη με όλους. ...Ήρθε φέτος και είναι σαν να την ξέρω από 2 χρονών. ...Νομίζω ότι είναι και καλύτερη στους τρόπους. ...Έρχεται χαμογελαστή. ...Μας κάνει χιούμορ. ...Είναι ήρεμη και χαμογελαστή.

Η γραμματέας την κατατάσσει από την πλευρά της στη «νέα γενιά των διευθυντών», αναφέρει ότι «υπάρχει πολλή οργάνωση στο σχολείο», «σταθερότητα» στον τρόπο που η διευθύντρια χειρίζεται διάφορα ζητήματα. Επισημαίνει ότι είναι πολύ προσιτή, βρίσκεται «πολύ κοντά της» και τη βοηθά με τις πολλές γνώσεις που έχει. Οι δύο επιστάτριες και η υπεύθυνη κυλικείου μίλησαν για τον καλό τρόπο με τον οποίο τις προσεγγίζει, το ανθρώπινο της πρόσωπο, την άνεση που νιώθουν μαζί της και το γεγονός ότι είναι δραστήρια και εργατική. Λένε μεταξύ άλλων:

Αν μας βάλεις ένα επίπεδο (για να σου περιγράψουμε τον καλό της χαρακτήρα), θα σου πούμε το πιο πάνω. Άλφα με τόνο. Είναι ανθρωπιστής. Επειδή μας βλέπει καλά, το ίδιο και εμείς. ...Σε άλλα σχολεία έτυχε να μας προσβάλουν, εδώ όχι. ...Είναι προσιτή... Είναι η διευθύντρια που μας προσεγγίζει. ...Έχει έναν τρόπο να μην επιβάλλει και όλα να γίνονται. Δραστήρια, τυπική, τα θέλει όλα στην τρίχα, εργατική... Ότι ζητήσει, το λέει με καλό τρόπο. ...Χαμογελαστή, πρόσχαρη, με βλέπει και μου φωνάζει από μακριά «καλημέρα». Κανέναν άλλον δεν το έκαμνε. ...Νιώθω πιο άνετα φέτος να μπω στο γραφείο της διευθύντριας και των δασκάλων. Πέρσι κρατούσα μια απόσταση.

#### Δεδομένα που λήφθηκαν

Η τρίτη μελέτη περίπτωσης βασίστηκε στα ακόλουθα δεδομένα:

- Θεατή και μη συμμετοχική παρατήρηση της διευθύντριας για πέντε συνεχόμενες μέρες
- Μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (11 από εκπαιδευτικούς -εκ των οποίων και τρεις βοηθοί διευθυντές- διάρκειας 20-25 λεπτών η καθεμιά, μία από τη γραμματέα

διάρκειας 20 λεπτών περίπου, μία από τη διευθύντρια που λήφθηκε με το τέλος της παρατήρησης διάρκειας περίπου μίας ώρας και μία επίσης μονόωρη συνέντευξη που λήφθηκε κατά τη διαδικασία του ελέγχου μελών)

- Ανεπίσημες συνομιλίες με όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και όσους δεν έδωσαν συνέντευξη (και μετέπειτα λήψη σημειώσεων)
- 15λεπτες συνομιλίες με το καθένα από τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού (δύο επιστάτριες, υπεύθυνη κυλικείου) κατά τη διάρκεια των οποίων λαμβάνονταν λεπτομερείς σημειώσεις, πολλές φορές με αυτούσια λόγια
- 17 δεκάλεπτες περίπου συνομιλίες με μαθητές Β΄ - Γ΄ τάξης (Κύπριους και ετερόγλωσσους) με λήψη λεπτομερών επίσης σημειώσεων
- 19 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς (επέστρεψαν όλοι)
- Έγγραφα του σχολείου (πρακτικά συνεδριάσεων, υπό έμφαση στόχοι του σχολείου, σχέδια δράσης)

Προτού γίνει ανάλυση των στυλ ηγεσίας και της σύζευξής τους με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, παρουσιάζεται σε συντομία η καθημερινότητα της διευθύντριας, όπως λήφθηκε από την παρατήρηση, αλλά και αναφορά στα κύρια πορίσματα των ερωτηματολογίων από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

### ***Καθημερινότητα διευθύντριας***

Η καθημερινότητα της διευθύντριας με τους κύριους χώρους στους οποίους κινήθηκε και τις κύριες δραστηριότητες, καταγράφεται στον πιο κάτω πίνακα. Όπως και στις προηγούμενες μελέτες περίπτωσης, οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι συνήθως αυτή είναι.

### **Πίνακας 15: Καθημερινότητα της διευθύντριας 3 σε γενικές γραμμές**

**7:15 π.μ. περίπου:** Προσέλευση στο σχολείο

**Ωρα προσέλευσης – 7:45 π.μ.** (πρώτο χτύπημα του κουδουνιού):

- **γραφείο διευθύντριας** – Προτού έρθουν στο σχολείο οι περισσότεροι μαθητές και εκπαιδευτικοί (7:30 π.μ.) διεκπεραιώνει κάποια γραφειοκρατική εργασία. Χρειάστηκε να συνομιλήσει με άλλα άτομα, όπως γονείς.
- **γραφείο των δασκάλων** - Χαιρετούσε, συνομιλούσε για θέματα σχολείου, επικαιρότητας (κοινωνικά) και προσωπικά. Προέβαινε σε ανακοινώσεις.
- **αυλή του σχολείου** - Περιφερόταν κάποιες φορές μιλώντας με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό.

**Κατά τη διάρκεια των τριών διαλειμάτων**

- **γραφείο των δασκάλων** – Ξεκούραση και συζήτηση με εκπαιδευτικούς για ζητήματα που δεν αφορούσαν το σχολείο (κυρίως επικαιρότητας). Όπως ανέφερε, δεν ήθελε να είναι στο γραφείο καθ' όλη

τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή σε όλα τα διαλείμματα, όχι μόνο λόγω εργασιών που είχε, αλλά και για να αφήνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνομιλούν μεταξύ τους.

- **γραφείο διευθύντριας** - Χρησιμοποιήθηκε για διεκπεραίωση γραφειοκρατικής εργασίας και για φιλοξενία επισκεπτών.
- **αυλή του σχολείου** - Ολιγόλεπτη παρουσία για συνομιλίες με μαθητές και μέλη του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού.

#### **Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στις τάξεις:**

- **γραφείο διευθύντριας** - *Μελετούσε* τις εγκυκλίους του ΥΠΠ, συνομιλούσε με τη γραμματέα, διεκπεραίωνε γραφειακές εργασίες (π.χ. ετοιμασία εντύπων προς τους μαθητές, επιστολών προς διάφορους φορείς και το ΥΠΠ) πολλές φορές με τη βοήθεια της. Είχε αρκετές *συνομιλίες* με διάφορα πρόσωπα, όπως τις βοηθούς διευθύντριες για προγραμματισμό θεμάτων ή για σχολιασμό διαφόρων γεγονότων που προέκυπταν. Πέραν αυτής της εβδομαδιαίας συνεδρίασης της διευθυντικής ομάδας που γίνεται σε σταθερή βάση, συνομιλούσε καθημερινώς και κατ' ιδίαν με τις βοηθούς για ζητήματα που αφορούσαν κυρίως τις δικές τους υπευθυνότητες. Οι συναντήσεις της διευθύντριας με τη Βοηθό Διευθύντρια Α' ήταν συχνότερες και συνήθως μεγαλύτερης διάρκειας. Σε αυτές την ενημέρωνε για όλα όσα είχαν προκύψει και σε κάποιες περιπτώσεις την καλούσε να επιληφθεί προσωπικά συγκεκριμένων ζητημάτων.

Συνομιλίες στο γραφείο της με τέσσερις εκπαιδευτικούς αφορούσαν τον τρόπο χειρισμού μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά. Επίσης, μίλησε με τους συγκεκριμένους μαθητές, όπως και αριθμό μαθητών Α' τάξης που πέρασαν μετά από οδηγίες της δασκάλας τους για να δείξουν εργασίες που έκαναν στην τάξη.

Συναντήσεις έγιναν ακόμη με επιθεωρητή ειδικού μαθήματος, με ομάδα φιλοξενούμενων μαθητών και δασκάλην άλλου σχολείου, με μέλη του Συνδέσμου Γονέων (για προγραμματισμό επικείμενων δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων) και με άλλους γονείς, κυρίως για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Έγινε ακόμη συνάντηση με τεχνικό με θέμα την παράδοση προσφοράς για τη μικροφωνική του σχολείου. Τηλεφωνικώς επικοινωνούσε συχνά και προς διάφορες κατευθύνσεις (π.χ. επιθεωρήτρια, Σύνδεσμος Γονέων, γονείς, Σχολική Εφορεία).

- **αίθουσες διδασκαλίας** – Πέραν των προγραμματισμένων μαθημάτων που διδάσκει, κάποια ή κάποιες φορές τη βδομάδα, λίγο μετά το χτύπημα του πρώτου κουδουνιού, περνά από κάθε τμήμα αφιερώνοντας 2-3 λεπτά για «καλημέρα» στους μαθητές και μικρή συνομιλία μαζί τους για υπενθύμιση του συνθήματος της βδομάδας. Αυτός ο «περίπατος» έγινε μία φορά, αλλά προσπαθεί να τον εφαρμόζει σε σταθερή βάση για να έχει επαφή με τους μαθητές. Επίσης, κατά διαστήματα πηγαίνει για ένα 20λεπτο περίπου σε τμήματα στα οποία δεν διδάσκει κάποιο μάθημα. Η συνομιλία της με τους μαθητές σχετίζεται με αξίες της ζωής («μάθημα ζωής» όπως το ονομάζει).

#### **1:05 μ.μ. – 1:30 μ.μ. περίπου**

- **αυλή του σχολείου** - Χαιρετούσε μαθητές και αντάλλαζε κουβέντες με εκπαιδευτικούς και γονείς. Θεωρεί πάρα πολύ σημαντική αυτή την επαφή που έχει κατά το πρωινό και το μεσημεριανό, γιατί βοηθά στην καλλιέργεια της επικοινωνίας.
- **Γραφείο διευθύντριας** – Ολοκλήρωνε γραφειακή εργασία.
- **Γραφείο δασκάλων** – Έμενε μία φορά τη βδομάδα μέχρι τις 1:50 μ.μ. για τη συνεδρίαση προσωπικού.

#### **Κύρια πορίσματα ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει συμπεριφορές ή πρακτικές της διευθύντριας που εντάσσονται στα διάφορα στυλ ηγεσίας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν εργάζονται ένα χρόνο με τη διευθύντρια όσα και τα χρόνια υπηρεσίας της στο σχολείο. Μόνο δύο βοηθοί διευθυντές έχουν δουλέψει ξανά στο παρελθόν μαζί της. Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση για τις δηλώσεις που αναφέρονται στα στυλ ηγεσίας.



**Πίνακας 16 : Κατηγοριοποίηση δηλώσεων ερωτηματολογίου (Pashiardis και Brauckmann, 2008) εκπαιδευτικών σχολείου 3, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις**

<b>Κατηγοριοποίηση δηλώσεων</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>
<b>Παιδαγωγικό στυλ (Συνθετικός M.O. 4.027 Συνθετική T.A. 0.667)</b>		
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	4.473	0.59
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.	4.421	0.67
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	3.842	0.87
Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	4	0.61
Πρωθυεή πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	4.052	0.61
Πρωθυεή τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.	4.315	0.66
Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	4.842	0.66
<b>Συμμετοχικό στυλ (Συνθετικός M.O. 4.473 Συνθετική T.A. 0.56)</b>		
Πρωθυεή την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	4.631	0.36
Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	4.526	0.36
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	4.368	0.74
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	4.578	0.59
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	4.263	0.63
Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.	4.473	0.68
<b>Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Συνθετικός M.O. 4.482 Συνθετική T.A. 0.57)</b>		
Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	4.526	0.59
Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.	4.421	0.59
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	4.526	0.59
Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.	4.368	0.58
Επαινεύει εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξάίρετα στις σχολικές δραστηριότητες.	4.421	0.59
Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	4.631	0.48

**Επιχειρηματικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο. 4.420 Συνθετική Τ.Α. 0.59)**

Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.	4.105	0.67
Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.	4.368	0.74
Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).	4.578	0.59
Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	4.736	0.44
Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	4.315	0.66
Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	4.157	0.67
Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	4.473	0.50
Εμπνέει εμπιστοσύνη στην κοινότητα.	4.631	0.48

**Δομικό στυλ (Συνθετικός Μ.Ο. 4.480 Συνθετική Τ.Α. 0.547)**

Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	4.684	0.47
Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	4.421	0.59
Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	4.315	0.63
Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	4.473	0.50
Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης για όλους τους μαθητές.	4.315	0.57
Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	4.631	0.48
Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.	4.526	0.59

---

Βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου, η εικόνα της διευθύντριας από την οπτική των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τα στυλ ηγεσίας είναι πολύ έως πάρα πολύ καλή. Όπως δείχνει ο πιο πάνω πίνακας, οι μέσοι όροι των στυλ ηγεσίας είναι αρκετά ψηλοί, όλοι πάνω από το 4, με ελαφρές διαφοροποιήσεις. Τον ψηλότερο μέσο όρο έλαβε το στυλ ανάπτυξης προσωπικού (4.482) και ακολουθούν το δομικό (4.480), το συμμετοχικό (4.473), το επιχειρηματικό (4.420) και το παιδαγωγικό (4.027). Στο σύνολο των δηλώσεων, αυτή που φαίνεται να λαμβάνει χαμηλότερο μέσο όρο από τις υπόλοιπες, σχετίζεται με την προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων (παιδαγωγικό στυλ) και δικαιολογείται κατά την ανάλυση.

Πιο αναλυτικά, οι δηλώσεις που έχουν τους ψηλότερους μέσους όρους από το κάθε στυλ ηγεσίας σχετίζονται με την αυτονομία, τη διευκόλυνση και υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση (παιδαγωγικό στυλ), την ανοικτή επικοινωνία, ευελιξία στις σχέσεις με το προσωπικό, προσεκτική ακρόαση ιδεών και εισηγήσεων, επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο (συμμετοχικό στυλ). Ξεχωρίζουν και δηλώσεις που αφορούν στην πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, στην ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού (στυλ ανάπτυξης προσωπικού). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέσα από το ερωτηματολόγιο ότι η διευθύντρια εμπνέει σε πολύ μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα, συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς, αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας προτείνοντας σχετικές δραστηριότητες (επιχειρηματικό στυλ). Επίσης, δηλώνουν ότι παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας, θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και διαδικασίες και εργάζεται για τη δημιουργία ατμόσφαιρας ευταξίας.

Στην παρακάτω ενότητα αναλύονται διάφορες πτυχές της ηγεσίας της διευθύντριας 3 για τις οποίες υπήρχαν πλούσια δεδομένα. Πολλές από αυτές σχετίζονται με δηλώσεις του ερωτηματολογίου και άλλες αποτελούν σύζευξη των στυλ ηγεσίας και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

### Στυλ ηγεσίας

Η πολύ καλή εικόνα της διευθύντριας που δόθηκε από το ερωτηματολόγιο, είναι παράλληλη της εικόνας που έδωσαν οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, περιλαμβάνονται ενδείξεις ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης στις περιοχές όλων των στυλ. Οι ποιοτικές όμως μέθοδοι έδειξαν ότι οι περισσότερες προκλήσεις και αντιστάσεις που συνάντησε η διευθύντρια και την ώθησαν σε μια αντιμετώπιση ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ανήκουν στην περιοχή του επιχειρηματικού και δομικού στυλ. Προτού γίνει λεπτομερής ανάλυση, παρατίθεται διάγραμμα με τους βασικούς ενδεικτικούς άξονες δράσης και συμπεριφοράς της διευθύντριας 3, θέματα που προέκυψαν προς προβληματισμό, αντιστάσεις που συνάντησε και επιδράσεις που φάνηκε ότι είχε.

## Διάγραμμα 9: Βασικοί – ενδεικτικοί άξονες δράσης και συμπεριφοράς διευθύντριας 3, θέματα προς προβληματισμό, αντιστάσεις, επιδράσεις

### ΒΑΣΙΚΟΙ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ:

\*Συμμετοχική διαδικασία διαμόρφωσης οράματος που δημιουργεί ευκαιρίες για πρόοδο και «κουλτούρα συλλογικού πνεύματος», αβίαστη υποστήριξη του λόγω προσωπικής φιλοσοφίας - παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του σε μαθητές, γονείς, προσωπικό, ανάληψη ρίσκων με θετικές επιδράσεις στο εκπ. προσωπικό, σαφήνεια σε ρόλους και δραστηριότητες, προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας \*Ενθάρρυνση της εμπλοκής σχολείου με κοινότητα και γονείς - αξιοποίηση επαγγελματικής και επιστημονικής εμπειρίας γονέων – όρια στην εμπλοκή – οικοδόμηση θετικής εικόνας σχολείου - «διαχείριση κρίσης» σε συνεργασία με εκπ/κούς και γονείς - αναγνώριση και ικανοποίηση αναγκών μαθητών και σχολείου - Εμπλοκή προσωπικού - Προώθηση συνεργασίας με οργανισμούς και επιχειρήσεις - «δραστικά» μέτρα για αντιμετώπιση αναβλητικότητας κάποιων αρχών, προσέγγιση περιθωριοποιημένων μαθητών και οικογενειών, δημιουργία κλίματος «ανήκειν» και εμπιστοσύνης \*Προτροπές για ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις Στρατηγική αύξηση της επίδοσης - Επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης Υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα - Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας - Οραμα πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης - Κοινωνική υπευθυνότητα και διαφορετικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα - Προστασία διδακτικού χρόνου και εκπαιδευτικών από αχρείαστες ενοχλήσεις \*Αναγνώριση, επιβράβευση και έπαινος προς το εκπαιδευτικό προσωπικό - Ενθάρρυνση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών - Δημιουργία ευκαιριών συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς - Προφορική και γραπτή έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης - Παροχή προσωπικού με ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης - Εισηγήσεις για τοποθέτηση, μετακίνηση και διατήρηση μελών του προσωπικού \*Ενεργός εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος - Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και διευκόλυνση της ομοφωνίας - Αξιοποίηση ειδικοτήτων και ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού - Καλλιέργεια καλών σχέσεων με όλους - Παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης σεβασμού, εκτίμησης, δικαιοσύνης

### ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ:

\* Έλλειψη χρηματικών πηγών

\* Διστακτική ή αρνητική αντιμετώπιση δραστηρίων διευθυντών από ΥΠΠ  
\* «Σπατάλη χρόνου» λόγω αναβλητικότητας αρχών και υπηρεσιών  
\* Προνομιούχοι γονείς που δε διέπονται από φιλοσοφία ισότητας και δικαιοσύνης

\* «Χαμηλή» ποιότητα διδασκαλίας από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς

### ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ:

\* Μη ξεκάθαρη πολιτική και φιλοσοφία (του εκπ. προσωπικού) σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (π.χ. για ανάδειξη και κριτική των πολιτισμικών προοπτικών, για αξιοποίηση των ετερόγλωσσων γονέων)

\* Απουσία οργανωμένων δραστηριοτήτων για εμπλοκή των γονέων στην κατεύθυνση και τους στόχους του σχολείου

**ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ:** \* Πολιτικό πλαίσιο – πολιτικοί ηγέτες χωρίς όραμα - Βίωμα εισβολής – προσφυγιάς - πολιτικό πλαίσιο – πολιτική ιδεολογία \* Προσωπικά βιώματα νεαρής ηλικίας (διεκδίκηση δικαίου, «επαναστάσεις»)  
\* Κοινωνική δραστηριοποίηση \* Κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (οικονομική κρίση) \* Εκπαιδευτικό πλαίσιο (πολιτικές ΥΠΠ, στάση υψηλά ιστάμενων προσώπων)

### **Δομικό στυλ**

Η παροχή κατεύθυνσης και συντονισμού στο σχολείο, την οποία αντιπροσωπεύει το δομικό στυλ, αποτελεί μια επίσης σημαντική πτυχή του έργου της συγκεκριμένης διευθύντριας. Στο κείμενο που ακολουθεί δίνεται έμφαση σε τέσσερις άξονες που φάνηκε ότι ξεχωρίζουν: τη διαμόρφωση, προώθηση και μετάδοση του οράματος, τα ρίσκα που λαμβάνονται για τη βελτίωση του σχολείου, τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες που τίθενται με σαφήνεια και τη χρήση μιας προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας. Πιο καθοριστικός από όλους τους άξονες είναι το όραμα που αποτελεί οδηγό και φιλοσοφία για την όλη λειτουργία του σχολείου, τη διευθύντρια, το προσωπικό και τους μαθητές. Ο τρόπος διαμόρφωσης και προώθησης του οράματος τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, όπως και η έμφαση που δόθηκε σε αυτό, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο εργασίας κατά την προηγούμενη χρονιά, όταν η διευθύντρια βρισκόταν σε άλλο σχολείο.

### ***Συμμετοχική διαδικασία διαμόρφωσης του οράματος***

Όπως συμφωνήθηκε σε μια από τις αρχικές συνεδριάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, το όραμα δε θα αντιπροσωπεύει «ούτε στόχους, ούτε πολιτικές ούτε σκοπούς, ... αλλά κάτι γενικό» όπως λέει η διευθύντρια, «μια ωραία Ιθάκη, μια ωραία ουτοπία, με την καλή έννοια όμως, την οποία να μπορούν να προσεγγίσουν και να είναι ο φάρος τους» που οδηγεί στην ευτυχία. Βασισμένη σε λόγια μιας καθηγήτριας, προτύπου της, λέει:

Μου είπε η ....., την οποία θεωρώ ένα από τα πρότυπά μου, ...«το νόημα της ζωής κορίτσι μου είναι η ευτυχία, όχι η επιτυχία». Τούτη την ευτυχία λοιπόν. Αν τα καταφέρω να την προσφέρω σε τούτα τα 300 μωρά, όσο πιο πολύ μπορώ πριν φύγουν από το κάγκελο τούτης της πόρτας... Ευτυχία σημαίνει να αγαπάς, να αγαπιέσαι, να χαίρεσαι, να είσαι και δίκαιος, να κάμνεις πράγματα, να προοδεύεις.

Ο καθορισμός του οράματος έγινε μετά από μια διαδικασία που κράτησε δύο περίπου μήνες. Όπως φαίνεται από τα πρακτικά των συνεδριών προσωπικού, δυο περίπου βδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η διευθύντρια προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις σκέψεις τους για το ποιο θα είναι το όραμα του σχολείου. Προηγήθηκε ενημέρωση από δασκάλους που εργάζονταν τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο, οι οποίοι βοήθησαν στο να «εστιαστούν στα πιο σημαντικά... και να βγει αβίαστα μέσα από τις ανάγκες του σχολείου» (8), τα προβλήματα και τις δυνατότητές του. Παράλληλα, η διευθύντρια προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να φέρουν προς συζήτηση στο σχολείο κείμενα ή αποσπάσματα κειμένων από αγαπημένους τους φιλόσοφους και παιδαγωγούς, τα οποία να στηρίξουν τη

διαμόρφωση του οράματος. Αναφέρει ότι παρόλο που τελικά οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ενεργητικό ρόλο στο να φέρουν υλικό προς συζήτηση, ήταν ενεργοί στη διαδικασία που ακολουθήθηκε. «Ήταν κάτι πρωτόγνωρο για εκείνους», «τους άρεσε», ήταν κάτι για το οποίο μίλησαν στο μεταπτυχιακό τους, όπως λέει. Επίσης, αναγνωρίζει ότι ίσως να είχε η ίδια τον πιο καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του οράματος με τα κείμενα που έφερνε προς συζήτηση, κάτι για το οποίο νιώθει ότι «αναλαμβάνει προσωπικό ρίσκο, προσωπική ευθύνη».

Σε κατοπινή φάση διαμόρφωσης του οράματος, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν σύντομα ερωτηματολόγια με «γραπτές εισηγήσεις» (5), οι οποίες στην πλειονότητά τους βασίστηκαν σε κείμενα που μελέτησαν και ειδικότερα σε κάποιο του Paulo Freire (το οποίο αποτέλεσε την έμπνευση και για τους εκπαιδευτικούς του προηγούμενου της σχολείου). Η τελική διατύπωση έγινε από την ίδια, η οποία «κατέληξε σε κάτι πιο περιληπτικό, πιο συνοπτικό» (5). Το όραμα αναρτήθηκε σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας και κοινοποιήθηκε σε μαθητές, γονείς και βοηθητικό προσωπικό. Μάλιστα ένα από τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού εξέφρασε με χαρά ότι «πρώτη φορά είδαν γραμμένο ένα όραμα». Η διατύπωση του έγινε ως εξής:

*Με ταπεινοφροσύνη, με στοργική αγάπη, με θάρρος, με ανοχή, ικανότητα, αποφασιστικότητα, υπομονή, συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός δημοκρατικού, αειφόρου σχολείου. Εργαζόμαστε για ένα σχολείο – περιπέτεια, ένα σχολείο που πάει μπροστά, που απορρίπτει τη στασιμότητα. Ένα σχολείο που σκέφτεται, συμμετέχει, μιλά, αγαπά, φαντάζεται και δημιουργεί.*

Οι προγραμματισμένες συζητήσεις γύρω από αυτό έγιναν και μετά τη διατύπωση του. Για παράδειγμα, σε μια συνεδρίαση του Φεβρουαρίου, η διευθύντρια επανήλθε στο ζήτημα των πρακτικών τρόπων με τους οποίους μπορούν να το καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να «ξεκαθαρίσουν» στο επίπεδό τους τις έννοιες που αυτό περιλαμβάνει, χωρίς να σκέφτονται ότι το νεαρό της ηλικίας τους είναι αποτρεπτικό στην κατανόησή τους. Επίσης, συνέδεσε το όραμα με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετέχει το σχολείο με τη νέα σχολική χρονιά.

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν στις συνεντεύξεις με πολλή ικανοποίηση για το γεγονός ότι το σχολείο έχει το δικό του όραμα. Αναγνωρίζουν ότι η διευθύντρια ξεχωρίζει σε σχέση με άλλους συναδέλφους της, γιατί «έχει τη δική της φιλοσοφία αντιμετώπισης του σχολείου και των μαθητών και των δασκάλων» (6), «είναι δυνατή η φιλοσοφία της και θα καταφέρει σύντομα να κάνει εκείνο που θέλει για το σχολείο» (8). Δύο από αυτούς που εργάζονταν και τα αμέσως προηγούμενα έτη στο σχολείο, τη συνδέουν ξεκάθαρα με την έννοια της αλλαγής.

*Να σου πω την αλήθεια επερίμενα την αλλαγή και ήθελα την αλλαγή σε ένα βαθμό. ...Η περσινή χρονιά, ήταν απλά για να κυλήσει. Οπότε φέτος θέλαμε κάτι να μας «ταράξει», αλλά να «ταράξει τα νερά» προς το καλό (6).*

...πιστεύω ότι μπορεί να μεν είναι τυχαία που ήρθε στο συγκεκριμένο σχολείο. Ξέρεις, εν σχολείο που ήθελε να αλλάξει, να γίνουν έργα, να μπουν σε όρια οι γονείς... νομίζω εν γι' αυτό που επέλεξαν να φέρουν εδώ την κυρία ....(8)

### ***Προώθηση και διατήρηση οράματος που δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο***

Από διάφορα λεγόμενα, φαίνεται ότι ο ρόλος της διευθύντριας στην υιοθέτηση και προώθηση του οράματος ήταν καθοριστικός. Καταρχήν, ήταν δική της ιδέα ώστε «η δουλειά που γίνεται να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο» (1), αυτό του οράματος, το οποίο στηρίζει και το τριετές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου. Εκπαιδευτικοί όπως ο 2, θεωρεί ότι «σε οποιαδήποτε ομάδα πρέπει να υπάρχει ένας αρχηγός», ο οποίος να «έχει τον κύριο λόγο», ειδικότερα όταν πρόκειται για τέτοια ζητήματα.

Η επιδίωξη της διευθύντριας για δημιουργία οράματος συνδέεται, όπως λέει, με το χαρακτήρα και την επιθυμία της «να υπάρχει μια σφραγίδα προσωπική αλλά και ένα στέριωμα φιλοσοφικό και παιδαγωγικό, για να ξέρει ότι πηγαίνουν καλά» στο σχολείο. Ταυτόχρονα ως αυτή που έχει τον πρωτεύοντα ρόλο για τη δημιουργία και διατήρηση του οράματος, δηλώνει ότι «αναλαμβάνει το ρίσκο» της όποιας αποτυχίας σχετίζεται με αυτό. Αρκετές είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι το όραμα υποστηρίζεται και προωθείται αβίαστα από τη διευθύντρια, λόγω του ότι αποτελεί ακριβώς μέρος της προσωπικής της φιλοσοφίας, του χαρακτήρα και συμπεριφοράς της. Για παράδειγμα λέχθηκε ότι:

Της αρέσει η διαπροσωπική σχέση, η φιλικότητα, η αγάπη, η στοργή. Και πιστεύω τούτα τα χαρακτηριστικά που τη χαρακτηρίζουν είναι στο όραμα. Η «στοργική αγάπη», η «δημιουργικότητα», η «δια βίου μάθηση». Βλέπεις ότι είναι τέτοιος άνθρωπος και αυτά τα στοιχεία του χαρακτήρα της έχουν μπει στο όραμα (3)

Η φιλοσοφία της ... ήταν ξεκάθαρη από την αρχή. Επροσπάθησε να εμπνεύσει όραμα στο συγκεκριμένο σχολείο, να θέσουμε στόχους κοινούς... (4)

Πρέπει να πω ότι μας το περνά και με τα λεγόμενά της κάθε μέρα. Και στις συνεδρίες προσωπικού, πίσω από την ατζέντα πολλές φορές μας γράφει κάποια αποφθέγματα από κάποιο φιλόσοφο, κάποιο νεωτεριστή, από κάποιον που της άρεσε, κάποιο παιδαγωγό... (5)

Υποστηρίζει τα τζιαι εφαρμόζει τα. Ένα παράδειγμα... «να έχουμε τους μαθητές μας ευτυχισμένους και χαρούμενους στο σχολείο». Τούτο είναι, είσιεν το πάντα μέσα της λέει... είναι η αρχή της. Τζιαι βλέπεις ότι καθημερινά νοιάζει την τούτο το πράμα. Ακριβώς, δεν είναι μόνο λόγια. (8)

Είναι η φιλοσοφία της ζωής της, ... δηλαδή είναι πολύ βαθύς ως άνθρωπος άμα τη γνωρίσεις, ... δεν είναι απλώς αντανάκλαση τούτα που λέει, ... είναι πραγματικότητα, είναι ο εαυτός της. (9)

Με τον τρόπο της σου μεταδίδει το όραμα, με τη συμπεριφορά της, με τα λόγια της, με τα πρακτικά πράγματα. (10)

Σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι συζητήσεις για το όραμα και τις αξίες που αυτό αντιπροσωπεύει, δεν περιορίζονται μόνο στις συνεδριάσεις,



αλλά «επεκτείνονται» πολλές φορές και σε συζητήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια κάποιου κενού των εκπαιδευτικών ή σε διάλειμμα. Μια εκπαιδευτικός αναφέρεται σε μια τέτοια συζήτηση μεταξύ της διευθύντριας, της ίδιας και δύο βοηθών διευθυντών κατά τη διάρκεια του κενού τους.

Για παράδειγμα ...εκάμαμε μια φιλοσοφική συζήτηση 3-4 άτομα.... Ξεκινήσαμε με την εκπαίδευση, για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου μας, τι του λείπει, για το όραμά μας, τι πρέπει να διορθώσουμε, αλλά όχι με το «πρέπει»... Προέκυψε στην κουβέντα. Ξεκινήσαμε να το ανοίγουμε σαν μια φιλική συζήτηση, τέλος πάντων... (9)

Η εκπαιδευτικός 10 νιώθει ότι η διευθύντρια προωθεί το όραμα χάρις στην «ενσυναισθητική» της ικανότητα και τη δημοκρατικότητα που τη χαρακτηρίζει. Λέει συγκεκριμένα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς:

Ναι, νιώθω ότι τα προωθεί. ...Στις ατομικές διαφορές νιώθω ότι πιάνει το στυλ του καθενός μας τζιαι το πώς σκέφτεται τζιαι το τι χαρακτήρας είναι, τζιαι αναλόγως του συμπεριφέρεται. Έσκει το τούτο να καταλαβαίνει τον καθένα από μας, empathy όπως λεν και οι Άγγλοι, ενσυναισθητική ικανότητα, την ικανότητα να μπαίνει στον καθένα και να νιώθει τις ανάγκες του. Τζιαι μπορεί να το προωθήσει, διότι αν ο διευθυντής δεν είναι δημοκρατικός ο ίδιος δε θα το προωθήσει τούτο το πράμα ούτε θα το φυτέψει στους δασκάλους του (10).

Παράλληλα με το γεγονός ότι το όραμα αποτελεί καθοδηγητή της λειτουργίας και των δράσεων του σχολείου, φάνηκε από τα λεγόμενα αρκετών εκπαιδευτικών ότι δημιουργεί ευκαιρίες για πρόοδο και των ιδίων. Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ευθέως ότι πρώτη φορά βιώνουν τη διαδικασία δημιουργίας οράματος για το σχολείο (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9) και μάλιστα «τόσο ξεκάθαρο» (3) που «να μη μείνει μόνο στα λόγια» (2), αλλά να είναι στην «πραγματική του ουσία» (9). Ξεκάθαρη είναι και η τοποθέτηση αρκετών ότι το συγκεκριμένο όραμα δεν αναπτύσσει μόνο τους μαθητές, αλλά και τους ίδιους ως εκπαιδευτικοί και άνθρωποι. Νιώθουν ότι «πάει και προς αυτούς», ότι είναι κάτι που «βγαίνει από τους ίδιους» και το εφαρμόζουν, αφού μόνο έτσι θα είναι εφικτή η προώθησή του στους μαθητές (11). Κάποιοι δηλώνουν ότι το όραμα ενδεχομένως να μην είναι εύκολο να επιτευχθεί (7) και ότι είναι «πολύ ιδεώδες» αν και «όχι άπιαστο όνειρο (5). Εντούτοις όλοι «αντιλαμβάνονται πως ό,τι κάνουν προσβλέπει σε κάτι», «δεν είναι ξεκάρφωτο» (1) και πως η διευθύντρια μέσα από την προώθηση του οράματος τους «τραβά» προς τα πάνω και τους ενισχύει (3, 10). Η εκπαιδευτικός 5 τονίζει παρακάτω το τελευταίο αυτό σημείο.

Πιστεύει σε αυτό που κάνει και ναι, αυτή η φιλοσοφία πέρασε και σε μας. ...με τον ένα τρόπο ή τον άλλο, προφορικά ή γραπτά, τα μηνύματα περνούν και κάποιος που του αρέσει και ψάχνεται, διαβάζοντάς το μια δυο φορές θα το πάρει το μήνυμα από το διευθυντή. ...Εγώ πιστεύω ότι αν η διεύθυνση σε βοηθά, τότε δουλεύεις. Αν δεν έχεις κάποιον από πάνω να σε

τραβά, να σε βοηθά, να σε στηρίζει, θα κάνεις απλά αυτά που θέλεις εσύ και εφησυχάζεσαι στο ωράριο και σε όλα τα άλλα της συνδικαλιστικής οργάνωσης που σου προσφέρει.

Αυτό που η ίδια αναφέρει είναι ότι μέσα από την προώθηση του οράματος έχει δημιουργηθεί μια «κουλτούρα συλλογικού πνεύματος». Οι εκπαιδευτικοί «κάνουν κάτι για το κοινό καλό» και λειτουργούν με στόχο την «πρόληψη», κάτι που της αρέσει και θεωρεί ότι γενικότερα «λείπει από την Κύπρο».

Το όραμα του σχολείου ως προσωπική επίσης φιλοσοφία της διευθύντριας, φαίνεται ότι αποτέλεσε τη βάση στο να έχει πρώτα η ίδια το «θάρρος» και την «αποφασιστικότητα» να εργαστεί για ένα σχολείο που «πάει μπροστά» και «απορρίπτει τη στασιμότητα». Χαρακτηριστικό είναι ότι στη βάση αυτών των στοιχείων του οράματος ενήργησε «υπερβολικά», όπως λέει, αλλά συνειδητά για να κινητοποιήσει μέσα από ιστόχωρο κοινωνικής δικτύωσης (βλ. κεφάλαιο «επιχειρηματικό στυλ») τις αρμόδιες υπηρεσίες, οι οποίες τελικά προχώρησαν σε αναγκαίες για το σχολείο επιδιορθώσεις. Αυτές τις οι ενέργειες φαίνεται ότι δημιούργησαν νέες ευκαιρίες για πρόοδο συναδέλφων της διευθυντών, οι οποίοι επικρότησαν τις ενέργειές της. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Πιστεύω ότι με την υπερβολή μου δημιούργησα ένα αέρα. Πιστεύω ότι βοήθησα και τους συναδέλφους μου διευθυντές. Στο ..... (ιστοχώρο) αρκετοί διευθυντές έδειξαν ότι συμπορεύονται. Αν θέλεις κάτι να αλλάξεις, πρέπει να το αλλάξεις. Νομίζω ότι τώρα προστατεύω περισσότερο τους δασκάλους μου και τους μαθητές.

### ***Παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος στους μαθητές***

Η προώθηση του οράματος στους μαθητές γίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη συνεχή παρότρυνση και υποστήριξη της διευθύντριας προς αυτή την κατεύθυνση και τις συζητήσεις που επιδιώκει να κάνει η διευθύντρια στις τάξεις όταν πηγαίνει για «μαθήματα ζωής». Οι μαθητές έδειξαν στις συνεντεύξεις να γνωρίζουν ποιο είναι το όραμα και να το «μεταφράζουν» με απλά λόγια. Μίλησαν για το στόχο που εξυπηρετεί η θέσπιση οράματος, τον τρόπο με τον οποίο το επεξεργάζονται και κάποιοι ανέφεραν ότι το όραμα το διάβασαν και οι γονείς τους. Πιο κάτω παρατίθενται κάποια αποσπάσματα από μαθητές Β' και Γ' τάξης.

Το όραμα το έχουμε σε όλες τις τάξεις. ... Το μιλήσαμε. Μάθαμε πολλές λέξεις. ... Εξηγάμε μια λέξη κάθε τόσο. ... Το δουλέψαμε από κείμενα που είχαμε. ... Μιλούμε για διάφορα θέματα, τι θέλουμε να αλλάξουμε.

Δεν το ξαναείχαμε και οι γονείς μου το ξέρουν. Είπαν ότι είναι πολύ καλό. ...

(Όραμα είναι) να είμαστε καλό σχολείο, οι μαθητές να κάνουν το σχολείο περήφανο. ... Το όραμα είναι για να γινόμαστε καλύτεροι κάθε μέρα, πιο καλοί μαθητές, κάθε μέρα φιλικό με τα

άλλα παιδιά. ... Όραμα είναι η συμπεριφορά μας. ...Μ' αυτό το όραμα γινόμαστε καλύτεροι και θέλω να έρχομαι για να προσφέρω.

### ***Παράθεση, συζήτηση και μετάδοση του οράματος στους γονείς***

Η διευθύντρια στην τελευταία της συνέντευξη με το τέλος της σχολικής χρονιάς πιστεύει με ικανοποίηση ότι το όραμα μεταδόθηκε στους γονείς και ότι αυτό εντάχθηκε, ειδικότερα για τα μέλη του Συνδέσμου στα πλαίσια του τριετούς σχεδίου βελτίωσης. Όπως αναφέρει:

Ναι, ναι, νομίζω ναι, μεταδόθηκε. Επίσης, αρέσκει μου πάρα πολλά το ότι «επέρασαν» και το ότι υπάρχει ένα τριετές σχέδιο βελτίωσης, τριετές (*το τονίζει*), ...τζια περιμένουν ήδη να μάθουν τι θα κάνουμε του χρόνου. Και αρχίσαμε ήδη να λέμε ότι «του χρόνου θα γίνει αυτό και αυτό και αυτό, σύμφωνα και με το τριετές σχέδιο βελτίωσης».

Οι προσπάθειές της για μετάδοση του οράματος στους γονείς έγινε με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, φρόντισε ώστε να ενημερωθεί ο Σύνδεσμος Γονέων σε κοινή τους συνεδρίαση. Επίσης, στο ενημερωτικό δελτίο του σχολείου που εκδίδεται κάθε τριμηνία, αναγράφεται το όραμα με έντονα γράμματα, κάτι που ειδικά την πρώτη φορά «κέντρισε το ενδιαφέρον» των γονιών, αφού αρκετοί από αυτούς συνομιλώντας μαζί της (π.χ. το μεσημέρι όταν σχολάζουν τα παιδιά), επιδοκίμασαν αυτή την ενέργεια και τη χαρακτήρισαν ως καινοτομία. Άλλη προσπάθεια της διευθύντριας έγινε στην πρώτη συγκέντρωση των γονέων για γνωριμία με τους δασκάλους των παιδιών τους, οπότε και πέρασε από όλα τα τμήματα η διευθύντρια για να μιλήσει για τους στόχους και το όραμα του σχολείου. Επίσης, στις διάφορες εκδηλώσεις και συγκεντρώσεις που κάνει το σχολείο «προσπαθεί να λείει κάποια πράγματα» που να σχετίζονται με το όραμα, αλλά και όταν ανεπίσημα βλέπει τους γονείς στο σχολείο, πολλές φορές «φροντίζει ώστε οι κουβέντες τους να είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα και φιλοσοφικού, ...οπότε αντλαμβάνονται ότι κάτι συμβαίνει σωστά στο σχολείο». Η ίδια όμως θεωρεί ότι ειδικότερα μέσω των παιδιών μπορεί να «περάσει» το όραμα στους γονείς, ώστε να δημιουργηθεί μια «κοινή κουλτούρα». Αναφέρει σχετικά ότι μια μητέρα μαθητή σχολίασε στην ίδια το όραμα, της είπε ότι «με πολλή χαρά το είδε» στο ενημερωτικό δελτίο και το συζήτησε με το παιδί της.

### ***Ανάληψη ρίσκων για βελτίωση του σχολείου***

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι η διευθύντρια είναι άτομο που αναλαμβάνει ρίσκα, που «τολμά», που «δεν φοβάται να πει την άποψή της» (7), που «δεν κομπλάρει γιατί επιχειρηματολογεί» (5), που «εκείνο που θέλει θα το προσπαθήσει όσο

παραπάνω μπορεί» (8). Κοινή συνισταμένη των εκπαιδευτικών είναι ότι ακόμα και οι πιο «τολμηρές» ενέργειες που κάνει, έχουν ως κίνητρο το καλό του σχολείου. «Τολμά να τα κάνει, γιατί θέλει να τα κάνει, όχι για τη βιτρίνα, (αλλά) για το συμφέρον του σχολείου», αναφέρει ο εκπαιδευτικός 6. Συνάδελφός του (2) θίγει το θέμα των διασυνδέσεων της διευθύντριας με άτομα που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη κάποιων στόχων και τονίζει την αποφασιστικότητα που τη διακατέχει.

Ναι, τολμά. Τολμά και λόγω διασυνδέσεων, τις χρησιμοποιεί όπως έχω διαπιστώσει για το καλό του σχολείου. Αυτό είναι σημαντικό. Δηλαδή άμα πει να γίνει ένα πράγμα, θα γίνει. Δεν υπάρχει περίπτωση να μη γίνει (2).

Την έννοια των ρίσκων που παίρνει η συγκεκριμένη διευθύντρια προσπαθούν να επεξηγήσουν κάποιοι εκπαιδευτικοί. Η βοηθός διευθύντρια 4 αναφέρει χαρακτηριστικά:

Είναι ρίσκα, αλλά με την έννοια ότι «δε φοβάμαι γιατί θα φάω τα μούτρα μου» ή «εν να τσαλακωθώ, επειδή εν να κάμω τούτο το πράμα τζιαι μπορεί να μεν καταφέρω να το φέρω στο επίπεδο που θέλω να το φέρω».

Φέρει ως παράδειγμα την άρνηση της διευθύντριας για συμμετοχή των μαθητών σε έρευνα λόγω μη αποδοχής κάποιων «όρων» που περιλάμβανε η σχετική γι' αυτήν επιστολή («υγιή» παιδιά και παιδιά «με πρόβλημα»), παρόλο που υπήρχε έγκριση του ΥΠΠ και την πίεση που της ασκήθηκε από γνωστό της άτομο. Συμπληρωματικά, η βοηθός διευθύντρια 1 διευκρινίζει ότι η διευθύντρια «δε θα παραβεί κανόνες, όπως η εγκύκλιος που λέει ότι ο διευθυντής δε δικαιούται να διαχειρίζεται χρήματα εκτός από το ταμείο του διευθυντή», αλλά από την άλλη μπορεί να παραβλέψει «κάποια άλλα πράγματα, ψιλά γράμματα ...που εν ανούσια» (οδηγίες του ΥΠΠ) ώστε να βοηθηθεί στο έργο της. Άλλη εκπαιδευτικός (3) αναφέρει ότι «ρискάρει, δεν είναι αρνητική σε νέες απόψεις, δοκιμάζει και βλέπει το αποτέλεσμα», χωρίς να θεωρεί ότι κάτι είναι σίγουρο. Μιλά για αποφάσεις της που μπορεί να προκαλέσουν μεγάλη αντίδραση, τις οποίες πάντα στην πορεία «εκτιμά, κρίνει, αξιολογεί». Στην περίπτωση για παράδειγμα του κλειδώματος των κάγκελων, φάνηκε σε κάποια στιγμή η μη λειτουργικότητά του για τους δασκάλους που μεταβαίνουν στο διπλανό σχολείο για κάποιες ώρες διδασκαλίας. Έτσι, πάρθηκε η απόφαση για τερματισμό του κλειδώματος, με το πλεονέκτημα ότι οι γονείς έμαθαν ούτως ή άλλως ότι δε θα περιμένουν τα παιδιά τους στο χώρο έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας.

Τρεις εκπαιδευτικοί (2, 3, 4) εκφράζουν την πεποίθηση ότι στο πλαίσιο αυτό, η διευθύντρια έχει θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Όπως αναφέρουν, με τη στάση «ρίσκου» που επιδεικνύει, βρίσκεται «ένα βήμα πιο μπροστά» προσφέροντας

«ασφάλεια» στους εκπαιδευτικούς να δράσουν και εκείνοι ανάλογα. Νιώθουν ότι «έχουν κάποιον πίσω τους ο οποίος τους στηρίζει συνεχώς», «νιώθουν ασφάλεια», είναι διευθύντρια που λέει στον εκπαιδευτικό «ξεκίνα το (αυτό που θέλεις) και θα βρούμε τα χρήματα, θα βρούμε τα άλλα, ...εσύ προχώρα». Το απόσπασμα της συνέντευξης της εκπαιδευτικού 4 ενισχύει τα παραπάνω.

Εν άτομο, το οποίο κάμνει ένα βήμα πιο μπροστά που το προσωπικό του για να μπορέσει το προσωπικό του να το ακολουθήσει, τζιαι για μένα τούτο είναι χαρακτηριστικό της καλής ηγεσίας. Διότι όταν βλέπεις τον άλλο τζιαι πάει μπροστά τζιαι ρισκάρει, εν φοάσαι τζιαι συ τζιαι να πεις «ναι, εν να το κάμω». Αλλά παράλληλα παίρνεις και τα κατάλληλα μέτρα ασφάλειας γιατί γνωρίζεις τους κανονισμούς τζιαι πάεις by the book. Τζιαι δεν μπορεί να σου πει κάποιος οτιδήποτε. ...Για μένα τούτα τα πράματα μετρούν. Δεν μπορώ να κάμνω κάτι τζιαι ύστερα να βγουν (οι διευθυντές) τζιαι να πουν «εν τζιαι είμαι εγώ, εν η ... που ανάλαβε την ευθύνη». Τούτα τα πράγματα κάμνουν σε τζιαι λαλείς «όι! Κάθομαι τζιαι γω τζιαι... (ασχολούμαι)...». Εν τούτη η ασφάλεια που δίνει για παρακάτω (4).

Η ίδια από την πλευρά της συνδέει τα όποια ρίσκα που παίρνει, με το γεγονός ότι «είναι άνθρωπος που δε φοβάται την αλήθεια» ή διαφορετικά την άποψή της, έστω κι αν έχει απέναντί της ψηλά ιστάμενα πρόσωπα.

Πιστεύω ότι άμα πεις την αλήθεια, η αλήθεια σε ελευθερώνει και κάμνεις τη δουλειά σου σωστά. Δεν έχω να κρύψω τίποτε.

### ***Σαφήνεια στους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού***

Η εικόνα που δόθηκε από την παρατήρηση μιας πολύ οργανωμένης διευθύντριας ενισχύεται και από το γεγονός ότι έθεσε από την αρχή του χρόνου και συνεχίζει να θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού. Χαρακτηριστικά σε κάποια στιγμή ανέφερε: «Όλοι ξέρουν το πόστο τους και τις υπευθυνότητες τους. Ήθελα να υπάρχει διευθύντρια».

Για τη βοηθό διευθύντρια Α' (1), το γεγονός ότι θέτει η διευθύντρια ρόλους και υπευθυνότητες, συνοδεύεται με τις προθεσμίες που τίθενται για διεκπεραίωση των εργασιών, αλλά και τον έλεγχο του κατά πόσο επιτεύχθηκαν. Αυτό όμως, όπως παρατηρεί, λειτουργεί θετικά στους εκπαιδευτικούς, αφού κατά κάποιο τρόπο τους «απελευθερώνει λίγο, γιατί ξέρουν ότι έχουν για παράδειγμα μια βδομάδα να το κάνουν και θα το κάνουν». Πρόκειται για κάτι που ισχύει και από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών, αφού όλοι εξέφρασαν την άποψη ότι δεν τους προκαλούν άγχος οι προθεσμίες, οι υπευθυνότητες τους αλλά ούτε και οι αρκετές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το σχολείο.

Το γεγονός που σχολίασαν διάφοροι εκπαιδευτικοί, αλλά και η διευθύντρια, ήταν ο σαφής τρόπος με τον οποίο κατανεμήθηκαν οι ρόλοι των υπεύθυνων τμημάτων στην αρχή του

χρόνου (βλ. συμμετοχικό στυλ). Όλοι, πέραν ενός εκπαιδευτικού που έδειξε τη δυσαρέσκειά του, ήταν θετικοί ως προς τον τρόπο που ενήργησε η διευθύντρια και αντιλήφθηκαν ότι λειτούργησε μεθοδευμένα για το καλό του σχολείου. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, όπως λέει η διευθύντρια, δεν έχει υπευθυνότητα τάξης, γιατί οι διάφορες πληροφορίες που είχε για την ποιότητα της εργασίας του και τα παράπονα που άκουσε από διάφορους γονείς, δεν της επέτρεπαν να του αναθέσει έναν τέτοιο ρόλο. Με πολλή διακριτικότητα χειρίστηκε την περίπτωση αυτή όπως και άλλη μια, με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών και την προσπάθειά της να αξιοποιήσει τα «δυνατά» τους σημεία και να τους βοηθήσει να αναπτυχθούν. Όπως λέει χαρακτηριστικά:

Μπορεί να ακουστεί σκληρό, αλλά βάζω πάνω από το συμφέρον των δασκάλων μου, το συμφέρον των μαθητών μου. Δεν έδωσα υπευθυνότητα τάξης σε κάποιους δασκάλους γιατί γνώριζα πώς λειτουργούσαν στο παρελθόν. Δικαιολόγησα και σε αυτούς την επιλογή μου και αυτά που τους ανέθεσα χωρίς να τους προσβάλω. Προσπάθησα να βρω τα δυνατά τους σημεία, τα οποία να αξιοποιήσω προς όφελος των μαθητών, αλλά και για να αναπτυχθούν οι ίδιοι σε κάποια αντικείμενα.

Ο εκπαιδευτικός 2, ο οποίος πιστεύει ότι η διευθύντρια «δουλεύει έξυπνα και με μέθοδο σωστή σε θέματα οργάνωσης» αναγνωρίζει ότι ακόμα και στην κατανομή των τμημάτων συμπεριφέρθηκε με «μαεστρία» και επιτυχία. Κατά τη γνώμη του, «μπορεί στην αρχή να ήταν (κάποιοι εκπαιδευτικοί) λίγο δυσαρεστημένοι μαζί της, όμως τελικά κατέληξαν ότι οι επιλογές της ήταν οι πιο σωστές». Ο ίδιος «θεωρεί εξαιρετικά έξυπνο να δώσεις τις κατάλληλες θέσεις στους κατάλληλους ανθρώπους», γιατί «τότε σίγουρα, θα παράγεις έργο».

Ως προς τα θέματα κανονισμών που σχετίζονται άμεσα με τη συνέπεια των εκπαιδευτικών (π.χ. έγκαιρη προσέλευση, παιδονομία, τήρηση δεκαπενθήμερου προγραμματισμού), φάνηκε από την παρατήρηση ότι τα πράγματα κυλούν ομαλά και ότι οι δάσκαλοι είναι αρκετά συνεπείς. Από ότι λέχθηκε, τηρούν τους κανονισμούς, γιατί είναι μέρος της δουλειάς τους, «όχι επειδή φοβούνται ότι θα επιβλέπει, ότι θα παρακολουθεί» (3), αλλά γιατί θέλεις να είσαι σωστός απέναντι σε μια διευθύντρια που «σου αποπνέει σεβασμό» (8). Στο πιο κάτω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 8, εξηγεί πώς η τήρηση των κανονισμών «βγαίνει αβίαστα» στο ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί.

Βγαίνει σου αβίαστα (να τηράς τους κανονισμούς)... Νομίζω ότι κάμνει με να έρχομαι στην ώρα μου, τούτο το περιβάλλον. Τζιαι βλέπεις ότι δεν καθυστερεί κανένας συνάδελφος. Νομίζω αβίαστα οδηγεί σε, σε τζιέινο που θέλει με τον τρόπο της. Με την καλοσύνη, με την προσέγγιση.. Εν να σε ρωτήσει για τα προσωπικά σου..., εν κοντά σου. ....Ας πούμε το πρωί που έρχεται μες στο χαμόγελο, κάμνει σε τζιαι αισθάνεσαι διαφορετικά, τζιαι νομίζω γι' αυτό είμαστε όλοι τόσο χαρούμενοι στο σχολείο. Εν θα δεις κατήφειες... Καθόλου.

Στις περιπτώσεις που κάποιος δεν μπορεί για τους λόγους του να είναι συνεπής σε κάποια υποχρέωσή του, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν άγχος, γιατί «δείχνει κατανόηση» (3). Όταν πάλι παρατηρήθηκε από συναδέλφους κάποια καθυστέρηση για σειρά ημερών, η διευθύντρια συμπεριφέρθηκε «διακριτικά» (6) και χωρίς να προσβάλει οποιονδήποτε, έκανε μια γραπτή υπενθύμιση στον πίνακα του γραφείου των δασκάλων φέρνοντας αποτέλεσμα.

Η εκπαιδευτικός 8 αναφέρεται σε μια κάπως αρνητική εικόνα που είχε για τη διευθύντρια πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά, «ακούγοντας ότι ασχολείται τόσο πολύ με κάποια πράγματα» και ότι ενδεχομένως είναι πολύ απαιτητική. Αν και τον πρώτο καιρό, όπως εξηγεί, είχε άγχος για το καθετί (π.χ. «γενική αξιολόγηση των μαθητών για το πρώτο τρίμηνο», «πώς θα θέλει τον προγραμματισμό»), τελικά δουλεύοντας μαζί της αυτό «εξαφανίστηκε».

### ***Προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας***

Επιδίωξη της διευθύντριας είναι «η πειθαρχία να αναπτυχθεί ως αξία» στους μαθητές, «ό,τι γίνεται να γίνεται σταδιακά, να περνά ως νόρμα μέσα στην κουλτούρα του σχολείου και να είναι σταθερό». Στην περίπτωση που επιβληθεί μόνο ένα ξεκάθαρο σύστημα πειθαρχίας, τότε χαρακτηρίζει την επιτυχία ως «φαινομενική», «μη εσωτερική» που «με το παραμικρό που θα υπάρξει μια ανισορροπία, θα υπάρξουν και πάλι προβλήματα». Εντάσσει τη συγκεκριμένη επιδίωξη στα πλαίσια «της θετικής προσέγγισης» της οποία και υιοθετεί.

Μέσα από τις διάφορες αναφορές της διευθύντριας κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αλλά και την τοποθέτησή της στη συνέντευξη, απορρέει η δική της ερμηνεία για την έννοια της «απειθαρχίας». Θεωρεί ότι η πλειονότητα των μαθητών αταχτούν στην αίθουσα διδασκαλίας, «επειδή πλήττουν» και σε τέτοια περίπτωση είναι οι δάσκαλοι κυρίως υπεύθυνοι «που δεν κάνουν ωραία τη ζωή τους» (των μαθητών) μέσα από ένα ενδιαφέρον μάθημα. Για την ίδια είναι σημαντικό «ο άνθρωπος να θέλει να δουλεύει γιατί παίρνει χαρά από την εργασία του», κάτι που πιστεύει ότι ισχύει όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές.

Στο ίδιο πλαίσιο θεωρεί ότι αρκετές από τις «αταξίες» που συμβαίνουν το διάλειμμα εντάσσονται φυσιολογικά στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας και οφείλονται κυρίως στο ότι οι μαθητές αντιδρούν στο ανιαρό ή στο ότι δεν ενήργησε το σχολείο ώστε να τις προλάβει. Όπως περιγράφει με ζωντανό τρόπο:

Κάποτε μπορεί να μου φέρει μια δασκάλα εξαγριωμένη μια ομάδα μαθητών που εν βρεμένη ως το γόνατο και να μου πει «κυρία ..., το διάλειμμα παίζαν μες στα νερά!». Δε θυμάνω γιατί ξέρω ότι εν πάρα πολλά φυσιολογικό μέσα σε μια αυλή με λακκούβες και με νερά να

μπουν τα μωρά μέσα. Το θέμα είναι να μην υπάρχουν οι λακκούβες με τα νερά! Τζιαι εγώ αν ήμουν μαθήτρια θα πήγαινα μέσα στις λακκούβες! Άρα δεν έχουν τα μωρά το πρόβλημα. Εν εμείς που πρέπει να διορθώνουμε τα πάντα για να προλάβουμε την αταξία, η οποία αταξία τι είναι; Αντίδραση στο ανιαρό, αντίδραση στο βαρετό.. Ή μέσα στην τάξη, όταν ένα μάθημα εν συναρπαστικό, εν να κάμει αταξία; Εν θα κάμει αταξία! Ή στην αυλή αν υπάρχουν παιχνίδια, εν να δέρει; Εν θα δέρει, εν να παίξει! Κανένας δε θέλει να είναι κακός, άμα υπάρχει κάτι ωραίο να κάμουμε! Άμα εν υπάρχει κάτι ωραίο να κάμει, βεβαίως θα κάμει αταξίες!

### ***Προληπτική προσέγγιση***

Στο πλαίσιο μιας προληπτικής προσέγγισης, η διευθύντρια προβαίνει σε διάφορες ενέργειες. Σε μια προσπάθεια να έχει συχνή επικοινωνία με τους μαθητές διατηρώντας μια καλή σχέση αλλά και να έχει γνώση των γενικών επιπέδων συμπεριφοράς, αρκετές φορές βγαίνει στην αυλή τα διαλείμματα και τα περισσότερα πρωινά περνά από όλα τα τμήματα για σύντομες συνομιλίες με τους μαθητές. Κατά τη βδομάδα της παρατήρησης, τα παιδιά τής υπενθύμισαν σε κάθε τμήμα το σύνθημα του σχολείου («ούτε ένας καβγάς, ούτε ένα ατύχημα»), το οποίο αλλάζει κάθε μία περίπου βδομάδα.

Επίσης, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που διδάσκει σε κάποια τμήματα, αλλά και τα δεκάλεπτα που επιδιώκει κατά τακτά χρονικά διαστήματα να πηγαίνει για «μάθημα ζωής» σε όλα τα τμήματα, όπως το ονομάζει, καταπιάνεται αρκετές φορές με ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά των μαθητών. Μάλιστα σε κάποιο περιστατικό σύγκρουσης μαθητών που χρειάστηκε να χειριστεί κατά τη μελέτη περίπτωσης, ζήτησε από τους μαθητές να ηρεμήσουν και έπειτα κάλεσε τη μια μαθήτρια να θυμηθεί το ρόλο της «διαπραγματεύτριας» που υποδύθηκε στην τάξη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα από τα κριτήρια με τα οποία επέλεξε τα τμήματα στα οποία να διδάσκει, ήταν και το κατά πόσο υπήρχαν «δύσκολες» περιπτώσεις μαθητών. Στο θέμα αυτό, μια από τις βοηθούς διευθύντριες, επισημαίνει ότι ένα συγκεκριμένο τμήμα που είχε πέρσι μερικές τέτοιες περιπτώσεις, φρόντισε να το δώσει σε εκπαιδευτικό που θα μπορούσε με πιο πολλή ευκολία να χειριστεί θέματα πειθαρχίας και η ίδια πήρε μάθημα στην τάξη για να βλέπει από κοντά αν υπάρχουν προβλήματα ώστε να τα επιληφθεί έγκαιρα.

Στην προληπτική προσέγγιση της πειθαρχίας περιλαμβάνει η διευθύντρια και την μετάδοση του οράματος στους μαθητές και ειδικότερα μια από τις δράσεις του σχολείου («αξιοποίηση των διαλειμμάτων για ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών») που στόχο έχει και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με παιχνίδια.



Γενικότερα, το μήνυμα που έδωσε με τα λεγόμενα και τη συμπεριφορά της, αλλά και αυτό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για το πρόσωπό της, είναι ότι υιοθετεί μια «θετική προσέγγιση» στην αντιμετώπιση των μαθητών. Παρόλο που η ίδια επισημαίνει ότι υπάρχουν στο προσωπικό τρεις εκπαιδευτικοί που «πιστεύουν στην αυστηρή επίπληξη» και σε τιμωρίες, εντούτοις, η άποψη της ίδιας και της πλειονότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη γενικότερα «θετική» πολιτική που ακολουθεί το σχολείο. Γι' αυτό, όπως λέει, επιδίωξη είναι η πρόληψη σε θέματα πειθαρχίας, η χαρά των παιδιών και η προσπάθεια για να ομορφύνει το περιβάλλον.

Ένα άλλο σημείο που θίγει είναι η χρησιμοποίηση των «θετικών κινήτρων». Για παράδειγμα, συνηθίζει να λέει στους εκπαιδευτικούς να της στέλνουν κατά διαστήματα μαθητές με τις εργασίες τους ώστε να τις βλέπει και να τους επαινεί. Συγκεκριμένα, τη βδομάδα παρατήρησης πέρασαν από το γραφείο της τρία τουλάχιστον παιδιά Α' τάξης με εργασίες τους, τις οποίες φωτογράφησε η διευθύντρια λέγοντάς τους πολύ ενθαρρυντικά σχόλια. Επίσης, σε συγκεντρώσεις όλων των παιδιών, όπως λέει η εκπαιδευτικός 8, σε περίπτωση που η διευθύντρια θέλει να επιπλήξει τους μαθητές, «τους θυμώνει με ήρεμο τρόπο» και κατά την άποψή της «καταφέρνει να κρατά μια πειθαρχία».

Η οπτική των μαθητών μέσα από τις συνεντεύξεις έρχεται να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει το γεγονός ότι η διευθύντρια κατά τις επισκέψεις της στις τάξεις συζητά για τα παιδιά ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά τους, τη βελτίωσή τους ως άνθρωποι και το σεβασμό προς τον εαυτό τους και τους άλλους. Οι παρακάτω αποτελούν ενδεικτικές αναφορές τους.

Πάρα πολύ καλή διευθύντρια. Νοιάζεται για μας! Έρχεται στην τάξη μας. ...Μας δίνει συμβουλές. ... Τούτο είναι σίγουρο, μιλούμε για πολλά πράγματα. Μας λέει να παίζουμε τα παιδιά. Από την πρώτη καταφέρνει να μας πείσει. ...Στην τάξη μας έχουμε ένα δεντράκι και κάθε φορά που έρχεται γράφουμε κάτι. ...Βάζουμε σημειώσεις στο δεντράκι για να γίνουμε καλύτεροι από τον χθεσινό μας εαυτό. ...Ναι μας μιλά και για τη ζωή. ...Μας λέει πώς είναι ο κόσμος και να τον προσέξουμε. Μας λέει να γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι, να φροντίζουμε το περιβάλλον και τους συνανθρώπους μας. Θέλουμε να κάνουμε το σχολείο μας καλύτερο. ...Μας κάνει να πιστεύουμε ότι μπορούμε ο (καλός) εσωτερικός μας χαρακτήρας να βγει προς τα έξω. ...Κάτι άλλαξε. Ακολουθεί τους κανονισμούς. Με την κυρία λέμε συνθήματα, π.χ. «ούτε ένα ατύχημα, ούτε ένας καβγάς» και λειτουργεί.

Ως μια άλλη μορφή προληπτικής προσέγγισης μπορεί να θεωρηθεί και η επιλογή της διευθύντριας να επιλέξει ως υπεύθυνους των τμημάτων που έχουν «δύσκολους» σε συμπεριφορά μαθητές «πολύ δυνατούς (σε πειθαρχία) συναδέλφους ...για να επιδράσουν περισσότερο σε αυτούς». Επίσης, φρόντισε σε διάφορες συνεδρίες κατά τη διάρκεια του

χρόνου να επαναφέρει τη συζήτηση για την προσέγγιση της πειθαρχίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση κατά τις συνεδρίες συγκεκριμένου διμήνου. Ένα από τα θέματα ήταν «πώς τα χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά». Όπως αναφέρει ικανοποιημένη για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «φρέσκαραν» τις σχετικές γνώσεις τους σε μια συνεδρίαση:

Μέσα από τη συζήτηση στις συνεδρίες προσωπικού ξεκινήσαμε πολύ φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά, εκπαιδευτικά, μετά πιο συγκεκριμένα ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός, αλλά κάθε φορά επαναφέρουμε. ...Προχτές ...τους έδωσα ένα κείμενο για το πώς χειριζόμαστε μαθητές με θέματα συμπεριφοράς. Μου είπε μια βοηθός διευθύντρια «άρεσεν μου πολλά το κείμενο που μας έδωσες, εδιάβασά το τζιαι σπίτι. Πράγματι είμαι ακριβώς αυτής της φιλοσοφίας. Κι όταν το ξαναδιάβασα το ξαναθυμήθηκα». Ακριβώς τούτο το πράμα ήθελα. ...Νομίζω ότι οι δάσκαλοι ενώ τα γνωρίζουν, όταν τα ξανασυζητήσουν ή τα ξαναδιαβάσουν, τα βάζουν ξανά στη σειρά μπροστά. Βγαίνουν στην επιφάνεια.

### ***Διαδικαστική προσέγγιση***

Η διευθύντρια δε θεωρεί ότι μια προσέγγιση διαφορετική «με την έννοια του να φωνάζεις, να βάζεις πειθαρχικές ποινές μεγάλες» θα βοηθήσει ειδικά σε παιδιά Α' κύκλου. Συνδέοντας έμμεσα την προσέγγισή της με το όραμα του σχολείου, επισημαίνει ότι θα πρέπει να εξαντλείται «κάθε περιθώριο υπομονής, κάθε περιθώριο στοργικής αγάπης και ανοχής, θετικής προσέγγισης για να καταλάβουν τα παιδιά από μόνα τους ότι είναι λάθος η συμπεριφορά τους», κάτι στο οποίο είναι όπως λέει, «κάθετη».

Όπως φάνηκε από τα λεγόμενα των δασκάλων, αλλά και από την παρατήρηση, έχει συμφωνηθεί από τα μέλη του διδασκαλικού συλλόγου συγκεκριμένη διαδικασία για τα θέματα πειθαρχίας. Η διευθύντρια «ήταν ξεκάθαρη από την αρχή σε θέματα πειθαρχίας, το πώς και ποιοι θα χειρίζονται τους μαθητές», αναφέρει η εκπαιδευτικός 6. Αρχικά έχει ανατεθεί στον κάθε εκπαιδευτικό – υπεύθυνο τάξης ο τρόπος επιβολής της πειθαρχίας μέσα στη ίδια την αίθουσα (6). Σε περίπτωση που δεν υπάρχει η αναμενόμενη βελτίωση ενημερώνεται η υπεύθυνη βοηθός για τη συγκεκριμένη τάξη, η οποία και αναλαμβάνει να συνεργαστεί με τον/την εκπαιδευτικό με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Εάν επίσης δε βελτιώνεται η συμπεριφορά, τότε ο μαθητής συζητά με τη διευθύντρια «πάλι σε θετική προσέγγιση», η οποία και αναθέτει στη βοηθό διευθύντρια Α' (η οποία όπως λέει είναι και «πιο κοντά στη δική της φιλοσοφία για την «πειθαρχία») τη δημιουργία «συμβολαίου» με τους μαθητές. Στο «συμβόλαιο» αναγράφονται με λεπτομέρεια οι συμπεριφορές εκείνες που δε θα ήταν επιθυμητό να συνεχιστούν. Κατά την εφαρμογή του «συμβολαίου» ο μαθητής πηγαίνει στη βοηθό διευθύντρια Α' σε συγκεκριμένη ώρα της μέρας και για χρονικό διάστημα που θα αποφασιστεί (π.χ. μετά το τέλος των διαλειμμάτων για τρεις μέρες), συζητά για λίγο

μαζί της και γράφει κατά πόσο πέτυχε τα συμφωνηθέντα. Ταυτόχρονα, η διευθύντρια ενημερώνει τους γονείς για το τι προηγήθηκε και τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί το σχολείο να αντιμετωπίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αν χρειαστεί, επιβάλλονται στο μαθητή κάποιες συνέπειες (π.χ. στέρηση του παιχνιδιού κάποιου διαλείμματος σε περίπτωση που εκεί παρουσιάζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς). Όπως αναφέρει η διευθύντρια, ο λόγος που αναγράφονται στο συμβόλαιο οι συγκεκριμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές είναι γιατί «θέλει να ξέρουν με ακρίβεια ποια είναι η συμπεριφορά τους που προκαλεί προβλήματα, όχι να τιμωρούνται και να μην ξέρουν ουσιαστικά το γιατί». Παρακάτω, εξηγεί τη φιλοσοφία με την οποία αντιμετωπίζει η ίδια την προσπάθεια για «πειθαρχία» ενός μαθητή:

*Όχι του σωφρονισμού, αλλά αντίθετα στο να αντιληφθεί το παιδί ότι πρωτίστως η πράξη τούτη βλάπτει τον ίδιο και να καταλάβει μέσα από αυτή τη συζήτηση ότι κάτι γίνεται λάθος, «μπορώ να το διορθώσω, επηρεάζει τη ζωή μου, επηρεάζει το σχολείο».*

Κατά τη διάρκεια της εβδομαδιαίας παρατήρησης χρειάστηκε να δημιουργηθεί «συμβόλαιο» για δύο μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και να γίνει ενημερωτικό τηλεφώνημα στους γονείς τους ως προς «το παρεμβατικό πρόγραμμα» που ακολουθείται. Οι συζητήσεις που έκανε η διευθύντρια μαζί τους είχαν πράγματι ως στόχο να αντιληφθούν ποιες είναι οι συνέπειες των πράξεών τους στο άτομό τους, στους υπόλοιπους και στο σχολείο. Τους άφησε κάποιο χρόνο να ηρεμήσουν, να προβληματιστούν και έπειτα τους ενημέρωσε λεπτομερώς για τις αποφάσεις που πήρε με τη βοήθo διευθύντρια Α' ως προς το συμβόλαιο που θα υπογραφεί.

Οι μαθητές σχηματίζουν την εικόνα ότι το σχολείο τους δεν έχει ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς. Χαρακτηρίζουν τη διευθύντρια «δίκαιη» ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζει μαθητές που εμπλέκονται σε καβγάδες. Για παράδειγμα λένε:

*Είναι πάρα πολύ δίκαιη. ...Δίκαιη πάντα. Δεν υπήρξε καμιά στιγμή που αμφέβαλλα γι' αυτό. ...Είναι δίκαιη. Το καταλαβαίνω από το πρόσωπό της. ... Είναι πολύ δίκαιη όταν θα μαλώσουμε. Βλέπει και τις 2 πλευρές και δεν ακούει μόνο τη μια.*

Θεωρούν ότι «δεν είναι τόσο αυστηρή» και ότι συνέπειες έχουν κυρίως οι μαθητές που κάνουν συχνά αταξίες. Χρησιμοποιεί πολύ τη συζήτηση, «χωρίς να φωνάζει» και χωρίς να επιρρίπτει ευθύνες αμέσως σε κάποια παιδιά. Επίσης, κρίνουν ότι «τα καταφέρνει να λύνει τους καβγάδες», ότι «λύνει όλα τα προβλήματα» και «βρίσκει τον τρόπο», σε αντίθεση με άλλους διευθυντές που «πιάνουν μόνο τηλέφωνο» (τους γονείς). Ένας από τους μαθητές αναφέρει ξεκάθαρα πως «όποτε έχουν ένα πρόβλημα, τους θυμίζει το όραμα πάντα»

συνδέοντας έτσι την προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας με τη θέσπιση οράματος.

### **Επιχειρηματικό στυλ**

Μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της δράσης της διευθύντριας, αφορά το επιχειρηματικό στυλ και ειδικότερα σε πρακτικές που προωθούν την εμπλοκή και αξιοποίηση των εξωτερικών δικτύων και πηγών, ώστε να βοηθηθεί η υλοποίηση της σχολικής αποστολής. Στο πλαίσιο αυτό, ο τρόπος με τον οποίο χειρίστηκε διάφορες καταστάσεις υποδηλώνουν τη δέσμευσή της προς την απόδοση δικαιοσύνης και την αφοσίωσή της σε παρεμφερείς αξίες όπως η ισότητα, η αξιοκρατία, η προσφορά. Η επιτυχία πολλών από τις προσπάθειές της μπορούν να θεωρηθούν και ως «νίκες» ή ως ένδειξη της «πίστης» και «αγάπης» της στην κοινωνική δικαιοσύνη, λέξεις που χρησιμοποίησε η ίδια στο πρώτο στάδιο της έρευνας.

Στο παρακάτω κείμενο γίνεται ανάλυση αξόνων όπως η ενθάρρυνση της εμπλοκής του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, η αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών του σχολείου μέσα από τη συνεργασία με γονείς, οργανισμούς και φορείς, η προσέγγιση των οικογενειών περιθωριοποιημένων μαθητών και γονιών του σχολείου, η δημιουργία στο σχολείο ενός κλίματος «ανήκειν» και η προβολή μιας θετικής εικόνας προς την κοινότητα.

### ***Ενθάρρυνση της εμπλοκής του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς***

Μία από τις πτυχές που αναφέρονται στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου είναι η αναβάθμιση των σχέσεων με την τοπική κοινωνία (Σχολική Εφορεία, Εκκλησία, Δήμος, γειτονικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), με το Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, αλλά και με το σύνολο των γονέων του σχολείου.

Όσον αφορά στην επικοινωνία και συνεργασία της διευθύντριας με το Σύνδεσμο, αυτή στηρίχτηκε εξ αρχής στην ενημέρωση των μελών για το όραμα και το τριετές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου, όπως και στη θετική ανταπόκριση για κοινή προσπάθεια με στόχο την υλοποίηση. Σε καθημερινό επίπεδο, βρίσκεται σε πολύ καλά επίπεδα, με τη διευθύντρια να αναφέρει ότι το σχολείο «πρέπει να έχει μαζί του τη μεγάλη δύναμη» που ο σύνδεσμος διαθέτει. Ενδεικτικά, η επικοινωνία της με τα μέλη κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης κινήθηκε κυρίως στο θέμα της βοήθειας του συνδέσμου για τη φιλοξενία μαθητών άλλου σχολείου και την αγορά εξοπλισμού. Ειδικότερα για το τελευταίο ζήτημα, η διευθύντρια είχε αριθμό τηλεφωνικών συνομιλιών, αφού όπως η ίδια ανέφερε: «Πρέπει να παλεύεις συνέχεια

αυτά τα θέματα. Αν τα αφήσεις, μένουν στάσιμα». Μια άλλη σημαντική πτυχή της επικοινωνίας διευθύντριας – Συνδέσμου, αποτελούν οι κοινές προσπάθειες για παροχή χρηματικής και υλικής βοήθειας στους άπορους μαθητές και στις οικογένειές τους. Συνεργάστηκαν στενά στην αρχή του σχολικού έτους για εντοπισμό των άπορων οικογενειών και έπειτα για ανεύρεση της βοήθειας προς τις οικογένειες. Για το σκοπό αυτό, λήφθηκαν πληροφορίες και από άλλα άτομα, όπως κοινωνικούς λειτουργούς.

Στο γενικότερο σύνολο όλων των γονέων του σχολείου, επιδίωξη ήταν συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους και η εμπλοκή τους στη ζωή του σχολείου. Πέραν της γνωριμίας που έγινε κατά την πρώτη συγκέντρωση γονέων – δασκάλων και διευθύντριας, αλλά και των επαφών που γίνονται πριν ή μετά τις εκδηλώσεις του σχολείου, φαίνεται ότι επιδιώκεται και με άλλους τρόπους η επικοινωνία της διευθύντριας με τους γονείς. Στη γραμματέα, για παράδειγμα, έκανε εντύπωση ότι κατά τη διάρκεια των εγγραφών και της επιβεβαίωσης εγγραφών, ζητούσε πρώτα να περνούν οι γονείς από το γραφείο της για σύντομη συνομιλία και έπειτα να προχωρούν στη γραμματέα για το γραφειοκρατικό μέρος.

Ένας από τους στόχους που προωθεί η διευθύντρια είναι η αξιοποίηση της επαγγελματικής και επιστημονικής εμπειρίας τους και οι εθελοντικές συνεργασίες μαζί τους που αφορούν εξειδικευμένα θέματα των αρμοδιοτήτων τους. Οι προτροπές της για μια τέτοιου είδους εμπλοκή ενταγμένη στο όραμα του σχολείου, άρχισε με την πρώτη συγκέντρωση των γονέων (για ενημέρωση από τους δασκάλους) και βρήκαν την άμεση θετική ανταπόκρισή τους.

...μίλησα εγώ πριν από το δάσκαλο για το όραμα του σχολείου, ότι θέλουμε το σχολείο να γίνει κύτταρο της κοινωνίας εδώ, ότι θέλουμε ανταλλαγές, ότι θέλουμε το ... (όνομα σχολείου) να μην είναι σχολείο πρώτης, δευτέρας, τρίτης, αλλά σχολείο της γειτονιάς, της περιοχής εδώ, ότι θέλουμε όλος αυτός ο πλούτος ο μορφωτικός που υπάρχει, αυτό το κοινωνικό κεφάλαιο να μπει στο σχολείο και να βγει από το σχολείο, να υπάρχει ανταλλαγή, γιατί πιστεύουμε ότι η μόνη σωτηρία για τον τόπο είναι η παιδεία. Οι γονείς έδειξαν πολύ ενδιαφέρον και πολύ σεβασμό απέναντι σε τούτο... Άκουαν κάτι το οποίο υπήρχε μέσα τους...

«Θα ήταν εγκληματικό», σύμφωνα με τη διευθύντρια, «να μην αξιοποιείται ο πλούτος» των γνώσεων που μπορούν να διαθέσουν οι γονείς στο σχολείο. Για παράδειγμα, μια από τις συνεργασίες που επιδίωξε προσωπικά ήταν με μητέρα – καθηγήτρια πανεπιστημίου, η οποία έλαβε μέρος στο σχεδιασμό του πιλοτικού προγράμματος για τους βοηθούς στην Α' τάξη και αξιοποιήθηκε στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Εντούτοις, είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η διευθύντρια προσπάθησε συνειδητά από την αρχή του έτους να θέσει όρια στην εμπλοκή των γονιών, αφού αντιλήφθηκε ότι κατά τη

διάρκεια προηγούμενων διευθύνσεων επενέβαιναν συχνά στο έργο του σχολείου, με αρνητικό τρόπο και αποτελέσματα. Η τοποθέτησή της σε αυτό το θέμα κατά την παρατήρηση, γίνεται με αφορμή έναν γονέα που της χάρισε μια κατασκευή του, αναφέροντας έπειτα ότι το αποδέχτηκε γιατί «θέλει η σχέση της με τους γονείς να είναι πολύ καλή», αλλά «από την άλλη δε θέλει να γίνει πολύ φιλική, γιατί μετά μπορεί να υπερβούν τα όρια». Υπάρχει με αυτό τον τρόπο μια ισορροπία ανάμεσα στην «απόσταση ασφαλείας» που φαίνεται ότι κρατά ώστε να τεθούν όρια (κάτι που μπορεί να κάνει αφού κατέχει θέση εξουσίας) και στην πολύ καλή επικοινωνία που επιδιώκει.

Πρόκειται για κάτι με το οποίο συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, αφού όπως λέει η εκπαιδευτικός 9 «όταν διοικείς ένα σχολείο, πρέπει να πεις του καθενός ποια είναι τα όριά του». Συμπληρώνουν λέγοντας ότι ο λόγος που έθεσε η διευθύντρια όρια από την αρχή είναι γιατί «θέλει να γίνεται σωστά η δουλειά της ...δε θέλει εξωτερικές παρεμβάσεις» (4). Συγκεκριμένες ενέργειες που έγιναν από τη διευθύντρια και καθιστούσαν «κάτι το διαφορετικό για τους γονείς... που δεν τους άρεσε στην αρχή» (7) είχαν σχέση με το κλείδωμα των κάγκελων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στις τάξεις, τη «μεταφορά» του μηνύματος προς τους γονείς ότι χρειάζεται να κλείνουν ραντεβού με τη γραμματέα όταν θέλουν να συζητήσουν μαζί της και το γνωρίζουν εκ των προτέρων και τη ρύθμιση της κυκλοφορίας από αστυνομικούς στο δρόμο έξω από το σχολείο, το πρωί και το μεσημέρι, λόγω του ότι αρκετοί γονείς στάθμευαν με τρόπο επικίνδυνο για την ασφάλεια των μαθητών. Σε συγκεκριμένη περίπτωση γονιού χρειάστηκε να απαντήσει με έντονο και ευθύ ύφος, γιατί είχε επικριτική διάθεση προς την εργασία των εκπαιδευτικών και της ίδιας, όταν επισκεπτόταν το σχολείο. Επίσης, φρόντισε ώστε να τοποθετηθεί πινακίδα «γραφείο διευθύντριας» στην πόρτα του γραφείου της (κάτι που δεν υπήρχε προηγουμένως) για να δίνει έστω και τυπικά το «μήνυμα» στους γονείς ότι το σχολείο έχει ηγέτη.

Η κατηγορία των γονιών στους οποίους έπρεπε να τεθούν όρια, σύμφωνα με τη διευθύντρια, είναι η ομάδα των πλούσιων γονέων του σχολείου που το χορηγούσε. Όπως αναφέρει, σε προηγούμενα έτη ικανοποιούνταν με ευκολία τα αιτήματά τους που αφορούσαν τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό της προτίμησής τους για το παιδί τους, αλλά και τους μαθητές (κυρίως ετερόγλωσσους) που δε θα ήθελαν να φοιτούν μαζί του στο ίδιο τμήμα. Το παρακάτω απόσπασμα δείχνει το δυναμισμό και την αποφασιστικότητα της διευθύντριας να τερματίζει ενέργειες που σχετίζονται με διακρίσεις εις βάρος οποιουδήποτε μαθητή ή δασκάλου.

...ήταν μαθημένοι να έρχονται οι μεγαλοεπιχειρηματίες της περιοχής, οι οποίοι δίδαν τζιαι λεφτά. «Κυρία ....., το μωρό μου να είναι στην τάδε δασκάλα τζιαι δε θέλω να είναι στην τάξη του ο τάδε τζιαι η τάδε». Τζιαι εγίνονταν τούτα τα πράματα. Τούτα κομμένα! Έκοψα τα που την αρχή με το μαχαίρι τζιαι είπα τους ότι για μένα όλα τα παιδιά του σχολείου θα έχουν τις ίδιες ακριβώς ευκαιρίες τζιαι για μένα θα είναι ακριβώς τα ίδια.

Γενικότερα, αναφέρει ότι «δεν την ενδιαφέρει ο προνομιούχος ο γονιός» και στο πλαίσιο αυτό δεν επιδίωξε να της υποδειχτούν τα παιδιά των πολύ εύπορων οικογενειών, ώστε να τα «ταιριάζει» στο μυαλό της με τους γονείς τους. Σύμφωνα με την ίδια, «το ότι είναι ο τάδε δεν έχει σχέση με το να έχει κριτήρια, προνόμια, το παιδί αυτό». Πρόκειται για δηλώσεις που «ευθυγραμμίζονται» με αυτές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λένε ότι δεν έχει πέσει στην αντίληψή τους οποιαδήποτε διάκριση εις βάρος ή όφελος κάποιου παιδιού.

Ειδικότερα, η διευθύντρια ήταν κάθετη στο θέμα της νόμιμης εγγραφής μαθητών στο σχολείο της, των οποίων οι γονείς έχουν τα απαραίτητα αποδεικτικά έγγραφα. Συνδέει αυτή της τη στάση με τα τραγικά γεγονότα που συνέβηκαν το 2011 στη ναυτική βάση Μαρί<sup>27</sup> δίνοντας έτσι το μήνυμα ότι οι αποφάσεις αυτές που παίρνει στο σχολείο ώστε να τεθούν όρια, έχουν και την κοινωνική τους οπτική. Λέει χαρακτηριστικά:

Όλα άλλαξαν μετά το Μαρί. Δε θέλω παρατυπίες, ακολουθώ κανονισμούς. Πριν πολλοί έλεγαν «δεν πειράζει», δε θα συμβεί οτιδήποτε. Μου τηλεφώνησε υψηλά ιστάμενο πρόσωπο να κάνω εγγραφή χωρίς χαρτιά. Δε δέχτηκα. Από τους 140 (γονείς που ήρθαν για εγγραφή μαθητών στην Α' τάξη), έδιωξα τους 40.

Υπήρξε μόνο μια περίπτωση κατά την οποία προέβηκε σε ενέργειες ώστε να γίνει αποδεκτή η εγγραφή. Η βοηθός διευθύντρια Α' αναφέρει ότι η συγκεκριμένη «διάκριση» σχετίζεται με τη φιλοσοφία δικαιοσύνης που πιστεύει ότι χαρακτηρίζει τη διευθύντρια.

Δεν κάμνει διακρίσεις. Αλλά οι διακρίσεις δεν είναι θέμα ισότητας, είναι θέμα δικαιοσύνης. Δηλαδή δεν έγραψε συνάδελφο που τη ξέρεi εδώ και χρόνια για τούτους τους λόγους (ότι δεν είχε τα πιστοποιητικά), αλλά έγραψε μια μητέρα, η οποία εν χωρισμένη, εν άνεργη τζιαι τα μωρά της μεινίσκουν με τη γιαγιά τζιαι θέλει να τα φέρει δαμέ, τζιαι δεν έσει τούτα ούλλα τα πιστοποιητικά που θέλουν.

Γενικότερα, το αποτέλεσμα ήταν οι γονείς μετά από ένα χρονικό διάστημα να προσαρμοστούν με τα νέα δεδομένα και σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 6 να συνειδητοποιήσουν «ότι υπάρχουν κάποιες κανόνες και τηρούνται, ανεξάρτητα από το τι πιστεύουν για το συγκεκριμένο θέμα». Ακόμα και η αλλαγή από τον ενικό αριθμό στον οποίο

<sup>27</sup> Η διευθύντρια αναφέρεται στην πολύνεκρη έκρηξη που σημειώθηκε στη ναυτική βάση της Εθνικής Φρουράς στο Μαρί, στις 11 Ιουλίου του 2011, λόγω αυτανάφλεξης μεγάλου φορτίου πυρίτιδας. Οι κατηγορίες που απαγγέλθηκαν σχετίζονταν με ανθρωποκτονία και πρόκληση θανάτου λόγω αλόγιστης, απερισκεπτης ή επικίνδυνης πράξης και συμπεριφοράς.

απευθύνονταν αρχικά, στον πληθυντικό, έγινε «όχι γιατί φοβούνται, αλλά γιατί κατάλαβαν ότι υπάρχει διεύθυνση» (1). Μία εκπαιδευτικός (3) αναφέρει ότι πλέον «δεν επεμβαίνουν οι γονείς», αφού έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι ενέργειες της διευθύντριας είναι στοχευόμενες προς το όφελος του σχολείου και των μαθητών. Όπως εξηγεί «μεταφέροντας» παράλληλα και το δυναμισμό που χαρακτηρίζει τη διεύθυντρια:

Είναι ξεκάθαρο πως ό,τι γίνεται είναι γιατί υπάρχει λόγος. Δε θα διαφοροποιηθεί (η διευθύντρια). Αν το κρίνει η ίδια ότι πρέπει να γίνει κάτι συγκεκριμένο τέλος πάντων, θα γίνει ό,τι και να γίνει. Είτε οι γονείς συμφωνούν είτε διαφωνούν.. Δεν τη νοιάζει τι θα πει ο κόσμος, φτάνει να έχει αποτέλεσμα, ας πούμε να υπάρχει λόγος για τούτο που γίνεται (3).

Στο ίδιο πλαίσιο είναι και η άποψη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Αντιπροσωπεύει το θετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις ενέργειες της διευθύντριας (2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) και αναγνωρίζουν ότι «είναι πάρα πολύ βοηθητικές» και για το έργο των ιδίων (4), αφού το επιτελούν χωρίς περιττές παρεμβάσεις. Η εκπαιδευτικός 9 διακρίνει ότι οι συγκεκριμένοι γονείς, αφότου μπήκαν τα όρια «ένιωσαν ασφάλεια» και η ίδια η διευθύντρια επισημαίνει ότι «επανεκτήσαν» την εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο ως εκείνο που έχει την κύρια ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό κατά την παρατήρηση ήταν το γεγονός ότι σε τρεις περιπτώσεις γονέων με τους οποίους μίλησε η διευθύντρια (τηλεφωνικά και κατ' ιδίαν) για τον τρόπο που χρησιμοποιεί το σχολείο για να βελτιώσει κάποιες πτυχές της συμπεριφοράς των παιδιών τους, λέχθηκε από τους γονείς ότι της έχουν «απόλυτη εμπιστοσύνη» για τις ενέργειές της. Ένας από τους γονείς τα προηγούμενα χρόνια δημιουργούσε αρκετά προβλήματα στη διεύθυνση με τη συμπεριφορά του.

Όπως λέει γενικότερα για τους γονείς:

Νομίζω άρρεσεν τους, γιατί εκατάλαβαν ότι θα αφήσουν το σχολείο να κάμει τη δουλειά του. Έφυγεν και από πάνω τους η έννοια να πηγαίνουν να βάζουν μέσα... (Και λένε) «Ξέρει τη δουλειά της, ας την αφήσουμε να δούμε τι θα κάμει»...

Συμπληρώνει λέγοντας ότι η «καλή εικόνα» που οικοδομήθηκε με την πάροδο του χρόνου για το σχολείο και για την ίδια, συνέβαλε στη «συνεργασία αλλά και την ηρεμία (της ίδιας να μπορέσει) να οργανώσει το σχολείο».

Το θέμα της εμπλοκής και των ορίων προς τους γονείς θα πρέπει να ενταχθεί και στο πλαίσιο της ιδιαιτερότητας της περιόδου διεξαγωγής της μελέτης περίπτωσης (4-8 Φεβρουαρίου 2013) και του ελέγχου μελών (τέλος Απριλίου 2013), η οποία σηματοδεύτηκε από κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις που σχετίζονταν με την οικονομική κρίση στην Κύπρο και επηρέασε την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η διευθύντρια αφού εντόπισε ότι τα



προβλήματα που δημιουργούσαν κάποιοι γονείς στο σχολείο, οφείλονταν στην ευρύτερη κατάσταση, προσπάθησε στη βάση μιας ολιστικής προσέγγισης να εμπλέξει εκείνους και το ευρύτερο σύνολο των γονιών (όπως και το Σύνδεσμο Γονέων), με κοινό στόχο την προστασία του σχολείου και των παιδιών τους.

Συγκεκριμένα, η διευθύντρια αναφέρει ότι τη συγκεκριμένη περίοδο «είδε πολύ θυμό για τα τεκταινόμενα της κρίσης, ο οποίος θυμός ακούσια κυλούσε στο σχολείο» από τους γονείς. Για παράδειγμα, συνέβηκαν περιστατικά που δεν παρουσιάζονταν προηγουμένως όπως «εξοργισμένοι γονείς» που πήγαιναν στο γραφείο της για να παραπονεθούν έντονα και απειλώντας, επειδή κάποιοι μαθητές πείραζαν τα παιδιά τους (π.χ. σπρώξιμο, βρισιά, χτύπημα). Η ίδια αντιλαμβανόμενη ότι «αυτή η ένταση ξεκινούσε από κάπου αλλού», προσπάθησε όπως λέει να συνδέσει τις γνώσεις που είχε για τη «διαχείριση κρίσης» με την πραγματικότητα που είχε μπροστά της και να βρει λύσεις ώστε το σχολείο να μην επηρεαστεί περαιτέρω.

Όπως αναφέρει:

Δεν ξέρω αν έγινε τυχαία (το σεμινάριο διαχείρισης κρίσεων) ή αν κάποιος το έκαμε γιατί ήξερε τι θα ακολουθήσει... Η διαχείριση κρίσης λοιπόν, μεγάλο κεφάλαιο... πώς διαχειρίζεσαι τούτον όλο τον θυμωμένο κόσμο, τον πληγωμένο κόσμο, τον άνεργο κόσμο, τον κόσμο που έχασε τις δουλειές του, που αδικήθηκε, που έχασε τα λεφτά του και πώς προσπαθείς τούτη όλη η κρίση να μείνει έξω από τα κάγκελα του σχολείου.

Οι πρώτες ενέργειες που έκανε, αφορούσαν τη συζήτηση του θέματος σε συνεδρίαση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε άλλες δύο συνεδριάσεις με το Σύνδεσμο Γονέων. Ειδικότερα, αυτό που πρότεινε η διευθύντρια στα μέλη του Συνδέσμου είναι «να τη βοηθήσουν να αφήσουν την κρίση έξω από το σχολείο (*εννοεί την ένταση των γονιών λόγω της κρίσης*) και μέσα στο σχολείο να συνεχίσουν να δημιουργούν και να καλλιεργούν τον ενεργό πολίτη». Η ίδια μίλησε με τα παιδιά και κατέληξε ότι αντιλαμβάνονται την κρίση κυρίως μέσα από το αίσθημα της λύπης που νιώθουν όταν δεν μπορούν να αποκτήσουν κάτι που θέλουν λόγω οικονομικών δυσκολιών. Όπως αναφέρει, «δεν τα αγγίζει η οικονομική κρίση, έτσι όπως αγγίζει τους ενήλικες, ούτε συναισθάνονται την απειλή ή το μέλλον ή την αβεβαιότητα». Ουσιαστικά αυτό που μετέδωσε, όπως λέει, στους γονείς μέσα από διάφορες συζητήσεις μαζί τους, ήταν τα μηνύματα της ελπίδας και της ανανέωσης, αλλά και της σημασίας που έχει η μεταξύ τους συνεργασία για την υπέρβαση του προβλήματος που άρχισε να εμφανίζεται στο σχολείο.

Με αυτό τον τρόπο κατάφερε η διευθύντρια να ηρεμήσει τους γονείς που δημιουργούσαν προβλήματα, λόγω της ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και ακόμη περισσότερο

να αξιοποιήσει την κρίση ως μια «ευκαιρία για να μπουν κάποια πράγματα στη θέση τους». Στο πιο κάτω απόσπασμα, φαίνεται ότι η ίδια αντιμετώπισε την κρίση ως μια ευκαιρία να έρθουν οι γονείς πιο κοντά στο σχολείο και στη διεύθυνση.

Νομίζω ότι πήραν το μήνυμα οι γονείς... Ειδικά ο συγκεκριμένος που ήρθε και μου είπε «θέλω να έρθω στο σχολείο να απολογηθούν κτλ» (οι μαθητές που χτύπησαν το παιδί του) και φώναζε και με απειλούσε, ήρθεν την επομένη αγκάλιασέν με τζιαι εχάρισεν μου τούτο το βιβλίο. Επίσης ένας άλλος πατέρας ... ήρθεν και έκαμε δωρεά 8 καλάθους.

Ιδιαίτερα τονίζει ότι περιστατικά όπως αυτό που περιγράφεται πιο κάτω, που κατά κάποιο τρόπο «προβάλλονται» προς τα έξω, μπορούν να βοηθήσουν στο να διαφοροποιήσουν οι Κύπριοι γονείς τη στάση τους, ειδικά προς τους ετερόγλωσσους γονείς και μαθητές, αλλά και τους ετερόγλωσσους στο να «ανοιχτούν» περισσότερο προς το σχολείο. Συνέβηκε τη συγκεκριμένη περίοδο, κατά τις μέρες συλλογής τροφίμων για τους άπορους μαθητές του σχολείου.

...Μια κυρία η οποία είναι Παλαιστίνια ήρτε δύο φορές και μας έφερε τρόφιμα για τα πακέτα αγάπης (για τους άπορους μαθητές του σχολείου). Σήμερα ήρτεν και μας έφερε και ρούχα για τα παιδιά. Και μάλιστα εγώ καθυστέρησα να τα πάρω γιατί ήταν την ώρα που έρχονταν οι γονείς και την άφησα έξω σκόπιμα να τα κρατεί για να δουν και οι άλλοι ότι και η μάμα του .... (λέει το όνομα του παιδιού) ήρτεν να φέρει και ρούχα και τρόφιμα. Και μάλιστα την ώρα που μου τα έδινε ήταν και τα μάτια της γεμάτα. Τούτο εν είναι ωραίο; Εν πάρα πολλά ωραίο. Δηλαδή μπορεί κάποιος να το δει αρνητικά... «τούτοι οι πολιτικοί πρόσφυγες που τους ταΐζουμεν, να μας φέρουν ρούχα ή ξέρω γω;». Έκαμεν το που σημαίνει ένιωθεν άνετα να το κάμει. Δε νιώθει κατώτερη, ενώ στην αρχή τούτα τα πλάσματα έρχονταν από το κάγκελο, δεν εμιλούσαν. ...Άρα η κρίση μπορεί να είναι ευκαιρία για να ξαναβάλεις τα πράγματα στη θέση τους διότι δεν ήταν στη θέση τους.

### **Αναγνώριση και ικανοποίηση αναγκών - Εμπλοκή προσωπικού - Προώθηση συνεργασίας με οργανισμούς και επιχειρήσεις**

Αρκετές είναι οι αναφορές που σχετίζονται με το γεγονός ότι η διευθύντρια προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και φορείς, ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του σχολείου. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για συνεργασία με το Δήμο, με την αστυνομία για σκοπούς ασφάλειας των μαθητών (εξασφάλιση συνοδείας αστυνομικών κατά τη διάρκεια πορείας, ρύθμιση της κυκλοφορίας το πρωί) και περισσότερο με τη Σχολική Εφορεία για επιδιορθώσεις στο κτίριο και τον εξοπλισμό. Ειδικότερα κατά τη μελέτη περίπτωσης είχε συνταχθεί επιστολή από τη διευθύντρια και τις βοηθούς, στην οποία επισημαίνονταν οι άμεσες ανάγκες και τα προβλήματα του σχολείου. Η ίδια αναφέρθηκε σε συνεργασία που έγινε με τη Φιλόπτωχο της Εκκλησίας της συγκεκριμένης ενορίας ώστε να βοηθηθούν οι άποροι μαθητές και επίσης, όπως προαναφέρθηκε, σε συνεργασία με άλλα σχολεία (π.χ. γειτονικό σχολείο με μαθητές άλλης κοινότητας της Κύπρου εκτός της

ελληνοκυπριακής) για σκοπούς ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν έντονα για τις θετικές αλλαγές που έγιναν στο κτίριο και τον εξοπλισμό του σχολείου ως αποτέλεσμα του δυναμισμού της διευθύντριας κατά τη συνεργασία της ειδικά με τη Σχολική Εφορεία. Μια από τις βοηθούς διευθύντριες συμπληρώνει τονίζοντας ότι «είναι τόσο συστηματοποιημένη και ξέρει τι ζητά» σε αυτά τα θέματα. Με τα πιο κάτω παραδείγματα τεχνικής φύσεως διαφαίνεται το στοιχείο της «άμεσης ανταπόκρισης», της αποτελεσματικότητας και της ικανότητάς της να εμπλέκει τους αρμόδιους φορείς κάθε φορά.

Είσιεν μου κάμει εντύπωση στις αρχές ήμασταν όλοι απογοητευμένοι με το σχολείο, με την εικόνα του σχολείου. Κανόνισε, εφέραν μας, εμπογιατίσαν μας, αλλάξαν μας καρέκλες, τα καθίσματα των καρεκλών, πινακίδες. Μπορώ να σας πω τούτα τα πράματα μπορούσε να μην τα κάμει ένας άλλος διευθυντής σε ολόκληρο το χρόνο! Ήταν άμεση η αντίδραση! (11)

Δεκέμβρη ήταν η γιορτή μας. Δεν μπορούσε να γίνει γιατί είχε πλημμυρίσει το θέατρο. Υπήρχε πρόβλημα ασφάλειας των παιδιών. Να τα βάλουμε μέσα και να πάρει μπουρλότο η αίθουσα. Τρίτη ήταν η γιορτή, (τελικά) έγινε στον ίδιο χώρο την Πέμπτη, λόγω του ότι οι τεχνικές υπηρεσίες που συνήθως δεν ανταποκρίνονται εύκολα, μες στα νερά επήγαν και εμόνωνσαν την αίθουσα.

Ο κήπος όταν ήρθαμε είχε χόρτα ως εκεί πάνω. Οι γονείς φοβόντουσαν ότι φέρνοντας τα παιδιά τους είτε έντομα είτε ακόμα και ερπετά θα ήταν μέσα στα χόρτα. Ήρθε το δημαρχείο ..ενέπλεξε και τους φορείς που έχουμε και τους γονείς και άλλους της σχολικής κοινότητας. Αμέσως καθαρίστηκε ο τόπος, εμπήκαν λουλούδια στα παρτέρια... (5)

Πέραν των εκπαιδευτικών, το βοηθητικό προσωπικό τόνισε τη θετική αλλαγή που επήλθε στην εμφάνιση του σχολείου (π.χ. «Δεν είδα από άλλους τη δραστηριότητα αυτή», «Αλλαγές πολλές. Από τη μέρα που ήρθε το ανακαίνισε»), αλλά πολύ περισσότερο οι μαθητές του σχολείου που φάνηκε ότι νιώθουν πολύ όμορφα με το σχολικό περιβάλλον και μιλούν ευθέως ή έμμεσα για αλλαγές που έγιναν. Κάποιοι από αυτούς είπαν ότι «μεταφέρουν» στους γονείς τους τις αλλαγές που βλέπουν να γίνονται στο σχολείο. Παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα.

Μου αρέσει που είμαι τρία χρόνια εδώ και είδα μεγάλη αλλαγή στο σχολείο. Παλιά, τους πρώτους δύο χρόνους ήταν το ίδιο, δε νοιάζονταν να μπογιατίσουν τους τοίχους, να κάνουν δεντροφύτευση. ... Μιλώ με τις φίλες μου. Λένε ότι είδαν πολλή διαφορά επίσης. ...Ναι, άλλαξε κάτι και έγινε πιο όμορφο. ... Όταν ήρθε, το σχολείο μας πήρε άλλη όψη. ... Όποτε πάω σπίτι, λέω «μαμά, η κυρία ... έκανε το τάδε πράγμα». ...Μας αφήνει να κάνουμε αυτά που θέλουμε, να βάνουμε τους τοίχους, μας αφήνει να κάνουμε πράγματα που άλλες τάξεις δεν μπορούν να κάνουνε... Προσφέρει καλά πράγματα στην εμφάνιση του σχολείου. ...Κάνει πράγματα για το σχολείο.

Για να μπορέσει όμως η διευθύντρια να κινητοποιήσει τις αρμόδιες αρχές με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι άμεσες ανάγκες του σχολείου, χρειάστηκε να προσφύγει κάποιες φορές σε πιο «δραστικά» μέτρα, λόγω ακριβώς της καθυστέρησης στην ανταπόκριση ή στην αναβλητικότητα που παρουσιάζουν κάποιες αρχές, ειδικά όταν πρόκειται για ζητήματα που επηρεάζουν την ασφαλή λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, χρησιμοποίησε ιστόχωρο κοινωνικής δικτύωσης για να δημοσιεύει φωτογραφίες από χώρους του σχολείου που παρουσίαζαν επικινδυνότητα και να τις σχολιάζει με καυστικό τρόπο. Φαίνεται ότι τα «μηνύματά» της έφταναν στους αρμόδιους, αφού τις επόμενες μέρες προχωρούσαν άμεσα σε επιδιόρθωση. Στον ίδιο ιστόχωρο δημοσίευε και φωτογραφίες μετά την επιδιόρθωση με θετικά σχόλια. Τις ενέργειες αυτές αναφέρουν διάφοροι εκπαιδευτικοί δείχνοντας θαυμασμό για τη μαχητικότητα της διευθύντριας. Βοηθός διευθύντρια (10) που δηλώνει ότι η ίδια δε θα μπορούσε να προβεί σε τέτοιου είδους ενέργειες λόγω του πιο χαμηλών τόνων χαρακτήρα της, παραδέχεται ότι είναι αποτελεσματικές γιατί «στον τόπο που ζούμε, δυστυχώς (αυτές) χρειάζονται για να «ταράξουν» τα νερά».

Πέραν αυτού του τρόπου, φάνηκε και σε άλλες περιπτώσεις η αποτελεσματικότητα και η ικανότητα της διευθύντριας να ανταποκρίνεται σε επείγουσες ανάγκες. Όταν κατά τη διάρκεια τριών εβδομάδων (μέσα Μαρτίου – αρχές Απριλίου 2013) αδυνατούσε η Σχολική Εφορεία να προμηθεύσει το σχολείο με υλικά που χρειαζόταν, λόγω έλλειψης ρευστότητας, η διευθύντρια κινητοποιήθηκε αμέσως, οργανώθηκε με διευθυντές γειτονικών σχολείων, επικοινωνήσε με άλλους που μπορούσαν να φέρουν προμήθειες (ανάμεσα σε αυτούς και επιχειρηματίες – γονείς του σχολείου) παρά την αντίδραση που δέχτηκε από τους αρμόδιους.

*Δεν εσιώπησα. Οργανώθηκα με άλλους διευθυντές..., επέσαμεν... Επικοινωνήσα με όλους τους γνωστούς μου, επιχειρηματίες, πλούσιους, φιλόπτωχους, τζιαι έφερα πράγματα στο σχολείο. Εθίγηκε ο .... (αρμόδιος) ...τζιαι λέω του ...«τι έπρεπε να κάμω; Να αφήσω το σχολείο μου;». Δε μου αρέσει να σιωπά. Πρέπει να αναλαμβάνουν όλοι το μερίδιο της ευθύνης τους. Επίσης δεν ήθελα να αναλάβουν τα παιδιά (να φέρουν από το σπίτι τους κάποια υλικά, όπως πρότεινε κάποια δασκάλα). ...Είπα τους όχι. Γιατί τότε θα νιώσουν ότι το σχολείο δεν είναι ασφαλές περιβάλλον. Ήθελα να περνούν ωραία. Εγώ ήμουν υπεύθυνη να φέρω πράγματα στο σχολείο.*

Πέραν από τις ανάγκες του σχολείου από κτιριακής άποψης ή εξοπλισμού, η διευθύντρια προωθεί και τη συνεργασία με αρμόδιους του ΥΠΠ σε θέματα μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Στην προσπάθειά της αυτή, προσπαθεί να υπερβεί τα εμπόδια της γραφειοκρατίας (π.χ. τη μεγάλη καθυστέρηση) μέσα από την άμεση επικοινωνία με τα αρμόδια άτομα. Σε συζήτηση που είχε με δύο εκπαιδευτικούς για μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες

δεσμεύτηκε, όπως ήδη λέχθηκε ότι θα προωθήσει άμεσα το ζήτημα. Η εκπαιδευτικός 5 τοποθετεί αυτή την αντίδραση στο πλαίσιο των αλλαγών που βλέπει στο σχολείο.

Έχουμε αλλαγές στον τομέα της τεχνοκρατίας. Δηλαδή το λέω και γίνεται. Δεν περιμένω τη γραφειοκρατία, να έρθει το ένα έντυπο, να έρθει το άλλο. Δηλαδή οι αποφάσεις που παίρνει έχουν άμεση λύση (5).

Αυτό που θεωρεί η βοηθός διευθύντρια 10 ότι κάνει τη διευθύντρια να ξεχωρίζει, είναι η επικοινωνιακή «δεξιότητα» που γενικότερα τη χαρακτηρίζει, αλλά ειδικότερα τη βοηθά να «διεκδικεί» συνεργασίες, ώστε να εξυπηρετούνται οι όποιες ανάγκες του σχολείου. Η περιγραφή που δίνει πιο κάτω η βοηθός αντιπροσωπεύει στο μέγιστο βαθμό και τα πορίσματα της παρατήρησης σε αυτό το θέμα.

Το δυνατό σημείο της διευθύντριάς μας είναι ότι έχει τρομερές επικοινωνιακές δεξιότητες ως άνθρωπος, έχει χάρισμα σε τούτο. Δηλαδή χειρίζεται τόσο άνετα το λόγο, έχει τρομερή ευφράδεια, ευχέρεια στο λόγο, δεν αφήνει ασάφειες όταν μιλά, τζιαι τούτο βοηθά πάρα πολλά τζιαι στην επικοινωνία της με τους δασκάλους τζιαι με τους γονείς τζιαι με τους άλλους φορείς. ...Κάποτε μιλά διπλωματικά γιατί έτσι πρέπει να μιλήσει τζιαι θεωρώ το μεγάλο χάρισμα τούτο που έσκει. ...Ξέρει τζιαι επιχειρηματολογεί για το καθετί τζιαι δικαιολογεί το τι κάμνει τζιαι αποστομώνει σε....

Ακόμα και η ίδια σε κάποια στιγμή σχολιάζει έμμεσα τη «διπλωματία» που χρησιμοποιεί σε συνομιλίες της με αρμόδιους σε θέματα καλής λειτουργίας του σχολείου. Λέει ότι «ξέρει τι κάμνει, το παρουσιάζει με ένα ύφος που να είναι αρεστό στους άλλους για να μη φαίνεται αλαζονικό» και «στην ουσία εξυπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών της και των δασκάλων της για να περνούν καλά».

Το άλλο της χαρακτηριστικό που συμπληρώνει την επικοινωνιακή της δεξιότητα είναι σύμφωνα με άλλους εκπαιδευτικούς, ο δυναμισμός που επιδεικνύει όταν συζητά με φορείς, όπως ο Σύνδεσμος Γονέων ή η Εφορεία, για εξοπλισμό ή τη διεκπεραίωση μιας εργασίας στο σχολείο που θα αποβεί προς όφελος των μαθητών. «Εκείνο που θέλει το απαιτεί, δεν είναι πολιτικός με την έννοια ότι θα καλοπιάνει», αναφέρει συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (8), γι' αυτό κατά τη γνώμη της «άρχισαν να γίνονται κάποια πράγματα στο σχολείο», όπως η εγκατάσταση προβολέων σε συγκεκριμένες τάξεις. Άλλοι αναφέρονται στο γεγονός ότι η διευθύντρια «δε φοβάται να πει τη γνώμη της» ειδικά σε υψηλά ιστάμενα πρόσωπα ώστε να κάνει την αλλαγή που θέλει στο σχολείο (11) και παράλληλα «εισακούεται γιατί έχει πυγμή και επιμένει» (11). Η εκπαιδευτικός 9 μάλιστα αναφέρει ότι «αυτά που σκέφτεται είναι μέσα στα πλαίσια, και ο τρόπος που θα μιλήσει είναι πάντα με το «γάντι» αλλά πετυχαίνει και πράγματα για το σχολείο». Η γραμματέας από την πλευρά της τονίζει την κινητικότητα της

διευθύντριας (π.χ. «βλέπω συνεχώς ότι βγαίνει έξω, μιλά με την Εφορεία») και το δυναμισμό (π.χ. «Πιέζει αρκετά έτσι ώστε να φέρει εις πέρας το έργο της»).

### ***Προσέγγιση περιθωριοποιημένων μαθητών και οικογενειών***

Μέσα από διάφορα περιστατικά που συνέβησαν πριν και μετά τη μελέτη περίπτωσης, φάνηκε ότι η διευθύντρια καταβάλλει προσπάθειες ώστε να προσεγγίσει τους περιθωριοποιημένους μαθητές και γονείς του σχολείου. Ταυτόχρονα σε μερικές περιπτώσεις άλλαξε σε κάποιο βαθμό τη στάση μιας ομάδας γονέων και σε μια περίπτωση προσπάθησε να αλλάξει τη στάση των ίδιων των μελών της οικογένειας.

Οι περιθωριοποιημένοι γονείς στους οποίους αναφέρεται, είναι ετερόγλωσσοι, μη αποδεκτοί από Κύπριους και απομακρυσμένοι αρχικά από το σχολείο, χωρίς διάυλους επικοινωνίας με αυτό. Στην κατηγορία των περιθωριοποιημένων παιδιών του σχολείου περιλαμβάνει διάφορες περιπτώσεις: τα φτωχά παιδιά που δεν έχουν τη φροντίδα που δικαιούνται από το σπίτι λόγω οικονομικών προβλημάτων, παιδιά που δε μένουν με τους γονείς τους είτε λόγω εγκατάλειψης από αυτούς είτε λόγω φυλάκισης κάποιου γονέα, ετερόγλωσσα παιδιά που ήταν απομονωμένα για ένα διάστημα από τα υπόλοιπα και μη αποδεκτά από τους γονείς Κύπριων μαθητών, παιδί που ήταν θύμα βίας από τους γονείς. Επίσης, αναφέρεται σε τρεις περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι «λόγω της συμπεριφοράς τους που είναι φαύλος κύκλος, έχουν περιθωριοποιηθεί» ή διαφορετικά απομονωθεί από συμμαθητές τους και κατά τα διαλείμματα παίζουν μεταξύ τους.

Η αντιμετώπιση της τελευταίας περίπτωσης μαθητών είναι συνεχής, μέσα από την προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας. Εντούτοις πολύ θετικά αποτελέσματα είχε και η «δράση» του σχολείου με την οργάνωση παιχνιδιών κατά τα διαλείμματα (4). Βοήθησε ώστε με την επίβλεψη αρχικά των δασκάλων, να γίνουν τα πρώτα βήματα επανένταξης των παιδιών στην παρέα της τάξης τους.

Το παρακάτω περιστατικό που περιγράφεται, αφορά σε μια ετερόγλωσση φτωχή μαθήτρια και το δεύτερο σε μαθητή που ήταν θύμα σωματικής βίας από τους γονείς του. Η αντίδραση της διευθύντριας στην κάθε περίπτωση ήταν άμεση και συνοδεύτηκε από ενδιαφέρον και έγνοια καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

*Ήρθε στο γραφείο της διευθύντριας (μετά από παρότρυνση εκπαιδευτικού) ετερόγλωσση μαθήτρια, πολύ άρρωστη, η οποία εξήγησε ότι η μητέρα της δεν έχει λεφτά ούτε για αγορά φαρμάκων. Η διευθύντρια αφού πήρε τηλεφωνικώς την έγκριση της μητέρας της, τηλεφώνησε σε γιατρό, γονέα κάποιου συμμαθητή του κοριτσιού και διευθέτησε ώστε το παιδί να εξεταστεί δωρεάν. Στη συνομιλία που έγινε με τη μητέρα*

*λίγη ώρα αργότερα, φάνηκε σε πόσο δύσκολη οικονομική κατάσταση είναι η οικογένεια, της έδωσε λεφτά για αγορά φαρμάκων, όπως και πακέτο «αγάπης» του Συνδέσμου Γονέων με διάφορα τρόφιμα.*

*Η διευθύντρια αντιλήφθηκε από κοινού με μια εκπαιδευτικό ότι ένας ετερόγλωσσος μαθητής της ήταν θύμα σωματικής βίας από τους γονείς του, κάτι που επιβεβαίωσε και ο ίδιος. Η διευθύντρια επικοινωνήσε με τη μητέρα του και της είπε με ιδιαίτερη αυστηρότητα ότι αντιλήφθηκε τα όσα συμβαίνουν. Της ανέφερε ότι επέλεξε να δώσει μια ακόμα ευκαιρία, προτού επικοινωνήσει με το Γραφείο Ενημερίας και την αστυνομία. Στο παρόν στάδιο παρακολουθεί στενά την κατάσταση σε συνεργασία με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό.*

Αυτό που φάνηκε να είναι δεδομένο για τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά και για τις επόμενες, είναι ότι «όλα τα παιδιά (του σχολείου) είναι δικά της και δεν μπορεί να τα ξεχωρίσει» ως προς τη φροντίδα που θα παράσχει στο καθένα. Αυτό ανέφερε σε δημοτική σύμβουλο που τυχαία ήταν παρούσα κατά τη διάρκεια του πρώτου περιστατικού. Στην ίδια γραμμή κινήθηκε η τοποθέτηση της διευθύντριας όσον αφορά μια πολύ δύσκολη περίπτωση μαθητών του σχολείου που μένουν με τη γιαγιά και τον παππού, εγκαταλελειμμένα από τον ένα γονέα και με τον άλλο να είναι στη φυλακή. Η διευθύντρια κινητοποιήθηκε άμεσα, επικοινωνήσε με γνωστό της βουλευτή για να αναφέρει την περίπτωση, προέτρεψε τα παιδιά να γράψουν επιστολή προς τον πρόεδρο της Δημοκρατίας ζητώντας προεδρική χάρη για αποφυλάκιση του ενός γονέα και συνεχίζει η ίδια τις προσπάθειές της μέσω ενός κυβερνητικού φορέα. Παρόλο που η αποφυλάκιση, σύμφωνα με την ίδια, αποτελεί δύσκολη υπόθεση, εντούτοις η ίδια, «όλοι οι δάσκαλοι και οι όλοι οι γονείς του Συνδέσμου που γνωρίζουν, άνοιξαν μια μεγάλη αγκαλιά» για τα παιδιά, από πλευράς οικονομικής στήριξης και όχι μόνο. Η δικαιοσύνη σε αυτή την περίπτωση, όπως αναφέρει η διευθύντρια, σχετίζεται με το κατά πόσο παρέχεται συλλογικά συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη των παιδιών, αλλά και μια «διάκριση υπέρ τους» με την παροχή περισσότερης προσοχής, φροντίδας και χρόνου.

*Λοιπόν, τούτα τα μωρά για μένα είναι τα μωρά τα περιθωριοποιημένα... και πώς θα τα χαρακτηρίζα; Ως τα παιδιά του σχολείου μας, τα παιδιά μας. Σε τούτα τα μωρά αν δεν είσαι εκεί οι απλώς ως δάσκαλος, ως διευθυντής, ως διευθύντρια, ως γονιός, αλλά κάτι παραπάνω, τότε δεν είσαι δίκαιος. Εδώ σε τούτα τα μωρά, κάμνουμε μια διάκριση υπέρ τους. Ας πούμε αν τα παιδιά τούτα εν άταχτα και κάμουν μια μεγάλη αταξία το διάλειμμα εν να φροντίσω πάρα πολύ να έρτουν στο γραφείο μου να μιλήσουμε, να το ξανασκεφτούν, να μιλήσουμε για τη γιαγιά, για τον παππού, να ξαναέρτουν την επομένη, να μπούμε σε πιο προσωπικές λεπτομέρειες... Σε τούτα τα μωρά μπαίνουμε σε άλλες διαδικασίες, γιατί παίρνουμε και το ρόλο, αν επιτρέπεται, του γονιού. Το «παίρνουμε» στον πληθυντικό είναι, γιατί παίρνεται από όλους...*

Μια άλλη πτυχή της προσέγγισης περιθωριοποιημένων ατόμων αφορούσε στους ετερόγλωσσους γονείς που ήταν αρχικά αποστασιοποιημένοι από το σχολείο και για

διάφορους λόγους δεν επιδίωκαν επικοινωνία με αυτό. Όπως φάνηκε, στους ενδεχόμενους λόγους αυτής της στάσης περιλαμβανόταν η δυσκολία στην επικοινωνία, αφού δε γνώριζαν την ελληνική ούτε και την αγγλική γλώσσα επαρκώς και από την άλλη η έλλειψη πρόνοιας από πλευράς σχολείου για απάμβλυνση του συγκεκριμένου προβλήματος. Επίσης, παρόλο που δε μελετήθηκε η αρνητική στάση που τηρούσαν οι Κύπριοι γονείς (βλ. προφίλ σχολείου) από τη δική τους οπτική, ενδεχομένως και αυτή να συνέβαλε στην αποστασιοποίηση των ετερόγλωσσων γονέων. Ένα από τα περιστατικά που συνέβησαν κατά τη μελέτη περίπτωσης, αφορούσε στην ανησυχία που εξέφρασε Κύπριος γονέας λόγω μιας καθημερινής συμπεριφοράς ετερόγλωσσου γονέα.

*Ένα πρωινό, προτού χτυπήσει το κουδούνι, Κύπριος πατέρας ζήτησε συνάντηση με τη διευθύντρια. Της εξέφρασε την ανησυχία του και την «ανασφάλεια» που ένιωθε ο ίδιος, όπως είπε, το παιδί του, άλλοι γονείς και μαθητές, επειδή καθημερινά πατέρας μαθήτριας, πολιτικός πρόσφυγας, στέκεται στο πεζοδρόμιο αρκετή ώρα και βλέπει το παιδί του, μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι. Η διευθύντρια τον ενημέρωσε ότι ήδη μίλησε μαζί του και εκείνος της εξήγησε ότι περιμένει να δει αν είναι εντάξει το παιδί του μέχρι να μπει στην τάξη, επειδή τις προηγούμενες μέρες κάποιιοι συμμαθητές της την ενοχλούσαν. Αν και η ίδια του είπε ότι θα επιληφθεί του θέματος, σεβάστηκε το γεγονός ότι ήθελε για λίγες μέρες να βεβαιώνεται ότι είναι εντάξει το παιδί του. Παρόλο που είπε στον Κύπριο πατέρα ότι δε συντρέχει λόγος ανησυχίας ή ανασφάλειας για τον ίδιο, εκείνος δήλωσε ότι εκτός σχολείου θα μιλήσει μαζί του για να του εξηγήσει ότι «κάνει ζημιά» στο παιδί του...*

Η διευθύντρια παρατήρησε ότι με την πάροδο του χρόνου ξεπεράστηκε «η ταραχή» των ετερόγλωσσων γονέων» που «έφερναν τα παιδιά τους και δεν τα άφηναν», που «έρχονταν από το κάγκελο και δε μιλούσαν». Επίσης διαφοροποιήθηκε στο πλαίσιο τουλάχιστον του σχολικού χώρου, η αντιμετώπιση των Κύπριων γονέων που πλέον δε μιλούσαν με «ταμπέλες» (π.χ. «οι αράπηδες», «οι ξένοι»), ούτε επενέβαιναν θέλοντας να μην είναι τα παιδιά τους στην ίδια τάξη με συγκεκριμένα ετερόγλωσσα. Μάλιστα από πλευράς των μελών του Συνδέσμου Γονέων δεν υπήρξε οποιαδήποτε διαμαρτυρία για το γεγονός ότι τα περισσότερα «πακέτα αγάπης» με τρόφιμα, δίνονταν σε ετερόγλωσσους μαθητές.

Η διαφοροποίηση στη στάση των Κυπρίων, η οποία ταυτόχρονα συνιστούσε τρόπο προσέγγισης των ετερόγλωσσων γονέων, φαίνεται ότι οφειλόταν σε διάφορους παράγοντες. Ανάμεσα σε αυτούς ήταν η επαναλαμβανόμενη και δυναμική τοποθέτηση της διευθύντριας ότι «όλα τα παιδιά είναι μαθητές του σχολείου», ότι δεν αποδέχεται τη χρήση «ταμπελών» γι' αυτά και τους γονείς τους, αλλά και ότι τερματίζονται προηγούμενες συνήθειες, όπως η επέμβαση των γονέων σε θέματα κατανομής των μαθητών σε τμήματα. Επίσης, καθοριστικά συνέβαλε η μεγάλη προσπάθεια της διευθύντριας και της υπεύθυνης εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της ελληνικής, ώστε τα παιδιά να νιώσουν (όπως προαναφέρθηκε) αποδεκτά από



δασκάλους και μαθητές και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Για διευκόλυνση της επικοινωνίας, ιδιαίτερα με μια ομάδα ετερόγλωσσων γονέων που δε γνώριζαν την ελληνική ή την αγγλική, αξιοποιήθηκε ως μεταφράστρια σε αρκετές περιπτώσεις μια άλλη μητέρα του σχολείου που γνώριζε άριστα τη δική τους γλώσσα. Έτσι, όπως αναφέρει η διευθύντρια: Η μεταφράστρια «μπορούσε να πει ό,τι ήθελαν να μας πουν να ακούσουμε και να τους πούμε και εμείς ό,τι θέλαμε να ακούσουν». Πέραν αυτής της διευκόλυνσης στην επικοινωνία, στέλνονταν μεταφρασμένες με απλά λόγια οι ανακοινώσεις που στέλνονταν από το σχολείο προς το σπίτι.

### ***Δημιουργία κλίματος «ανήκειν» και εμπιστοσύνης***

Μια από τις δυνατές πεποιθήσεις της διευθύντριας είναι ότι «χρειάζεται να πάει το σχολείο προς την κοινότητα», όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση έκρινε ότι οι ενέργειές της τον πρώτο καιρό λειτουργίας του σχολείου, έπρεπε να είναι διαφοροποιημένες. Ο λόγος αυτής της προσπάθειας σχετιζόταν με καταστάσεις που δεν τιμούσαν το σχολείο (και προέρχονταν από εκπαιδευτικούς και γονείς) κατά τα προηγούμενα σχολικά έτη και είχε ως στόχο την «ενδυνάμωση» της εικόνας που είχαν οι γονείς και η κοινότητα για το σχολείο.

Όπως αναφέρει η διευθύντρια και επιβεβαιώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Είχεν ένα λάθος ρόλο η κοινότητα και η γειτονιά και οι γονείς, έτσι είπαμεν ότι θα δυναμώσουμε εμείς ως σχολείο να δείξουμε ποιοι είμαστε, ένα νέο πρόσωπο και όταν θα ξέρουμε ποιοι είμαστε και θα είμαστε σίγουροι θα ανοίξουμε την πόρτα στην κοινότητα. Ανοίγουμε την σιγά σιγά. ...Του χρόνου θα είναι πιο πολύ το άνοιγμα. Ο λόγος που έγινε έτσι αντίστροφα ήταν γιατί υπήρχε λανθασμένη σχέση με την κοινότητα. ...Γι' αυτό ...είπα ότι θα «κλείσει» το σχολείο συμβολικά για να δυναμώσει η αξιοπρέπειά του τέλος πάντων και η αξιοπιστία του, (να φανεί) το έργο, να πάρει το κύρος που πρέπει να έχει και μετά να ανοίξουμε τις πόρτες να το δουν.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης που έγινε περίπου έξι μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δόθηκαν διάφορες ενδείξεις για τη δημιουργία κλίματος «ανήκειν» για τους γονείς και τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων. Οι γονείς που συνομίλησαν για λίγο με τη διευθύντρια, αυτοί που επισκέφτηκαν το σχολείο με σκοπό να συζητήσουν μαζί της πειθαρχικά θέματα των παιδιών τους, αλλά και μέλη του Συνδέσμου Γονέων, έδειξαν να νιώθουν οικεία με το περιβάλλον και την ίδια, η οποία ήταν προσιτή, τους υποδέχτηκε με ευγένεια και διάθεση προς συζήτηση. Σε πολύ καλό κλίμα ήταν και οι συνομιλίες με τα μέλη του Συνδέσμου, τα οποία επικοινωνούσαν με τη διευθύντρια χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες. Μάλιστα τη μέρα κατά την οποία φιλοξενούνταν στο σχολείο μαθητές άλλου σχολείου, τα μέλη έφεραν με αρκετή προθυμία κεραστικά. Τα πιο κάτω λεγόμενα της εκπαιδευτικού 4

αντιπροσωπεύουν την εικόνα που δόθηκε κατά την παρατήρηση και ενισχύουν τη δημιουργία ενός ζεστού και φιλόξενου κλίματος.

...προσεγγίζει με πολλά ωραίο τρόπο. Δεν κρατά απόσταση, ούτε έχει ένα αυστηρό ύφος ή βλοσηρό βλέμμα. Καμία σχέση. Εν πολλά προσιτή. Προσπαθεί να σε πείσει με τον καλό τον τρόπο, να σε φέρει κοντά της. (Το πετυχαίνει) και με τους μαθητές και με μας και με τους γονείς πολύ. (4)

Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 3, οι γονείς την εκτιμούν και της έχουν εμπιστοσύνη, «επειδή πείθει και τεκμηριώνει». Τους έχει πείσει ότι «ξέρει τι κάνει», «το καθετί το κάνει γιατί υπάρχει λόγος», γι' αυτό είναι κοντά της και τους αξιοποιεί (3).

Η ίδια η διευθύντρια επισημαίνει ότι αυτό που θέλουν ως σχολείο είναι «να δημιουργηθεί μια κοινή κουλτούρα» με τους γονείς, κάτι που κατά την ίδια προϋποθέτει τον αλληλοσεβασμό, τη γνωριμία των γονέων με τη λειτουργία του σχολείου και τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Στο πιο κάτω απόσπασμα αναφέρεται θετικά στο ότι άρχισαν να μπαίνουν οι βάσεις για μια τέτοια κουλτούρα, στην οποία περιλαμβάνεται η συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου.

...βλέπω το ότι είναι μαζί μου (οι γονείς). Δηλαδή βλέπω ότι υπάρχει ένας σεβασμός απέναντί μου. ...Συμμετέχουν (οι γονείς) στις δράσεις του σχολείου, άρα σιγά σιγά αν μείνω εδώ κάποια χρόνια, όπως σκοπεύω να μείνω, ίσως να τα καταφέρουμε (να δημιουργήσουμε την κοινή κουλτούρα). ...

Στα πλαίσια μιας «κοινής κουλτούρας» περιλαμβάνεται σύμφωνα με τη διευθύντρια και το «κύμα αλληλεγγύης» που δημιουργήθηκε από αρκετούς γονείς προς το σχολείο μετά τη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια αναφέρθηκε στην ομιλία της στα σοβαρά οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποιες οικογένειες του σχολείου. Ως αποτέλεσμα την επόμενη μέρα, αρκετοί γονείς (κυρίως Κύπριοι και εύποροι) έδωσαν με δική τους πρωτοβουλία χρήματα, τα οποία κατέληξαν σε οικογένειες φτωχών Κύπριων και ετερόγλωσσων μαθητών.

Όπως φαίνεται από το συγκεκριμένο άξονα του επιχειρηματικού στυλ, αλλά και από προηγούμενους που αναλύθηκαν, είναι πολλές οι ενέργειες της διευθύντριας που πετυχαίνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό (κάτι που θα φανεί βέβαια μακροχρόνια) να φέρουν τους Κύπριους και ετερόγλωσσους γονείς «κοντά» στο σχολείο, το όραμα και τη φιλοσοφία του και ταυτόχρονα τις δύο ομάδες πιο κοντά τη μια στην άλλη. Τα παραδείγματα ήταν πολλά· η συμμετοχή όλων στις δράσεις του σχολείου, το «κύμα αλληλεγγύης» που αναπτύχθηκε, ο μη δισταγμός των ετερόγλωσσων να πλησιάζουν στο σχολείο, ο τερματισμός προσπαθειών των Κύπριων γονέων να επέμβουν στη λειτουργία του σχολείου, η ευκαιρία που δόθηκε σε

κάποιους να είναι θεατές καταστάσεων που θέτουν σε προβληματισμό τις υφιστάμενες αντιλήψεις για τους «άλλους» (π.χ. ετερόγλωσση μητέρα προσφέρει από το υστέρημά της). Σε αυτές τις περιπτώσεις το σχολείο γίνεται τόπος συνάντησης ανθρώπων, όπου υπάρχει αποδοχή, σεβασμός και σύγκλιση διαφορετικών αντιλήψεων.

### ***Προβολή θετικής εικόνας προς την κοινότητα***

Σχετική με τα προαναφερθέντα είναι και η προβολή μιας θετικής εικόνας του σχολείου προς την κοινότητα, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει και στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των δύο. Όπως επιβεβαιώνει ο εκπαιδευτικός 7, «το σχολείο έχει καλή φήμη, αλλά δημιουργείται μια ακόμα πιο καλή εικόνα», «κάνει πολλά πράγματα και βγαίνει προς τα έξω». Άλλος εκπαιδευτικός που μιλά και από το ρόλο του γονέα, μιας και το παιδί της φοιτά στο σχολείο «είναι πιο οργανωμένα τα πράγματα φέτος, είναι πιο ξεκάθαρο το τι γίνεται στο σχολείο, ...έρχονται τα ενημερωτικά δελτία σπίτι, οπότε ξέρεις τι ακριβώς κάνει η κάθε τάξη, πού θα πάει όλο το τρίμηνο, τι ακριβώς έγινε» (6).

Επίσης, όπως αναφέρει η διευθύντρια, πολλοί γονείς ακόμη και παππούδες – γιαγιάδες, εκφράζουν την ευχαρίστησή τους για τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο, από κτιριακής άποψης, αλλά και οργάνωσης του σχολείου, π.χ. με τη θέσπιση οράματος. «Οι γονείς βλέπουν τις αλλαγές», σύμφωνα με την ίδια, όχι μόνο από τις επισκέψεις που κάνουν στο σχολείο (π.χ. την ώρα που φέρνουν ή παραλαμβάνουν τα παιδιά, σε εκδηλώσεις, σε μαθήματα που έτυχε να παρακολουθήσουν) αλλά και μέσω του διαδικτύου (ιστοσελίδα του σχολείου και ιστοχώρος κοινωνικής δικτύωσης).

Η καλή εικόνα του σχολείου φαίνεται ότι επεκτάθηκε και σε συζητήσεις που γίνονται μεταξύ γονέων, εκτός σχολείου. Όπως μαθαίνει η διευθύντρια από διάφορα άτομα, «το σχολείο συζητείται στις γειτονιές» και είναι κάτι που «της αρέσει». «Το να συζητάς το σχολείο, πάει να πει ότι ξέρεις τι κάμνει, έρχεσαι να δεις, να ακούσεις» και γενικότερα να συμμετέχεις στη ζωή του σχολείου.

Μάλιστα κάποιες από τις δασκάλες μου είπαν ότι στα πηγαδάκια των δασκάλων που πηγαίνουν γιατί έχουν συνομήλικα παιδιά, (οι άλλοι) αποκαλούν το σχολείο μας εργαστήρι. Και τους είπα «τι ωραία! Εργαστήρι και για τους μαθητές και για τους δασκάλους. ...Είναι θετικό.». Θέλω λοιπόν να μαθαίνουν (οι δάσκαλοι), να μαθαίνω τζιαι εγώ, να μαθαίνουν τζιαι οι μαθητές μας, να μαθαίνουν τζιαι οι γονείς...

### **Στυλ ανάπτυξης προσωπικού**

Στο πλαίσιο του στυλ ανάπτυξης προσωπικού, το οποίο είχε τον ψηλότερο μέσο όρο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, η διευθύντρια 3 είχε σημαντική δράση που σε διάφορες περιπτώσεις αναδεικνύει τη σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Αρχικά, στο τριετές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου περιλαμβάνεται και η πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε μια «καθοδηγούμενη από το σχολείο επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση για μια πετυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων» και στην προσπάθεια του σχολείου «να καθιερωθεί ο εκπαιδευτικός που στοχάζεται και ερευνά, που στέκεται κριτικά απέναντι στο εκπαιδευτικό του έργο, που είναι επαγγελματίας».

Πιο κάτω αναλύονται διάφορες πτυχές του στυλ ανάπτυξης σε πρακτικό πλέον επίπεδο από τις διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, η ανάλυση σχετίζεται με την αναγνώριση, ενθάρρυνση και επιβράβευση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς, τις ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας που δημιουργεί, την προφορική ή γραπτή έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ορολογία και βιβλιογραφία που σχετίζεται με ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης, την παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και τις εισηγήσεις που κάνει σχετικά με την τοποθέτηση, μετακίνηση και διατήρηση μελών του προσωπικού.

#### ***Αναγνώριση και επιβράβευση προς το εκπαιδευτικό προσωπικό***

Η αναγνώριση και η επιβράβευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί μια από τις πτυχές την οποία τόνισαν οι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια, μέσα από τα λεγόμενα και τις πράξεις της. Πολλές ήταν οι αναφορές που έκανε κατά την εβδομαδιαία παρατήρηση που επιβεβαιώνουν αυτή τη δήλωση. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε σε «εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς που κάνουν πολύ καλή δουλειά», σε 22 τουλάχιστον από τους 25 «που ξεχωρίζουν από μόνοι τους, ...που δίνουν τον εαυτό τους στο σχολείο με πολλή χαρά». Μίλησε για τα «δυνατά σημεία» πολλών από τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στο σχολείο. Για παράδειγμα, μια από τις βοηθούς διευθύντριες είναι «πολύ καλή σε θέματα συναισθηματικής αγωγής», άλλη σε διοικητικά ζητήματα και είναι το «δεξί της χέρι» και μια δασκάλα σε θέματα θεατρικής αγωγής.

Χαρακτηριστικό είναι ότι στη συνεδρίαση που έγινε κατά τη μελέτη περίπτωσης, η διευθύντρια προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να της λένε για κάποιες δραστηριότητες που κάνουν στην τάξη ή να την καλούν «να πηγαίνει με τη φωτογραφική», «για να χαίρεται», αφού κατά τη γνώμη της «τα υπέροχα πράγματα στην τάξη γίνονται». Πρόκειται για

προτροπές που συχνά εκφράζει η διευθύντρια, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και οι οποίες βρίσκουν ανταπόκριση.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διευθύντρια είναι άτομο που χρησιμοποιεί την επιβράβευση για τη συνεισφορά τους στο σχολείο, κάτι που εκτιμούν και τους προκαλεί να εργάζονται με περισσότερο ζήλο. Το ζήτημα αυτό εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της θετικής προσέγγισης με την οποία αντιμετωπίζει η διευθύντρια διάφορες καταστάσεις. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 3, «ασχολείται με τα προτερήματα, με τα θετικά, παραπάνω εκείνα θα προσέξει» και κατ' επέκταση θα επιβραβεύσει.

Όπως φάνηκε από την παρατήρηση και τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η διευθύντρια προβαίνει σε επιβράβευση γιατί ακριβώς έχει πολύ καλή γνώση της εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού, την οποία και εκτιμά. Πρόκειται για πτυχές που σχολιάζουν με έμφαση οι εκπαιδευτικοί 2, 8 και 11.

Στην προκειμένη περίπτωση η διευθύντρια εκτιμά την προσπάθεια του κάθε δασκάλου ξεχωριστά (2).

Κάνει σε τζιαι λαλείς «Παναγία μου, έχω κάποιον που καταλάβει τη δουλειά μου»... Εν σημαντικό γιατί ...ξέρει τι κάνεις μέσα στην τάξη. Δηλαδή δεν ήρθε μόνο στην αρχή του χρόνου τζιαι τζιείνον είναι. ...έχει επαφή με τη δουλειά μας (8).

Πολλά, πάρα πολλά μεγάλη εκτίμηση νιώθει και νιώθουμε και μεις για εκείνη. Είναι κάποια πράγματα που δεν μπορείς να τα δικαιολογήσεις. Νομίζω βγαίνουν από τον ίδιο τον άνθρωπο (11).

Σημαντικό είναι ότι η επιβράβευση από τη διευθύντρια φαίνεται να λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην ποιότητα της εργασίας τους. Κάνουν λόγο για το ότι η επιβράβευση εκ μέρους της διευθύντριας είναι πολύ σημαντική, αφού οι δάσκαλοι «δεν έχουν και άλλο τρόπο αναγνώρισης» (9). «Βλέπουν τον αντίκτυπο» που έχει η εργασία τους (2), νιώθουν «ικανοποίηση» (6, 8), τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, παίρνουν «θετική ενέργεια», γιατί «τα λόγια μαζί με τα παραδείγματα φυσικά, επηρεάζουν πάρα πολύ το δάσκαλο» (2) και εργάζεται ο καθένας περισσότερο «χωρίς να σκέφτεται (για παράδειγμα) ότι έχει το κενό του» (9).

Αυτό που φάνηκε από την παρατήρηση είναι ότι η επιβράβευση γίνεται λεκτικά ή/και με μια έκφραση προσώπου που δηλώνει ευχαρίστηση και θαυμασμό, αλλά και με πράξεις (π.χ. φωτογράφιση). Οι συγκεκριμένες αναφορές που ακολουθούν δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των διαφόρων τρόπων που χρησιμοποιεί η διευθύντρια.

Το αναγνωρίζει στο τετ-α-τετ που θα είναι μαζί σου (2). Ένα χαμόγελο, μια κουβέντα το πρωί είναι αρκετή... (4). Πρώτη φορά μου έτυχε διευθυντής να είμαστε στο γραφείο οι δυο μας και να μου πει «... Ευχαριστώ πολλά για τον τρόπο που δουλεύεις». Τζιαι να μου το πει 2-3 φορές (9). Θα πει (καλά λόγια) και στον επιθεωρητή (5).

Θα πει έναν καλό λόγο για ό,τι κάμεις, τζιαι ιδίως το ότι εγώ είχα πολλές χρονιές πρώτη τάξη, τζιαι ένιωθα πολλήν υποτίμηση από τις διευθύντριες... Δηλαδή μετά που έφυγα από ένα κλίμα που ήταν έτσι, λέω «ουάου!» (11)

Όταν τέλειωσε το μάθημα (που είδε στην τάξη μου), ήρθε τζιαι φίλησε με (8).

Είναι ενθουσιώδης άνθρωπος. Θα ενθουσιαστεί με κάτι που θα κάμουμε, με κάτι που της αρέσει, ναι. Θα έρθει να φωτογραφίσει. Θέλει να την καλούμε, όι για να κρίνει, αλλά για να θαυμάσει παραπάνω (3). Περνά και από τις τάξεις και βγάζει φωτογραφίες! Από την αρχή το κάνει... (6) Ναι (εύκολα θα πει το «μπράβο»). Ή θα μπει στις τάξεις να αρχίζει να φωτογραφίζει (1). Μόνο τζιαι μόνο που έρχεται τζιαι βγάζει φωτογραφίες μέσα στην τάξη, τις πινακίδες σου, το ένα, το άλλο... Μπαίνουν και στην ιστοσελίδα (του σχολείου) (8).

Η ίδια αναφέρει ότι «φροντίζει να ευχαριστεί (τους εκπαιδευτικούς) για τα όσα κάμουν», κάτι που δεν το κάνει ψεύτικα, αλλά όπως λέει, πραγματικά το νιώθει. Θεωρεί ότι δεν ξεχωρίζει κάποιον από τους υπόλοιπους, γιατί ακόμα και τα μεμονωμένα άτομα τα οποία βλέπει ότι απλά «κάνουν τη δουλειά τους», στην περίπτωση που κάνουν κάτι πέραν από τα συνηθισμένα τους καθήκοντα, φροντίζει να πάρουν και αυτοί τον έπαινό τους. Είναι διάφορα τα παραδείγματα από την παρατήρηση και από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ανέφερε με χαρά σε εκπαιδευτικό ότι οι μαθητές ενός τμήματος δήλωσαν στην παρουσία επιθεωρήτριας ότι τους αρέσει πολύ το μάθημα το μάθημα που τους κάνει. Είπε σε άλλο δάσκαλο ότι είναι πολύ εργατικός, ευχαρίστησε μια βοηθό διευθύντρια επειδή «βοηθά αθόρυβα» το σχολείο παρέχοντας σταθερή στήριξη σε εκπαιδευτικό που παρουσιάζει αδυναμίες σε θέματα διδακτικής και πειθαρχίας. Είπε χαμογελώντας σε άλλη βοηθό με την οποία συνεργάστηκε ότι ένας από τους λόγους που την αγαπά είναι επειδή «ξέρει από πριν» (προβλέπει) αυτά που θα προκύψουν στο σχολείο. Επίσης, προσπαθεί ώστε να επαινεί τους εκπαιδευτικούς της στην παρουσία των γονέων, όπως για παράδειγμα σε διάφορες ομιλίες της, αλλά και μέσα από σχόλια που γράφει σε ιστοχώρο κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να δουν και οι εκπαιδευτικοί.

### ***Ενθάρρυνση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών***

Πέραν από τις διευκολύνσεις που παρέχει η διευθύντρια για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις που γίνονται σε σχολικό χρόνο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ενημερώνονται για όλα τα συνέδρια και σεμινάρια που διεξάγονται. Στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τους προτρέπει «να μπολιάζουν τους υπόλοιπους» (3) κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, με όσα μαθαίνουν στις επιμορφώσεις που συμμετέχουν, αλλά και με τις ειδικές γνώσεις που οι ίδιοι έχουν σε συγκεκριμένα ζητήματα (π.χ. κατά τη διάρκεια συνεδρίασης εκπαιδευτικός με ικανότητες στη διδασκαλία θεάτρου, έκανε σχετική

παρουσίαση). Το γραπτό υλικό που μαζεύεται από τις διάφορες επιμορφώσεις αποτελεί και την «τράπεζα υλικού» του σχολείου.

Επίσης, η διευθύντρια επικοινωνεί σε τακτά χρονικά διαστήματα με ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας και γενικότερα εκπαίδευσης, οι οποίοι έρχονται σε ώρα συνεδρίασης, ώστε να πάρουν οι εκπαιδευτικοί «ανατροφοδότηση, να δουν αν όντως όλα λειτουργούν καλά και είναι στο σωστό δρόμο». Προωθεί ακόμη τις συνδιδασκαλίες και τις παρακολουθήσεις μαθημάτων σε άλλα τμήματα (5).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καλλιεργείται και μέσα από την ενεργοποίηση του θεσμού του μέντορα στη σχολική μονάδα (κυρίως από τους βοηθούς διευθυντές), οι οποίοι ταυτόχρονα είναι και συντονιστές της πορείας που ακολουθείται και των δραστηριοτήτων που γίνονται.

Σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που παρουσιάζει αδυναμίες σε θέματα διδακτικής και επιβολής της πειθαρχίας, όπως ήδη λέχθηκε, η διευθύντρια «ανέθεσε» σε βοηθό τη στήριξή του, μέσα από συζητήσεις που γίνονται σε ανύποπτο χρόνο και με τρόπο που δε θα νιώσει ο εκπαιδευτικός οποιαδήποτε αμηχανία ή προσβολή. Όπως λέει κάποιος άλλος εκπαιδευτικός (2), η διευθύντρια «εργάζεται αθόρυβα» και «αν παρατηρήσει κάτι, σε καλεί σε ανύποπτο χρόνο, σου λέει κάποια πράγματα με έναν έξυπνο τρόπο, διακριτικό, χωρίς να θίξει, χωρίς να προσβάλλει καθόλου». Η ίδια η διευθύντρια θεωρεί ότι αποτελεί ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης για το δάσκαλο η ενασχόλησή του με συγκεκριμένο αριθμό αντικειμένων/μαθημάτων που ανέλαβε. Κατανοώντας την πικρία που πιθανόν να νιώθει για το ότι δεν του ανέθεσε υπευθυνότητα τάξης, σχολιάζει αρνητικά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα κανένας «δεν τόλμησε» να του δείξει τις αδυναμίες του ή να του μιλήσει. Πρόκειται ουσιαστικά για άλλο ένα «ρίσκο» που συνειδητά αναλαμβάνει. Γνωρίζει από τη μια τη μεγάλη πιθανότητα να απογοητεύσει τον εκπαιδευτικό και για κάποιο διάστημα να επηρεαστεί η επικοινωνία μαζί του (κάτι το οποίο έγινε), αλλά από την άλλη είναι πεπεισμένη για το καλό που του κάνει.

Καταλαβαίνω τον άνθρωπο.. Όμως ...μέχρι σήμερα, δεν ετόλμησεν κανένας να του πει μπροστά του, ούτε διευθυντής, ούτε συνάδελφος, ούτε επιθεωρητής ότι είναι αδύνατος δάσκαλος, ότι έκαμε λάθη, ότι έτσι θα βοηθηθεί... Δεν αντιλήφθηκε τις αδυναμίες του... Δεν τον εβοήθησαν τον άνθρωπο να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Αντίθετα, από πίσω του είχαν όλοι να πουν κάτι κακό. Τούτο για μένα είναι θάνατος σε ένα σχολείο. Δηλαδή να κατηγορώ το συνάδελφό μου πίσω του και όχι να τον φέρω στο γραφείο να του πω «Έλα ρε φίλε, τούτο εν λάθος πρέπει να το κάμεις έτσι... Έλα τούτο το εργαλείο, δούλεψέ το»; Ο αδύνατος (δάσκαλος) σε χρειάζεται για να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης emπίπτει και η συνεχής προσπάθεια της διευθύντριας να πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Όπως αναγράφεται και στο σχέδιο δράσης του σχολείου, παρουσιάζονται και κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς όλα τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχονται από διάφορους φορείς (Π.Ι., πανεπιστήμια, συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές οργανώσεις). Η ίδια αναφέρει ότι στις συνεδριάσεις του προσωπικού «θέλει να φέρνει τούτον τον «αέρα» του τι συμβαίνει εκτός», σε χώρες του εξωτερικού. Για παράδειγμα, τις πληροφορίες που λαμβάνει από τις διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών, τις μεταφέρει. Στο ίδιο θέμα, ο εκπαιδευτικός 5 αναφέρει πως «ό,τι ανακοινωθεί στο ίντερνετ και οι ίδιοι δεν έχουν άμεση πρόσβαση, θα το ανακοινώσει είτε στην ατζέντα της ημερήσιας διάταξης είτε θα το γράψει στον πίνακα είτε θα το πει».

#### ***Δημιουργία ευκαιριών συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς***

Οι ευκαιρίες αυτές οφείλονται αρχικά στον τρόπο που γίνεται ο συντονισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης. Οι προτροπές της διευθύντριας για κοινό προγραμματισμό και δραστηριότητες, οι εβδομαδιαίες σταθερές συναντήσεις και οι ανεπίσημες συνομιλίες με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η βοηθός διευθύντρια 10 επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάσιμοι, δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ τους ούτε οποιαδήποτε ανασφάλεια και ότι το υλικό που φέρνει ο καθένας αποτελεί μέρος του συνολικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους. Η διευθύντρια με τη σειρά της αναφέρεται και στην ανάπτυξη κοινών ενοτήτων κριτικού γραμματισμού για τις οποίες οι συνάδελφοι της κάθε τάξης συνεργάζονται με τη σύμβουλο για το μάθημα των ελληνικών.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας της διευθύντριας για παροχή ευκαιριών συνάντησης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι προτροπές της για εφαρμογή κατά το δεύτερο τρίμηνο ενός προγράμματος που να ονομαστεί συμβολικά «ρίχνω τους τοίχους του σχολείου». Το πρόγραμμα αυτό που βρήκε σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς και τέθηκε ως ένας από τους υπό έμφαση στόχους του σχολείου, περιλάμβανε συνδιδασκαλίες, ανταλλαγές επισκέψεων εκπαιδευτικών για παρακολούθηση διδασκαλιών, όπως και διδασκαλία του ίδιου μαθήματος σε δύο ή περισσότερα αδελφά τμήματα. Οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν όπως καταρτίσουν οι ίδιοι το πρόγραμμα των διδασκαλιών. Η διευθύντρια σε πρώτο στάδιο παρακολουθούσε μαθήματα στα οποία την προσκαλούσαν και έπειτα τα περισσότερα από αυτά προσπαθώντας



να μη νιώσουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει το ρόλο του κριτή. Μετά από κάθε μάθημα, οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν, συζητούν με το διδάσκοντα μεταφέροντας τα σχόλιά τους. Η γενική εντύπωση που εισέπραξε η διευθύντρια από τις συζητήσεις της με τους εκπαιδευτικούς, είναι ότι χαίρονται πολύ αυτή τη διαδικασία.

Στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος, η διευθύντρια «έθεσε μια πρόκληση» στους εκπαιδευτικούς, η οποία βρήκε ανταπόκριση και εφαρμόστηκε, να ανταλλάξει ρόλο για μία μέρα με αυτούς που θα θελήσουν να «γίνουν διευθυντές» και να αναλάβει η ίδια τη διδασκαλία στο τμήμα τους. Είχε «η ίδια την αποκλειστική ευθύνη του σχολείου εφόσον ήταν στο χώρο, αλλά τη διαχείριση και αξιολόγηση κάποιων καταστάσεων την ανέλαβαν εκείνοι στο χώρο του γραφείου για να υπάρχει το συμβολικό». Όπως περιγράφει τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και τη φιλοσοφία της ιδίας:

Αρεσέν τους πάρα πολλά ως ιδέα. «Μα γίνεται;» είπαν μου. «Βεβαίως γίνεται» (απάντηση). Τι σημαίνει «ρίχνω τους τοίχους του σχολείου;» Η διοίκηση του σχολείου είναι μια αίθουσα, όχι διδασκαλίας και διδασκαλίας όμως (μπορεί να γίνει για εκπαιδευτικούς). Και εξέφρασαν επιθυμία τρεις να το κάμουν. Μια είπε μόνη της, άλλες δύο είπαν μαζί.

### ***Προφορική και γραπτή έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης***

Στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης εμπίπτει και η προφορική ή γραπτή έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ορολογία και τη βιβλιογραφία για ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης. Στην ατζέντα της κάθε συνεδρίασης περιλαμβάνεται και ένα γραπτό κείμενο που παίρνει η διευθύντρια για μελέτη και προβληματισμό σε θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης και αρκετές φορές σχετίζονταν με ζητήματα ισότητας, δικαιοσύνης και αλλαγής της υπάρχουσας κατάστασης. Ενδεικτικά παραδείγματα κειμένων που δόθηκαν κατά τη διαδικασία δημιουργίας του οράματος του σχολείου είναι: «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» (Freire, P.)<sup>28</sup>, «Ο κάθε λαός είναι υπεύθυνος για την ιστορία του, υπεύθυνος και για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται» (Καστοριάδης, Κ.)<sup>29</sup>, Δεκάλογος

<sup>28</sup> Η διευθύντρια έδωσε το κείμενο με έντονα γράμματα στις φράσεις «αγάπη για τους άλλους, αλλά και γι' αυτήν καθαυτή τη διαδικασία που ενυπάρχει στη διδασκαλία» και «θάρρος (του δασκάλου) να προσπαθεί χίλιες φορές προτού τα παρατήσει».

<sup>29</sup> Υπογραμμίζει στο κείμενο την πρόταση: «Αν μπορέσουμε να αφομοιώσουμε δημιουργικά τον απέραντο πολιτισμικό πλούτο που δημιούργησε η Δύση, που περιέχει έστω και ανεπαρκώς την αρχαία ελληνική αναφορά, θα μπορέσουμε ίσως να μιλήσουμε μια πραγματικά δική μας γλώσσα και να παίξουμε την παρτίδα μας σε μια νέα πολιτισμική συμφωνία».

(Γκάντι)<sup>30</sup>. Επίσης, είχε αφιερωθεί μια συνεδρίαση για θέματα περιθωριοποίησης και βίας. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 5 και επιβεβαιώνεται από τα πρακτικά, η διευθύντρια «είχε φέρει μια μικρή σχετική βιβλιογραφία να διαβάσουν, για να καταρτίσουν ένα σχέδιο δράσης για καταπολέμηση των φαινομένων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους».

Φαίνεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ότι βλέπουν πολύ θετικά το γεγονός ότι μελετούν και συζητούν τέτοια κείμενα ή αποσπάσματα κειμένων. Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση της εκπαιδευτικού 3, η οποία αναφέρεται στις συνεδρίες προσωπικού λέγοντας ότι πραγματικά τη συγκεκριμένη χρονιά τις «απολαμβάνει», γιατί νιώθει ότι μαθαίνει. Συνάδελφός της (4) επισημαίνει ότι είναι «τούτα τα πράγματα που εμπνέουν τον εκπαιδευτικό» και αναφερόμενη γενικά στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι είναι «τούτα που αφήσαμε λίγο πίσω και μπήκαμε σε ένα δρόμο χωρίς εμπνευση». Όσον αφορά στον αντίκτυπο που έχει τελικά η μελέτη κειμένων παιδαγωγών και φιλοσόφων, η εκπαιδευτικός 5 εκφράζεται σχετικά λέγοντας ότι «με τον ένα τρόπο ή τον άλλο, προφορικά ή γραπτά, τα μηνύματα περνούν και κάποιος που του αρέσει και ψάχνεται, διαβάζοντάς το μια δυο φορές θα το πάρει το μήνυμα από το διευθυντή». Από την άλλη η διευθύντρια, θεωρεί ότι στόχος της είναι να ευαισθητοποιήσει τους δασκάλους της (ως «αυτοί που έχουν στα χέρια τους τις τύχες των μαθητών»), γιατί πιστεύει ότι θα πρέπει οι ίδιοι πρώτα «να αντιληφθούν» τις έννοιες (π.χ. συμπερίληψη, ισότητα) και μετά να τις μεταφέρουν «σε κάθε δραστηριότητα μέσα στην τάξη». Συνειδητά επίσης λέει ότι όπως ενέπνεε τις παρέες της σε παιδική ηλικία, έτσι «φροντίζει να εμπνέει» και τους εκπαιδευτικούς για να αγαπούν την εργασία τους και να περνούν καλά.

Είμαι εργασιομανής, αγαπώ με πάθος αυτό που κάμνω, φροντίζω να εμπνεύσω και τους άλλους και να τους κάμω να το αγαπήσουν. Γιατί πιστεύω (ότι) οι δάσκαλοι είμαστε καλή πάστα και θέλουμε κάποιον να μας εμπνεύσει. Φροντίζω να εμπνέω. Από μωρό μου άρεσκε να εμπνέω τις παρέες μου. Εκάμαμεν αταξίες όταν ήμουν μωρό, ...αλλά ήταν ωραίες αταξίες! Εξερευνούσαμε ένα μικρό δάσος της γειτονιάς. Τι πιο ωραίο παρά να κάθομαι να θωρώ τηλεόραση! Επομένως, με τους δασκάλους μου προσπαθώ, τζιαι εβάλαμεν το μέσα στο όραμα, να δημιουργήσουμε μια περιπέτεια στο σχολείο. Όποιους τους αρέσουν οι περιπέτειες, περνούν καλά. Οι μαθητές που τους αρέσει, περνούν καλά. Όποιους δεν τους αρέσουν οι περιπέτειες, μπορούν να παν σε άλλη παραλία!

Πέραν των θεμάτων που αφορούν τους μαθητές, η διευθύντρια μοιραζόταν τις σκέψεις της με το προσωπικό της και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων σε γενικότερα θέματα

<sup>30</sup> Στο δεκάλογο περιλαμβάνονται προτάσεις, όπως «πρέπει να γίνεις η αλλαγή που θέλεις να δεις», «Σε θέματα συνειδήσεως δεν έχει θέση ο νόμος της πλειοψηφίας».

εκπαίδευσης και δικαιοσύνης. Η εκπαιδευτικός 5 αναφέρεται πιο κάτω σε μικρής διάρκειας συνεδριάσεις – συζητήσεις που γίνονταν το διάλειμμα, με αφορμή την τοποθέτηση της διευθύντριας ότι συγκεκριμένες θέσεις που προβάλλονταν ήταν απαράδεκτες ή ότι έπρεπε να ήταν διαφορετικές. Κάνει ιδιαίτερη αναφορά σε μια από αυτές που κατά τη γνώμη της διευθύντριας προσέβαλλε τους εκπαιδευτικούς και για λόγους απόδοσης δικαιοσύνης μερίμνησε να αλλάξει.

Και θα έστελνε θυμάμαι τότε επιστολή στην ..... για να ζητήσει να αποσυρθεί συγκεκριμένη παράγραφος από την επιστολή. Η επιστολή αφορούσε στην αλλαγή του ωραρίου των δημόσιων υπαλλήλων ...και έλεγε: «Εμείς οι δάσκαλοι να δείξουμε κάποια συμπάθεια προς την αλλαγή του ωραρίου και να έχουμε έννοια για την ασφάλεια των παιδιών που σχολάζουν, να μην πάθουν τίποτα, γιατί οι γονείς τους αργούν». Και το επιχείρημα ήταν «καλά, τόσα χρόνια δεν κάνουμε τίποτα εμείς οι δάσκαλοι που περιμένουμε να φύγουν τα παιδιά μετά τις μία και πέντε; Τι είναι αυτό; Μας προσβάλλει και θα μεριμνήσω να γίνουν αλλαγές στη συγκεκριμένη παράγραφο». Τώρα δεν ξέρω αν έγινε η αλλαγή, αλλά ξέρω ότι υπήρχε έντονη άρνηση της διευθύντριάς μας προς το συγκεκριμένο περιεχόμενο (5).

### ***Παροχή προσωπικού με ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης***

Έντονη στα λεγόμενα των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν η πεποίθηση ότι η διευθύντρια τους παρέχει γενικότερα με ευκαιρίες ανάπτυξης, όχι μόνο επαγγελματικά αλλά και προσωπικά, οι οποίες πηγάζουν από τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται στο σχολείο, τα δικά της ενδιαφέροντα και ασχολίες.

Με απλό τρόπο, ο δάσκαλος 7 επισημαίνει ότι έχει θετικό αντίκτυπο στους ίδιους το ότι η διευθύντρια «έχει ιδέες και φιλοσοφία», το ότι προσπαθεί ώστε οι εκπαιδευτικοί «να μην είναι αδιάφοροι, να πάρουν κάτι, ...να έχουν στόχους». Τα λεγόμενα άλλων εκπαιδευτικών, τα οποία και ακολουθούν, κινούνται και προς άλλες κατευθύνσεις. Κάνουν λόγο για τα πολλά πράγματα που «μαθαίνουν» από τη διευθύντρια, ότι αποτελεί «παράδειγμα προς μίμηση» επειδή επιμορφώνεται σε τακτική βάση, ότι ο τρόπος με τον οποίο έκανε την κατανομή των τμημάτων, βοηθά ώστε να «παίρνει» ο ένας από τα καλά στοιχεία του άλλου. Ακόμη, σημαντικές είναι οι αναφορές στην «κινητικότητα» της διευθύντριας που χαρακτηρίζει γενικότερα τη δραστηριότητα του σχολείου και η οποία τους «ξύπνησε» και τους βοήθησε να αποκτήσουν μια πιο θετικότερη στάση προς την εργασία τους.

Νιώθω ότι ξέρει πράγματα που εγώ δεν τα ξέρω. Τζιαι αρέσκει μου να μαθαίνω. Τούτο νιώθω εγώ βλέποντάς την. Έτσι απλά. Είναι άνθρωπος καλλιεργημένος. Της αρέσει να διαβάζει, τζιαι μας δίνει τζιαι μας κάποιες νύξεις, πετάσσει μας τζιαι μας κάποιες κουβεντούες... Μαθαίνω πολλά πράγματα, ειλικρινά, φέτος. Τζιαι για τους γονείς, πώς να τους χειριστώ... , Ναι, ναι (είναι κάτι που μου μετέδωσε η διευθύντρια).

Ο τρόπος που μας έβαλε στις τάξεις, είναι γενικά με τα χαρίσματα της καθημιάς. Τζιαι χωρίς να μας ξέρει. Δεν ξέρω πώς τα βρήκε. ...Πιστεύω ότι πιάνει η μια από την άλλη. (11)

Έρχεται στο σχολείο τζιαι λέει «πού θα πάμε τούτο το Σαββατοκυριακό; Έχω τούτα τα πράγματα να κάνω...» ...Τζιαι λαλείς «η κυρία .... που είναι διευθύντρια προσπαθεί τζιαι ενημερώνεται τζιαι επιμορφώνεται...». Ξέρεις εν παράδειγμα προς μίμηση. ..Ναι, ναι... («τραβά» προς τα πάνω τους εκπαιδευτικούς) (8).

Το σχολείο όντως έχει γρήγορους ρυθμούς. Τούτο είναι καλό από την άποψη ότι μας ξυπνάει και μας κρατά ζωντανούς. ...Θεωρώ ότι η διευθύντρια που ήρθε με αυτόν τον αέρα, εξύπνησεν μας όλους. Όταν βλέπεις αυτήν την κινητικότητα του διευθυντή, δεν μπορείς εσύ να παραμένεις απλά απαθής και να κάνεις τη δουλειά σου 40 λεπτά που είσαι μέσα (2).

Τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης τη χρονιά που την κρατούσε η .... (διευθύντρια, όταν ήταν απλή δασκάλα), συναισθηματικά ...ενιώθαν τόσο καλά, που η συμπεριφορά τους ολόκληρη άλλαξε τζιαι προς όλους τζιαι η στάση τους προς το σχολείο. Εάν με τα μωρά εκατάφερε τούτο το πράγμα, σκέφτου με τους εκπαιδευτικούς... Πιστεύω ότι το επέτυχε σε πολύ μεγάλο βαθμό (4).

Κοίταξε επειδή είμαι πολλά ειλικρινές άτομο, αν είχα κάτι αρνητικό να σου πω θα σου το έλεγα, πραγματικά. ...Αν με έβαζες να επιλέξω μεταξύ των δύο θα έλεγα ότι μέχρι στιγμής διοικητικά κερδίζω λόγω της παρουσίας της ....., ενώ πριν ένιωθα ότι «περνάμε καλά», ως τζιαμέ (4).

Η εκπαιδευτικός 9 αναφέρεται σε πιο προσωπικό επίπεδο και ειδικότερα στην επίδραση που έχουν στο άτομό της οι «φιλοσοφικές» συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο, τα λεγόμενα και η ενασχόληση της διευθύντριας με τη συγγραφή διηγημάτων, ποιημάτων και γενικότερα με την πολιτιστική ζωή. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Παλιά έγγραφα κι εγώ στίχους και σταμάτησα. Φέτος με τούτες τις συζητήσεις που έχουμε, ...ξαναξεκίνησε κάτι που εν μέσα σπρωγμένο, ένα απωθημένο, είμαι σε μια διαδικασία παράξενη... Ναι, σε συζητήσεις, λέει μας για τα ποιήματά της, λέει μας για το πού εν να πάει, για τα πολιτιστικά της... ..νιώθω τζιαι την καλή τη ζήλεια, το ζήλο... και λέω «ωραία, να μεγαλώσουν (τα παιδιά μου) τζιαι να μπορώ να πηγαίνω». Ναι, ναι, νιώθω τζιαι εγώ ότι κάτι πρέπει να κάμω, να «ξυπνήσω» τέλος πάντων.

Από την πλευρά της, η εκπαιδευτικός 3 επισημαίνει ότι η διευθύντρια «συνέχεια έχει κάτι να πει στους δασκάλους», τα οποία φαίνεται τουλάχιστον για την ίδια να επιδρούν στον τρόπο σκέψης τους. Αναφέρει σχετικά ότι της εντυπώθηκαν συμβουλές που της έδωσε με αφορμή ένα προσωπικό πρόβλημα που αντιμετώπιζε.

### ***Εισηγήσεις για τοποθέτηση, μετακίνηση και διατήρηση μελών του προσωπικού***

Η πρώτη ένδειξη ότι η διευθύντρια θέλει να έχει άποψη σχετικά με τη σύνθεση του προσωπικού του σχολείου της, αποτελεί η επικοινωνία της με την επιθεωρήτρια του σχολείου, από την οποία «ζήτησε συγκεκριμένη βοήθω διευθύντρια να είναι μαζί της». Χαρακτηρίζει τον εαυτό της «απαιτητικό» και εξηγεί με τρόπο που δείχνει ότι θέλει να έχει άποψη ως προς τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών και ειδικότερα αυτών που δεν εργάζονται όσο πρέπει:

Φροντίζω όλοι να δουλεύουν, να μουν σε ομάδες αλλά και να ξεκουράζονται. Όταν κάποιος δε δουλεύει παρά τις προσπάθειές μου, δε θα του πω κάτι, αλλά όσο κι αν σου ακούγεται σκληρό, θα μετακινηθεί την άλλη χρονιά.

Η βοηθός διευθύντρια Α' αναφέρει ότι ήδη συζητούν με τη διευθύντρια για τα επιπλέον προσόντα εκπαιδευτικών που χρειάζεται το σχολείο, ώστε τη νέα σχολική χρονιά να ζητήσουν από την επιθεωρήτρια να μεριμνήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Δεδομένης της μετάθεσης δύο εκπαιδευτικών με τη νέα σχολική χρονιά, αναφέρει ότι το σχολείο «θέλει κάποιον που να έχει γνώσεις σε θέματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, οπότε (η διευθύντρια) θα ζητήσει να έρθει κάποιος που να πληροί τις προϋποθέσεις αυτές». Και κατά τη γνώμη της, «θα γίνει όταν το ζητήσει» δείχνοντας την αποφασιστικότητα και τη μαχητικότητα που τη χαρακτηρίζει.

### **Παιδαγωγικό στυλ**

«Πρωταρχικός στόχος και πυξίδα» του σχολείου, όπως αναγράφεται στο Σχέδιο Βελτίωσης, είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών. Η ίδια η διευθύντρια θεωρεί ότι ο παιδαγωγικός ρόλος, το «να έχει ο διευθυντής σχέση με τους μαθητές, τα μαθήματά τους, τα αποτελέσματα της μάθησής τους», αποτελεί τον «κατεξοχήν ρόλο», αφού «αν κάμει το λάθος να γίνει μόνο διοικητικός, διαχειριστής, οργανωτικός, τότε δεν κάνει τίποτα» και τη δουλειά του «μπορεί να την κάνει ένας δημόσιος υπάλληλος». Όπως αναφέρει:

Γιατί αν δεν περνά ο διευθυντής από τα τμήματα, αν δεν έχει επαφή με τους μαθητές, με τα μαθήματα... όχι με την ύλη. Την ύλη μπορεί να τη μάθεις στο γραφείο σου ή τα απογεύματα σπίτι σου. Με τους μαθητές, επί τω έργω, μες στην τάξη, πώς γίνεται το μάθημα, πώς ανταποκρίνονται, πώς κινούνται το διάλειμμα, πώς αισθάνονται, να πιάσεις τούτα τα νίβες, το κλίμα, την κουλτούρα, τότε πιστεύω ότι έχασες το παιχνίδι. Όσο μεγάλο και να είναι το σχολείο, πρέπει να βρεις τρόπους να το πετύχεις.

Είναι διάφορες οι ενέργειες της διευθύντριας, όπως και οι διαδικασίες που κινήθηκαν λόγω δικών της προτροπών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εντούτοις, θεωρεί ότι «μέσα από το εργαλείο αυτοαξιολόγησης που έκανε και το διαρκή αναστοχασμό, βλέπει ότι δεν το έβαλε ως πρώτη προτεραιότητα, (κάτι που) θα είναι του χρόνου». Στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας της στο συγκεκριμένο σχολείο, προσπάθειά της ήταν «να δυναμώσει τον οργανισμό» με το να δώσει «περισσότερη έμφαση στην οικοδόμηση οράματος ...αξιών, στη δημιουργία κουλτούρας και ενός στρατηγικού σχεδιασμού», «ώστε να είναι γόνιμο το έδαφος» για την επόμενη χρονιά. Συνειδητοποιημένα αναφέρει ότι θα ήθελε «να έρθει ως ανάγκη (για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς) να είναι πιο παρούσα» σε ζητήματα που άπτονται του παιδαγωγικού της ρόλου.

Του χρόνου θα είμαι ακόμα πιο παρούσα. Φέτος ...επειδή είμαι και έντονη ως άνθρωπος και επειδή έκαμα πάρα (τονίζει) πολλά πράγματα στο σχολείο... πάλι επιλέγω το ρήμα «έκαμα»

γιατί έπρεπε κάποιος να ξεκινήσει, με τη βοήθεια όλων πάντα. Του χρόνου θα είμαι πιο έντονη, γιατί τώρα ...ξέρουν ακριβώς ποια είμαι και θα θέλουν να είμαι δίπλα τους. Δηλαδή ήθελα να έρθει ως ανάγκη να είμαι πιο παρούσα. Τώρα ένιωθαν τούτη την ασφάλεια ότι γίνονται τα πράγματα, ότι ξέρω τι κάμνουν, ότι βλέπω τα εβδομαδιαία τους, ότι έχω τους παιδαγωγικούς συμβούλους δίπλα τους, ότι κάμνω επιμόρφωση συστηματική στο προσωπικό, ενδοσχολική, φέρνω και συνεργάτες ενδοσχολικούς κτλ, αξιοποιώ τους όλους, ξέρω ποιοι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές κτλ. Είμαι απύσχα με την έννοια της φυσικής παρουσίας, η οποία είμαι σε άλλους χώρους συνέχεια κτλ, εκτός και εντός σχολείου. Του χρόνου όμως επειδή ξέρουν ποια είμαι, θα είμαι πιο παρούσα και λιγότερο απύσχα.

Πιο κάτω αναλύονται οι διάφορες πτυχές του παιδαγωγικού στυλ ηγεσίας και της σύζευξής του με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αναδύθηκαν από τα διάφορα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ανάμεσα σε αυτά φαίνεται να ξεχωρίζουν οι ψηλές φιλοδοξίες για τους μαθητές και γενικότερα για το έργο που παράγει το σχολείο, ο στόχος για αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών και η επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης.

### ***Προτροπές για ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις***

Η διευθύντρια δηλώνει ότι «ναι μεν τα παιδιά έχουν επίπεδο σε επίδοση, αλλά δεν πρέπει να εφησυχάζονται» (η ίδια και η εκπαιδευτικοί) για να μπορέσουν να τα βελτιώσουν. Διάφορες είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών που επιβεβαιώνουν ότι η διευθύντρια έχει ψηλές φιλοδοξίες που «περνά» και στους ίδιους. Αυτές οι φιλοδοξίες αφορούν στα μαθησιακά επίπεδα του σχολείου, στη γενικότερη εικόνα του, αλλά και στο να είναι οι μαθητές «ευτυχισμένοι».

Νομίζω είναι άτομο που έχει από μόνο του προσδοκίες. Δηλαδή βλέποντάς την και συζητώντας έστω και λίγο μαζί της, καταλαβαίνεις ότι είναι άνθρωπος ο οποίος συνεχώς συζητά με τον εαυτό του. Είναι πολύ σημαντικό αυτό διότι όταν έχεις τέτοιο άνθρωπο ο οποίος είναι και ο διευθυντής σου, σίγουρα μεταδίδει σου το, χωρίς καν να σου το πει. (2)

Ναι, ναι (έχει ψηλούς στόχους). Και για τους μαθητές και για τους δασκάλους και για την ίδια. Στοχεύει πάντα ψηλά. ... δεν το κάμνει καθόλου, καθόλου, καθόλου (ως βιτρίνα). Είναι στην ουσία. Θεωρώ ότι η ίδια έχει πολύ ψηλά τον πήχη και είναι άτομο που ψάχνεται συνέχεια, συνέχεια, συνέχεια. ... θεωρώ ότι είναι τροχοδρομημένα τα πράγματα. (3)

Και για μας και για τους μαθητές και για τον εαυτό της (έχει ψηλές προσδοκίες). Δηλαδή ο πήχης είναι για όλους ψηλά (4)

Όπως κατάλαβα ο στόχος και το όραμά μας είναι να τραβήξουμε τους μαθητές ως εκεί που φτάνουν, αλλά παράλληλα να είναι και ευτυχισμένοι, δηλαδή να ισχύουν και οι δύο προϋποθέσεις. Οδεύουμε προς τα κει. (5)

Ναι, έχει ψηλές (προσδοκίες). Γενικά για το σχολείο. Θέλει να ανεβάσει το σχολείο. (7)

Για το σχολείο, για τους μαθητές θα έλεγα (ότι έχει ψηλές προσδοκίες). Όχι τόσο η εικόνα να φκει προς τα έξω με την έννοια να δείξουμε πράγματα. Δηλαδή πραγματικά να γίνει η ουσία, πραγματικά να γίνει κάτι. (10)

Προσπαθεί πολλά. Οι στόχοι είναι ψηλοί. (11)

Η έμφαση που δίνει στο να υπάρχουν φιλοδοξίες και απαιτήσεις για όλους τους μαθητές, φάνηκε και από τη συζήτηση που είχε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης με δύο εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αφού άκουσε για τα εμπόδια που υπάρχουν στην άμεση αξιολόγηση των παιδιών από ειδικούς του ΥΠΠ, λόγω χρονοβόρων γραφειοκρατικών διαδικασιών, «δεσμεύτηκε ότι θα προωθήσει» το ζήτημα των μαθητών με το να πάει προσωπικά στα αρμόδια άτομα, «γιατί δεν μπορούν να αφήσουν (χωρίς βοήθεια) τα παιδιά» που βρίσκονται σε μια «κρίσιμη ηλικία». Η μία από τις εκπαιδευτικούς αναφέρει με σιγουριά στη συνέντευξή της ότι η διευθύντρια δεν πρόκειται να αναβάλει το συγκεκριμένο ζήτημα και ότι εντός των ημερών θα την ενημερώσει για τις ενέργειες που έκανε και για την απάντηση που αναμένει.

### ***Στρατηγική αύξηση της επίδοσης***

Η στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών αποτελεί από την τρέχουσα σχολική χρονιά στόχο, όμως, όπως προαναφέρθηκε, την επόμενη χρονιά θα γίνουν πιο συγκεκριμένα βήματα. Όπως ανέφερε η διευθύντρια στη βοηθό διευθύντρια Α' σε μια από τις συνομιλίες τους, αν και γνωρίζει ότι «τα πράγματα κυλούν πολύ καλά» ως προς τη δουλειά των δασκάλων και τα αποτελέσματα των μαθητών, εντούτοις «νιώθει ανασφάλεια» γιατί «θέλει (αυτά) να είναι μετρήσιμα» με συγκεκριμένους «δείκτες και κριτήρια επιτυχίας» και να τεθεί η βελτίωσή τους σε πιο επιστημονική βάση. Για το σκοπό αυτό, επιδίωξε πρόσβαση σε εξωτερικές πηγές. Επικοινωνήσε η ίδια με ακαδημαϊκό, ειδικευμένο σε θέματα αναλυτικών προγραμμάτων, διδασκαλίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως και με λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο, ώστε να βοηθηθεί το σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά προς αυτή την κατεύθυνση και παράλληλα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, περιλαμβανομένης και της ίδιας.

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η έμφαση που δίνει η διευθύντρια στην αύξηση της επίδοσης, αφορά ανεξαιρέτως όλους τους μαθητές. Ενδεικτικά, σε σχέση με την ομάδα των ετερόγλωσσων μαθητών, αφιερώθηκε χρόνος σε συνεδρίαση στην αρχή της σχολικής χρονιάς για ενημέρωση από την εκπαιδευτικό που διδάσκει στην «τάξη υποδοχής», συζήτηση γύρω από το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του κάθε μαθητή και γενικότερα για τον τρόπο προσέγγισής τους από όλους τους εκπαιδευτικούς (5). Σημαντικό για την εκπαιδευτικό 8 είναι ότι «γίνεται το μάθημα» συστηματικά. Αντιθέτως, σε προηγούμενα σχολεία όπου εργάστηκε, ο κάθε υπεύθυνος τμήματος έκανε το μάθημα στους ετερόγλωσσους μαθητές του, με αποτέλεσμα να «χάνονται» κάποια μαθήματα λόγω υποχρεώσεων που

προέκυπταν. Στο ίδιο θέμα, ο εκπαιδευτικός 2, τονίζει ότι κατά τον καταμερισμό των τμημάτων και των ειδικών μαθημάτων, η διευθύντρια «δεν άφησε τίποτα στην τύχη», έλαβε υπόψη της τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στην προκειμένη περίπτωση έδωσε την υπευθυνότητα της διδασκαλίας των ετερόγλωσσων μαθητών σε εκπαιδευτικό για την οποία «γνώριζε ότι είναι καλή στη δουλειά της».

Η ίδια η διευθύντρια δείχνει από τα λεγόμενά της ότι έχει γνώση του τι συμβαίνει στην «τάξη υποδοχής». Διαφαίνεται το ενδιαφέρον της για συναισθηματική «ενίσχυση» των μαθητών και για διασφάλιση του ότι η «έξοδος» των παιδιών από το τμήμα τους (ως μια προσπάθεια για «εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης») δεν δημιουργεί οποιοδήποτε πρόβλημα στην κοινωνικοποίηση και ενδεχομένως στην επίδοσή τους.

Πάω στην τάξη τζιαι βλέπω την (εκπαιδευτικό που διδάσκει στους ετερόγλωσσους μαθητές). Είναι μια υπέροχη ατμόσφαιρα στην τάξη της. Τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά. Αυτό ξέρουν ότι κάμνουν. ...και αισθάνονται χαρούμενα γιατί έχουν τούτη την ευκαιρία να μάθουν με τη .... Μιλά τους, μπαίνει τζιαι λίγο στα προσωπικά τους, μοιράζονται βιώματα που ίσως δεν μπορούν να το κάμουν στην τάξη. ...η έννοια μου ήταν τούτη, να μην ξεχωρίζουν τζιαι ακριβώς στην προσπάθειά μου να εφαρμόσω την κοινωνική δικαιοσύνη να μην τα σταμπάρω. Και νομίζω δεν το έκαμα.

Η έμφαση στη συναισθηματική στήριξη των μαθητών άρχισε με τον εντοπισμό (από την ίδια και τη βοηθό διευθύντρια Α' που ανέλαβε τις ώρες διδασκαλίας των ετερόγλωσσων) της μη αυτοπεποίθησής τους και της απομόνωσής τους από τα υπόλοιπα παιδιά (βλ. προφίλ σχολείου), η οποία επηρέαζε και την επίδοσή τους. Όπως αναφέρει η διευθύντρια, αρχικά δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους κατά τις ώρες διδασκαλίας των ετερόγλωσσων, μέσα από την οικοδόμηση καλών σχέσεων ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά και μεταξύ αυτών και των υπεύθυνων δασκάλων τους. Τα λόγια της διευθύντριας επιβεβαιώνει και η βοηθός διευθύντρια Α' μέσα από ανεπίσημη συνομιλία.

Η ... (Βοηθός Διευθύντρια Α') δημιούργησε μια ομάδα που μεταξύ τους στηρίζουν ο ένας τον άλλο και νιώθουν ότι υπάρχει μια ομάδα από μας (τους εκπαιδευτικούς) στο σχολείο. Άρα ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους τώρα τζιαι μέσα που δυνατούς χαρακτήρες ... που ξέρουν ότι «στο σχολείο έχω φίλους και δασκάλους που ενδιαφέρονται για μένα». Γιατί εδώσαμεν τζιαι ιδιαίτερη σημασία, τζιαι εγώ τζιαι η .... (Βοηθός Διευθύντρια Α'). (Τα παιδιά) είδαν ότι υπάρχει μια φροντίδα έτσι διακριτικά, τζιαι τούτον εβοήθησεν τους να μουν στην τάξη πιο δυνατοί. ... Νομίζω ότι φέτος τα μωρά τούτα εν πιο ευτυχισμένα.

Αυτό που προκαλεί ικανοποίηση στη διευθύντρια και θεωρεί ότι «είναι επιτυχία», είναι ότι με την αξιολόγηση της επίδοσης που έγινε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, φάνηκε ότι οι ετερόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών εκτός τάξης, δε θα χρειάζονται με την επόμενη σχολική χρονιά. Παρόλο που η ίδια σε 2-3 τουλάχιστον χρόνια «θα ξέρει αν έκανε καλή δουλειά για τους αλλόγλωσσους», προς το παρόν χαίρεται που



τερματίζεται το πρόγραμμα. Λέει ότι «αυτός είναι ο στόχος (και) ...έτσι πρέπει να λειτουργούν τα πράγματα» υποδηλώνοντας την πίστη της ότι οι ετερογενείς ομάδες και η αίσθηση του «ανήκειν» στην αίθουσα διδασκαλίας, ευεργετούν όλους τους μαθητές και είναι αναγκαίες στη μάθηση.

### ***Επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης***

Μέσα από τις ενδείξεις που υπάρχουν, η διευθύντρια επιβλέπει με διάφορους τρόπους τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης. Ως προς τα επίπεδα μάθησης, για τα οποία «θέλει να έχει εικόνα» (8), στην αρχή της σχολικής χρονιάς ζήτησε από τους δασκάλους να μελετήσουν για ένα χρονικό διάστημα όσον το δυνατό ολόπλευρα τους μαθητές τους, να συλλέξουν πληροφορίες, ώστε να δημιουργηθεί στο γραφείο της ένα «εμπιστευτικό» αρχείο με τα «προφίλ» των μαθητών. Σε αυτά υπάρχει περιγραφή της επίδοσής τους, των δυσκολιών και αδυναμιών, αλλά και της συναισθηματικής κατάστασης, της κοινωνικοποίησης και των ενδιαφερόντων τους, όπως αυτά διαγράφονται στο χώρο του σχολείου. Τα «προφίλ» συνοδεύτηκαν από τα αποτελέσματα του κοινού αρχικού δοκιμίου αξιολόγησης Ελληνικών και Μαθηματικών. Αφού έγινε συλλογή αυτών των δεδομένων, η διευθύντρια «είχε την ευκαιρία να συζητήσει με τους συναδέλφους για τον κάθε μαθητή». Η άμεση πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα που βρίσκονται στο γραφείο της τη βοήθησε σε διάφορες περιπτώσεις, όπως τηλεφωνικές συνδιαλέξεις και συναντήσεις με γονείς, συνομιλίες με μαθητές όταν έρχονταν στο γραφείο της (π.χ. μετά από προτροπή του δασκάλου τους για να πάρουν έπαινο για μια ωραία εργασία ή για την πρόοδο που δείχνουν). Στο πλαίσιο συλλογής πληροφοριών για τους μαθητές του σχολείου, η εκπαιδευτικός 10 αναφέρει ότι η διευθύντρια λαμβάνει όποτε χρειαστεί γενικές πληροφορίες για τις οικογένειες συγκεκριμένων μαθητών από έμπιστα της πρόσωπα, όπως π.χ. εκπαιδευτικούς του σχολείου που κατοικούν στην περιοχή, για να μπορεί να χειριστεί καλύτερα την κάθε περίπτωση.

Πέραν του αρχικού προφίλ και των αποτελεσμάτων της αρχικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν κάτι ανάλογο για το δεύτερο τρίμηνο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου φαίνεται ξεκάθαρα πλέον η πρόοδος που έγινε στους διάφορους τομείς. Η επίβλεψη των επιπέδων μάθησης έγινε και όταν οι εκπαιδευτικοί (ανά τάξη) συνεδρίασαν 2-3 περίπου φορές κατά τη διάρκεια του χρόνου στο γραφείο της διευθύντριας (μετά από παράκλησή της), με θέμα την αξιολόγηση της προόδου του κάθε μαθητή. Στόχος της όπως ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς, ήταν και πάλι «να πάρει γνώση προσωπική για το πού είναι

οι μαθητές», μέσα από το ρόλο του «παρατηρητή», του «ενεργού ακροατή που δεν παρεμβαίνει». Επίσης, μπορεί να λεχθεί ότι οι ώρες διδασκαλίας της σε κάποια τμήματα και τα δεκάλεπτα που συνηθίζει κατά διαστήματα να πηγαίνει για «μαθήματα ζωής», της παρέχουν μια γενική εικόνα των μαθητών.

Σε αυτή την εικόνα συμβάλλουν και οι επισκέψεις που συνηθίζει να κάνει σε τμήματα, όταν οι εκπαιδευτικοί την προσκαλούν για να δει κάποιες δραστηριότητες. Η βοηθός διευθύντρια Α΄ αναφέρει στη συνέντευξή της ότι η διευθύντρια θα ήθελε να μπαίνει «πιο συχνά και πιο συστηματικά» στις τάξεις, «να παίρνει τον παλμό», αλλά στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας της στο συγκεκριμένο σχολείο προκύπτουν συνεχώς πράγματα που πρέπει να τύχουν χειρισμού. Άλλη βοηθός δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη, όπως και άλλοι που γνώρισε παλαιότερα, δεν έχουν τη νοοτροπία «έρχομαι να σε αξιολογήσω, αλλά έρχομαι να σε βοηθήσω», κάτι που κατά την ίδια κερδίζει το δάσκαλο. Συμπληρωματικά, αναφέρεται από άλλον εκπαιδευτικό (3) πως κατά τις επισκέψεις που κάνει η διευθύντρια στην τάξη, είναι «παρατηρητική, αλλά όχι σε σημείο που να σε φέρει σε δύσκολη θέση ή με τη διάθεση να σε πιάσει στα πράσα».

Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, 40λεπτες παρακολουθήσεις μαθημάτων έγιναν όταν επισκεπτόταν το σχολείο η επιθεωρήτρια, αλλά και όταν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «ρίχνω τους τοίχους του σχολείου» (βλ. στυλ ανάπτυξης) οπότε και την προσκάλεσαν αρκετοί δάσκαλοι να παρακολουθήσει με συναδέλφους διάφορα μαθήματα.

### ***Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων***

Η πτυχή της προσφοράς εκπαιδευτικού υλικού και πόρων για στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού πτυχή του παιδαγωγικού στυλ, ήταν αυτή που συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς ως προς το παιδαγωγικό στυλ σε σχέση με τα υπόλοιπα. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις με τη διευθύντρια, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από την παρατήρηση, η προσφορά αυτή δεν είναι άμεση, με προσφορά γραπτού ή άλλου υλικού, αλλά είναι έμμεση και πολύ σημαντική για τους ίδιους, μέσα από τις διαδικασίες που κινήθηκαν στο σχολείο. Αυτές αφορούσαν στον καθορισμό βοηθών διευθυντών και έμπειρων δασκάλων ως «παιδαγωγικοί σύμβουλοι» ή «μέντορες», το συντονισμό των εκπαιδευτικών κάθε τάξης, τη δημιουργία τράπεζας υλικού, τα προγράμματα που εφαρμόζονται, αλλά και τις γνώσεις που μεταφέρει προφορικά η διευθύντρια μέσα από τις συζητήσεις που γίνονται για τον τρόπο επίτευξης διαφόρων εκπαιδευτικών στόχων.

Ειδικότερα για το τελευταίο ζήτημα, ο δάσκαλος 2 τονίζει ότι η διευθύντρια διαθέτει αρκετές γνώσεις σε διάφορα θέματα σχετικά με τη διδασκαλία και τις καινούριες μεθόδους, τις οποίες μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς. Θεωρεί ότι «είναι πολυδύναμη σε πολλά πράγματα και δεν αφήνει τίποτε πίσω».

Όπως εξηγεί:

...είναι πάντοτε σε όλα μέσα και γνωρίζει πάρα πολλά. Δηλαδή θα μπορούσε στην προκειμένη περίπτωση που έχει τόσα πολλά πράγματα, θα μπορούσε π.χ. με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, με τις καινούριες μεθόδους, με τον κριτικό γραμματισμό..., θα μπορούσε να μη γνώριζε πολλά. Φαίνεται ότι ακόμα κι εκεί γνωρίζει πάρα πολλά. Δηλαδή βλέπεις ότι μελετά, ενδιαφέρεται.

Συγκεκριμένα επίσης για την ώρα συντονισμού μεταξύ των υπεύθυνων εκπαιδευτικών κάθε τάξης, αυτή καθορίστηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα μια φορά τη βδομάδα. Συντονιστής και άτομο που «ελέγχει» την πορεία εργασίας σε κάθε τάξη είναι μια έμπειρη εκπαιδευτικός (στις δύο από τις τρεις τάξεις είναι μια βοηθός διευθύντρια). Θα πρέπει να λεχθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί – υπεύθυνοι τμήματος αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις τους στην καλή λειτουργία της ώρας συντονισμού, με μια βοηθό διευθύντρια να επισημαίνει ότι «παρόλο που τον διάβασαν (σε μεταπτυχιακά και επιμορφώσεις), πολύ λίγοι διευθυντές το κάνουν». Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός 2, η διευθύντρια προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης να λειτουργούν μια τράπεζα υλικού, την οποία να μελετούν όχι μόνο κατά την ώρα συντονισμού, αλλά να ανατρέχει σε αυτήν ο κάθε δάσκαλος οποιαδήποτε στιγμή για επιπρόσθετο υλικό. Επίσης, μία από τις βοηθούς διευθύντριες (10) επισημαίνει ότι στο σχολείο της δε βλέπει να υπάρχει ανταγωνιστικότητα μεταξύ των δασκάλων, με την έννοια του να κρατούν κάποιοι για τον εαυτό τους το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, αλλά αντιθέτως η λειτουργία της τράπεζας υλικού αποτελεί μια ευκαιρία για πάρε-δώσε.

Στο πλαίσιο προσφοράς πλουσιότερου εκπαιδευτικού υλικού και πόρων, μπορεί να περιληφθεί η συμμετοχή ομάδας εκπαιδευτικών και της διευθύντριας σε ερευνητικό πρόγραμμα, η οποία έγινε μετά από προτροπή της ίδιας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να παραγάγουν με την καθοδήγηση ειδικών επιστημόνων, εκπαιδευτικό υλικό στο θέμα που επέλεξαν («Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα») και να το «μεταφέρουν» στους συναδέλφους τους. Επίσης, η πρόταση της διευθύντριας προς το ΥΠΠ για λειτουργία πιλοτικού προγράμματος βοηθών διδασκαλίας για την Α' τάξη, επιβεβαιώνει την προσπάθειά της για στήριξη των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Η βοηθός διευθύντρια Α' αναφέρει ότι η πρώτη σκέψη ήταν να προωθηθεί το πρόγραμμα για «το καλό του σχολείου και πώς μπορεί αργότερα να δουλέψει και σε άλλα σχολεία». Οι βοηθοί

διδασκαλίας, σύμφωνα με την πρόταση, θα ήταν φοιτητές/τριες ή απόφοιτοι του τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου που θα εξέφραζαν ενδιαφέρον να εργαστούν στο πρόγραμμα εθελοντικά. Η αρνητική απάντηση που έλαβε γραπτώς η διευθύντρια από το ΥΠΠ η οποία ήταν και αόριστη για την ίδια, φαίνεται ότι την πείσωσε περισσότερο. Όταν τυχαία συνάντησε τους αρμόδιους που απέρριψαν την πρόταση σκεφτόμενη ότι «το σύμπαν είχε συνωμοτήσει», έμαθε μέσα από προσωπική συνομιλία τους ακριβείς λόγους της απόρριψης, οι οποίοι δε σχετίζονταν με την ποιότητα της πρότασης. Τους ανέφερε ότι θα προωθήσει ξανά με άλλες διαδικασίες την πρόταση και τους τόνισε με δυναμισμό, όπως και εξακολουθεί να τονίζει, τη σημασία που έχει η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.

Τους είπα ότι «Αυτή η απάντηση που μου δίνετε με απογοητεύει ακόμα περισσότερο, ακόμα περισσότερο. Με βάζει ακόμα και στη διαδικασία να μπω στο τρυπάκι να σκέφτομαι ότι αν κάποτε στο μέλλον γίνω σαν εσάς και πολιτευθώ, θα προωθήσω πρώτ' απ' όλα την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας».

#### ***Υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό μαθησιακό κλίμα***

Διάφορα προγράμματα λειτουργούν στο σχολείο, όπως το ερευνητικό πρόγραμμα που προαναφέρθηκε, ένα δεύτερο ευρωπαϊκό πρόγραμμα (συνεργασίας με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία) που επικεντρώνεται στην καλλιέργεια αξιών, αλλά και άλλα όπως το πρόγραμμα παιχνιδιών για υγιή απασχόληση και συνεργασία των παιδιών κατά τα διαλείμματα. Αυτά είτε έχουν προταθεί από τη διευθύντρια είτε από εκπαιδευτικούς, διευκολύνονται και υποστηρίζονται από την ίδια. Τη γενικότερα θετική στάση της προς τη λειτουργία τέτοιων προγραμμάτων τονίζει μια βοηθός διευθύντρια, η οποία αναφέρει πως όταν εξέφρασε την επιθυμία της να υποβάλει αίτηση για συμμετοχή του σχολείου σε ένα από τα προγράμματα, η διευθύντρια της είπε να το προχωρήσει «χωρίς συζήτηση». Επίσης, στη συνεδρία προσωπικού που έγινε κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης, ένα από τα θέματα ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος παιχνιδιών που λειτουργεί στο σχολείο με τη διευθύντρια να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς λέγοντάς τους ότι εκείνοι αποτελούν «το κλειδί» στην επιτυχία του προγράμματος.

Γενικότερα, πρόκειται για ένα σχολείο που διοργανώνει πλούσιες δραστηριότητες, ενδοσχολικές και εντός των τάξεων (π.χ. σε σχέση με την ανακύκλωση), οι οποίες υποστηρίζονται από τη διευθύντρια και γίνονται σε ένα πολύ θετικό μαθησιακό κλίμα που δεν προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Μια από τις βοηθούς διευθύντριες (10) αναφέρει:

...Τα κάμνουν με την όρεξή τους (οι δάσκαλοι). Τελειώσαμεν κάτι προχτές για την ανακύκλωση τζιαι τώρα σκέφτομαι σαν βοηθός, ποιαν άλλη ιδέα να φέρω στο σχολείο, με όρεξη!

### ***Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας***

Η αυτονομία που παρέχει η διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας τους, επιβεβαιώνεται και από τις δύο πλευρές. Στηρίζεται όπως η ίδια λέει στην εμπιστοσύνη που τους έχει ως «είναι επαγγελματίες που ξέρουν καλά τη δουλειά τους» και στον πολύ καλό συντονισμό και συνεργασία που υπάρχει μεταξύ τους. Γι' αυτό και θεωρεί ότι σε αυτό το ζήτημα είναι οι δάσκαλοι «μπροστά» και η ίδια πιο «πίσω». Πιο κάτω παρατίθεται ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα.

Είναι επαγγελματίες. Άρα σε τούτη τη στιγμή, εγώ ασχολούμαι με το ευρύτερο καράβι, να το βάλουμε στα σωστά νερά και σε τούτον τον τομέα τους έδειξα πολλή εμπιστοσύνη, γιατί είδα ότι μπορούν να το κάμουν. ...Τα κριτήρια επιτυχίας τα βάζουν μόνοι τους. Ας πούμε σε τούτη τη φάση του παιδαγωγικού μέρους είναι οι δάσκαλοι που είναι μπροστά, κι εγώ είμαι πίσω και χαίρομαι τους. Δεν είμαι μπροστά τους, να τους λέω «κάμετέ το τούτο, κάμετέ το εδώ». ...έτσι πάει το καράβι μια χαρά με τα παιδαγωγικά, χωρίς να έχω εγώ καθοριστικό ρόλο. Εν πιο μικρός ο ρόλος μου εμένα.

### ***Όραμα πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης - Κοινωνική υπευθυνότητα και διαφορετικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα***

Ανάμεσα στους στόχους που αναγράφονται στο Σχέδιο Βελτίωσης του σχολείου είναι να γίνουν οι μαθητές «δεκτικοί σε έννοιες όπως διαφορετικότητα, αμοιβαίος σεβασμός, ανθρώπινα δικαιώματα, εθελοντισμός, ενεργός πολιτότητα». Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αλλά και κατά τον έλεγχο μελών, φάνηκε ότι η διευθύντρια προέτρεψε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή δίνοντάς τους συγκεκριμένες προτάσεις.

Για παράδειγμα, οι μαθητές του σχολείου είχαν την ευκαιρία να φιλοξενήσουν για μια μέρα μαθητές κοντινού σχολείου που ανήκουν σε συγκεκριμένη κοινότητα της Κύπρου, να συνεργαστούν, να παίξουν, να ανταλλάξουν πληροφορίες για την ιστορία και τη ζωή τους. Η διευθύντρια μέρες πριν έδωσε γραπτό υλικό στους εκπαιδευτικούς που αναφερόταν στην ιστορία της κοινότητας αυτής και τους προέτρεψε να τις μελετήσουν και να τις αξιοποιήσουν για σκοπούς διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το ζήτημα της οικονομικής κρίσης που περνούσε ο τόπος και των συνεπειών της, την προβλημάτισε όχι μόνο ως προς τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να στηρίξει τις οικογένειες του σχολείου που πλήγηκαν άμεσα, αλλά και ως προς το

πώς να αναπτυχθεί αυτό το ζήτημα κατά τη διδασκαλία, έστω κι αν πρόκειται για μαθητές Α' κύκλου. Σε συνεδρίαση του διδασκαλικού συλλόγου συζητήθηκε το ζήτημα και αποφασίστηκε από κοινού όπως συνεχίσουν να εργάζονται όπως και πριν, αλλά ταυτόχρονα να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σε αυτό το κοινωνικό ζήτημα και στο πώς οι ίδιοι θα μπορούσαν με τον τρόπο τους να βοηθήσουν. Η προσπάθεια ήταν, όπως αναφέρει η διευθύντρια, να «ενεργοποιηθούν οι αρετές και τα δώρα που μπορεί να δώσει ένα παιδί με το χαρακτήρα του και την προσωπικότητά του στους μεγάλους για να αναπτερώσει την ελπίδα». Για παράδειγμα, οι μαθητές της Α' τάξης ετοίμασαν με τη δασκάλα τους και με συμμετοχή της διευθύντριας, έναν κατάλογο με ενέργειες που μπορούν οι ίδιοι να κάνουν για να βοηθήσουν τους γονείς τους ή/και άλλους ενήλικες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος να νιώσουν όμορφα (π.χ. να αφηγηθούν οι ίδιοι ένα παραμύθι, να χαρίσουν μια ζωγραφιά, μια αγκαλιά, ένα τραγούδι, να προτείνουν μια βόλτα στη θάλασσα). Αφιερώθηκε ακόμη χρόνος για συζήτηση ως προς τη λειτουργία του Κοινωνικού Παντοπωλείου στην πόλη του σχολείου, το οποίο και επισκέφτηκαν οι μαθητές για να προσφέρουν ό,τι μπορούν.

Για τη διευθύντρια τέτοιες δραστηριότητες που εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελούν «εμβόλια» στους μαθητές σε ζητήματα διαφορετικότητας και κοινωνικής υπευθυνότητας. Θεωρεί ότι υπάρχουν συγκεκριμένα μαθήματα με τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να προωθήσει αυτά τα θέματα (π.χ. Αγωγή Υγείας), αλλά «πιστεύει και στη δύναμη του παραπρογράμματος» και πιο συγκεκριμένα τη δύναμη που έχει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να «επέμβουν» μέσω της προσωπικότητάς τους στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως εξηγεί:

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως κείμενο γραπτό δεν είναι τίποτε. Γίνεται κάτι όταν μπει στη ζωή του σχολείου. Άρα εκεί μπαίνει εκτός από το αναλυτικό, η προσωπικότητα του διευθυντή, η προσωπικότητα των συναδέλφων. ...Τη δύναμη, και πιστεύω σε τούτο, την έχει ο διευθυντής να χαράζει πορεία και να βάλει τα θέματα (π.χ. διαφορετικότητας, κοινωνικής υπευθυνότητας) στο πρόγραμμα.

Εντούτοις, τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας δεν έφεραν στην επιφάνεια οποιεσδήποτε προσπάθειες που έγιναν με σκοπό να αναδειχτούν πολιτισμικές προοπτικές που φέρουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές και γονείς, όπως και οι Κύπριοι. Επίσης, δεν υπήρξαν ενδείξεις ότι τέθηκε σε οργανωμένη βάση από το εκπαιδευτικό προσωπικό η ανάδειξη των εμπειριών των μαθητών, οι οποίες έπειτα να τύχουν συλλογισμού και κριτικής στο πλαίσιο της μάθησης. Πρόκειται για κάτι που συνδέεται με το πρώτο στάδιο της έρευνας, κατά το οποίο η διευθύντρια εξέφρασε την πεποίθηση ότι αυτή η ανάδειξη θα πρέπει να

γίνεται μόνο «όταν θέλουν» οι ίδιοι οι μαθητές και όχι με τρόπο που να τους δημιουργεί αμηχανία.

### ***Προστασία διδακτικού χρόνου και εκπαιδευτικών από αχρειαστες ενοχλήσεις***

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της προσπάθειάς της να προστατεύσει το διδακτικό χρόνο από εξωτερικές ενοχλήσεις, αποτελεί και η απόφαση της διευθύντριας στην αρχή του σχολικού έτους για κλείσιμο των κάγκελων του σχολείου με την έναρξη των μαθημάτων και για άνοιγμα με τη λήξη τους. Η απόφαση πάρθηκε όχι μόνο για λόγους ασφάλειας, αλλά και γιατί υπήρχε η συνήθεια τα προηγούμενα χρόνια να περιμένουν οι γονείς τα παιδιά τους στην αυλή του σχολείου ή έξω από τα τμήματα αποσπώντας την προσοχή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μία από τις βοηθούς (4) θεωρεί ότι η διευθύντρια «δε θέλει εξωτερικές παρεμβάσεις» και «ξέρει να θέτει όρια», κάτι που θα αναλυθεί περαιτέρω στα πλαίσια του επιχειρηματικού στυλ. Η ίδια αναφέρει ότι με την ενέργεια αυτή, αρχικά η διευθύντρια «δεν ήταν αρεστή σε κάποιους ή μπορεί να την κακολογούσαν κάποιοι που δεν την είχαν γνωρίσει». Πρόκειται όμως για ενέργεια που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διευθύντρια εκτιμούν ότι λειτούργησε θετικά, αφού οι γονείς έπειτα «εκτίμησαν και κατάλαβαν» το λόγο της ενέργειας αυτής (4).

### **Συμμετοχικό στυλ**

Στα πλαίσια του συμμετοχικού στυλ, σύμφωνα με το οποίο οι ηγέτες οργανώνουν τις διοικητικές τους δραστηριότητες μέσω άλλων με διάφορους τρόπους, εμπίπτει αρχικά ***η δημιουργία του κοινού οράματος για βελτίωση του σχολείου*** η οποία έγινε με τη συνεργασία του προσωπικού. Όπως φάνηκε και κατά την περιγραφή της στα πλαίσια του δομικού στυλ, το εκπαιδευτικό προσωπικό εμπλόκηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας με συμμετοχή στον προβληματισμό για την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει το όραμα και το ακριβές περιεχόμενό του. Η διευθύντρια φάνηκε ότι ***ενθάρρυνε την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος***. Οι προτροπές της προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να φέρουν κείμενα και να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, αλλά και οι προσπάθειές της να ακουστούν οι «φωνές» τους σε συνεδριάσεις (ως προς τον τρόπο κατανόησης του οράματος από τους μαθητές και εφαρμογής του), είναι ενδεικτικές της ενθάρρυνσης προς αυτούς.

Στα πλαίσια του συμμετοχικού στυλ, εμπίπτει και το γεγονός ότι η διευθύντρια προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις της με τα μέλη του προσωπικού, επιλύει προβλήματα συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς, ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών, συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο μαζί τους, δηλώσεις που έγιναν μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις και επιβεβαιώθηκαν από την παρατήρηση. Η εκπαιδευτικός 3 λέει χαρακτηριστικά ότι «τα πάντα μπορούν να τα συζητήσουν και να βρουν λύση» και μάλιστα «δε δειλιάζουν να πουν (στη διευθύντρια) ότι έχουν πρόβλημα σε κάποιον τομέα», γιατί δεν τους κάνει «να νιώθουν μειονεκτικά». Ενδεικτικό παράδειγμα που αναφέρει τόσο η διευθύντρια όσο και ο εκπαιδευτικός 2, είναι ότι συζήτησαν μαζί περσινά περιστατικά συγκρούσεων του ιδίου με γονείς μαθητών και διεύθυνση, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εξηγήσει τους λόγους της συμπεριφοράς του. Η εκπαιδευτικός 5, η οποία πιστεύει ότι μια από τις επιδιώξεις της διευθύντριας είναι να υπάρχει «ισορροπία» στο σχολείο μέσα από την επίλυση προβλημάτων, αναφέρει:

Αυτό που μου αρέσει είναι ότι ακούει τους συναδέλφους. Δηλαδή θα ακούσει και παράπονα και εισηγήσεις και προβλήματα και θα προσπαθήσει να επιλύσει την κατάσταση για να υπάρχει ισορροπία στο σχολείο.

Πιο κάτω αναλύονται κάποιες άλλες πτυχές του συμμετοχικού στυλ, με κυριότερες την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, την έμφαση που δίνει η διευθύντρια στα πλεονεκτήματα των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού του, την καλλιέργεια καλών σχέσεων με την υπόλοιπη ηγετική ομάδα και τους μαθητές, αλλά και σε στοιχεία της γενικότερης εικόνας της στο σχολείο (π.χ. η ίδια ως παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης, σεβασμός και εκτίμηση προς τους άλλους, τήρηση υποσχέσεων).

### ***Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και διευκόλυνση της ομοφωνίας***

Όπως αναγράφεται στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου, υιοθετείται η «δημοκρατική και συμμετοχική διαδικασία λήψης απόφασης» και οι αποφάσεις λαμβάνονται με διαβούλευση, με συζήτηση, με δημοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες». Το ίδιο το σχέδιο βελτίωσης, σύμφωνα με όσα αυτό αναγράφει, αλλά και σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε «με τρόπο συμμετοχικό». Συγκεκριμένα, μαζεύτηκαν οι απαιτούμενες πληροφορίες που χρειαζόνταν για να προχωρήσουν στην απόφαση σχεδιασμού και εφαρμογής του Σχεδίου Βελτίωσης. Δόθηκαν ερωτηματολόγια από την διευθύντρια τα οποία



συμπληρώθηκαν ανώνυμα με ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα προβλήματα του σχολείου, τα «δυνατά του σημεία» που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, «καλά» και «άσχημα» προηγούμενων διευθύνσεων που είχαν σε οποιοδήποτε σχολείο και ήθελαν να αναφέρουν, όπως και τι αναμένουν από τη νέα διεύθυνση. Έγινε μια ανάλυση από αυτήν και τα θέματα που προέκυψαν παρουσιάστηκαν, συζητήθηκαν σε επόμενες συνεδριάσεις και αποτέλεσαν τη βάση για το σχέδιο βελτίωσης. Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκαν πληροφορίες που έδωσε ο Σύνδεσμος Γονέων και οι μαθητές μέσα από μικρές συνεντεύξεις που πήρε η διευθύντρια. Παρόλο που όπως λέει η διευθύντρια στο πρώτο αυτό στάδιο, είχε η ίδια τον κύριο λόγο, έπειτα συμμετείχαν όλοι σε ομάδες εργασίας, όπου συζητήθηκαν οι πληροφορίες και ανταλλάχτηκαν απόψεις ως προς την τελική μορφή του Σχεδίου Βελτίωσης του σχολείου. Επίσης, «εφαρμόστηκε ένα σύστημα συνεδριών και συντονισμού των ενεργειών σε εβδομαδιαία βάση». Συνεδρίες γίνονταν με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το Σύνδεσμο Γονέων και τη Σχολική Εφορεία. Ειδικότερα, οι «ομάδες εργασίας» των εκπαιδευτικών αποτελούνταν συνεργάζονταν για την προώθηση των ακόλουθων θεμάτων και το συντονισμό των αντίστοιχων για αυτά δράσεων: Ανάπτυξη της αειφόρου περιβαλλοντικής πολιτικής του σχολείου, προώθηση της Αγωγής Υγείας και της Συναισθηματικής Αγωγής, Επιμόρφωση στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και εφαρμογή καινοτομιών, αξιοποίηση της τεχνολογίας του σχολείου.

Τα λεγόμενά τους δείχνουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά και με τη συμμετοχή όλων, κάτι που οι ίδιοι εκτιμούν. Μιλούν για συνέπεια στην τήρηση των αποφάσεων, για μη επιβολή της δικής της άποψης, για αποκέντρωση ευθυνών με αποτέλεσμα να λαμβάνονται αποφάσεις για διάφορα ζητήματα από τους βοηθούς διευθυντές ή τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν κάποια αποσπάσματα συνεντεύξεων που υποστηρίζουν τα παραπάνω.

Συνήθως οι αποφάσεις λαμβάνονται στο συντονισμό και στις συνεδρίες. Δηλαδή αν κάποιος συνάδελφος θεωρήσει ότι μια δραστηριότητα που θα βάλουμε δεν είναι χρήσιμη για τα μαθησιακά αποτελέσματα, εν να το συζητήσουμε (1).

Ναι (είναι δημοκρατική). Τις αποφάσεις που λαμβάνουμε στη συνεδρίαση τηρούμετες. Επροσπάθησε να θέσουμε στόχους κοινούς, ...με ένα δημοκρατικό τρόπο ενέπλεξε και το υπόλοιπο προσωπικό για να συμμετέχει σε τούτες τις αποφάσεις, ...και σίγουρα όλοι νομίζω εκτιμούν το τούτο. ...τα πάντα γίνονται στην ώρα της συνεδρίας, υπάρχει αποκέντρωση των ευθυνών και είναι συλλογικές οι αποφάσεις (4).

Δε θα έρθει να σου επιβάλει κάτι. (Είναι) Με πρόγραμμα. Πολλά δημοκρατική. Για να πάρει μια απόφαση θα μας ρωτήσει. Μπορεί να διαφοροποιηθεί η δική της ή άποψη, να πει τη δική της αλλά δε θα επιβάλει τη δική της, όταν δει ότι οι υπόλοιποι δε συμφωνούν. Θα πάει με βάση την πλειοψηφία. ...εγώ είμαι πολύ ευχαριστημένη. Οι αποφάσεις λαμβάνονται πολύ δημοκρατικά (3).

Ναι, ναι (οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά) (9).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κατά τη διαδικασία λήψης μιας συλλογικής απόφασης η διευθύντρια θέτει πολύ τεκμηριωμένα επιχειρήματα για να υποστηρίξει την άποψή της (1, 3, 4, 7, 10). Η βοηθός διευθύντρια 4 αναφέρει ότι «δεν είχαν έντονες διαφωνίες» όταν χρειάστηκε να ληφθεί μια απόφαση. Θεωρεί όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ότι «μπορεί να σε πείσει με τα επιχειρήματά της για να γίνει κάτι ή να μη γίνει», χωρίς όμως να το λέει με την αρνητική χροιά της επιβολής της γνώμης της. Συμβαίνει κάποιες φορές να υποστηρίξει κάτι «που μπορεί να μην το έχουν σκεφτεί οι εκπαιδευτικοί και επειδή τους πείθουν τα επιχειρήματά της, το υιοθετούν», λέει η εκπαιδευτικός 3. Κατά τη παρατήρηση, μια τέτοια περίπτωση αφορούσε τα επιχειρήματά της ότι είναι αδικαιολόγητος ο τρόπος που απάντησε το ΥΠΠ μέσω της επιστολής, στο αίτημα του σχολείου για εφαρμογή της καινοτομίας που αφορά στους βοηθούς των εκπαιδευτικών της Α' τάξης. Οι βοηθοί διευθυντές αρχικά κατά την ώρα συντονισμού και έπειτα το σύνολο των εκπαιδευτικών κατά τη συνεδρίαση, άκουσαν τα τεκμηριωμένα επιχειρήματα της διευθύντριας με τα οποία συμφώνησαν.

Μια από τους βοηθούς διευθύντριες του σχολείου χαρακτηρίζοντας τη διευθύντρια ως «πάρα πολύ δίκαιη με τους συναδέλφους» και λέγοντας για εκείνην ότι «έκανε τα πάντα δίκαια», εξηγεί πώς αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη μέσα από τις κινήσεις και αποφάσεις της διευθύντριας.

Είναι δίκαιη γενικά. Με τους συναδέλφους σίγουρα. Να εξηγήσω όμως τι σημαίνει δικαιοσύνη. Δικαιοσύνη δε σημαίνει και ισότητα. Διότι δεν μπορείς να συμπεριφέρεσαι ίσα σε ένα άτομο το οποίο έχει ανασφάλειες, με τον ίδιο τρόπο σε ένα δυναμικότατο άτομο το οποίο εν να βγει μόνο του για το καλό όλων. Οπότε η δικαιοσύνη εν μια ζυγαριά την οποία κατά καιρούς επανεξετάζεις.

Στις περιπτώσεις πάλι που χρειάστηκε να πάρει η ίδια μια απόφαση, «τη δικαιολογεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο συνάδελφος ...αντιλαμβάνεται γιατί πάρθηκε», λέει η βοηθός διευθύντρια 4. Το παράδειγμα που δίνει και που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν στις συνεντεύξεις τους, αφορά στις αποφάσεις που πήρε η διευθύντρια στην αρχή του σχολικού έτους για την κατανομή των τμημάτων στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, βάσει των ενδιαφερόντων, των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους. Όπως λέει, «ήταν απόλυτα ειλικρινής ως προς τους λόγους που έδωσε τις τάξεις», από την άποψη ότι «τόνισε τα πλεονεκτήματα του καθενός και πώς θα αξιοποιούνταν στην κάθε τάξη». Όσον αφορά στους

εκπαιδευτικούς που μετά από μελέτη και προβληματισμό κατέληξε στην απόφαση ότι θα ήταν καλύτερα να μην πάρουν υπευθυνότητα τμήματος, αναφέρει:

Ανακοίνωσα μόνη μου σε κάποιους ότι δε θα πάρουν τάξη. Ήταν το «αιχμηρό σημείο». Ούτως ή άλλως στα πλαίσια των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεως, όταν έχεις κάτι που σε απασχολεί, «πες την αλήθεια». Πήρα έναν έναν και του ανακοίνωσα...

Παρακάτω γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην πτυχή της αξιοποίησης από τη διευθύντρια των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού της ως μια άλλη σημαντική πτυχή που ενισχύει το συμμετοχικό στυλ.

### ***Αξιοποίηση ειδικοτήτων και ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού***

Κοινός παρονομαστής των αναφορών της διευθύντριας για τις ενέργειες που έκανε, ώστε να «ανιχνεύσει» τα πλεονεκτήματα του προσωπικού, αποτελεί η προσπάθειά της να «επενδύσει» για το καλό του σχολείου υποδηλώνοντας έμμεσα τη θετική προσέγγιση αντιμετώπισης των πραγμάτων. Η εκπαιδευτικός 3 η οποία χρησιμοποιεί τα πλεονεκτήματα με αυτή την έννοια, θεωρεί πως η διευθύντρια «είναι δίκαιη» από την άποψη ότι «δε βλέπει τόσο τα ελαττώματα (των εκπαιδευτικών)» όσο «προσπαθεί να επενδύσει στα προτερήματα του καθενός».

Οι γνώσεις της ως προς τα προτερήματα προήλθαν από διάφορες πηγές. Το ατομικό δελτίο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του έτους, της έδωσε την ευκαιρία «να τους γνωρίσει μέσω του χαρτιού» και έτσι να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες και τα talenta του καθενός. Έλαβε πληροφορίες από την επιθεωρήτρια και την προηγούμενη διευθύντρια. Ιδιαίτερης σημασίας σύμφωνα με τη βοηθό διευθύντρια 10, ήταν και «το feeling που της εξέπεμπε η καθεμιά», κάτι στο οποίο θεωρεί πως έχει talento. Για παράδειγμα, στις υπευθυνότητες συγκεκριμένης βοηθού περιέλαβε και την οργάνωση των αποθηκών του σχολείου, αφού πρόκειται για άτομο πάρα πολύ τυπικό και οργανωμένο. Βοηθητικές ήταν και οι γνώσεις που ήδη είχε για συγκεκριμένο άτομο λόγω φιλικής σχέσης που διατηρούσε από πριν. Συγκεκριμένα, η επιλογή της για τοποθέτηση της βοηθού 1 στη θέση της βοηθού διευθύντριας Α', είχε περισσότερο να κάνει, σύμφωνα με την ίδια τη βοηθό, με το ότι «είναι αντικειμενική και οτιδήποτε μεταφέρεται από το σχολείο προς τη διευθύντρια, μεταφέρεται όπως ακριβώς έγινε, χωρίς να βάζει καθόλου την προσωπική της άποψη». Ένας άλλος λόγος ήταν ότι ήθελε να στείλει το μήνυμα «ότι η εξουσία δεν τη γοητεύει», ότι θέλει «να κάνει συμμετοχούς» ανθρώπους ικανούς δίνοντάς τους «κύρος» μέσα από την «εκχώρηση αρμοδιοτήτων».

Επίσης, η εκπαιδευτικός 5 θεωρεί ότι σκιαγραφεί τις δυνατότητες του καθενός «μέσα από τη δουλειά του». Κατάλαβε «με τι προσωπικότητα έχει να κάνει» και αναθέτει εργασίες «ανάλογα με το πού κλίνει ο καθένας» (5). Στην ίδια γραμμή κινείται και η άποψη κι άλλων εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα της εκπαιδευτικού 10, η οποία «θεωρεί σωστό» το γεγονός ότι «πήρε πληροφορίες για τον καθένα και ήξερε πού να τον βάλει, σε ποια θέση να τον βάλει».

### ***Καλλιέργεια καλών σχέσεων με βοηθούς διευθυντές***

Η καλλιέργεια καλών σχέσεων με την υπόλοιπη διευθυντική ομάδα ήταν εμφανής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Πέραν της οικειότητας που χαρακτηρίζει τη σχέση τους, κάτι που ισχύει και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι βοηθοί διευθυντές έχουν περισσότερο χρόνο συνεργασίας με τη διευθύντρια, ο οποίος βοηθά στην ανάπτυξη και των επαγγελματικών τους σχέσεων. Και οι τέσσερις θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι ακολουθείται η καθορισμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα συνεδρίαση της διευθυντικής ομάδας. Πρόκειται για κάτι που εκτιμά πολύ η βοηθός 4, η οποία αναφέρει ότι μέσα από τη συνεδρίαση αυτή «μπαίνει στη συνολική εικόνα του σχολείου και βλέπει όντως κάποια πράγματα, για τα οποία ό,τι χρόνο έχει, συμβάλλει για να βοηθήσει», αφού νιώθει ότι έχει «ρόλο» να διαδραματίσει. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός 2 κρίνει θετικά το γεγονός ότι η διευθύντρια συνομιλεί σε τακτική βάση με τους βοηθούς που είναι παράλληλα και συντονιστές των τάξεων. «Ακούει», όπως λέει, «τι γίνεται σε κάθε τάξη, άρα είναι ενήμερη για τα πάντα και είναι αυτό που λέμε... είναι απύουσα, αλλά είναι παρούσα παντού».

Το θέμα του καταμερισμού των εξουσιών στις βοηθούς αξιολογεί πολύ θετικά η βοηθός 10. Όπως αναφέρει για το θέμα της ανάθεσης του συντονισμού των εκπαιδευτικών συγκεκριμένης τάξης από κάποιο βοηθό διευθυντή ή έμπειρο εκπαιδευτικό:

Θεωρώ το πάρα πολλά θετικά, διότι δίνεις μικρές μικρές εξουσίες. Εγώ ξέρω ότι συντονίζω τις γ' τάξεις, ξέρω πως ό,τι έχουν θα έρθουν να μου το πουν. Συντονίζω τις επισκέψεις, τις εκδηλώσεις, δηλαδή φεύγουν από το χέρι της οι εξουσίες, δεν τις σκέφτεται όλες η διευθύντρια που έχει τόσα πράγματα να σκεφτεί. Νιώθω ότι τούτο εν πάρα πολλά θετικό.

Όπως φάνηκε από την παρατήρηση, η επαγγελματική σχέση της διευθύντριας με τη βοηθό διευθύντρια Α' ήταν πιο στενή, κάτι το οποίο γνωρίζουν οι υπόλοιποι βοηθοί και εκπαιδευτικοί και αποδέχονται. Στο παρακάτω απόσπασμα εξηγεί η διευθύντρια γιατί «ξεχωρίζει» λίγο περισσότερο τη συγκεκριμένη βοηθό, τους λόγους της επιλογής της συγκεκριμένης στη θέση αυτή.

Τον μόνο που ξεχωρίζω λίγο παραπάνω και κάμνω το ξεκάθαρο είναι τη ..... (βοηθό διευθύντρια Α') της οποίας της έχω αναθέσει αυτοβούλως το ρόλο του βοηθού διευθυντή Α', δηλαδή λίγο πιο πάνω από τους άλλους βοηθούς. Και το έχουν δεχτεί όλοι. Όχι μόνον το έχουν δεχτεί... Τους αρέσει, γιατί ξέρουν πως όταν η διευθύντρια είναι απασχολημένη με κάτι άλλο, υπάρχει και η ..... στο σχολείο. Είναι έμπιστος άνθρωπος, ισορροπημένος, δε θα το εκμεταλλευτεί... Είναι αντικειμενική. Κάποιες φορές κάνω εκείνο που προτείνει. Πάντα όμως την ακούω.

Από την πλευρά της η βοηθός διευθύντρια Α' μιλώντας για την επαγγελματική του σχέση, επιβεβαιώνει λέγοντας ότι η διευθύντρια είναι άνθρωπος που ακούει εισηγήσεις και που είναι δεκτικός στην κριτική. Βασικός λόγος για τον οποίο εμπιστεύεται την άποψή της η διευθύντρια, είναι σύμφωνα με την ίδια ότι ενώ η ίδια κινείται σε μόνιμη βάση έξω από το γραφείο και «παίρνει τους παλμούς τους υπόλοιπους», τους οποίους και τις μεταφέρει, σε αντίθεση με τη διευθύντρια που χρειάζεται να μείνει αρκετά περισσότερο στο γραφείο για να διεκπεραιώσει τις εργασίες της.

Αυτό που ήδη ανέφερε η διευθύντρια σε όλους τους βοηθούς είναι ότι την επόμενη σχολική χρονιά «κάποια (άλλη) από τις βοηθούς θα πάρει το ρόλο αυτό ή και κάποιος δάσκαλος». Τοποθετεί την απόφασή της στο ίσως να είναι ένας τρόπος απόδοσης δικαιοσύνης με τους ρόλους να «αλλάζουν» και με το να μην υπάρχει «κάτι δεδομένο». Συγκεκριμένα, αναφέρει και την πιθανότητα, την επόμενη σχολική χρονιά «αντί να υπάρχει σχηματικά η διευθύντρια, (μετά) η διευθυντική ομάδα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το βοηθητικό, να υπάρχει η διευθυντική ομάδα και το εκπαιδευτικό προσωπικό μαζί με το υπόλοιπο». Δικαιολογεί αυτή την πιθανότητα σκεφτόμενη ότι οι στόχοι του σχολείου σύμφωνα και με το σχέδιο βελτίωσης θα δίνουν έμφαση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων «με δείκτες επιτυχίας και κριτήρια επιτυχίας».

### ***Καλλιέργεια καλών σχέσεων με μαθητές***

Η οικειότητα στις σχέσεις της διευθύντριας με τους μαθητές ήταν επίσης εμφανής από την παρατήρηση. Η διευθύντρια φάνηκε ότι φροντίζει να έχει συχνή επαφή μαζί τους, παρά το γεγονός ότι ηγείται ενός σχολείου με μεγάλο αριθμό μαθητών. Πέραν των καθορισμένων μαθημάτων που διδάσκει, αλλά και των «μαθημάτων ζωής» σε όλα τα τμήματα του σχολείου, επιδιώκει ώστε να έρχονται κατά καιρούς μαθητές στο γραφείο της (μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς), να της δείχνουν εργασίες τους που έκαναν, να τους επαινεί και να συνομιλεί για λίγο μαζί τους. Σημαντική για την καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους μαθητές είναι και η συχνή παρουσία της στην αυλή του σχολείου και κατά την ώρα που έρχονται το

πρωί ή το μεσημέρι που σχολνάνε τα παιδιά. Κατά την παρατήρηση, ήταν προσιτή και τρυφερή προς τους μαθητές, με χαρούμενο και ήρεμο ύφος και χωρίς θυμό ακόμα και σε περιπτώσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσει περιστατικά «δύσκολων» σε συμπεριφορά μαθητών. Οι πιο κάτω αναφορές των εκπαιδευτικών για το πώς βλέπουν τη σχέση της με τους μαθητές ενισχύουν τα όσα παρατηρήθηκαν.

Έχει τούτη την προσωπική επαφή. Τούτο που φκαίνει έξω το πρωί να μιλήσει με μαθητές, να βγει έξω το διάλειμμα ή να μπει στις τάξεις ένα δεκάλεπτο και πάλι από πολύ λίγους διευθυντές το έχω δει (4).

Προσεγγίζει με πολλά ωραίο τρόπο. Δεν κρατά απόσταση, ούτε θα έχει ένα αυστηρό ύφος ή βλοσηρό βλέμμα. Καμία σχέση. Εν πολλά προσιτή. Προσπαθεί να σε πείσει με τον καλό τον τρόπο, να σε φέρει κοντά της (3).

Εν να πάει το πρωί να τους μιλήσει, να τα χαϊδέψει, να τους ρωτήσει προσωπικά με το όνομά τους.. Πιστεύω ότι τζια τα μωρά νιώθουν τούτο το καλό το κλίμα που επικρατεί (9)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη θεωρούν ότι η διευθύντρια αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές χωρίς διάκριση σε οποιαδήποτε βάση, π.χ. της εθνικότητας, της επίδοσης, της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Υπάρχει αναφορά σε «μεγάλες ευαισθησίες» της και στην προσπάθεια ώστε να βοηθηθεί το κάθε παιδί ώστε να αντιμετωπιστούν οποιαδήποτε προβλήματά του (11). Η ίδια η διευθύντρια τονίζει ότι το γεγονός ότι ένας μαθητής είναι παιδί πλούσιας και γνωστής οικογένειας «δεν έχει σχέση με το να έχει προνόμια», αλλά αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο όπως και τα υπόλοιπα. Στο πλαίσιο αυτό δεν επιδίωξε να μάθει σκόπιμα ποια είναι τα παιδιά αυτών των οικογενειών ούτε να «κάνει match γονιό και παιδί».

Η πολύ καλή σχέση που ανέπτυξε με τους μαθητές του σχολείου μαρτυρείται και από τα ίδια τα λόγια των μαθητών που αναφέρουν ότι εύκολα θα την πλησίαζαν για να της μιλήσουν (π.χ. «νιώθω πάρα πολύ άνετα να της μιλήσω») και ότι δε θα ήθελαν να αλλάξει κάτι σε αυτήν. Ιδιαίτερα τονίζουν το γεγονός ότι είναι ήρεμη, χαμογελαστή είναι ευγενική.

Εν καλός χαρακτήρας. ...Ο χαρακτήρας της μου αρέσει. Το ότι είναι ήρεμη. ...Εν καλός άνθρωπος. Είναι χαμογελαστός. ...Ναι, περνώ καλά. Είναι καλή μαζί μου και δε φωνάζει μαζί μου. ...Πάρα πολύ καλή, ευγενική, δεν είναι αυστηρή. ...Είμαι πολύ χαρούμενη γιατί φέτος είναι κάτι διαφορετικό απ' ότι πέρσι και πρόπερσι. Πάντα χαμογελαστή. ...Δε θα ήθελα να αλλάξει. Πολύ διαφορετική από άλλους διευθυντές. ...Μου άρεσε που μιλά χαμηλά και ευγενικά. Δε θέλω να έχει άγριο ύφος και απαιτητικό. ...Μας αρέσει που είναι σωστή και ευγενική. ...Ξέρω ότι είναι η δ/τρια μου, με αγαπά και με προσέχει. ...Είναι πάρα πολύ καλή. ...Μιλά πολλά ωραία, όταν έρχεται μιλά ευγενικά.

Η γραμματέας επίσης τονίζει ότι η διευθύντρια είναι «προσιτή» στους μαθητές, τη βλέπει «να βγαίνει τα διαλείμματα, να μιλά» μαζί τους. Αυτό που της κάνει εντύπωση είναι ότι «ξέρει τα ονόματα των μαθητών ή/και το ιστορικό τους».

### ***Συμπεριφορά με σεβασμό, εκτίμηση και δικαιοσύνη***

Μία από τις πτυχές της παρατήρησης αφορούσε στο ότι η διευθύντρια φερόταν και μιλούσε με απόλυτο σεβασμό και εκτίμηση προς το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές και γονείς. Ιδιαίτερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η ίδια εισπράττει ότι «την αγαπούν», όπως και η ίδια «τους αγαπά». Ερχόμενη στο σχολείο ως διευθύντρια γνώριζε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν για χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο ενώ αρκετοί άλλοι έρχονταν πρώτη φορά. Προσπάθειά της, για παράδειγμα κατά την κατανομή των τμημάτων, ήταν «οι παλιοί εκπαιδευτικοί να μη γίνουν κλίκα», αλλά «ούτε και να τους θίξει» με οποιονδήποτε τρόπο, δείγμα του σεβασμού που τρέφει προς όλους. Στις ενδείξεις σεβασμού κατά την παρατήρηση, θα μπορούσε να περιληφθεί η προτροπή της προς τη βοηθό διευθύντρια Α' «να διερευνήσει κατά πόσο νιώθουν κουρασμένοι οι εκπαιδευτικοί» με τις συνεχείς αντικαταστάσεις που χρειάστηκε να γίνουν μια συγκεκριμένη μέρα, ώστε «να δει τι θα κάνει». Επίσης, το γεγονός ότι φρόντισε από την αρχή του χρόνου, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υπευθυνότητα τάξης «να έχουν ένα χώρο δικό τους για να νιώθουν καλά» ή να πάρουν «πολλά μαθήματα σε μια τάξη για να νιώθουν ότι έχουν δικά τους παιδιά».

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια μιας εκπαιδευτικού για το πώς εισπράττει το σεβασμό της διευθύντριας προς αυτή. Αναφέρει ότι εκτιμά ιδιαίτερα το γεγονός ότι η διευθύντρια σέβεται το χρόνο ξεκούρασης των εκπαιδευτικών, κατά το διάλειμμα, δεν τον θεωρεί ως χρόνο για ανάθεση εργασιών, αλλά κυρίως ως ευκαιρία να συνομιλήσει μαζί τους για άλλα θέματα εκτός σχολείου. Πρόκειται για ακόμη κάτι που επιβεβαιώθηκε με την παρατήρηση.

Σπάνια θα έρθει την ώρα που ξεκουράζεσαι ή είσαι σε διάλειμμα να σε απασχολήσει με θέματα του σχολείου. Γιατί τζιαι τούτο ένιωσα το πολλά έντονα. Δηλαδή πέρσι ... να μπαίνει η διευθύντρια στο γραφείο τζιαι να ξεκινά «πρέπει να κάμετε το τάδε, τζιαι το τάδε». Έχω 20 λεπτά ας πούμε (για διάλειμμα)! Όταν έρθει η κυρία .... θα καθίσει μαζί μας, θα μιλήσει μαζί μας.. (6)

Ακόμα και η ίδια η διευθύντρια, αναφέρει ότι αν και είναι «απαιτητική» και «φροντίζει όλοι (οι εκπαιδευτικοί) να δουλεύουν και να μπουν σε ομάδες (εργασίας)», από την άλλη «θέλει και να ξεκουράζονται» και το πιο σημαντικό για την ίδια να κάνουν τις εργασίες που έχουν με χαρά και επειδή οι ίδιοι θέλουν. Την ίδια ακριβώς στάση, όπως λέει διατηρεί και στο σπίτι, αφού αν κάποιο μέλος της οικογένειας δεν είναι χαρούμενο για κάποιους λόγους, η ίδια «δεν μπορεί να λειτουργήσει» και συζητά μαζί του για να του προσφέρει στήριξη. Όπως αναφέρει για το σχολείο:

...Είμαι δυστυχημένη, όταν οι άλλοι δεν είναι ευτυχισμένοι, όταν καταλάβω ότι μια δασκάλα μου είναι λυπημένη ή κουράστηκε... Πρέπει να είναι όλοι χαρούμενοι. ...Θέλω να τα κάμνουν όλοι απλώς για να γίνουν, δε με ενδιαφέρει αυτό. Με ενδιαφέρει να τα κάμουν, γιατί θέλουν τζιαι γιατί εν χαρούμενοι που τα κάμουν.

Επίσης, η εκτίμηση που έδειξε η διευθύντρια προς τη δουλειά των εκπαιδευτικών από την αρχή του σχολικού έτους, φαίνεται πως επιδρά θετικά στους ιδίους αφού προσπαθούν ακόμη περισσότερο να φανούν αντάξιοι αυτής της εκτίμησης. Η εκπαιδευτικός 3 «νιώθει ότι παραπάνω θέλει να αποδείξει... ότι σωστά εκτίμησε», γιατί «τους πιστώνει... από την αρχή τους πίστωση».

Στα πλαίσια του σεβασμού φαίνεται ότι τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί και το αίσθημα της δικαιοσύνης που νιώθουν για τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει ως σύνολο η διευθύντρια. Μια από τις βοηθούς διευθύντριες (4) πιστεύει ότι «δεν υπάρχει άτομο που να πει κακιά κουβέντα για τη ... (διευθύντρια), γιατί μέχρι στιγμής νιώθουν ότι έχουν το αίσθημα της δικαιοσύνης στο σχολείο». Θεωρούν ότι υπάρχει «μια σταθερότητα σε όλα... αντιμετωπίζονται όλοι (οι εκπαιδευτικοί) το ίδιο, είναι ξεκάθαρος ο φόρτος εργασίας που έχει ο καθένας (6) και «προσπαθεί δίκαια να φαίνεται η δουλειά όλων και να προβάλλεται» (8). Για κάποιον άλλο εκπαιδευτικό, η διευθύντρια «έχει το δικό της τρόπο, ένα διαφορετικό τρόπο που στηρίζεται στα ξεκάθαρα και στα δίκαια», κάτι που βλέπει να εκφράζεται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους μαθητές, αφού κατά τον ίδιο, «αν ένας άνθρωπος το έχει, το κουβαλά μαζί του παντού».

### ***Παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης***

Το συμπέρασμα ότι η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης ήταν συμπέρασμα της παρατήρησης, όλων των συνεντεύξεων και συνομιλιών με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό. Δύο από τους εκπαιδευτικούς (3, 4) θεωρούν χαρακτηριστικά ότι η διευθύντρια «είναι πάντα μπροστά» (3), «είναι ένα βήμα μπροστά» (4) από τους εκπαιδευτικούς σε διάφορους τομείς. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 3, «δεν ξεκινά να κάμει κάτι απλά για να κερδίσει έπαινο, bonus», αλλά «είναι η φιλοσοφία της» να «φέρνει καινούριες απόψεις στο σχολείο, να εφαρμόζει καινούριες μεθόδους, να πειραματίζεται, να εμβαθύνει σε θέματα». Αναφέρονται γενικότερα στις ιδέες της σε θέματα φιλοσοφίας, καινοτομιών, δραστηριοτήτων του σχολείου, ακόμα και σε καθημερινές της συμπεριφορές για να δώσει το καλό παράδειγμα στους μαθητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την ίδια ως παράδειγμα εργατικότητας που επηρεάζει θετικά και την εργατικότητα των ιδίων.



Όταν βλέπεις αυτήν την κινητικότητα του διευθυντή, δεν μπορείς εσύ να παραμένεις απλά απαθής και να κάνεις τη δουλειά σου 40 λεπτά που είσαι μέσα (2).

Και στο φιλότιμο μας πιάνει. Από τη στιγμή που η ίδια είναι τόσο εργατική, έχει τόση όρεξη για δουλειά για να φέρει αποτέλεσμα, δηλαδή δύσκολα θα της αρνηθώ κάτι. Ξέρω ότι δε θα μου αναθέσει κάτι επειδή βαριέται η ίδια να το κάμει. Εν να το κάμει επειδή πραγματικά θέλει να συνεισφέρουμε όλοι, της αρέσει να συνεργαζόμαστε.

Από μόνος μου όμως δεν μπορώ να είμαι αδιάφορος και να πω ότι δεν με νοιάζει...

Προσπαθεί να ακολουθήσουμε, να μην είμαστε αδιάφοροι, να πάρουμε κάτι (7).

Είναι με τα γάντια στο χέρι, μόνη της μαζεύει σκουπίδια και οι άλλοι ακολουθούν και οι μαθητές και οι δάσκαλοι (3).

Ειδικά η τελευταία πιο πάνω αναφορά ήταν από ότι φάνηκε η αφορμή να αλλάξει και η κουλτούρα του σχολείου σε θέματα καθαριότητας. Η διευθύντρια, όπως περιγράφει, κατάφερε με έναν «αθόρυβο» τρόπο να περάσει μηνύματα σε μαθητές και να επηρεάσει μαθητές, γονείς και δασκάλους.

Ήταν μια κουλτούρα που όταν την είδα την πρώτη βδομάδα είπα «πώς θα τους πείσω να σκύψουν να πάρουν χαρτί;». Κάθε πρωί λοιπόν εκρατούσα ένα πακέτο γάντια, έβγαινα έξω πριν να παίξει το κουδούνι, ερχόμουν εδώ, φορούσα τα δύο γάντια και κρατούσα το κουτί. Και έρχονταν τα παιδιά, έπιαναν γάντι, εμάζευαν τα σκουπίδια τζιαι μετά επλένονταν! Χωρίς να πω ούτε λέξη όμως, τζιαι μετά το έκαμαν τζιαι οι συνάδελφοι. Δεν το είπα καν στη συνεδρία προσωπικού. Τζιαι με χαμόγελο, όι με μούτρα. ...Δεν το είπαμε σε κανένα και έγινε κουλτούρα του σχολείου, χωρίς να το πούμε, χωρίς να βάλουμε ταμπέλες. Τζιαι μάλιστα κάποιοι γονείς που εστέκονταν στο κάγκελο και εβλέπαν όταν εμπαίναν τζιαι έβλεπαν χαρτί το έπιαναν και το έβαζαν στον κάλαθο.

Το γεγονός ότι η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται και από το γεγονός ότι δεν εξέφρασε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στις συνεντεύξεις την άποψη ότι χρειάζεται να διαφοροποιήσει κάτι η διευθύντρια είτε σε θέματα οργάνωσης – διοίκησης του σχολείου είτε σε ζητήματα ανθρωπίνων σχέσεων. Για παράδειγμα, υπάρχουν αναφορές στο ότι δε θα ήθελαν να διαφοροποιήσει κάτι, «αφού η αλλαγή που έγινε για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, είναι η ιδανική» (5). Της εκπαιδευτικού 3 αρχικά «της φαινόταν πολύ καλή για να είναι αληθινή» και περίμενε με το χρόνο «να την πείσει», κάτι το οποίο έγινε. Οι συνάδελφοί τους 2 και 4 εκτιμούν ιδιαίτερα τη στάση δικαιοσύνης που τηρεί στις σχέσεις της με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές.

### **Σύνοψη αντιστάσεων**

Η διευθύντρια θεωρεί ότι αντίσταση στην αλλαγή του σχολείου, όπως η ίδια το οραματίζεται, αποτελεί η έλλειψη χρηματικών πηγών για υλοποίηση δράσεων που επιθυμεί. Αναφέρεται σχετικά σε αρνητικές απαντήσεις που λαμβάνει από το ΥΠΠ με κύριο επιχείρημα την οικονομική κρίση. Παρόλο που αντιλαμβάνεται τη σοβαρότητα της κατάστασης,

εντούτοις προβληματίζεται και είναι δύσπιστη για τις πραγματικές προθέσεις των αρμοδίων όταν έχουν αντίκρυ τους δραστήριους διευθυντές που θέλουν να κάνουν πράγματα, όπως η ίδια.

Αντίσταση στην αλλαγή είναι η οικονομική κρίση, πρώτον, την οποία έχουν όλοι σαν καραμέλα και την πιπιλούν μόλις τους ζητήσεις κάτι. Είναι μια δειλία του ΥΠΠ να αντιμετωπίσει διευθυντές οι οποίοι θέλουν να κάμουν πράματα; Ίσως να τους χειριστεί, ίσως να τους εντάξει κάπου; Θέλει να τους βάλει κάτω από μιν ομπρέλα, ...τζιαι όταν τους δει να κινούνται κάπως μόνοι τους, φοβούνται; Δεν έχουν τους μηχανισμούς ίσως; Βλέπω ότι υπάρχει τούτη η δυσκολία. Φυσικά, εν τζιαι πτοούμαι, συνεχίζω, αλλά νιώθω κάποια ματαίωση τζιαι κάποια απογοήτευση.

Επίσης, στο πλαίσιο των αντιστάσεων περιλαμβάνει και τη «σπατάλη του χρόνου της» (και «όχι της ενέργειάς της») όταν χρειάζεται να ζητήσει αλλεπάλληλες φορές πράγματα που χρειάζεται το σχολείο από τη Σχολική Εφορεία. Όσον αφορά σε κάποιους προνομιούχους γονείς του σχολείου που στις αρχές της σχολικής χρονιάς εμπλέκονταν με τρόπο που δεν ταίριαζε στη φιλοσοφία της διευθύντριας και του σχολείου (βλ. κεφάλαιο «επιχειρηματικό στυλ»), πλέον αποτελούν συνοδοιπόρους του σχολείου.

### **Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης**

Ερωτώμενη η διευθύντρια για τους τρόπους με τους οποίους «υποστηρίζει» τον εαυτό της, ώστε να ανταπεξέρχεται με επιτυχία στο ρόλο της, αναφέρει ότι «φροντίζει να είναι καλά», γιατί πιστεύει ότι «για να προσφέρει πρέπει να είναι». Γι' αυτό και στη φάση αυτή της ζωής της που τα δικά της παιδιά δεν τη χρειάζονται συνεχώς κοντά τους, την ενδιαφέρει περισσότερο από προηγουμένως η υγεία της, η εξωτερική της εμφάνιση και η ενασχόλησή της με δραστηριότητες που την ικανοποιούν. Η πλούσια δραστηριοποίησή της στην κοινωνία, η συγγραφή βιβλίων, η ανάγνωση λογοτεχνίας και ποίησης, το καθημερινό περπάτημα στη φύση, η επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλους και ειδικότερα με ένα πρόσωπο που «εμπιστεύεται απόλυτα και με το οποίο μοιράζεται επαγγελματικές αγωνίες, προσωπικές αγωνίες, αγωνίες που δε θέλει να τις μεταφέρει στο σπίτι της ή στους συναδέλφους της», αποτελούν για την ίδια τρόπους προσωπικής υποστήριξης.

Ως προς τις επαγγελματικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να ανταπεξέρχεται, σε αυτές περιλαμβάνει κυρίως το μεγάλο της ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, τη συμμετοχή της σε ομάδες εκπαιδευτικών, τη μελέτη διαφόρων εκπαιδευτικών βιβλίων και κειμένων (λέγοντας ότι είναι «συνεχώς είναι με ένα βιβλίο στο χέρι»), τη συμμετοχή της σε «πάρα πολλά συνέδρια» και το γεγονός ότι συνεργάζεται με άλλους διευθυντές. Έμφαση δίνει

στο δίκτυο διευθυντών που προαναφέρθηκε. Επίσης, αναφέρεται σε αξιοποίηση γνωστών ή φίλων που κατέχουν διάφορα πόστα εργασίας (όχι κατ' ανάγκην στην εκπαίδευση), στην προσπάθειά της να τηρεί χρονοδιαγράμματα και να βάζει προτεραιότητες εργασίας. Στις επαγγελματικές στρατηγικές μπορεί να περιληφθεί και η πολύ καλή γνώση που έχει ως προς τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου.

Η αυθόρμητη αρχική απάντηση της διευθύντριας «Δεν έχω αντιστάσεις, έχω έναν ενθουσιασμό, έχω μια συμπόρευση, μια συναντίληψη», υποδηλώνει τη γενικότερη θετική της προσέγγιση, την αυτοπεποίθηση αλλά και την ικανότητά της να ξεπερνά στο μέγιστο των δυνατοτήτων της τα διάφορα εμπόδια που συναντά κάνοντάς τα πολλές φορές «συμμάχους» της.

### **Συμπεράσματα**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων ανέδειξε διάφορα κοινά θέματα και προοπτικές προσώπων και ομάδων (διευθύντριας, εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητών, βοηθητικού προσωπικού) που χαρακτηρίζονται από συμφωνία. Ακόμα και εκπαιδευτικός που απογοητεύτηκε με συγκεκριμένες ενέργειες της διευθύντριας (κατά την κατανομή των μαθημάτων και τμημάτων), με την πάροδο του χρόνου απέκτησε πιο θετική στάση, αλλά και βοηθός διευθύντρια που παραδέχεται ότι η ίδια δε θα προέβαινε σε συγκεκριμένη ενέργεια (δημοσίευσης σε ιστοχώρο σχόλια και φωτογραφίες από το σχολείο), αναγνωρίζει ότι ήταν αποτελεσματική και ότι έγινε από αγνές προθέσεις για το καλό του σχολείου.

Η συγκεκριμένη διευθύντρια επιβεβαιώνει όλες τις κατηγορίες συνείδησης, γνώσεων και δεξιοτήτων (Παράρτημα Δ) του ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό που θα μπορούσε να επισημανθεί σε μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με τους προηγούμενους διευθυντές, είναι ότι η πίστη της στην ολιστική προσέγγιση με τους γονείς, εκφράζεται κυρίως με την επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, την ενημέρωση και αξιοποίησή τους και όχι τόσο με την οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων εμπλοκής τους που να στοχεύουν στην ενδυνάμωση, κυρίως των περιθωριοποιημένων γονέων.

Περαιτέρω, υπάρχουν διάφορες ενδείξεις ότι ισχύουν τα τρία πυρηνικά ηγετικά χαρακτηριστικά παρέχοντας έτσι ένα αρκετά «δυνατό» προφίλ ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι έχει το χαρακτηριστικό της «υπεροπτικής ταπεινότητας» (arrogant humility)· από τη μια, τη δυνατή πεποίθηση και σιγουριά ότι έκανε

«πάρα πολλά» για το καλό του σχολείου δουλεύοντας με το «σωστό» τρόπο και από την άλλη, τη συνεχιζόμενη αμφισβήτηση «αν κάνει κάτι σωστό» και την αποδοχή της κριτικής από τους άλλους. Επίσης, το χαρακτηριστικό της ισχυρής δέσμευσης στη δικαιοσύνη (tenacious commitment to justice), συναντάται στο λόγο και τις πράξεις της, μέσα από τα διάφορα στυλ ηγεσίας. Σημαντικό στην περίπτωση αυτή, ήταν η πίστη ότι το όραμα, αν και κάτι ιδανικό, είναι πιθανό και αποτελεί καθοδηγητή της σκέψης και των ενεργειών των μελών της σχολικής κοινότητας. Το τρίτο χαρακτηριστικό, ξεκάθαρο από την προοπτική της ίδιας, των εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι ότι διακατέχεται από ένα «όραμα με πάθος» (passionate vision) για το σχολείο και γενικότερα τη ζωή. Έντονα στοιχεία του ήταν η διατήρηση ενός ειλικρινούς ενθουσιασμού, η βαθιά αφοσίωση στο έργο που επιτελεί και η δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο που έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στην αλλαγή του πυρήνα των πεποιθήσεων και των αξιών των ανθρώπων από το άτομό τους στους «άλλους». Ειδικότερα, αυτή η αλλαγή συνέβαλε στο να ενδυναμωθεί η «κοινή» κουλτούρα που άρχισε να αναπτύσσεται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων.

Η φιλοσοφία της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται ότι διαχέει όλα τα στυλ ηγεσίας, γι' αυτό και δε θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διευθύντρια χρησιμοποιεί περισσότερο κάποιο στυλ σε σχέση με το άλλο. Αντιθέτως, τα στυλ αλληλοσυμπληρώνονται έχοντας λιγότερη ή περισσότερη σύζευξη με την κοινωνική δικαιοσύνη και δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της ηγεσίας της. Εντούτοις, οι περισσότερες προκλήσεις και αντιστάσεις που συνάντησε η διευθύντρια κατά την παρούσα σχολική χρονιά, αντιμετωπίστηκαν μέσα από το δομικό και επιχειρηματικό στυλ. Από τη μια, το όραμα ως η κυρίαρχη πτυχή του δομικού στυλ αποτέλεσε τη βάση της λειτουργίας του σχολείου (σε συνδυασμό με το τριετές σχέδιο βελτίωσης) και από την άλλη οι ηγετικές πρακτικές που προώθησαν την εμπλοκή εξωτερικών παραγόντων και πηγών με στόχο την αλλαγή (π.χ. στις συνήθειες και πεποιθήσεις των γονέων, στην εικόνα του σχολείου προς τα έξω, στην αμεσότερη ανταπόκριση των αρμόδιων υπηρεσιών σε θέματα που άπτονταν της λειτουργίας του σχολείου), ήταν αρκετές και σημαντικές. Ενδεχομένως, η εικόνα αυτή να είναι διαφοροποιημένη την επόμενη χρονιά, κατά την οποία η διευθύντρια προτίθεται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό της ρόλο και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως προνοείται και στο σχέδιο βελτίωσης.

Μια από τις κεντρικές πτυχές της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης φαίνεται να είναι ο εναρμονισμός της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με το ευρύτερο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας

ζωής, με τα δύο αυτά «πλαίσια» να έχουν ως κοινό άξονα τη μη παθητική αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης, την «πρόκληση» της αδικίας και την επίτευξη της αλλαγής. Με αυτό τον τρόπο, η αλλαγή κατανοείται ως μια πολυεπίπεδη έννοια - διαδικασία και οι προσπάθειες που γίνονται από τη διευθύντρια στους κόλπους του σχολείου, αποκτούν έναν «αυθεντικό» χαρακτήρα όντας ενταγμένες σε μια ευρύτερη φιλοσοφία αλλαγής.

Ειδικότερα, το περιεχόμενο του οράματος του σχολείου, ξεκάθαρο και «τολμηρό» ως η βάση αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης και προώθησης εννοιών σχετικών με τη συμπερίληψη, ισότητα, πρόοδο, φαίνεται να αποτελεί όραμα που καθοδηγεί τη ζωή και τη δράση της. Όπως διαμορφώνεται από τα στοιχεία του προφίλ της, είναι και η ίδια άτομο «με ταπεινοφροσύνη, στοργική αγάπη, θάρρος, ικανότητα, αποφασιστικότητα», άτομο που θέλει «να πάει μπροστά», που «απορρίπτει τη στασιμότητα», που «σκέφτεται, συμμετέχει, μιλά, αγαπά, φαντάζεται και δημιουργεί». Ενδεχομένως αυτός να είναι και ο βασικός λόγος που ως σχολικός ηγέτης ήταν σε θέση να το προωθήσει ή διαφορετικά να το «επικοινωνήσει» αβίαστα σε προφορικό επίπεδο, γραπτό και με τις ενέργειές της.

Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, λειτούργησε προς διάφορες κατευθύνσεις («περιοχές» των στυλ ηγεσίας) στοχεύοντας στη δημιουργία ενός πιο ισότιμου, συνεργατικού και πολιτισμικά ανταποκρινόμενου σχολείου και πετυχαίνοντας την «πρόκληση» της αδικίας με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά, έθεσε τα θεμέλια για δημιουργία και συνέχιση ενός κλίματος «ανήκειν» για όλους τους γονείς και μαθητές, Κύπριους και ετερόγλωσσους, με τρόπο που να υπάρχει αποδοχή του «άλλου», μη διάκριση και επικοινωνία μαζί του (τουλάχιστον σε επίπεδο μαθητών, η οποία και επιβεβαιώθηκε). Κατένειμε ρόλους και υπευθυνότητες στο προσωπικό στη βάση των δυνατοτήτων τους, ήταν αποφασιστική ως προς τον τρόπο χειρισμού των «αδύνατων» κατά την άποψή της εκπαιδευτικών, ενεργοποίησε δομές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ενδοσχολικής και εξωσχολικής) ώστε να ωφεληθούν στο μέγιστο οι μαθητές και να μην «αδικηθούν» μαθησιακά. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσπάθησε να είναι δίκαιη μέσα από την ανίχνευση των δυνατοτήτων τους και κατ' επέκταση τη διαφορετική αντιμετώπιση του καθενός με στόχο τη μέγιστη αξιοποίησή του. Εξάντλησε τα περιθώρια συνεργασίας που είχε με εξωτερικούς φορείς και υπηρεσίες «πιέζοντας» με διάφορους τρόπους ώστε να ικανοποιούνται τα αιτήματα του σχολείου προς όφελος των μαθητών και να μην υπάρχει στασιμότητα.

Η πρόταση «Πρέπει να γίνεις η αλλαγή που θέλεις να δεις» (Γκάντι) σε ένα από τα κείμενα που έδωσε στους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι μεταφράζεται από την ίδια με

διάφορους απλούς τρόπους στην καθημερινότητα του σχολείου (π.χ. καθαρίζοντας η ίδια την αυλή, συμπαράσυρε «αθόρυβα» τους υπόλοιπους ώστε να οικοδομηθεί κουλτούρα), αλλά δε μένει εκεί. Σε κοινωνικό επίπεδο, η πλούσια δραστηριοποίησή της στον πολιτιστικό, κοινωνικό και πνευματικό τομέα, μαρτυρεί τη θέληση για προσφορά, αλλά και την προσπάθεια για συμβολή στην αλλαγή της κοινωνίας. Ακόμα και ο δυναμισμός που επέδειξε σε παιδική ηλικία (ως μέλος οικογένειας που βίωσε έντονα τις συνέπειες της εισβολής, κατοχής και προσφυγιάς), αποτέλεσε βάση για σημαντική προσφορά προς την οικογένειά της και βελτίωση των συνθηκών ζωής των μελών της.

Εμφανής στο «προφίλ» της διευθύντριας τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, είναι ότι η ίδια υπόκειται σε αλλαγές μέσα από την αλληλεπίδρασή της με το πλαίσιο, όπως αυτό μεταφραζόταν ή μεταφράζεται ανάλογα, π.χ. σε οικονομικό (οικονομική κρίση), πολιτικό (πολιτική κατάσταση στην Κύπρο, πολιτικοί χωρίς όραμα), κοινωνικό (πολίτες που προσφέρουν, που αποδέχονται την πολιτισμική διαφορετικότητα ή τη θεωρούν πηγή φόβου και ανασφάλειας), εκπαιδευτικό (π.χ. χρονοβόρες διαδικασίες, ανώτεροι που φέρνουν αντίσταση στη θέληση ηγετών για δράση). Από τη μια, προσπαθεί να βελτιώσει το πλαίσιο στη βάση του οράματος και των στόχων της, και από την άλλη το ίδιο το πλαίσιο με τις εμπειρίες που της παρέχει, την υποβάλλει σε συνεχή στοχασμό, αναθεώρηση των απόψεών της και κάποιες φορές, ακόμη και σε αλλαγή δομών της φιλοσοφίας της.

Χαρακτηριστικά των επιδράσεων που έχει αυτή η αλληλεπίδραση είναι τα «κομβικά σημεία» («turning points») στα οποία αναφέρεται από την παιδική ηλικία έως σήμερα (π.χ. εισβολή, προσφυγιά, οικονομική κρίση). Συγκεκριμένα βιώματα την «ανάγκασαν» να αλλάξει τρόπο σκέψης και δράσης, με εντονότερα όσα σχετίζονται με την υφιστάμενη πολιτική κατάσταση στην Κύπρο. Αυτές οι ιδιαίτερα δυσάρεστες εμπειρίες αποτέλεσαν προβλήματα που όπως λέει, έγιναν «αφετηρίες» για αλλαγές στη ζωή της και συνέβαλαν στη δημιουργία της ανάγκης της να είναι θετικός άνθρωπος και να επιζητεί την ευτυχία για την ίδια και τους γύρω της στο οικογενειακό, κοινωνικό και εργασιακό της περιβάλλον. Όπως δήλωσε στο πρώτο στάδιο της έρευνας για το θέμα της προσφυγιάς: «Αυτή είναι και μια πληγή προσωπική που φέρω. Δε μου αρέσει να βλέπω στο παρελθόν. Θέλω να βλέπω μπροστά στο μέλλον, επειδή είμαι και πρόσφυγας».

Στο ίδιο πλαίσιο των επιπτώσεων που έχει η πολιτική κατάσταση (προσφυγιά) στις αντιλήψεις που έχει σήμερα, σε σχέση με την αντιμετώπιση των μαθητών που έχουν διαφορετικότητα, π.χ. πολιτισμική, φαίνεται να emπίπτει και η τάση που επέδειξε κατά το

πρώτο στάδιο της έρευνας προς μια φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση (πέραν της κριτικής για την οποία υπήρχαν οι περισσότερες ενδείξεις). Η δήλωσή της ότι με τον ερχομό της στις ελεύθερες περιοχές λόγω προσφυγιάς, οι συμμαθητές της την έβλεπαν διαφορετικά ως το παιδί – πρόσφυγας και η ίδια εισέπραττε αρνητικά συναισθήματα, ενδεχομένως να δικαιολογεί την τάση που έχει σήμερα για περισσότερη έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών. Ένα τέτοιο στοιχείο, όπως και η επίδραση που είχε στην πρακτική της το τραγικό γεγονός της έκρηξης στη ναυτική βάση Μαρί (το οποίο επίσης εμπλέκει πολιτικά ζητήματα), αναδεικνύουν τη σύνδεση που μπορεί να έχει το πολιτικό πλαίσιο και οι προηγούμενες εμπειρίες με τις σημερινές αντιλήψεις και πρακτικές. Την ίδια στιγμή «προσθέτουν» στην πολυπλοκότητα της ηγεσίας ενός σχολείου με πολλές προκλήσεις, ανάμεσα στις οποίες και η πολυπολιτισμικότητα.

Η όλη θετική προσέγγιση που χαρακτηρίζει τη διευθύντρια, εναρμονίζεται με την αντιμετώπιση του ρόλου της ως «λειτουργήμα», την αυτοπεποίθηση που διαθέτει και την πλήρη συνείδηση ότι η «δύναμη» που κατέχει, ως σχολικό ηγέτης και πολίτης, μπορεί να επιφέρει μικρά «ρήγματα» στον υφιστάμενο ρόλο του σχολείου και κατ' επέκταση της κοινωνίας.

### **Συμπεράσματα της ανάλυσης των τριών μελετών περίπτωσης**

Η ανάλυση των τριών μελετών περίπτωσης φέρνει στην επιφάνεια δεδομένα που συμπληρώνουν την «εικόνα» της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αναδύεται από τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία. Διευκρινίζουν για πρώτη φορά ότι υπάρχουν δυνατότητες σύζευξης με τα στυλ ηγεσίας Pashiaridis και Brauckmann (2008) που πιθανόν να αφορούν και άλλους διευθυντές, πέραν του δείγματος της παρούσας έρευνας και παράλληλα ότι η κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας μπορεί να μεταφραστεί σε πρακτική μέσα από αυτή τη σύζευξη. Την ίδια στιγμή, αναδεικνύουν ότι η ηγεσία στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου παρέχει αρκετές ευκαιρίες σε έναν ηγέτη για ανάδειξη μιας φιλοσοφίας κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό δε σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές προάγουν την αξία της δικαιοσύνης και άλλες παρεμφερείς, όπως η ισότητα, μόνο σε σχέση με τη διαφορετικότητα που έγκειται στην πολυπολιτισμικότητα. Αντιθέτως, αρκετές από τις στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές τους μπορούν να εφαρμοστούν και σε σχολεία χωρίς ετερόγλωσσο πληθυσμό.

Το κοινωνικοοικονομικό ευρύτερο πλαίσιο ήταν αυτό ώθησε και τους τρεις διευθυντές στο να δώσουν συνολικά περισσότερη έμφαση στο επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, δείχνοντας

έτσι τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει το συγκεκριμένο στυλ με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Εντούτοις, αυτή η σχέση έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί και με τα υπόλοιπα στυλ, κάτι που επιβεβαιώνει περισσότερο σε σχέση με τους άλλους διευθυντές, η διευθύντρια 3.

Φαίνεται ότι η έμφαση ενός ηγέτη που έχει φιλοσοφία κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύεται μέσα από τις «προκλήσεις» και αντιστάσεις του ευρύτερου πλαισίου (βλ. επιχειρηματικό στυλ), αλλά και με τη βοήθεια άλλων παραγόντων. Ενδεικτικά αναφέρονται η μεταφορά των γνώσεων οργάνωσης και διοίκησης στην πράξη και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, οι οποίες διαφοροποιούν μεταξύ άλλων τη διευθύντρια 3 από τους 1 και 2.

Σημαντικό είναι ότι η συνολική ανάλυση της δράσης των τριών διευθυντών προσθέτει στη γνώση γύρω από «χειροπιαστές» πρακτικές και συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, κάτι που καλύπτει μια ανάγκη στη βιβλιογραφία και συμπληρώνει ειδικότερα την εργασία του Theoharis (2009). Αφήνει ακόμη να διαφανούν πρακτικοί τρόποι αντιμετώπισης αντιστάσεων που ενδεχομένως να συναντώνται και σε άλλα σχολεία, εντός της Κύπρου, η οποία παρέχει το ίδιο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, αλλά και εκτός.

### **Ομοιότητες – διαφορές**

Οι τρεις διευθυντές επιβεβαιώνουν τη σύνδεσή τους με τα κριτήρια που τέθηκαν για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, σε μικρότερο (διευθυντές 1, 2) ή μεγαλύτερο βαθμό (διευθύντρια 3). Το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν έχει αρκετές και σημαντικές ομοιότητες. Ηγούνται σχολείων που ανήκουν στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κύπρου (π.χ. *οικονομική κρίση, αυξανόμενη ανεργία και φτώχεια, πολυπολιτισμικότητα, συγκεντρωτικό σύστημα, αποκοπές κονδυλίων, δυσκολία ή καθυστέρηση στην ανταπόκριση των αρμόδιων υπηρεσιών*) με αρκετά κοινά και στο σχολικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα η αντιμετώπιση σοβαρών οικονομικών προβλημάτων από τις πλείστες οικογένειες των ετερόγλωσσων μαθητών. Ο συνυπολογισμός αυτών των δεδομένων με τις ιδιαιτερότητες του τοπικού και σχολικού, δίνει την ολοκληρωμένη εικόνα του πλαισίου του κάθε σχολείου και συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας που έχει να χειριστεί ένας ηγέτης. Ταυτόχρονα, καθιστά πιο ξεκάθαρο τον τρόπο με τον οποίο μπόρεσαν οι συγκεκριμένοι διευθυντές να φέρουν μικρές ή μεγάλες αλλαγές στο σχολείο τους (ή την κοινωνία) μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το πλαίσιο.



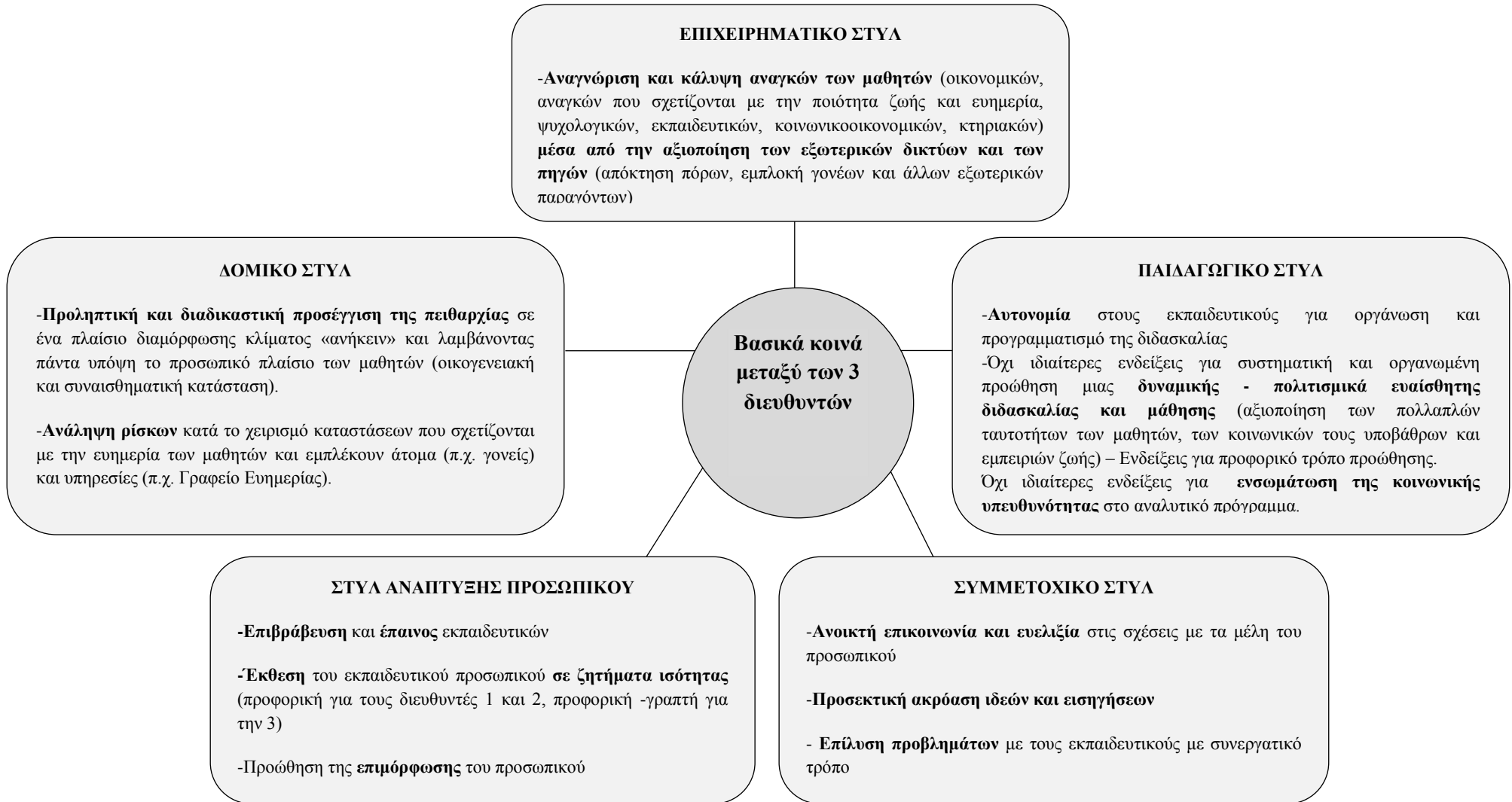
Πιο συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από τα προφίλ των σχολείων, ιδιαιτερότητες ή διαφορές μεταξύ τους σε σχέση με το τοπικό πλαίσιο, εντοπίζονται κυρίως στο μέγεθος των σχολείων σε μαθητικό πληθυσμό (το 1 και 2 είναι πολύ μικρότερα από το 3), τον τύπο τους (Α' κύκλος, Β' κύκλος ή ενιαίο), το ποσοστό του ετερόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αυτών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από οικονομική, μαθησιακή στήριξη, όπως και στήριξη για αποφυγή μη «υγιών» απογευματινών ασχολιών (μεγαλύτερα ποσοστά συναντώνται στα 1 και 2). Επίσης, υπάρχουν διαφορές ως προς το ποσοστό μαθητών μορφωμένων γονιών - εύπορων οικογενειών και την αντιμετώπιση των γονέων σε σχέση με την αυξανόμενη πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. το 3 έχει πολύ μεγαλύτερα ποσοστά και σε αυτό υπήρχε αρχικά μια αρνητική αντιμετώπιση), τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, το βαθμό συμφωνίας διευθυντή – εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες ή το περιεχόμενο του οράματος (κάποια ασυμφωνία εντοπίστηκε στα σχολεία 1 και 2) και την τοποθεσία των σχολείων (το 1 αποτελεί ακριτικό σχολείο).

Το ευρύτερο και τοπικό πλαίσιο ήταν αυτό που περιόριζε κάποιες φορές τη δράση των τριών διευθυντών λόγω αντιστάσεων που προέβαλλε. Κοινές αντιστάσεις αποτέλεσαν η έλλειψη επαρκών χρηματικών πηγών από πλευράς ΥΠΠ και κοινότητας, ο αρκετός χρόνος που αναλώνεται σε γραφειοκρατική εργασία και η αρνητική στάση που τήρησαν Κύπριοι γονείς σε κάποια ζητήματα (σε σχέση με την παρουσία ετερόγλωσσων μαθητών ή με την εμπλοκή του σχολείου σε πρόγραμμα που θα το βοηθούσε να καλύψει διάφορες ανάγκες του). Στα σχολεία 1 και 2 συναντώνται αντιστάσεις λόγω της στάσης που τηρούν μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί (ρατσιστικές τάσεις, αργός και μη αποδοτικός ρυθμός), λόγω της μη επαρκούς επιμόρφωσης των ιδίων (2) ή των εκπαιδευτικών τους (1), όπως και των αρκετών περιόδων διδασκαλίας, όντας διευθυντές σε σχολεία με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών.

Από την άλλη, το ίδιο το πλαίσιο δημιουργούσε προκλήσεις και παρείχε δυνατότητες για αντιμετώπιση των αντιστάσεων. Φάνηκε ότι ο κάθε ηγέτης επέλεγε να χρησιμοποιήσει διάφορα στυλ ηγεσίας με σκοπό την αλλαγή του σχολείου, στη βάση της φιλοσοφίας, της πολυπολιτισμικής προσέγγισης και των αξιών του, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως και των σχετικών γνώσεων που απέκτησε στα πλαίσια της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η σύζευξη μεταξύ των στυλ και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, φάνηκε ότι ισχύει και στις τρεις περιπτώσεις. Υπήρχαν ομοιότητες ως προς συγκεκριμένα στυλ που χρησιμοποιήθηκαν αρκετά, αλλά και διαφορές σε συγκεκριμένες πρακτικές και στο

βαθμό χρησιμοποίησης του κάθε στυλ. Στο πιο κάτω διάγραμμα εμφανίζονται τα βασικότερα κοινά που απορρέουν από την ανάλυση των τριών μελετών περίπτωσης σε σχέση με τα στυλ ηγεσίας και τη σύζευξη που έχουν με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Τα περισσότερα από αυτά αποτελούν κοινά που ισχύουν, ενώ κάποια αποτελούν κοινές «ελλείψεις».

**Διάγραμμα 10: Βασικά κοινά μεταξύ των τριών διευθυντών ως προς τα στυλ ηγεσίας**



Η έμφαση στο επιχειρηματικό στυλ αποτέλεσε κοινή παράμετρο των τριών διευθυντών, ειδικά ως προς την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών (π.χ. οικονομικών αναγκών, αναγκών που σχετίζονται με την ποιότητα ζωής και ευημερία των μαθητών, ψυχολογικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικοοικονομικών, κτηριακών και άλλων) και την προσέγγιση περιθωριοποιημένων οικογενειών. Η δράση τους τίθεται σε μια βάση αντιμετώπισης προβλημάτων στο «συνεχές» επίπεδο σχολείου – κοινωνίας και μπορεί να ληφθεί ως ανταπόκριση σε αντιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου που έχουν αντίκτυπο στο σχολείο (π.χ. περιορισμένοι χρηματικοί πόροι οικογενειών και αρμόδιων υπηρεσιών, αρνητικές αντιλήψεις στην κοινωνία στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας, πολλές ώρες εργασίας γονέων και δυσκολία στην επιτήρηση των παιδιών). Επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβάλλει στην αύξηση της επίδρασης που ασκεί το σχολείο στην κοινωνία, αλλά και ότι «προκαλεί» τη σχέση μεταξύ σχολείου – κοινωνίας (π.χ. γονείς, Δήμος, άλλοι εξωτερικοί φορείς), ώστε αυτή να εναρμονίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η ευρεία χρήση του επιχειρηματικού στυλ στους συγκεκριμένους ηγέτες, ενδεχομένως να ήταν αναμενόμενη, αφού περιλαμβάνει την έννοια των αλλαγών που δεν περιορίζονται στο σχολείο, αλλά επεκτείνονται στο κοινωνικό πλαίσιο, μια έννοια άμεσα συνυφασμένη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Το κατά πόσο το επιχειρηματικό στυλ έχει μεγαλύτερη σύνδεση με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, δεν μπορεί να απαντηθεί με βεβαιότητα, γιατί στην περίπτωση που το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο δεν έφερνε τους διευθυντές μπροστά σε τόσες και σημαντικές προκλήσεις, (π.χ. ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών που βρίσκονται στο όριο ή κάτω από το όριο της φτώχειας), ενδεχομένως η «αναλογία χρησιμοποίησης» του κάθε στυλ να ήταν διαφορετική.

Πέραν του επιχειρηματικού στυλ, υπήρχε σε όλους τους ηγέτες μια τάση, μικρότερη ή μεγαλύτερη προς τη σύζευξη δομικού στυλ – ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία επίσης συνέβαλε στην αναδόμηση των σχολείων. Οι παράμετροι της ανάλυσης του συγκεκριμένου στυλ για τον κάθε διευθυντή είχαν ομοιότητες και διαφορές. Η διευθύντρια 3 φάνηκε να είναι αυτή που έθεσε με περισσότερη σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού. Η σημαντικότερη ίσως διαφορά έγκειται στο ότι κατάφερε να διαμορφώσει και να μεταδώσει ένα όραμα, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, που στήριζε την όλη λειτουργία του σχολείου και ήταν μια καλή βάση για τη μετάδοση μηνυμάτων και αξιών που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Από την άλλη, υπήρχαν ομοιότητες μεταξύ των διευθυντών ως προς άλλες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα η

ανάληψη ρίσκων σε σχέση με τον τρόπο χειρισμού των αρμόδιων υπηρεσιών, η ακολουθία πρακτικών και πολιτικών που προάγουν τις ευκαιρίες όλων των παιδιών και η «χαλάρωση» σε κάποιους κανονισμούς (π.χ. σε σχέση με τη μαθητική στολή ή το παιχνίδι του διαλείμματος). Σημαντικότερη ομοιότητα φάνηκε ότι ήταν αυτή που σχετίζεται με την προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας. Οι τρεις διευθυντές κατάφεραν να προσεγγίσουν με επιτυχή τρόπο την έννοια της πειθαρχίας, να αντιμετωπίσουν μαθητές που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα σε ένα πλαίσιο διαμόρφωσης κλίματος «ανήκειν» και λαμβάνοντας πάντα υπόψη το προσωπικό τους πλαίσιο (οικογενειακή και συναισθηματική κατάσταση).

Όσον αφορά στα υπόλοιπα στυλ, φάνηκε ότι χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό, με τη διευθύντρια 3 να επιδεικνύει μεγαλύτερη και εκ των προτέρων οργανωμένη δράση, βασισμένη στο αναλυτικό τριετές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου. Ως προς το στυλ ανάπτυξης, στα σχολεία 1 και 2 υπήρχαν μεταξύ άλλων δυνατές ενδείξεις για ενδυνάμωση του προσωπικού και έπαινο, προφορική έκθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ισότητας (2), αξιολόγηση των αναγκών και «παρέμβαση» για βελτίωση της ποιότητας και ρυθμού εργασίας (1). Οι ευκαιρίες όμως που δόθηκαν για συνάντηση - συνεργασία των εκπαιδευτικών, πήγαζαν από προφορικές προτροπές ή ανεπίσημες συζητήσεις, ο οποίες αν και επηρέασαν θετικά σε κάποιο βαθμό το προσωπικό, δεν έτυχαν αξιοποίησης ή έτυχαν σε μικρό βαθμό. Από την άλλη, η διευθύντρια 3 κατάφερε μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών να παρέχει στους εκπαιδευτικούς σημαντικές ευκαιρίες συνεργασίας και να τους εκθέτει προφορικά και γραπτά στην ορολογία και βιβλιογραφία που σχετίζεται με ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης.

Στην περιοχή του συμμετοχικού στυλ, το σχολείο της ήταν το μόνο που ακολούθησε διαδικασία ενεργούς εμπλοκής του προσωπικού στη διαμόρφωση του οράματος. Σε αυτό η διευθύντρια αξιοποίησε σε πιο οργανωμένη βάση τα πλεονεκτήματα των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού, με τρόπο που οδήγησε σε κάποια αποδυνάμωση της κατηγοριοποίησης διευθύντρια – βοηθοί διευθυντές – εκπαιδευτικοί. Δημιούργησε με δική της πρωτοβουλία τη θέση της βοηθού διευθύντριας Α', έδωσε μικρές εξουσίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό, «προκάλεσε» τους εκπαιδευτικούς της να ανταλλάξουν καθήκοντα για μια μέρα. Στο σχολείο 2 διαμορφώθηκε το κοινό όραμα με τη συνεργασία του προσωπικού, χωρίς όμως να υπάρχουν ενδείξεις για μια διαδικασία ενεργούς εμπλοκής όλων. Σε ψηλά επίπεδα ήταν τα υπόλοιπα θέματα, όπως αυτά της ανοικτής επικοινωνίας και

ευελιξίας, συζήτησης ιδεών και εισηγήσεων, διευκόλυνσης της ομοφωνίας και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων. Στο σχολείο 1 ισχύουν τα προαναφερθέντα για το 2. Εδώ όμως συναντώνται περισσότερες αντιστάσεις που προέρχονται από την πίεση του χρόνου και τη δυσαρέσκεια που νιώθουν κάποιοι εκπαιδευτικοί για την επίδραση που πιστεύουν ότι έχει η βοήθός στις αποφάσεις του διευθυντή.

Σε σχέση με το παιδαγωγικό στυλ, ακολουθήθηκαν πρακτικές και στα τρία σχολεία που υποδηλώνουν σύζευξη με την κοινωνική δικαιοσύνη. Παράδειγμα αποτελούν οι προσπάθειες για βελτίωση του τρόπου και του προγράμματος διδασκαλίας των ετερόγλωσσων μαθητών, οι οποίες έχουν άμεση σύνδεση με το ζητούμενο της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών. Στο σχολείο 2 παρά τις καλές προθέσεις της διευθύντριας, φάνηκε ότι υπάρχουν δυσκολίες λόγω μη επαρκούς εκπαίδευσης των δασκάλων ή/και λόγω των λίγων περιόδων διδασκαλίας που παρέχονται. Από την άλλη στα σχολεία 1 και 3, αν και ακολουθούνται διαφορετικά «μοντέλα» διδασκαλίας, εντούτοις τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά, με μαθητές του δεύτερου σχολείου να τερματίζουν το πρόγραμμα μετά από αξιολόγησή τους.

Παρόλο που η διευθύντρια 3 επισημαίνει ότι την επόμενη σχολική χρονιά θα δώσει περισσότερη έμφαση στη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και σε κριτήρια επιτυχίας, εντούτοις οι διάφορες διαδικασίες που έθεσε σε πορεία και οι ενέργειες που έγιναν εκ μέρους της, δημιούργησαν ευνοϊκές συνθήκες για καλή απόδοση των εκπαιδευτικών. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, επηρεάστηκαν τα κίνητρα, οι ικανότητες και οι συνθήκες εργασίας τους, στοιχεία που επηρεάζουν με έμμεσο και θετικό τρόπο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Η περιοχή του παιδαγωγικού στυλ για την οποία δε δόθηκαν ιδιαίτερες ενδείξεις σε κάποιο από τα τρία σχολεία, είναι η ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα, η προώθηση μιας δυναμικής - πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης και η αξιοποίηση των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών, των κοινωνικών τους υποβάθρων και εμπειριών ζωής. Παρόλο που φάνηκε ότι αυτά υλοποιούνται στη βάση συζητήσεων με τους διευθυντές και προφορικών προτροπών που επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις δεν έχει τεθεί μια τέτοια συζήτηση σε πιο οργανωμένη βάση (και ενδεχομένως με τη βοήθεια ειδικών), ώστε η εργασία να γίνεται πιο συστηματικά και συνειδητοποιημένα από πλευράς εκπαιδευτικών.

Η διευθύντρια 3 ήταν αυτή που επέδειξε πλουσιότερη δράση στο σύνολο των στυλ ηγεσίας, με τρόπο που αφήνει να φανεί σε μεγαλύτερο βαθμό η σύνδεση με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Σε ένα πλαίσιο κατανόησης των λόγων της πλούσιας δράσης της και

συνεπώς της διαφοροποίησής της (σε κάποιο βαθμό) από τους άλλους δύο διευθυντές, εντοπίζεται η μεθοδική και ερευνητική διαδικασία αναγνώρισης όλων των «προκλήσεων», δυνατοτήτων και περιορισμών του σχολικού της πλαισίου (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνία) στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η όλη λειτουργία του σχολείου είναι ενταγμένη κάτω από το όραμα και το τριετές σχέδιο βελτίωσης, κάτι που φαίνεται ότι τη βοηθά να έχει από την αρχή την «ολική εικόνα» της πορείας που θα ακολουθήσει. Ειδικότερα, τη βοήθησε στο να έχει μια πιο ολιστική προσέγγιση των προκλήσεων μέσα από διάφορα στυλ ηγεσίας, αλλά και ένα γενικό πλάνο του πότε να χρησιμοποιήσει το ένα σε σχέση με το άλλα.

Επίσης, κατάφερε να μεταδώσει με διάφορους τρόπους και σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία της στους εκπαιδευτικούς, η οποία τους ενέπνευσε και τους έκανε, σύμφωνα με τις ενδείξεις που έδωσαν, να την ενστερνιστούν. Αυτό που τη διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους είναι και η μεγαλύτερη προσπάθεια που καταβάλλει για τη συνεχή επαγγελματική της ανάπτυξη, η οποία σε συνδυασμό με τις γνώσεις που απέκτησε κατά τις μεταπτυχιακές της σπουδές, την καθιστούν περισσότερο ενήμερη για τα διάφορα στυλ ηγεσίας, αλλά και πιο συνειδητοποιημένη ως προς την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και της «δύναμης» που έχει ο ρόλος της για αλλαγή. Ιδιαίτερα βοηθητικός είναι ο διαρκής αναστοχασμός, η προσπάθειά της για αυτοαξιολόγηση μέσα από ειδικά εργαλεία και οι πολλοί τρόποι με τους οποίους υποστηρίζει προσωπικά και επαγγελματικά τον εαυτό της. Περιληπτικά, τα κυριότερα σημεία με τα οποία φαίνεται να διαφοροποιείται από τους άλλους δύο διευθυντές, παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα.

### **Πίνακας 17: Σημεία διαφοροποίησης διευθύντριας 3 σε σχέση με τους διευθυντές 1 και 2**

- 
- **Μεταφορά των γνώσεων** οργάνωσης και διοίκησης στην πράξη
  - **Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη**
  - Περισσότερη **σαφήνεια στους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες** του προσωπικού
  - **Διαμόρφωση και μετάδοση οράματος** με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών – Βάση για μετάδοση μηνυμάτων και αξιών σχετικών με την κοινωνική δικαιοσύνη
  - Οργάνωση της δράσης στη **βάση αναλυτικού μακροπρόθεσμου σχεδίου βελτίωσης**
  - **Παροχή σημαντικών ευκαιριών συνεργασίας** μεταξύ εκπαιδευτικών
  - **Γραπτή και προφορική έκθεση** των εκπαιδευτικών στην ορολογία και βιβλιογραφία για ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης.
  - **Αποδυνάμωση της κατηγοριοποίησης** διευθύντρια – βοηθοί διευθυντές – εκπαιδευτικοί
  - **Αξιοποίηση** σε οργανωμένη βάση **των πλεονεκτημάτων** του προσωπικού (ειδικότητες, ηγετικές δεξιότητες)
  - Διαρκής **αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση** μέσα από ειδικά εργαλεία
  - Ποικιλία τρόπων **προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης**
-

### *Συνδέσεις με πολιτικό πλαίσιο και ευρύτερο πλαίσιο ζωής*

Το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο, η ιδιαιτερότητα που προκύπτει από τη συνεχιζόμενη κατοχή, οι εμπειρίες των ηγετών που σχετίζονται με αυτό, όπως και οι προηγούμενες εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ήταν οι παράγοντες που φάνηκε να έχουν επίδραση στη φιλοσοφία με την οποία αντιμετωπίζουν τη ζωή και την εργασία τους στο σχολείο. Ειδικότερα, το γεγονός της πολύνεκρης έκρηξης στο Μαρί με όλες του τις προεκτάσεις επηρέασε τη διευθύντρια 3 ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των παράτυπων εγγραφών στο σχολείο. Επίσης, οι «πληγές» που φέρει από τις προσωπικές εμπειρίες της τουρκικής εισβολής και της προσφυγιάς, της δημιούργησαν όπως είπε την ανάγκη να είναι θετικός και αισιόδοξος άνθρωπος στην προσωπική και επαγγελματική πτυχή της ζωής της. Στο πλαίσιο μιας θετικής προσέγγισης βρίσκεται και η διευθύντρια 2, για την οποία τα αρνητικά γεγονότα, παρά τις «πληγές» που αφήνουν, μπορούν να θεωρηθούν ως αρχή για κάτι άλλο, θετικό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και οι δύο διευθύντριες οι οποίες θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών, δηλώνουν ευθέως ή έμμεσα ότι ο ρατσισμός που ένιωσαν στη μαθητική ή φοιτητική ζωή ως οι «διαφορετικές» («η πρόσφυγας που παίρνει βοήθεια από το κράτος», «η αλλόγλωσση που δεν έχει σωστή προφορά ή δε μιλά σωστά») επηρεάζει αυτή τους την προσέγγιση στο σχολείο.

Όσον αφορά στο διευθυντή 1, η κύρια σύνδεση είναι ανάμεσα στο πολιτικό ζήτημα της Κύπρου (κατοχή, λανθασμένοι κατά τη γνώμη του χειρισμοί ηγετών, αντιπαραθέσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ των Κυπρίων) και του τρόπου που αντιμετωπίζει «μικρά» ζητήματα παραβίασης κανονισμών (μη αυστηρότητα, προσπάθεια να μη δημιουργεί αντιπαραθέσεις για «ασήμαντους» λόγους). Επίσης, ξεκάθαρος ήταν ο συγκεκριμένος διευθυντής (1), όπως και η διευθύντρια 2, ως προς το θετικό τρόπο αντιμετώπισης της αρμονικής συμβίωσης μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, κάτι που αποκόμισαν από παλαιότερες εμπειρίες τους σε πολυπολιτισμική χώρα του εξωτερικού. Ακόμα και στην περίπτωση που οι εμπειρίες περιλαμβάνουν αρνητικά συναισθήματα (2), η γενικότερη αξιολόγησή τους είναι πολύ θετική, γιατί βοηθούν στον τρόπο που αντιμετωπίζουν σήμερα την πολυπολιτισμικότητα.

Σχετικά με το συνδυασμό της πολιτικής κατάστασης στην ημικατεχόμενη Κύπρο και της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας, δε δόθηκε οποιαδήποτε ένδειξη ότι αυτός επηρεάζει αρνητικά με οποιοδήποτε τρόπο τη φιλοσοφία ή τις πρακτικές των ηγετών. Φάνηκε είναι ότι



οι διευθυντές διαχωρίζουν το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της κατοχής. Αυτό που προβληματίζει το διευθυντή 1 αφορά τον τρόπο διδασκαλίας του «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι» σε ένα σχολείο που έχει πολύ μεγάλα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών που δεν έχουν σχετικές παραστάσεις από την οικογένειά τους ούτε επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις συνέπειες της κατοχής στην Κύπρο και το μέλλον σε αυτό το ζήτημα.

Από την άλλη, οι πρακτικές των τριών ηγετών που παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης, φαίνεται ότι κατανοούνται πληρέστερα όταν γίνουν αντιληπτές κάτω από το πρίσμα μιας «ηγεσίας εντός ζωής για κοινωνική δικαιοσύνη». Τα όσα επέλεξαν να πουν για τη ζωή τους στο παρόν και το παρελθόν, ανέδειξαν τη μοναδικότητα του καθενός, αλλά και τα κοινά που έχουν, τα οποία εναρμονίζονται με την ιδέα της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται για στοιχεία που σχετίζονται με τη δράση τους για αλλαγή (π.χ. πολιτική, πολιτιστική, κοινωνική δράση), τις αξίες που προωθούν (π.χ. προσφορά στο συνάνθρωπο, ισότητα, δικαιοσύνη) και την προσωπικότητά τους (π.χ. θετική προσέγγιση, αυτοκριτική, άσκηση κριτικής, μαχητικότητα).

Είναι αρκετές οι ενδείξεις ότι οι αξίες που στηρίζουν τη ζωή έξω από το σχολείο έχουν άμεση σχέση και συνέχεια με τη ζωή εντός σχολείου, καθιστώντας τα δύο πλαίσια «ομόκεντρους κύκλους». Αυτή η σχέση καθορίζεται και από τον τρόπο που οι προηγούμενες εμπειρίες των διευθυντών εκτός σχολείου (π.χ. εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα) και ειδικότερα τα βιώματα που σχετίζονται με το πολιτικό πλαίσιο μιας ημικατεχόμενης χώρας, όπως τα παιδικά, επηρεάζουν τη φιλοσοφία και τις πρακτικές τους. Τα συγκεκριμένα δεδομένα που φέρνει στην επιφάνεια η παρούσα έρευνα, προσθέτουν στην κατανόηση της ηγεσίας σε χώρες που υποφέρουν από συγκρούσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, με την οποία επιδιώχθηκε όπως δοθεί απάντηση σε τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Σκοπός τους ήταν να διερευνηθεί η φιλοσοφική προσέγγιση που ενστερνίζονται οι Κύπριοι διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων και έπειτα τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν εκείνοι που ενστερνίζονται την προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας παρέχοντας ταυτόχρονα ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Η δεύτερη διερεύνηση έγινε μέσα από το φακό των πέντε στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνονται στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (βλ. Παράρτημα Α) των Pashiardis και Brauckmann (2008), της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και της σύζευξής τους. Στο πλαίσιο αυτό, σκιαγράφονται οι τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων και αντιστάσεων που συναντούν οι διευθυντές, όπως και των τρόπων που υποστηρίζουν επαγγελματικά και προσωπικά τον εαυτό τους για να μπορέσουν να υλοποιήσουν το όραμά τους. Επίσης, καταγράφονται εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ηγέτες με ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της Κύπρου και τα οποία ενδεχομένως να τους διαφοροποιούν από ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων άλλων χωρών ή από ηγέτες χωρών που βιώνουν εθνικές ή άλλες συγκρούσεις.

Αρχικά, ερμηνεύονται (στη βάση της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας) τα αποτελέσματα που αφορούν στις διάφορες προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται οι διευθυντές στο πρώτο στάδιο της έρευνας και στη θεωρητική και πρακτική αντιμετώπιση της διαπολιτισμικής αγωγής. Έπειτα, γίνεται ερμηνεία των στυλ ηγεσίας που συναντώνται στους τρεις διευθυντές του δεύτερου σταδίου και του τρόπου που αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και αντιστάσεις που συναντούν. Στα γενικά συμπεράσματα ερμηνεύεται η έμφαση που έδωσαν οι διευθυντές στο πλαίσιο της σύζευξης των στυλ ηγεσίας με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, οι αντιστάσεις που συνάντησαν και στρατηγικές υποστήριξης που χρησιμοποίησαν. Ακολούθως, γίνεται σύνδεση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με το ευρύτερο πλαίσιο ζωής. Συγκεκριμένα, συνδέσεις γίνονται με το πολιτικό πλαίσιο, τις εμπειρίες των ηγετών σε προηγούμενα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, την κοινωνική δραστηριοποίηση των ηγετών και τον κοινωνικό ακτιβισμό. Στη συνέχεια, συνδέονται τα πορίσματα της παρούσας έρευνας με την εργασία του Theoharis (2009). Στο πλαίσιο επιπτώσεων και εισηγήσεων, αναδεικνύεται η σημασία των αποτελεσμάτων της παρούσας

έρευνας σε σχέση με διάφορες ομάδες, όπως διευθυντές δημοτικών σχολείων, άτομα που χαράσσουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική στη δημοτική εκπαίδευση και ερευνητές που καταπιάνονται με θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

### **Φιλοσοφική προσέγγιση των ηγετών πολυπολιτισμικών σχολείων**

Όπως φαίνεται από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι διευθυντές παρέχουν ενδείξεις που δικαιολογούν τη συσχέτισή τους με μία ή με συνδυασμό δύο προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας. Η παρουσία συνδυασμών, η οποία συναντάται και στην έρευνα της McGlynn (2011), συνάδει με την αντίληψη ότι οι κατηγορίες προσεγγίσεων είναι δυναμικές, με διαπερατά σύνορα μεταξύ τους (Nieto, 1996) και υποδηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά της κάθε προσέγγισης τείνουν να «μπλέκονται» (Sleeter & McLaren, 1995) βοηθώντας στη διάκριση των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους κατασκευάζεται η διαφορά.

Περίπου ο ίδιος αριθμός διευθυντών σχετίζεται με τη συντηρητική ή την κριτική προσέγγιση (7 και 5 αντίστοιχα) και μικρότερος με τη φιλελεύθερη (3). Εντούτοις, η φιλελεύθερη προσέγγιση συναντάται σημαντικά (σε 8 διευθυντές) ως το ένα από τα δύο μέρη των συνδυασμών (συντηρητική – φιλελεύθερη, κριτική – φιλελεύθερη), με διαφορές κάθε φορά ως προς το βαθμό εμφάνισής της. Η εικόνα του δείγματος σε σχέση με τις προσεγγίσεις που συναντώνται, την παρουσία της φιλελεύθερης προσέγγισης στους συνδυασμούς και την απουσία επαρκών ενδείξεων για σύνδεση κάποιου διευθυντή με την πλουραλιστική προσέγγιση, έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα της έρευνας των Zembylas και Iasonos (2010). Η πλουραλιστική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται από τους Kincheloe και Steinberg (1997) ως δεσπόζουσα αρχή για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να εμφανίζεται μέσα από την προσπάθεια γεφύρωσης ομοιοτήτων – διαφορών, εντούτοις δεν επηρεάζει καθοριστικά την προσέγγιση, τις αντιλήψεις και τη δράση κάποιου από τους διευθυντές του δείγματος.

Από την άλλη, σε σχολεία του Ισραήλ και Βορείου Ιρλανδίας που λειτουργούν σε κοινωνίες που αντιμετωπίζουν παρατεταμένες εθνικές/θρησκευτικές συγκρούσεις, παρουσιάζεται η πλουραλιστική προσέγγιση ως μια από τις κυριότερες προσεγγίσεις, ενώ απουσιάζει η συντηρητική (McGlynn & Bekerman, 2007· McGlynn, 2011). Σε περίπτωση που επιχειρηθεί μια τέτοια σύγκριση, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον των δύο χωρών και το γεγονός ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των δύο κοινωνιών, λειτουργεί η ενοποιημένη εκπαίδευση (κάτι που δεν υφίσταται

οργανωμένα στην Κύπρο) ως ελπιδοφόρα πρωτοβουλία για την ειρήνη που έχει τη δυνατότητα να «καταλύει τα εμπόδια, (να) αναπτύσσει φιλίες και (να) ευρύνει το μυαλό των παιδιών» (ο.π., σελ.694).

Από την άλλη, είναι αρκετά διαφοροποιημένη η αναλογία με την οποία παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις σε σχέση με αυτήν της έρευνας των Zembylas και Iasonos (2010). Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στο γεγονός ότι αναλογικά περισσότεροι διευθυντές συνδέονται με την κριτική προσέγγιση και λιγότεροι με τη συντηρητική, κάτι που μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στη σκόπιμη δειγματοληψία που ακολουθήθηκε. Παρόλο που αρκετές συστάσεις επιθεωρητών, παράπεμψαν σε διευθυντές με προσεγγίσεις που δεν έχουν κοινά σημεία με την κριτική προσέγγιση ή/και που δε φάνηκε να παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (όπως έδειξε η ανάλυση του πρώτου σταδίου), εντούτοις άλλες συστάσεις οδήγησαν την έρευνα προς την επιθυμητή κατεύθυνση· τον εντοπισμό διευθυντών που πληρούν τα κριτήρια για να αποτελέσουν περιπτώσεις του δεύτερου σταδίου της έρευνας. Το γεγονός της ασυμφωνίας των πεποιθήσεων κάποιων επιθεωρητών (ότι κάποιοι διευθυντές πληρούν τα κριτήρια της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη) και της ανάλυσης που έγινε, δε διερευνήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, αφού τίθεται στη βάση του βαθμού επαρκούς γνώσης της εργασίας και της φιλοσοφίας των διευθυντών από πλευράς επιθεωρητών.

Η συζήτηση που ακολουθεί σχετίζεται με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, όπως απορρέουν από το πρώτο στάδιο της έρευνας και συνδέονται με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, αφορά στη συντηρητική, φιλελεύθερη και κριτική προσέγγιση.

### ***Συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας***

Οι διευθυντές που ενστερνίζονται τη συντηρητική πολυπολιτισμικότητα φέρνουν στην επιφάνεια αντιλήψεις που συνάδουν με τους άξονες της προσέγγισης, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Η πεποίθηση ότι ελλοχεύουν διάφοροι κίνδυνοι και δημιουργούνται προβλήματα στο σχολείο και την κυπριακή κοινωνία από την παρουσία μεταναστών, ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας, όπως περιγράφεται από τους Kincheloe και Steinberg (1997), αλλά και με διάφορα πορίσματα από το χώρο της Κύπρου (π.χ. ECRI, 2011· Zembylas, Michaelidou & Afantitou-Lambrianou, 2010· Theodorou, 2010· Zembylas, 2010γ· Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα, 2007· Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007· Angelides, 2006· Demetriou & Trimikliniotis, 2006· Spyrou, 2004·

Αγγελίδης & Στυλιανού, 2003). Οι διευθυντές τονίζουν προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη γνώμη τους από την παρουσία ετερόγλωσσων, όπως η αύξηση των κρουσμάτων εγκληματικότητας και η δημιουργία αισθημάτων ανασφάλειας, εκφράζοντας το «λόγο (discourse) του φόβου» (Ζεμπύλας, 2008). Επιβεβαιώνουν ότι όσοι ενστερνίζονται αυτή την προσέγγιση μέμφονται αυτούς που είναι εκτός των ορίων της μέσης τάξης για τα προβλήματά τους (Kincheloe & Steinberg, 1997) και υποδεικνύουν ενδεχομένως ότι το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στην κοινωνία σε τομείς, όπως η ασφάλεια, «μεταφέρεται έμμεσα και στην εκπαίδευση» (Γκότοβος, 2002, σελ.4) μέσω των διευθυντών στην προκειμένη περίπτωση.

Σε αυτό το πλαίσιο είναι και η τοποθέτησή τους ότι οι ανισότητες πλήττουν κυρίως τους γηγενείς μαθητές και ενήλικες στην ευρύτερη κοινωνία. Οι ελάχιστες σχετικές αναφορές σε σχέση με τους μειονοτικούς, παραπέμπουν σε αυτό που επισημαίνουν οι Kincheloe και Steinberg (1997): ότι οι περισσότεροι υποστηρικτές αυτής της θέσης, αγνοούν ανησυχίες γύρω από την κοινωνική ανισότητα και τη δυστυχία των περιθωριοποιημένων ομάδων. Ειδικότερα, οι ανισότητες που αναφέρουν οι διευθυντές ότι πλήττουν το γενικότερο μαθησιακό επίπεδο, τη συμπεριφορά και την εργασία των εκπαιδευτικών, λόγω της αρνητικής επίδρασης της παρουσίας ετερόγλωσσων στο γενικότερο μαθησιακό επίπεδο, σχετίζονται με αναφορά του Νικολάου (2005) ότι τα παιδιά των μειονοτήτων θεωρούνται υπαίτια της «πτώσης του επιπέδου» και της κακής λειτουργίας του σχολείου.

Αυτή η τοποθέτηση, όπως και η αντίληψη ότι η επιθετική συμπεριφορά των ετερόγλωσσων μαθητών είναι αποκλειστικά ζήτημα οικογένειας και νοοτροπίας, ανήκουν σε ένα λόγο κοινωνικοπολιτισμικής αποπλαισίωσης του σχολείου. Οι Kincheloe και Steinberg (1997) τις μεταφράζουν ως αγνόηση των ανησυχιών γύρω από την κοινωνική ανισότητα και τη δυστυχία των περιθωριοποιημένων ομάδων στα σχολεία, σε άλλα ιδρύματα και όχι μόνο. Σχετικές αναφορές στη βιβλιογραφία κάνουν λόγο για χρέωση των αποτυχιών όσων προέρχονται από μειονοτικές ομάδες σε «πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα», «έλλειψη δυνατών οικογενειακών αξιών» (Sleeter & McLaren, σελ. 36) και για εξίσωση της διαφοράς με την ανεπάρκεια στο πλαίσιο του μοντέλου του πολιτισμικού ελλείμματος (Tiedt & Tiedt, 2002).

Παρόλο που κάποιοι διευθυντές εκφράζουν συμφωνία με την πολιτική της ενσωμάτωσης, διαφωνούν με την αφομοίωση ή εκφράζουν αβεβαιότητα για την πολιτική που ακολουθούν, εντούτοις, ο λόγος τους συνολικά συνάδει με μια πολιτική αφομοίωσης που δίνει έμφαση στην ομοιότητα, τη μη φανέρωση της διαφοράς ή/και την παράβλεψή της. Πρόκειται για

εικόνα με την οποία συνηγορούν και άλλες έρευνες στον κυπριακό χώρο. Αναφορές υπάρχουν για διευθυντές που δεν είναι άνετοι με την παράμετρο της διαφορετικότητας (Zembylas & Iasonos, 2010), διευθυντές και επιθεωρητές που χαρακτηρίζονται από «τυφλότητα ομάδας» (group-blind) ή «τυφλότητα χρώματος» (colour-blind) (Hajisoteriou, 2011), εκπαιδευτικούς με μια προσέγγιση που δεν τους επιτρέπει την αναγνώριση και πρόκληση των ρατσιστικών περιστατικών (Papamichael, 2008· Theodorou, 2010).

Ουσιαστικά με τον τρόπο που επεξηγούν οι διευθυντές της παρούσας έρευνας τον όρο «ενσωμάτωση», τον αναδεικνύουν ως απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» (Νικολάου, 1999) δίνοντας αρκετές ενδείξεις ότι προτιμούν την ένταξη των μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό και ότι εργάζονται σε ένα μονοπολιτισμικό - μονογλωσσικό πλαίσιο αναφοράς που επηρεάζει την προσέγγιση και τις πρακτικές τους. Μια τέτοια στάση θέτει το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας ως ζήτημα επίδρασης της πλειονότητας στις μειονότητες ή ως ζήτημα ηγεμονικών διακανονισμών (Sleeter & McLaren, 1995) και υποστηρίζει την υιοθέτηση μιας πολιτικής που κάνει «κάθε πολιτισμική ομάδα να υιοθετεί τον πολιτισμό της επικρατούσας τάξης» (Sohan, κ.α., 1997, σελ.131). Έρχεται επίσης σε συμφωνία με αναφορές διαφόρων ερευνητών στον κυπριακό χώρο γύρω από την αφομοίωση των ετερόγλωσσων παιδιών, το εθνοκεντρικό και ελληνοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και το μονοπολιτισμικό πλαίσιο (π.χ. Papamichael, 2008· Zembylas, 2008· Panayiotopoulos & Nicolaidou 2007· Zembylas & Karahasan, 2006· Αγγελίδης & Στυλιανού, 2003· Angelides, Stylianou & Leigh, 2003). Ενδεικτικές και στα πλαίσια μιας αφομοιωτικής, μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής πολιτικής, είναι οι αναφορές σε προσπάθεια αποφυγής χρήσης της μητρικής γλώσσας, αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων μαθητών ως «κυπριόπουλα» ή «ελληνόπουλα» και ερμηνεία κάποιων συμπεριφορών που αντιτίθενται στη δική τους θρησκεία και πολιτισμό (π.χ. ετερόγλωσσοι μουσουλμάνοι μαθητές έκαναν το σταυρό τους ή έτρωγαν χοιρινό κρέας) ως «προσαρμογή». Επίσης, κάποιοι από τους διευθυντές τήρησαν τη στάση ότι η διαφορετικότητα δε φανερώνεται στο σχολείο τους ή είναι ελάχιστα αντιληπτή, κάτι που μπορεί να ληφθεί ως αντίσταση αναγνώρισης της διαφορετικότητας (Goddard & Hart, 2007) ή αντίληψη της διαφοράς ως πρόβλημα που πρέπει να αφομοιωθεί, να καλυφτεί ή να κρυφτεί (Garcia & Lopez, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο είναι και το αίσθημα απειλής που νιώθουν κάποιοι διευθυντές σε σχέση με τον κίνδυνο αλλοίωσης του πολιτισμού των Ελληνοκυπρίων ή απώλειας του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Απόψεις του τύπου «οι επόμενες γενιές (Ελληνοκυπρίων)

χάνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα» (λόγω της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης), προβάλλουν την πεποίθηση ότι «οι μετανάστες (οι «άλλοι») απειλούν το «εμείς»» (Ζεμπύλας, 2008, σελ.3). Ακόμη περισσότερο, κάποιοι μίλησαν για φόβο εθνικής επιβίωσης ή αλλοίωσης / απώλειας των εθνικών ιδεωδών, λόγω του συνδυασμού πολυπολιτισμικότητας (και ταυτόχρονα κατά τη γνώμη τους) και της συνεχιζόμενης κατοχής. Μια τέτοια στάση συνάδει με την τοποθέτηση του Zembylas (2010β) ότι οι εκπαιδευτικοί -στη συγκεκριμένη περίπτωση οι διευθυντές- χρησιμοποιούν την ιδέα ότι η τουρκική κατοχή του βόρειου μέρους της Κύπρου χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει μια αμυντική στάση έναντι σε οτιδήποτε απειλεί τον «ελληνικό» χαρακτήρα του σχολείου» (Zembylas, 2010β). Κοινά σημεία φαίνεται να υπάρχουν και με πορίσματα της Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου (2007) για υιοθέτηση μιας στατικής άποψης για την εθνική ταυτότητα από πλευράς εκπαιδευτικών, αλλά και την τοποθέτηση της Φραγκουδάκη (1997β) ότι η έμφαση σε θεμέλιους λίθους της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, υπονομεύει τη γνωριμία με τον πολιτισμό άλλων λαών, τη συνεργασία και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Ένα από τα κοινά πορίσματα μεταξύ της έρευνας των Zembylas και Iasonos (2010) και της παρούσας, αποτελεί η διάσταση στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται αρκετοί διευθυντές σε σχέση με τους ετερόγλωσσους μαθητές και τους ετερόγλωσσους ενήλικες στην κοινωνία, κάτι που μπορεί να λεχθεί ως αμφισημία (ambivalence) στη στάση τους. Οι ενήλικες (ετερόγλωσσοι) παρουσιάζονται ως αυτοί που δημιουργούν διάφορα κοινωνικά προβλήματα και εκμεταλλεύονται τα ωφέληματα που τους παρέχει το κράτος, ενώ οι μαθητές ως παιδιά που χρειάζονται αγάπη, τρυφερότητα, στοργή, συμπόνια για τα προβλήματα που έχουν και δε φταίνε. Παρόλο που διαφαίνονται ξεκάθαρα οι προσπάθειες πολλών διευθυντών να αντιμετωπίζουν θετικότερα τα παιδιά, εντούτοις αυτές είναι αποσπασματικές και εντάσσονται σε ένα συνολικά αρνητικό πλαίσιο.

Η άποψη περί διαφορετικής αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία, ίσως να οφείλεται στο ότι το ανθρώπινο μυαλό «τείνει να κατηγοριοποιεί τις διαφορές, ώστε να έχει νόημα ο κόσμος» (Zembylas & Boler, 2003, σελ.120) ή/και να παραπέμπει σε απλοϊκά συστήματα δυαδικών μηνυμάτων, με αποτέλεσμα την απουσία χώρου για αμφισβήτηση και αντιλογία (ο.π.). Ακόμα και διευθυντές που δηλώνουν αρχικά ότι η πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία έχει θετικά, ότι έλυσε πολλά προβλήματα ή ότι είναι αναπόφευκτη, αναιρούν έπειτα τα λεγόμενά τους παραθέτοντας αρκετές αρνητικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κοινωνία. Ενδεχομένως με την πρώτη στάση τους να

υποδηλώνουν προσπάθεια προστασίας τους έναντι κατηγοριών για ρατσισμό, κάτι που εντάσσουν οι Kincheloe και Steinberg (1997) στα χαρακτηριστικά των οπαδών συντηρητικής προσέγγισης. Ακόμα και η προσπάθεια που κάνει κάποια διευθύντρια, όπως η ίδια λέει, ώστε να μην επηρεάζεται η εργασία της στο σχολείο από τις αρνητικές απόψεις που έχει για τα επιδόματα που δίνονται σε ετερόγλωσσους ενήλικες, φαίνεται μάλλον αντιφατική του χαρακτηριστικού του σχολείου ως ανοικτού συστήματος που όχι μόνο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον, αλλά σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000), ασκεί με τη σειρά του επίδραση σε αυτό.

Παρ' όλα αυτά, όπως και στην έρευνα των Zembylas και Iasonos (2010), φαίνεται ότι η έκφραση τέτοιων απόψεων στο πλαίσιο αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας με συντηρητικό χαρακτήρα, ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης κατάστασης που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και την οποία δεν μπόρεσαν ή/και δε βοηθήθηκαν να κατανοήσουν και να χειριστούν. Ενδεικτική αυτής της κατάστασης είναι και η έκφραση δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πρακτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα οποία προέρχονται κατά τη γνώμη τους από την ουσιαστική βοήθεια που δεν παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Δε θα πρέπει να παραλείπεται και το γεγονός ότι η «πρωτοφανής παρουσία αλλοδαπών» (ΥΠΠ, Φακ 7.1.05.20, 2007, σελ.1) στην κοινωνία, αλλά και στα σχολεία, έφερε τους διευθυντές να ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων χωρίς να είναι προετοιμασμένοι, όπως κάποιοι από αυτούς ανέφεραν. Ακόμη, ίσως να μην είχαν το χρόνο να κατανοήσουν τις δικές τους «πολιτισμικές υποθέσεις», διαδικασία που κατά την Powell (2001) είναι σημαντική για τα άτομα ως «προϊόντα των εμπειριών» τους (ό.π. σελ.11), ή να αποβάλουν πολιτισμικές ταξινομήσεις / κατηγοριοποιήσεις (cultural encapsulation) με τις οποίες ίσως να έχουν μεγαλώσει (Banks, 1994). Παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση διευθύντριας, η οποία αμφιταλαντεύεται για το κατά πόσο επηρεάζεται η φιλοσοφία της στην πολυπολιτισμική κοινωνία και το σχολείο από την εικόνα του Τούρκου, αφού «υπάρχει πάντα στο υποσυνείδητό» της «ως ο ξένος, ...ο αλλόθρησκος που ήρθε και καταπάτησε τα δικαιώματά της».

Οι δυσκολίες που προέρχονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν στη διαμόρφωση των συντηρητικών αντιλήψεων των διευθυντών, αφού στηρίζονται σε κοινούς άξονες. Για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα ανέκαθεν μονοπολιτισμικό ως αποτέλεσμα του ιστορικού διαχωρισμού των ελληνοκυπριακών



και τουρκοκυπριακών εκπαιδευτικών συστημάτων (Zembylas, 2010β), λαμβάνει ανεπαρκή μέτρα και πολιτικές αγνοώντας ευρύτερα θέματα εθνικισμού, ρατσισμού και μισαλλοδοξίας (Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004) και βασίζει σύμφωνα με τον Zembylas (2010β) την πλειονότητα των κατασκευών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε συντηρητικές πολυπολιτισμικές ιδέες και ουσιοκρατικές (essentialist) θέσεις για τον πολιτισμό και τη διαφορά.

Ακόμη, οι δυσκολίες που αναφέρουν κάποιοι διευθυντές λόγω έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής (ειδικά σε σχολεία με ψηλά ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών και σε σχολεία της υπαίθρου όπου υπάρχουν συχνές μεταθέσεις εκπαιδευτικών), ευθυγραμμίζονται με τα πορίσματα των Thody, Papanoum, Johansson και Pashiardis (2007). Οι ερευνητές γράφουν ότι το συγκεντρωτικό σύστημα της Κύπρου έχει λιγότερη προετοιμασία για τους διευθυντές από ότι τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα και η αντίληψη του ρόλου τους κυρίως σε σχέση με την επίδρασή τους στον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό, αποτελεί περιοριστική θέση με μεγάλες συνέπειες για την προετοιμασία και την εκπαίδευση που τους παρέχεται. Επίσης, το θέμα σχετίζεται με άλλες αναφορές στη βιβλιογραφία που κάνουν λόγο για εστίαση της προετοιμασίας τους στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zembylas & Iasonos, 2010), για περιορισμένη εστίαση που αποτυγχάνει να προετοιμάσει τους σχολικούς ηγέτες ώστε να αναγνωρίσουν την κοινωνική ανισότητα και να ασκήσουν κριτική στις υπάρχουσες πρακτικές (Johnson κ.α., 2011) και για απουσία κατάλληλων διαπολιτισμικών λόγων και στόχων πολιτικής στο μακρο-επίπεδο της πολιτείας που καθρεφτιζόταν στο μικρο-επίπεδο των σχολείων (Hajisoteriou, 2010).

### ***Φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας***

Όπως προαναφέρθηκε, κάποιοι διευθυντές παρουσίασαν ενδείξεις φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας και περισσότεροι βρίσκονταν στο συνδυασμό της με τη συντηρητική ή κριτική. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι υπάρχουν αισθητές διαφορές στη φιλοσοφία που εκφράζουν οι διευθυντές φιλελεύθερης προσέγγισης από αυτούς της συντηρητικής. Οι πρώτοι εκφράζονται περισσότερο θετικοί για την παρουσία μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία, με κάποιους να τείνουν σε μια ουδέτερη στάση υποστηρίζοντας έμμεσα τις αρχές του φιλελευθερισμού για ανεκτικότητα (Bates, 2006) και αμοιβαίο σεβασμό (Bull, 2008). Οι έντονες αντιλήψεις που διαφάνηκαν για κοινή ανθρωπιά και τη σημασία διατήρησης της

ισότητας και των ίσων ευκαιριών μάθησης, υποστηρίζονται από τους οπαδούς της προσέγγισης ως ελπιδοφόρα ιδεώδη για συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικές ομάδες και με διαφορετικές αξίες (Herr, 2007· Duarte & Smith, 2000· Kincheloe & Steinberg, 1997). Συνδέονται επίσης με την εξασφάλιση των δικαιωμάτων και της ατομικής ελευθερίας (Schattle, 2008· Knight, 2004).

Η συνολικά θετικότερη αντιμετώπιση εμπερικλείει την προσπάθεια των διευθυντών να νιώθουν καλά όλοι οι μαθητές και να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, αφού για τους ίδιους «δεν έχει σημασία από πού είσαι», «τα προβλήματα είναι κοινά για όλους ανεξαρτήτως καταγωγής» και «δεν υπάρχει κάτι που αφορά μόνο τους αλλόγλωσσους». Ενώ όμως μια τέτοια αντιμετώπιση του τύπου «μεταχειρίζομαι όλους το ίδιο», χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την έλλειψη προκαταλήψεων (Ng, 2003, σελ.13), στην ουσία διατιμά λανθασμένα την ουδετερότητα (Cuppen, 2006). Θέτει την πολυπολιτισμικότητα ως πρόβλημα που πρέπει να λυθεί και οδηγεί σε αφομοίωση στις νόρμες του κυρίαρχου πολιτισμού (Kincheloe & Steinberg, 1997) παρέχοντας έτσι ένα κοινό πλαίσιο με τη φιλοσοφία της συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας. Η ρητή προτίμηση όλων των διευθυντών αυτής της προσέγγισης προς μια πολιτική ενσωμάτωσης, εντασσόταν ξεκάθαρα για τους περισσότερους σε ένα αφομοιωτικό πλαίσιο, όπου για παράδειγμα «δε θα πρέπει να «φαίνονται» αρκετά στοιχεία της κουλτούρας των ετερόγλωσσων που δείχνουν τη διαφορετικότητά τους» ή κάποιες ενέργειές τους που εμπίπτουν στο θρησκευτικό πλαίσιο της κυρίαρχης ομάδας, γίνονται λόγω της προσπάθειάς τους να δείξουν «καλή θέληση».

Χαρακτηριστική είναι η έμφαση που δίνουν οι διευθυντές στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων, όπως και η τοποθέτησή τους σε σχέση με τις διαφορές. Ο σκοπός διεκδίκησης της ισότητας μέσω της άρνησης της διάκρισης στη βάση της φυλής ή της πεποιθήσεως (Kelly, 2002), ήταν εμφανής, μέσα από πεποιθήσεις του τύπου «το σχολείο έχει μαθητές ... δεν έχει παιδιά άλλων χωρών», οι οποίες αποσκοπούν στο να «νιώσουν» οι μαθητές ότι «είναι μέλη μιας ισότιμης ομάδας», χωρίς «απολύτως καμία διάκριση». Τονίζοντας οι διευθυντές μια παράμετρο διαφορετικότητας (π.χ. διαφορές στην εμφάνιση), παραβλέποντας άλλες (π.χ. «στα σχολεία με πολύ μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών, η έννοια της διαφορετικότητας δεν έχει νόημα») ή προσπαθώντας να τις «κρύψουν» (π.χ. «να μη φαίνονται τα παιδιά ότι έχουν κάποιες ανάγκες», «θα φαινόταν πολύ χτυπητά η διαφορά με τη μαντίλα»), τηρούν στάση σιωπής σε ζητήματα πολιτισμού παραπέμποντας στην προσποίηση ότι όλοι είναι ίδιοι (Shields, 2004).

Εντούτοις, μια τέτοια αντιμετώπιση που παραβλέπει ότι είναι ουσιώδης η γνώση των δυναμικών διαφορών και η μη υπερεκτίμηση των ομοιοτήτων (Bush & Middlewood, 2005), παρεμποδίζει το διάλογο για τις διαφορές που μπορεί να οδηγήσει στην εύρεση κοινού εδάφους (Powell, 2001), την κατανόηση εαυτού – άλλων και κατ' επέκταση την ανάπτυξη βαθύτερων και σημαντικότερων σχέσεων (Shields, 2004). Επίσης, εμπερικλείει τον κίνδυνο αποτυχίας ανταπόκρισης σε θέματα προκαταλήψεων, αλλά και τον κίνδυνο υπόσκαψης των προσπαθειών για οικοδόμηση της δημοκρατίας (McGlynn, 2011· 2008). Καλύπτει άνισες σχέσεις εξουσίας και υπηρετεί την οχύρωση των υπάρχουσών ανισοτήτων (Ng, 2003) και μειονεκτημάτων που υφίστανται κάποιες ομάδες (Eisenberg, 2006).

Φαίνεται ότι η έμφαση που δίνουν οι διευθυντές στις ομοιότητες συνδέεται με την πεποίθησή τους για επικράτηση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών μάθησης. Παρά το γεγονός ότι η ίδια η Διαπολιτισμική Αγωγή προωθεί την ισότητα ευκαιριών (Παπαχρήστος, 2005), εντούτοις η ένταξή της στο πλαίσιο αυτό της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας συνοδεύεται από ένα κόστος. Σύμφωνα με την Kelly (2002), η απάρνηση της αναγνώρισης και της θέσης που απορρέει από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των διαφόρων ομάδων, «από μόνο του υποστηρίζει την ανισότητα» (σελ.3).

Αν και οι διευθυντές θεωρούν ότι οι ανισότητες πλήττουν κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές και ενήλικες, εντούτοις αντιμετωπίζονται ως ατομικό πρόβλημα, χωρίς να τίγονται οποιεσδήποτε «κοινωνικές ή δομικές δυσκολίες που εμπλέκουν ερωτήματα για τη δύναμη» (Gray, 1995, Haymes, 1995, οπ. αναφ. οι Kincheloe & Steinberg, 1997). Ταυτόχρονα, αποδίδονται κυρίως σε έλλειψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών (ο.π.) που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε λύση των συγκεκριμένων προβλημάτων. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές σε δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, αδυναμία στη σωστή διαχείριση των επιδομάτων από τους ετερόγλωσσους ώστε να βελτιωθεί το βιοτικό τους επίπεδο. Ως προς το ρατσισμό και τις «ακραίες αντιδράσεις», αυτά δικαιολογούνται ως αποτέλεσμα της μέχρι πρόσφατα συνήθειας των Κυπρίων να ζουν σε «ομοιογενή» κοινωνία, του μεγάλου αριθμού μεταναστών σε σχέση με το σύνολο του γηγενούς πληθυσμού και της αυξανόμενης ανεργίας στην ομάδα των Κυπρίων. Πρόκειται για αντιμετώπιση που συνάδει με το γενικότερο πλαίσιο του λόγου του φιλελευθερισμού, στο οποίο ο ρατσισμός τίθεται κυρίως ως πρόβλημα των ατόμων και των δικαιωμάτων τους (Peck, 1994).

Παρ' όλα αυτά, διαφαίνεται σε περιορισμένες περιπτώσεις μια κοινωνική πλαισίωση στο λόγο των διευθυντών, αφού κάποιοι μιλούν για προκαταλήψεις και γενικευμένες αντιλήψεις εκ μέρους των Κυπρίων, για την κοινωνική δικαιοσύνη ως «ζήτημα πολιτικών αποφάσεων» και για προβλήματα που ξεκινούν από την κοινωνία και δημιουργούν ανισότητες στο σχολείο. Αυτές όμως αντιπαραβάλλονται με την απουσία αναγνώρισης ότι η εξουσία στην κοινωνία είναι άνισα κατανομημένη (Nieto, 1996) και τις προσπάθειες που κάνουν να «αφήσουν» έξω από το σχολείο τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές (π.χ. διαφωνία διευθύντριας με τις αντιδράσεις ετερόγλωσσων μαθητών που αντιτίθενται στο περιεχόμενο του μαθήματος των θρησκευτικών).

### ***Κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας***

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, οι διευθυντές που ανήκουν στην προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας, διαφοροποιούνται ως προς την ποσότητα των ενδείξεων που παρέχουν και τη σύνδεσή τους ή μη, με τη φιλελεύθερη προσέγγιση. Από την άλλη, ισχύουν κάποιες κοινές κατευθύνσεις για όλους, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Η τοποθέτηση της κριτικής προσέγγισης ότι τα άτομα παράγουν και αναπαράγουν νοήματα σε ένα πλαίσιο που διαμορφώνεται και αναμορφώνεται σταθερά από τις σχέσεις εξουσίας (Kincheloe & Steinberg, 1997), είναι αυτή που φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τους διευθυντές αυτής της ομάδας από τις άλλες δύο. Μέσα από έναν κοινωνικά πλαισιωμένο λόγο, παρέχουν δείγματα της κριτικής θεωρίας που προωθεί «τη συναίσθηση του καθενός για το άτομό του ως κοινωνικό ον» (ο.π., σελ.23). Λεγόμενα διευθύντριας ότι κάποιοι ετερόγλωσσοι γονείς δεν της συμπεριφέρθηκαν καλά, γιατί την αντιμετώπιζαν ως «εκπρόσωπο» της κυρίαρχης ομάδας, δείχνουν ακριβώς την κριτική συνειδητοποίηση του κάθε ατόμου που βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τη δύναμη στην κοινωνία (Shor, 1992). Επίσης, τοποθετήσεις, όπως αυτές του Giroux (2003) ότι η «δύναμη» είναι σχεδιασμένη μεταξύ άλλων να ελέγχει, προβάλλεται μέσα από αναφορές που αφορούν στη σχέση κυρίαρχης ομάδας - μειονοτικής, όπως ενδεικτικά ότι «η πλειοψηφία έχει τη «δύναμη» να επηρεάσει τη μειοψηφία και να την «μπολιάσει» πολύ περισσότερο».

Οι διευθυντές εκφράζονται γύρω από τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και τον εθνικισμό που μεταφέρονται από την κοινωνία στο σχολείο και ειδικότερα από άτομα της πλειονοτικής ομάδας, προβάλλοντας τον τρόπο με τον οποίο η προοπτική του κυρίαρχου πολιτισμού διαμορφώνει πεποιθήσεις καθορίζοντας την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των

ανθρώπων. Παρόλο που δε γίνεται άμεσα λόγος για την πτυχή της κριτικής προσέγγισης που αφορά στις «διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης στις επίκαιρες μορφές εξουσίας ... (και) στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων» (Γκόβαρης, 2000, σελ.4), θίγονται ζητήματα εξάλειψης κοινωνικής αδικίας και ανισότητας στην πολυπολιτισμική Κύπρο και κυπριακή εκπαίδευση. Γίνονται αναφορές σε ανισότητες κυρίως εις βάρος των ετερόγλωσσων μαθητών και ενήλικων, αλλά και σε κάποιες εις βάρος των γηγενών λόγω λανθασμένων χειρισμών (π.χ. θέσπιση κανονισμού για σίτιση τουρκόφωνων μαθητών).

Ο ρατσισμός, επίσης, εντάσσεται σε ένα πλαίσιο στο οποίο δεν καταβάλλεται «προσπάθεια να κρυφτεί η άνιση κατανομή δύναμης» (Ng, 2003, σελ.214) ούτε τηρείται ουδετερότητα, με κάποιους διευθυντές να αναγνωρίζουν ότι ο ρατσισμός που υφίστανται άτομα μειονοτικών ομάδων, τα «αναγκάζει» να προβαίνουν σε συμπεριφορές που οδηγούν σε αφομοίωση, ώστε να μην «ξεχωρίζουν» από την κυρίαρχη ομάδα. Η στάση αυτή δε φαίνεται να συνάδει με ερευνητικά πορίσματα στον Καναδά, σύμφωνα με τα οποία πολλοί διευθυντές είναι απρόθυμοι να αναγνωρίσουν την παρουσία του ρατσισμού στα σχολεία και αν το κάνουν, προτιμούν να το ελαχιστοποιούν ή να αντιμετωπίζουν το ζήτημα ως μορφή ατομικής προκατάληψης (Ryan, 2003). Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται ότι οι αντιπρόσωποι της κριτικής προσέγγισης της παρούσας έρευνας, δε διστάζουν να προκαλέσουν την υπάρχουσα κατάσταση (Shields, 2006) και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο η κυπριακή κοινωνία αντιμετωπίζει τους ετερόγλωσσους.

Σημαντικό είναι ότι πέραν των παραδειγμάτων για τον τρόπο που ο ρατσισμός επηρεάζει τη σχέση μεταξύ γηγενούς και ετερόγλωσσου πληθυσμού, υπάρχει και αναφορά σε εμπειρία «ξενοφοβίας» εντός της κυρίαρχης πολιτισμικής / εθνικής ομάδας, όπου η έννοια «ξένος» αντιπροσωπεύει άτομο με διαφορετικό τόπο (χωριό) καταγωγής από την πλειονότητα. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται ότι «ο δρόμος της κατανόησης του «άλλου» και της εδραίωσης διαλόγου μεταξύ τους περνάει κατ' ανάγκη μέσα από την κατανόηση της πολλαπλότητας, της ετερογένειας και της αντιφατικότητας της «δικής μας» ομάδας» (Δραγώνα, 2001, σελ.22) αποτελώντας έτσι προϋπόθεση για πολυπολιτισμική συνύπαρξη.

Οι αναφορές στον τρόπο που η οικονομική κατάσταση των ανθρώπων επιδρά στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους (π.χ. σε χώρους ψυχαγωγίας), οι μειωμένες εμπειρίες που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον ετερόγλωσσων μαθητών λόγω οικονομικής δυσχέρειας, η εκμετάλλευση που τυγχάνουν πολλοί ετερόγλωσσοι από Κύπριους εργοδότες, οι δυσκολίες στο σχολείο λόγω ανεπαρκών δομών για τη διδασκαλία της

ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παραπέμπουν σε άλλες ανισότητες. Επίσης, με μια κριτική αντιμετώπιση των διαφορών ως τέτοιες που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε δυαδική αντίθεση με την άλλη (McLaren, 1994), κάποια διευθύντρια μιλά για «γκετοποίηση» ετερόγλωσσων μαθητών λόγω «λανθασμένων χειρισμών ή ...τρόπου που στέκονται ή που τους βάζουμε να στέκονται απέναντί μας». Σε γενικότερο επίπεδο, γίνονται αναφορές σε δυναμικές δομές στο εξωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών και κοινωνικές ανισότητες που μπορούν να επιδράσουν στην εκπαίδευση (Gunter, 2001).

Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται η άποψη ότι ο βαθμός στον οποίο «το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να απευθυνθεί και να ανταποκριθεί στην κοινωνική διαφορετικότητα, καθορίζεται από την ίδια την κοινωνία» (Hernes, 2003, σελ.114). Αυτό μαρτυρούν και οι συνδέσεις που γίνονται μεταξύ αποδοχής στο σχολικό χώρο - κοινωνικής δομής και σύνθεσης, πεποιθήσεων των γονέων σε πολυπολιτισμικά ζητήματα - αντιλήψεων των παιδιών, πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - εκάστοτε πολιτικής κυβέρνησης, δυσκολίας του σχολείου να κάνει μεγάλα βήματα για κοινωνική αλλαγή - πολύ ισχυρού κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτά τα λεγόμενα φαίνεται να «συμφωνούν» με την τοποθέτηση του McLaren (1998) ότι η διατήρηση της κυριαρχίας επιτυγχάνεται μέσω κοινωνικών πρακτικών, μορφών και δομών που παράγονται σε συγκεκριμένους χώρους όπως το σχολείο, το πολιτικό σύστημα, η οικογένεια.

Πέραν της επίδρασης που ασκούν γενικότερα οι εγκαθιδρυμένες δομές και αντιλήψεις στην κοινωνία, οι διευθυντές γίνονται πιο συγκεκριμένοι, όταν ασκούν κριτική στον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Δημιουργούν «χώρο για αμφισβήτηση» (Zembylas & Boler, 2003, σελ.11) και «αντίσταση στα κυρίαρχα νοήματα» (ο.π.), όταν αναφέρονται στη μη ξεκάθαρη φιλοσοφία του σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, στις δομές που δεν έχει, σε πολιτικές που φέρνουν σε δύσκολη θέση τους διευθυντές, στο αναλυτικό που δε διαφοροποιείται σε σχολεία με μεγάλα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών και στις ανεπαρκείς δομές για αξιολόγηση της εργασίας των διευθυντών σε πολυπολιτισμικά σχολεία.

Επίσης, ασκούν κριτική σε κυρίαρχες αντιλήψεις που επιδρούν αρνητικά στην εκπαίδευση, όπως αυτές αρθρώνονται από τους γονείς των μαθητών. Με τρόπο που υποδηλώνει «την κίνηση πέραν των συντηρητικών και φιλελεύθερων υποθέσεων ότι οι διάφορες ομάδες ζουν με ένα σχετικά ίσο κύρος και ότι το κοινωνικό σύστημα είναι ανοικτό σε όποιον θελήσει» (Kincheloe και Steinberg, 1997, σελ.24-25), αντιτίθενται σε διάφορες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα στην «τεράστια» αντίδραση από πλευράς οργανωμένων

γονέων για το μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων που υπάρχει στο σχολείο, σε γονείς που θεωρούν ότι «θα υποβαθμιστεί η περιοχή» αν το σχολείο εισέλθει στο πρόγραμμα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ή σε μέλη του Συνδέσμου Γονέων που δεν προωθούν τη συνεργασία με ετερόγλωσσους γονείς.

Μέσα από τη σκέψη ή/και τη δράση τους, φαίνεται ότι η δημιουργία δομών συνείδησης που να επηρεάζουν τις κοινωνικές δομές συμβάλλοντας στην πρόκληση κοινωνικών αλλαγών (Αδάμου – Ρασή, 2003), επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στην αλλαγή των αντιλήψεων ατόμων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου. Αυτές οι προσπάθειες αλλαγής αφορούσαν κυρίως τους Κύπριους γονείς (π.χ. προσπάθειες για κοινές εμπειρίες με ετερόγλωσσους, όπως συμμετοχή σε εκδηλώσεις, προσφορά βοήθειας λόγω οικονομικής κρίσης), αλλά και άτομα που έχουν λόγο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη συγγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος. Ενδεικτικά, η σύγκρουση που είχαν μαζί τους (π.χ. με ΥΠΠ λόγω συγκέντρωσης μεγάλων ποσοστών ετερόγλωσσων μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία) ή η παράβλεψη των υποδείξεών τους (π.χ. διευθυντής παράβλεψε τις υποδείξεις της Σχολικής Εφορείας και συγκρούστηκε μαζί της για ενέργειές του που οδηγούσαν στο «άνοιγμα» του σχολείου προς τους ετερόγλωσσους γονείς), εντάσσονται σε ένα πλαίσιο προσπαθειών για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης.

Παρόλο που αυτές οι προσπάθειες δεν είχαν σε κάποιες περιπτώσεις τα επιθυμητά (για τους διευθυντές) αποτελέσματα και παρά τη συνειδητοποίηση ότι η «δύναμη» των κυρίαρχων αντιλήψεων στο σχολείο είναι μεγάλη, εντούτοις οι διευθυντές φάνηκε ότι ήταν στην πλειονότητά τους αισιόδοξα άτομα με αυτοπεποίθηση. Έδειξαν με το λόγο τους την πίστη ότι το σχολείο αποτελεί τον καλύτερο χώρο για αρχή αναδόμησης της κοινωνίας (Coletta & Coletta, 2000, όπ. αναφ. η McGlynn, 2004), ο οποίος κατά τη γνώμη μιας διευθύντριας έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει και στην καλλιέργεια της συμφιλίωσης Ελληνοκυπρίων – Τουρκοκυπρίων.

Πέραν του στοχασμού που επιδεικνύουν οι διευθυντές σε διάφορα ζητήματα, όπως αυτά που αναφέρθηκαν, φάνηκε ότι έχουν αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση, με τρόπο που συμβάλλει στην αλλαγή των αντιλήψεων και των δράσεών τους. Η ενσυναίσθηση, ένα πεδίο συναισθηματικής νοημοσύνης (Fullan, 2002) σχετίζεται με την ηγεσία (Bauch, 2001) και οικοδομείται στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, πέραν από το σεβασμό, το ενδιαφέρον και την αναγνώριση (Theoharis, 2007). Γι' αυτό ενδεχομένως να παρουσιάζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στους διευθυντές που παρέχουν ενδείξεις κριτικής πολυπολιτισμικότητας,

μιας προσέγγισης που σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο σεβασμός, η προσωπική φροντίδα, ειδικά όταν υπάρχει αναγνώριση της τρωτότητας των άλλων, η προσεκτική ακρόαση των ενδιαφερόντων τους και η αποφυγή αυθαίρετων πράξεων, ως έννοιες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση (Bryk, 2010), είναι λιγότερο ή περισσότερο εμφανείς στα λεγόμενα όλων των διευθυντών που συνδέονται με την κριτική προσέγγιση. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές τους στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές - γονείς και η προσπάθειά τους να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους εκφράζουν συμπεριφορές μη αποδεκτές στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία.

Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάστηκε και η συνειδητοποίηση ότι η εξέταση του τρόπου καταπίεσης ή ενδυνάμωσης των λέξεων και δράσεων, αποτελεί βασική προϋπόθεση για μετασχηματισμό (Allen, 2006). Αυτό φάνηκε μέσα από τη συνειδητοποίηση διευθύντριας ότι κάποια πράξη της (υποστήριξη της καλύτερης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μέσα από μαθήματα εκτός τάξης), η οποία έγινε από την ίδια με καλές προθέσεις, «άγγιξε» την ευαισθησία ετερόγλωσσων γονέων που τη μετέφρασαν ως προσπάθεια για περιθωριοποίηση. Μια τέτοια εμπειρία φαίνεται να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση ως η αντίληψη «του να είσαι παρών» σε «ένα επίπεδο συγκέντρωσης και ευαισθησίας στα μηνύματα που στέλλουν οι άλλοι» (Starratt, 2004, σελ.86), ειδικότερα σε περίπτωση αντιμετώπισης μελλοντικών παρόμοιων περιστατικών.

Στο πλαίσιο ενός τέτοιου μηνύματος, εντάχθηκε για την ίδια διευθύντρια και ο λόγος συγκεκριμένου μαθητή προς μια φιλοσοφία του «εμείς» (π.χ. «Είμαι στεναχωρημένος γιατί οι Τούρκοι κρατούν τη μισή μας Κύπρο»). Την ώθησε στο να καλλιεργήσει την ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής συγκρότησης των άλλων ανθρώπων (Goleman, 1998, σελ.95, οπ. αναφ. οι Hausman, Crow & Sperry, 2000), να σεβαστεί τη σύνδεση που έχουν οι ετερόγλωσσοι με τον τόπο στον οποίο ζουν και να αναθεωρήσει τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζει. Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο αλλαγής της προσωπικής της στάσης προς τους μετανάστες, η οποία προέρχεται από την απόκτηση εμπειρίας και άποψης (εμπειρία διοίκησης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, επικοινωνία μαζί τους, απόκτηση γνώσεων για αυτούς), είναι και η τοποθέτησή της ότι μπορεί πλέον να «μιλά» γι' αυτούς «σε άτομα που ανήκουν στον κοινωνικό της περίγυρο». Η παραπάνω αναφορά σχετίζεται με την άποψη περί θετικότητας της διαφοράς των ομάδων, βάσει της οποίας οι «καταπιεσμένες ομάδες έχουν διακριτούς πολιτισμούς, εμπειρίες και προοπτικές για την κοινωνική ζωή με ανθρώπινα θετικό νόημα» (Iris Marion Young, 1990, οπ. αναφ. ο McLaren, 1994, σελ.290).



Επίσης, από τα πορίσματα υπάρχουν ενδείξεις ότι τα βιώματα σπουδών ή/και εργασίας σε πολυπολιτισμική χώρα του εξωτερικού, βοήθησαν στο να αναπτυχθεί σημαντικά η ενσυναίσθηση. Οι διευθυντές έδειξαν ότι αυτές οι εμπειρίες τους βοήθησαν να έχουν μια διαφορετική πολιτισμική αντίληψη, η οποία κατά τους Bellamy και Weinberg (2006), αποτελεί πραγματική παγκόσμια πολιτότητα. Πρόκειται ουσιαστικά για αλληλεπίδραση με μια άλλη κοινωνία, συνειδητοποίηση των διαφορετικών τρόπων συμπεριφοράς και σταδιακή αλλαγή του τρόπου σκέψης (Tiedt & Tiedt, 2006). Το γεγονός ότι αξιολογούν θετικά αυτές τις εμπειρίες, ακόμα κι αν κάποιες φορές τους προκάλεσαν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. λόγω ρατσισμού ή προκατάληψης που έζησαν από τους εκεί γηγενείς), δείχνει για ακόμα μια φορά την προσπάθεια τοποθέτησης της μιας ομάδας σε σχέση και όχι σε δυαδική αντίθεση με την άλλη και τη συμφωνία τους με μια φιλοσοφία θετικότητας της διαφοράς (McLaren, 1994).

Ακόμη, η ενσυναίσθηση που καλλιεργείται από τη θέση τους ως ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων και μέλη της κυρίαρχης πλέον ομάδας, φαίνεται από λεγόμενα του τύπου, «ήμουν στην άλλη όχθη, τώρα τα είδα από την άλλη σκοπιά (και) βρέθηκα στη δική μου κοινωνία να έχω άτομα (μετανάστες, ετερόγλωσσους) που εξαρτώνται από μένα». Τέτοιες απόψεις που υποδηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται καλύτερα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής υπευθυνότητας (Berman, 1998, οπ. αναφ. οι Bencivenga & Elias, 2003), παρέχουν πρόσφορο έδαφος για την βαθύτερη κατανόηση της ανάγκης για διαπολιτισμική επάρκεια (Cooper, Beare, & Thorman, 1990, οπ. αναφ. ο Chisholm, 1994).

Περαιτέρω, όπως μια διευθύντρια τονίζει, η εμπειρία σπουδών και εργασίας στο εξωτερικό είναι καθοριστική στον τρόπο που η ίδια μεταφράζει στην καθημερινότητά της τη διαπολιτισμική αγωγή ως «προσέγγιση» των ετερόγλωσσων μαθητών και γονέων. Κατανοεί για παράδειγμα λόγω παρόμοιων προσωπικών εμπειριών το γλωσσικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, τις επιπτώσεις του, τις δυσκολίες που βιώνουν (π.χ. λόγω εκμετάλλευσης, ρατσισμού, προκατάληψης), γεγονός που την ωθεί στο να μην έχει «σκληρή προσέγγιση» μαζί τους και να μην είναι ιδιαίτερα πιεστική. Ενδεχομένως αυτό να αποτελεί επιβεβαίωση ότι οι σχολικοί ηγέτες, οι δάσκαλοι και όσοι θεσπίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, μεταφέρουν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες και προοπτικές στις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις και δράσεις (Gay, 1994).

Μια τέτοια αντιμετώπιση έρχεται σε συμφωνία με έρευνες που δείχνουν ότι η έκθεση σε διάφορους πολιτισμούς, μέσα από τη διαδικασία σπουδών στο εξωτερικό, αποτελεί το σημαντικότερο τρόπο πρόβλεψης των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Williams,

2005). Συμφωνεί ακόμη με την πρόκληση θετικής επίδρασης στη συνολική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Lawton, Rexeisen & Hubbard, 2006) ή της μαθησιακής διαδικασίας διαπολιτισμικής επάρκειας (Taylor, 1994) που αναπτύσσεται μέσω του συνδυασμού πολιτισμικής γνώσης, άμεσων διαπολιτισμικών εμπειριών και στοχασμού σε αυτές (Chisholm, 1994).

### **Θεωρητική και πρακτική αντιμετώπιση διαπολιτισμικής αγωγής**

Στα πλαίσια του σκοπού διερεύνησης της προσέγγισης σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού, εμπίπτει και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές προσεγγίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή. Σε γενικές γραμμές τα πορίσματα της παρούσας έρευνας ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, έρχονται σε συμφωνία με αυτά των Zembylas και Iasonos (2010). Η συζήτηση που γίνεται παρακάτω ως προς τη θεωρητική και πρακτική αντιμετώπιση της διαπολιτισμικής αγωγής, χωρίζεται σε δύο μέρη· στην αντιμετώπιση των διευθυντών συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης και σε αυτή των διευθυντών κριτικής.

#### ***Διευθυντές συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης***

Παρά τη διάσταση απόψεων που παρουσιάζουν οι διευθυντές συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης σε διάφορα ζητήματα, μεταδίδουν μεταξύ άλλων και κάποια κοινά μηνύματα σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή. Σε αυτό το λόγο οφείλεται και η επιλογή συζήτησής τους στο ίδιο πλαίσιο. Καταρχήν, αναδύεται μια στατική θεώρηση της έννοιας του πολιτισμού (καθοριστικής και για την αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), ιδιαίτερα από τους διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης. Παρόλο που κατά τον Γκόβαρη (2000), ένας πολιτισμός χαρακτηρίζεται από τη δυναμική συνεχούς ανταπόκρισης στις αλλαγές των συνθηκών και αλληλεπίδρασης με άλλους, οι διευθυντές αυτής της προσέγγισης δίνουν μηνύματα αρνητικής αξιολόγησης ενδεχόμενων επηρεασμών του. Δεν παρέχουν ενδείξεις θεώρησης της διαφορετικότητας ως θετικού και εμπλουτιστικού στοιχείου στις κοινωνίες (Manning & Baruth, 1996), ούτε δείγματα «κριτικής του πολιτισμού» (Γκόβαρης, 2000, σελ.7), η οποία να εντάσσεται στα πλαίσια ενός δυναμικού ορισμού.

Παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο, αρκετοί διευθυντές αναφέρονται σε έννοιες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. αλληλεπίδραση πολιτισμών, ίσες ευκαιρίες) και για θετικά αποτελέσματα της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης (π.χ. σεβασμός, αποδοχή της διαφορετικότητας), εντούτοις οι ερμηνείες παραμένουν «επιφανειακές», σε επίπεδο γνωριμίας με τους πολιτισμικά «άλλους», χωρίς να δίνονται ιδιαίτερες ενδείξεις για αξιοποίηση της διαφοράς.

Οι περισσότεροι από τους διευθυντές των δύο προσεγγίσεων αναφέρονται σε διεξαγωγή φολκλορικών εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν τις πολιτισμικά «ορατές» διαστάσεις της διαφοροποίησης των μειονοτικών ομάδων» (Ασκούνη, 2001) από τον κυρίαρχο πολιτισμό, οι οποίες σχετίζονται με παραδοσιακά φαγητά, μουσική, χορούς, ήθη και έθιμα. Με αυτού του είδους τις πρακτικές, οι διευθυντές θεωρούν ότι η αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών αποτελεί και το μοχλό ένταξής τους στη σχολική πραγματικότητα (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Από την άλλη, όμως, παραπέμπουν σε έναν εορτασμό της διαφορετικότητας χωρίς σοβαρή αμφισβήτηση της κοινωνικής ανισότητας (McGlynn & Bekerman, 2007) και σε απολιτικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διατρέχουν τον κίνδυνο αύξησης των υπαρχουσών αδικιών (Gorski, 2009).

Παρόλο που κάποιοι διευθυντές συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης τονίζουν τη μη υποστήριξή τους στις παραπάνω πρακτικές, εντούτοις είτε δεν υποστηρίζουν άλλες είτε προτείνουν τη γνωριμία με τα πολιτισμικά στοιχεία και συμβολισμούς κατά τη διδασκαλία μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Αυτή η αξιοποίηση όντως «μεταδίδει στα παιδιά των μειονοτήτων την έμμεση πληροφορία ότι τους αποδίδει αξία και θετικό περιεχόμενο» (Ασκούνη, 2001, σελ.23), αλλά μπορεί να οδηγήσει σε μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών και ενδεχομένως λανθασμένη θέαση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας του έξω κόσμου. Ο Νικολάου (2005) θεωρεί αυτές τις πρακτικές ως δείγμα του μοντέλου πολιτισμικής σχετικότητας που αγνοεί την πολυπλοκότητα και τη δυναμική της διαφορετικότητας, οδηγεί άτομα και ομάδες σε κατηγοριοποιήσεις, σύμφωνα με ένα ή περισσότερα αποσπασματικά χαρακτηριστικά και παράλληλα δε δίνει τη σημασία που πρέπει σε κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς παράγοντες. Το μοντέλο αυτό, φαίνεται πως «καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό καβούκι του» (Chauveau & Ragonas-Chauveau, 1995, οπ. αναφ. ο Νικολάου, 2005, σελ. 226) αφήνοντας λιγότερα περιθώρια για αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών.

Γενικότερα, ζητήματα που σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας σε κοινωνικό επίπεδο, δε θίγονται και στις περιπτώσεις που παρέχονται κάποιες ενδείξεις κριτικής του κυρίαρχου πολιτισμού, αυτές φαίνεται να παραμένουν σε επίπεδο προφορικών προτάσεων. Ένα άλλο θέμα που απορρέει είναι η σύνδεση της διαπολιτισμικής αγωγής σε ένα σχολείο με το

ποσοστό των ετερόγλωσσων μαθητών. Οι επεξηγήσεις που δίνονται ανήκουν στη λογική της αφομοιωτικής προσέγγισης ή της διαπολιτισμικής αγωγής ως ένα είδος αγωγής που αφορά κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές (κάτι που αναφέρεται από τον Banks (2002) ως παρανόηση). Οι Nieto (1996), Manning και Baruth (1996) αναφέρουν σχετικά ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι σημαντική για όλους, με την πρώτη να τονίζει ότι αυτοί που τη χρειάζονται περισσότερο από άλλους, είναι οι μαθητές που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Γενικότερα, ο λόγος των συγκεκριμένων διευθυντών φαίνεται πως δε συνάδει με την άποψη ότι «η διαπολιτισμικότητα ...αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό» (Νικολάου, 2005, σελ.230). Πρόκειται για προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εμπίπτει και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, την οποία υιοθέτησαν προηγουμένως και άλλοι μελετητές, όπως οι Giroux (1993) και Kincheloe και Steinberg (1997).

#### ***Διευθυντές κριτικής προσέγγισης***

Γενικότερα, οι διευθυντές που υιοθετούν την κριτική προσέγγιση έχουν διαφορές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εμφανίζονται ως άτομα που την αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία για «εμπλουτισμό» σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Πιστεύουν ότι μπορεί να προσφέρει εμπειρίες προσθετικής πολυπολιτισμικότητας, ώστε να κερδίζουν και οι δύο πλευρές (Sohan, κ.α., 1997), μειονοτικοί και μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, μέσα από μια αμφίδρομη σχέση. Μια τέτοια χρήση του όρου υπονοεί την αμοιβαία επιρροή και την ανάγκη να προετοιμάσει όλους τους μαθητές να ζήσουν σε μία εθνικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένη κοινωνία (Leeman, 2003, οπ. αναφ. οι Dimmock & Walker, 2005). Δείχνει επίσης ότι οι διευθυντές αναζητούν τις δυνατότητες ενός δυναμικού ορισμού του πολιτισμού, σύμφωνα με τον οποίο ο πολιτισμός αποτελεί πεδίο λόγου όπου καθορίζονται τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων, μέσα από συγκρούσεις και διαπραγματεύσεις (Schiffauer, 1997, οπ. αναφ. ο Γκόβαρης, 2000).

Πέραν αυτών των εννοιών, ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός ως τρόπος και στάση ζωής που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Banks, 1991, οπ. αναφ. ο Νικολάου, 2005), με κάποιο διευθυντή να τον συνδέει με παράγοντες όπως ο γεωγραφικός χώρος, τα ιστορικά και οικονομικά δεδομένα. Επίσης, άλλη διευθύντρια παραπέμπει στον πολιτισμό ως αναστοχαστική εμπειρία και διαδικασία που

οδηγεί στην κριτική του πολιτισμού (Γκόβαρης, 2000), αφού δε διστάζει να ασκήσει κριτική στην πλειονότητα των Κυπρίων που κατά τη γνώμη της δεν είναι ακόμα έτοιμοι να δεχτούν το πολιτισμικά διαφορετικό στοιχείο.

Σε πρακτικό επίπεδο, οι διευθυντές διαφωνούν με τη διεξαγωγή φολκλορικών εκδηλώσεων. Θεωρούν ότι δίνεται υπερβολική αξία σε κάποιους πολιτισμικούς παράγοντες (Νικολάου, 2005) με αποτέλεσμα να τονίζεται η διαφορά και να υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος περιθωριοποίησης. Παραπέμπουν στην άποψη πως όταν υφίσταται διαπολιτισμική αγωγή, αυτή διαποτίζει ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα (Nieto, 1996), αφού τη συνδέουν με τον κριτικό γραμματισμό, την εκπαίδευση για πολιτότητα, τη διαθεματική προσέγγιση, την συνεχή παρακολούθηση της πορείας του μαθητή, την απασχόληση κατά τα διαλείμματα, την καθημερινή αντιμετώπιση προς τους μαθητές που δεν περιορίζεται σε προγραμματισμένες ενδομηματικές ή ενδοσχολικές πρακτικές. Με αυτή τη λογική, φαίνεται πως για τους συγκεκριμένους διευθυντές, η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι μια δραστηριότητα που γίνεται κατά τη διάρκεια ενός καθιερωμένου χρονικού πλαισίου, ούτε ένα καινούριο μάθημα που σκοπεύει στη διδασκαλία των διαφόρων πολιτισμών (Ζεμπύλας, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παραδοχή συγκεκριμένης διευθύντριας ότι η εμπειρία της σε πολυπολιτισμικά σχολεία, την οδήγησε στο να αναθεωρήσει προς το αντίθετο τη θετική άποψη που είχε για τα αποτελέσματα των φολκλορικών εκδηλώσεων. Αυτή η αλλαγή στις πεποιθήσεις και κατ' επέκταση πρακτικές, παραπέμπει σε έρευνα του Muchmore (2001), ο οποίος ανέδειξε μέσα από τη μεθοδολογία ιστορίας ζωής (life history), τις αλλαγές στις πεποιθήσεις και τους τρόπους που αυτές διαμορφώνουν την πρακτική (σε ζητήματα ανάγνωσης – γραφής) ενός εκπαιδευτικού. Αυτό που φάνηκε είναι ότι υπάρχει μια ευρεία κατηγορία «προσωρινών πεποιθήσεων» (temporary beliefs) που διαμορφώνονται σε κάποια στιγμή (στη συγκεκριμένη έρευνα κατά τις σπουδές στο πανεπιστήμιο ή από παιδικές εμπειρίες), αλλά όταν εφαρμοστούν στην πράξη αποδεικνύονται δυσλειτουργικές και εγκαταλείπονται.

Επίσης, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης παρουσιάστηκαν πολύ θετικές απόψεις για την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των ετερόγλωσσων μαθητών, την ενσωμάτωσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως και για τα θετικά που θα είχε η εφαρμογή δίγλωσσου προγράμματος. Μια τέτοια στάση συνάδει με υπάρχοντα ερευνητικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία η πρώτη γλώσσα «επιδρά αποφασιστικά στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και μάλιστα η επίδραση αυτή εξαρτάται από μια σειρά

παραγόντων, όπως από τις ομοιότητες μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας» (Τριάρχη-Hermann, 2000, σελ.180). Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρξαν ενδείξεις ότι οι διευθυντές προώθησαν με οποιονδήποτε τρόπο σε πρακτικό επίπεδο την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, κάτι που οι ίδιοι δικαιολόγησαν με τη μεγάλη δυσκολία που υπάρχει λόγω απουσίας σχετικών προγραμμάτων και δομών σε επίπεδο συστήματος.

Από την άλλη, σε πρακτικό επίπεδο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παραθέτουν κάποια παραδείγματα που πέραν της αναγνώρισης της αξίας των πολιτισμικά «άλλων», «εμπλέκουν τις κοινωνικές και πολιτικές δομές στις οποίες η διαφορά συγκροτείται και νοηματοδοτείται» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σελ.37). Για παράδειγμα, υπάρχει αναφορά σε project που ανέπτυξαν κάποια τμήματα σχολείου με θέμα την ανεργία, κάτι που συνδέεται με έρευνα των Pashiaridis και Savvidis (2011), που καταγράφουν ότι μαθητές ενεπλάκησαν σε διάφορα project στην τοπική κοινότητα επιδεικνύοντας την αφοσίωσή τους σε αυτήν. Επίσης, έγιναν αναφορές σε δραστηριότητες που έδωσαν την ευκαιρία σε ετερόγλωσσους γονείς να συγκρίνουν την εκπαίδευση στην Κύπρο και στην πατρίδα τους, σε δράσεις «δευτέρου επιπέδου» που περιλαμβάνουν επαφή με το σπίτι των μαθητών και σε παρουσιάσεις - συζητήσεις για τη σταδιακή διαμόρφωση του κάθε πολιτισμού στο ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι αυτές οι δραστηριότητες εμπίπτουν ως ένα βαθμό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη και ειδικότερα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη (Sleeter & Grant, 2007). Βοηθούν να μελετηθούν κοινωνικές ταυτότητες και ζητήματα ταυτότητας (Vincent, 2003), εξετάζουν σε κάποιο βαθμό το κοινωνικοπολιτικό πεδίο των διαφορών (Trifonas, 2003), αφού περιστρέφονται γύρω από το αναλυτικό, τη διδασκαλία και αποσκοπούν στην προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και τους εναλλακτικούς τρόπους ζωής (Sleeter & Grant, 2007).

Εντούτοις, είναι περιορισμένες και αναφέρονται από συγκεκριμένους διευθυντές, ενώ άλλοι αποδέχονται ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής ή εκφράζουν αβεβαιότητα σε σχέση με την πράξη. Η πτυχή που δε διαφαίνεται έντονα από τις πρακτικές που αναφέρονται ή τουλάχιστον δε χρησιμοποιείται για να τις δικαιολογήσει είναι η προετοιμασία των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών για ενεργό εργασία προς την κοινωνική δομική ισότητα (Sleeter και Grant, 2007), η σύνδεση της διαφορετικότητας με θέματα ευρύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης που με τη σειρά τους οδηγούν σε κοινωνικό μετασχηματισμό (Leeman 2003, οπ. αναφ. ο Leeman, 2007). Απουσιάζουν πρακτικές που

περιλαμβάνουν την απόκτηση πληροφοριών για τις πολιτισμικές ομάδες, την ανάλυση της καταπίεσης που ενδεχομένως να υφίστανται στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας, ο προσωπικός στοχασμός, η δράση και η κοινωνική αλλαγή (Hackman, 2005), στο πλαίσιο πάντοτε των δυνατοτήτων των μαθητών, όπως επίσης και μια «συνειδητοποίηση που μας προετοιμάζει να δούμε και να αντιδράσουμε στα κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια που τόσο πολύ επηρεάζουν» (Gorski, 2008, σελ.515). Φαίνεται ότι παρά το κριτικό φιλοσοφικό υπόβαθρο που τους χαρακτηρίζει, οι πλείστοι χρειάζονται βοήθεια ώστε αυτό να συνδεθεί με την πρακτική αντιμετώπιση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τους διευθυντές που συνδέονται με τη συντηρητική και φιλελεύθερη προσέγγιση, με τους πρώτους να εκφράζονται περισσότερο και με μεγαλύτερη ένταση για τις δυσκολίες που συναντούν (π.χ. δυσκολία διαμόρφωσης διαπολιτισμικής πολιτικής, έλλειψη χρόνου) και την ανάγκη που έχουν για βοήθεια.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι διευθυντές από όλες τις ομάδες υποστήριξαν στην πλειονότητά τους τη δημιουργία τάξεων υποδοχής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, με δύο άτομα κριτικής προσέγγισης να αναφέρουν ότι ήδη στο σχολείο τους συστάθηκε μια τέτοια τάξη μετά από συνεννόηση με το ΥΠΠ. Η συγκεκριμένη προτίμηση που δείχνουν, αποτελεί κατά το Δαμανάκη (1997) πρακτική που παραπέμπει σε αντισταθμιστική και αφομοιωτική πολιτική, αφού προετοιμάζει τους «αλλόγλωσσους» μαθητές για ένταξη στο ελληνικό σχολείο με βάση το «γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα» που παρουσιάζουν. Μια τέτοια αναφορά, ειδικά από διευθυντές κριτικής προσέγγισης, δικαιολογημένα παρουσιάζεται ως αντιφατική σε σχέση με τη συνολική εικόνα που δίνουν. Εντούτοις, το πλαίσιο στο οποίο έγινε, δε σχετιζόταν με πεποιθήσεις περί «ελλείμματος» των μαθητών, αλλά δικαιολογήθηκε (όπως και από τους υπόλοιπους διευθυντές) με επιχειρήματα που σχετιζόνταν με την ευκολότερη επικοινωνία και τη γρηγορότερη κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας. Επιπρόσθετα, απλουστευμένη προσπάθεια για βελτίωση της κατάστασης που να παραγνωρίζει σημαντικά θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζεμπύλας, 2008), δε θα μπορούσε να θεωρηθεί, γιατί ακριβώς αυτά τα θέματα έχουν εγερθεί από τους διευθυντές κριτικής πολυπολιτισμικότητας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Οι τελευταίοι δε φάνηκε να συνδέουν στην πλειονότητά τους τη διαπολιτισμική αγωγή στην εκπαίδευση με την ευρύτερη κοινωνία.

### Στυλ ηγεσίας – Αντιμετώπιση προκλήσεων και αντιστάσεων

Όπως δικαιολογήθηκε στο κεφάλαιο IV, από τους διευθυντές του πρώτου σταδίου που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, επιλέγηκαν τρεις για συμμετοχή στη διεξαγωγή μελετών περίπτωσης. Η ανάλυση των τριών μελετών φέρνει στην επιφάνεια δεδομένα που σχετίζονται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και διευκρινίζει για πρώτη φορά ότι αυτού του τύπου η ηγεσία έχει δυνατότητες σύζευξης με τα στυλ ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008), οι οποίες πιθανόν να αφορούν και άλλους διευθυντές, πέραν του δείγματος της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, δείχνει ότι η κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας μεταφράζεται σε πρακτική μέσα από αυτή τη σύζευξη.

Η επιβεβαίωση της σύζευξης (σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό για τον κάθε διευθυντή) είναι ελπιδοφόρα σε σχέση με την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κύπρου, αφού ενδεχομένως να υπάρχουν και άλλοι ηγέτες πέραν των τριών περιπτώσεων που βασίζουν την ηγεσία τους στη συγκεκριμένη φιλοσοφία. Πρόκειται για ηγέτες που μέσα από τη δράση τους υποδεικνύουν έμμεσα την πίστη τους ότι η ανισότητα «δεν είναι φυσική ούτε αναπόφευκτη» (Larson & Murtadha, 2002, σελ.135), γι' αυτό και προσπαθούν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ειδικότερα, η σχέση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αυτή αναδύθηκε μέσα από τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, δίνει το περιθώριο για διατύπωση της υπόθεσης της McGlynn (2008) ότι ενδεχομένως κάποιες προσεγγίσεις πολυπολιτισμού να μην μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς συγκεκριμένους τύπους ηγετικών μοντέλων. Η ίδια υπόθεση διατυπώθηκε και στην έρευνα των Zembylas και Iasonos (2010), όπου οι μισοί περίπου διευθυντές έδιναν ενδείξεις μιας συντηρητικής προσέγγισης σε συνδυασμό με το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα δύο από τους τρεις διευθυντές βρίσκονται στο συνδυασμό κριτικής και φιλελεύθερης προσέγγισης με σαφώς πολύ περισσότερες ενδείξεις της κριτικής. Η παρουσία αυτής της προσέγγισης, αν και σε μικρό βαθμό, στο πλαίσιο μιας σύζευξης με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, φαίνεται να συνάδει με κάποια από τα ερευνητικά πορίσματα της προαναφερθείσας έρευνας. Ανάμεσα σε αυτά, φάνηκε ότι οι διευθυντές που ακολουθούν φιλελεύθερη ή κριτική προσέγγιση, κινούνται μεταξύ εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες, μετασχηματιστικού, κριτικού ή και



συνδυασμού αυτών των μοντέλων (Zembylas & Iasonos, 2010). Επίσης, φάνηκε ότι όλοι οι διευθυντές μετασηματιστικής ή κριτικής ηγεσίας, προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα με κριτικό τρόπο ή με συνδυασμό δύο προσεγγίσεων, εκ των οποίων η μία ήταν η κριτική (ο.π.), πορίσματα που και πάλι βρίσκονται σε κοινή γραμμή με την παρούσα έρευνα.

Αυτό που είναι σημαντικό για τη McGlynn (2008) είναι να φανεί ο τρόπος που οι αξίες «πληροφορούν» τα μοντέλα ηγεσίας. Πρόκειται για κάτι που στην παρούσα έρευνα μεταφράζεται στις αξίες δικαιοσύνης, ισότητας και άλλες παρεμφερείς που στηρίζουν την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και έπειτα επιδρούν στα στυλ ηγεσίας συμβάλλοντας στη δημιουργία σύζευξης με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, η έννοια της αλλαγής που οδηγεί στη δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου και έπεται της πρόκλησης της υπάρχουσας κατάστασης (Shields, 2006), συνοδεύει αυτές τις αξίες και συνδέεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με τους τρεις διευθυντές και τον τρόπο που μεταφράζουν στην πράξη την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

Το γεγονός ότι φανερώθηκε η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (μέσα από τη σύζευξή της με τα στυλ ηγεσίας) εντός των πολυπολιτισμικών σχολείων, είναι ενδεικτικό των πολλών ευκαιριών που παρέχει το συγκεκριμένο πλαίσιο σε έναν ηγέτη για ανάδειξή της. Όπως γράφει σχετικά η Nieto (2005), η κοινωνική δικαιοσύνη είναι σταθερά εμπεδωμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δείχνοντας έτσι τη σχέση που αυτή μπορεί να έχει με την πολυπολιτισμικότητα, χωρίς όμως να υπονοείται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται μόνο με σχολεία που έχουν ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών.

Πιο κάτω, γίνεται πιο συγκεκριμένη συζήτηση για τον τρόπο που φανερώνονται τα διάφορα στυλ ηγεσίας και τη σύζευξη που έχουν με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από σημεία της ανάλυσης που κρίθηκαν ως κυριότερα.

### ***Επιχειρηματικό στυλ***

Όπως ειπώθηκε στην ανάλυση, το επιχειρηματικό στυλ ήταν αυτό που αποτέλεσε κοινή παράμετρο των τριών διευθυντών και το στυλ στο οποίο παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ποικιλία πρακτικών και δράσεων ως προς τη σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Η σημαντικότητά του διαφάνηκε και στα πλαίσια του project LISA, αφού είχε το ψηλότερο σκορ σε σχέση με τα υπόλοιπα στυλ και αναδείχθηκε ως μια ευρωπαϊκή διάσταση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (Pashiaridis & Brauckmann, 2011). Στο συγκεκριμένο της Κύπρου, επίσης, θεωρήθηκε βασικό για τους επιτυχημένους σχολικούς ηγέτες, όπως δείχνουν

τα πορίσματα της έρευνας των Pashiardis και Savvidis (2011). Στην παρούσα έρευνα, το σκορ στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν το ψηλότερο, αλλά βρισκόταν σε ψηλά επίπεδα, ιδιαίτερα στην τρίτη μελέτη περίπτωσης όπου οι διαφοροποιήσεις ήταν μικρές.

Γενικότερα, η δράση τους στα πλαίσια του επιχειρηματικού στυλ βοήθησε σημαντικά στην ενίσχυση της εικόνας του σχολείου ως ισότιμοι, πολιτισμικά ανταποκρινόμενοι και συνεργατικού (Theoharis, 2009) και ήταν αυτή που «έβγαλε» προς τα έξω (σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, ΥΠΠ, τοπικούς φορείς) το κοινωνικά ευαίσθητο «πρόσωπο» των διευθυντών. Φάνηκε ότι οι διευθυντές κατάφεραν να φέρουν μικρές ή μεγαλύτερες αλλαγές που επεκτείνονται στο κοινωνικό πλαίσιο και εμπίπτουν στο πλαίσιο μιας «μετασχηματίζουσας ηγεσίας» (Shields, 2004) που δεν περιορίζεται στα ενδιαφέροντα του σχολείου ως ένας οργανισμός (Leithwood & Jantzi, 1990, οπ.αναφ. η Shields, 2004). Κάποιες από τις αλλαγές αφορούν στην προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ποιότητας ζωής (Astin & Astin, 2000), όπως για παράδειγμα η διερεύνηση και βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών. Ειδικά σε αυτές τις περιπτώσεις, φάνηκε ότι οι διευθυντές λειτούργησαν ως συνήγοροι των παραδοσιακά περιθωριοποιημένων και φτωχά εξυπηρετούμενων μαθητών (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009). Ήταν ιδιαίτερα προσεκτικοί στις φωνές πόνου και τις φωνές ελπίδας των μαθητών τους (Rabow, 2004, οπ. αναφ. οι Lalas & Valle, 2007), είτε αφορούσαν καταστάσεις που μπορούσαν οι ίδιοι να χειριστούν με επιτυχία (π.χ. εύρεση χρημάτων για τη σχολική ενδυμασία των μαθητών) είτε πρωτοβουλίες προς διάφορες κατευθύνσεις (π.χ. Γραφείο Ευημερίας, Γενικό Εισαγγελέα) που παρόλο που δεν άπτονταν άμεσα των αρμοδιοτήτων τους, εκείνοι τις αναλάμβαναν με ρίσκο.

Η σημαντικότητα που είχε το επιχειρηματικό στυλ, φάνηκε και από τον τρόπο που επηρεάστηκε το προσωπικό των σχολείων (εκπαιδευτικό, αλλά και βοηθητικό) στον εντοπισμό και χειρισμό καταστάσεων που άπτονταν της κοινωνικής δικαιοσύνης (όπως φτωχά παιδιά και γονείς). Σε ένα πλαίσιο ηγεσίας που λαμβάνεται ως σχέση επίδρασης μεταξύ ηγετών και ακολούθων με στόχο πραγματικές αλλαγές που αντανακλούν αμοιβαίους σκοπούς (Rost, 1991, οπ. αναφ. οι Leech, Smith, Green & Fulton, 2003), τα μέλη του προσωπικού επέδειξαν ευαισθησία, παρατηρητικότητα, συνέβαλαν στη συλλογή πληροφοριών και στην αντιμετώπιση περιπτώσεων. Με αυτό τον τρόπο παρείχαν σημαντικές ενδείξεις ότι η προσέγγιση και το στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την υιοθέτηση της προσέγγισης ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε θέματα κοινωνικής

δικαιοσύνης και πολυπολιτισμικότητας (Zembylas & Iasonos, 2010), ειδικότερα εάν ο ίδιος εμπνέει σεβασμό και κύρος στους εκπαιδευτικούς, κάτι που ισχύει και στα τρία σχολεία.

Ανάμεσα σε άλλους αξιακούς σκοπούς της μετασχηματίζουσας ηγεσίας που αναφέρουν οι Astin και Astin (2000) και προωθήθηκαν από τους διευθυντές, είναι η ενθάρρυνση του σεβασμού για τη διαφορά και τη διαφορετικότητα (π.χ. επαναλαμβανόμενη και δυναμική τοποθέτηση διευθύντριας ότι «όλα τα παιδιά είναι μαθητές του σχολείου»), ότι δεν αποδέχεται τη χρήση «ταμπελών» γι' αυτά και τους γονείς τους, προσπάθεια ώστε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να βοηθήσει τα παιδιά να νιώσουν αποδοχή και αυτοπεποίθηση), η προώθηση του πολιτισμικού εμπλουτισμού (π.χ. συνεχείς προσπάθειες προς το Σύνδεσμο Γονέων ώστε να βρουν περαιτέρω τρόπους προσέλκυσης των ετερόγλωσσων γονέων), η ενδυνάμωση της δημοκρατίας και αξιοκρατίας (τερματισμός επέμβασης γονέων σε θέματα κατανομής των μαθητών σε τμήματα, προσπάθεια ώστε να λαμβάνουν και οι ετερόγλωσσοι γονείς μέρος στο Σύνδεσμο Γονέων ως ένα φορέας λήψης αποφάσεων), η ενδυνάμωση της πνευματικής (και ψυχολογικής) ακεραιότητας (π.χ. εύρεση τρόπων αντιμετώπισης των μαθητών που βιώνουν την «απώλεια» των συμμαθητών και φίλων τους που φεύγουν για άλλες χώρες, υποστήριξη παιδιών που επηρεάστηκαν ψυχολογικά και κατ' επέκταση μαθησιακά από τα λεγόμενα για την οικονομική κρίση).

Ειδικά σε σχέση με τους μαθητές, υπήρξαν στη δράση τους ενδείξεις για προώθηση «της συναίσθησης του καθενός για το άτομό του ως κοινωνικό ον» (Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ.23). Για παράδειγμα, οι μαθητές ενεπλάκησαν στην εύρεση χρηματικής και υλικής βοήθειας προς τους άπορους συμμαθητές τους, χωρίς να τίθεται θέμα οποιασδήποτε διάκρισης και «προσέφεραν» στους γονείς ελπίδα «σε καιρούς οικονομικής κρίσης» μέσα από μικρές πράξεις που αποφάσισαν από κοινού στο σχολείο.

Επίσης, μέσα από διάφορες πρακτικές προσδιόρισαν έμμεσα και με αρκετή σαφήνεια τη σχέση που επιδιώκουν να έχουν με την κοινωνία στη βάση του οράματος και της ταυτότητας του κάθε σχολείου, για την οποία βασική παράμετρος είναι η πολυπολιτισμικότητα. Για παράδειγμα, έθεσαν όπου χρειάστηκε όρια στην εμπλοκή των γονέων, έδειξαν προς εκπαιδευτικούς και γονείς ότι επιδιώκουν να μειώσουν τις ανισότητες στην ευρύτερη κοινωνία με το να αγωνιστούν για μια καλύτερη σχολική κοινωνία για τους μελλοντικούς πολίτες. Έδωσαν το μήνυμα ότι δεν επιδιώκουν την προσαρμογή σε επικρατούσες αξίες (Freire, 1985) που αντιτίθενται στην κοινωνική δικαιοσύνη, μέσα από πρακτικές και συμπεριφορές τους που εμπίπτουν στη σύζευξη του επιχειρηματικού στυλ με την ηγεσία για

κοινωνική δικαιοσύνη. Ενδεικτική είναι η αποφασιστικότητα της διευθύντριας 3 να σταματήσει συνθήκες γονέων που σχετίζονταν με την «απαίτησή» να μην είναι τα παιδιά τους με συγκεκριμένους ετερόγλωσσους μαθητές και οι προσπάθειες της 2 ώστε η σύνθεση του Συνδέσμου Γονέων να είναι ανάλογη της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι διευθυντές είχαν την αυτοπεποίθηση να είναι μαχητικοί και να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση, χαρακτηριστικά αποτελεσματικών ηγετών σε σχολεία με προκλήσεις (Harris & Chapman, 2002). Με αυτό τον τρόπο, το αρνητικό κλίμα της κοινωνίας προς τους μετανάστες που μεταφέρεται στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 2002), μπορεί να συναντήσει αντίσταση στον κόλπο του σχολείου από τις ενέργειες του σχολικού ηγέτη.

Σε ένα πλαίσιο στο οποίο «η εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας αντιμετωπίζονται όλο και περισσότερο ως ισχυρά εργαλεία για να γίνουν τα σχολεία πιο ισότιμα, πολιτισμικά ανταποκρινόμενα και συνεργατικά» (Auerbach, 2009, σελ.9), οι διευθυντές συνέβαλαν όπως και αυτοί στην έρευνα του Theoharis (2009), στη δημιουργία ενός κλίματος «ανήκειν», για τις οικογένειες των μαθητών. Στο σχολείο 3, αφού επιτεύχθηκε με τους χειρισμούς της διευθύντριας, βελτίωση της «εικόνας» του σχολείου και διαφοροποίηση στη στάση των Κύπριων γονέων σε σχέση με τους ετερόγλωσσους μαθητές και γονείς, οι γονείς στο σύνολό τους συμμετείχαν ενεργά στη ζωή του σχολείου και ειδικότερα οι ετερόγλωσσοι αύξησαν την επικοινωνία του με αυτό. Ουσιαστικά, τέθηκαν τα θεμέλια για συνεκτικές πολιτισμικές και κοινωνικές δομές (Leech, Smith, Green & Fulton, 2003), για «κοινή» κουλτούρα σχολείου-γονέων, όπως την ονόμασε η διευθύντρια, με το «κύμα αλληλεγγύης» που παρατηρήθηκε στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, να θεωρείται ως ένα δείγμα της.

Γενικότερα και στα τρία σχολεία θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι διευθυντές γνώριζαν πώς να επικοινωνούν με τους γονείς με τρόπους που να οικοδομούν τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και εκτίμηση, γεγονός που σύμφωνα με τους Epstein και Sanders (2006), βοηθά στο να «έχουν όλοι οι μαθητές πολλαπλές πηγές υποστήριξης για να πετύχουν σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης και να γίνουν παραγωγικοί νεαροί ενήλικες» (σελ.115).

Παρόλα αυτά, η σύγχρονη μετάβαση από την απομονωμένη σχολική διοίκηση στην εμπλοκή των γονιών και της κοινότητας (Cheng, 2010) και όχι «την πρακτική της εσωστρέφειας» (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 1999γ, σελ. 82), δεν περιορίζεται στην «οικοδόμηση σχέσεων» (Auerbach, 2007). Περιλαμβάνει και πρωτοβουλίες των διευθυντών που αφορούν στην οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων εμπλοκής των γονέων που να

μη βασίζονται κατανάγκη σε σχολικά ζητήματα, αλλά και σε κοινωνικά που να τους ενδυναμώνουν (Auerbach, 2009), ιδιαίτερα τους περιθωριοποιημένους και τους γονείς που δεν «πλησιάζουν» εύκολα το σχολείο. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερα που να εντάσσονται στη δράση των διευθυντών για κοινωνική δικαιοσύνη.

Στο ίδιο πλαίσιο, στόχοι όπως η αξιοποίηση της επαγγελματικής κι επιστημονικής εμπειρίας των γονέων που έθεσε προς υλοποίηση η διευθύντρια 3 (και εφαρμόστηκε σε σχέση με Κύπριους γονείς), θα μπορούσε να επεκταθεί και σε αξιοποίηση που να απευθύνεται εξίσου και στους ετερόγλωσσους γονείς. Ειδικότερα, θα μπορούσαν με κάποιους τρόπους να αναδειχτούν οι προοπτικές που φέρνουν στο σχολείο οι οικογένειες με πολιτισμική διαφορετικότητα (Johnson κ.α., 2011) ή και να γίνει ανάπτυξη μιας γνωστικής βάσης για τα πολιτισμικά «κεφάλαια γνώσεων» (Moll κ.α., 1992, οπ.αναφ. οι Johnson κ.α., 2011).

Από την άλλη, ήταν εμφανές ότι κάποιες πρωτοβουλίες των διευθυντών (κυρίως των 1 και 2) για αλληλεπίδραση σχολείου – γονέων, συνάντησαν αντιστάσεις από πλευράς γονέων και δεν υλοποιήθηκαν πλήρως. Για παράδειγμα, η προσπάθεια της διευθύντριας 2 να αλλάξει τη σύνθεση του Συνδέσμου Γονέων ώστε να συνάδει με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, δεν απέφερε σημαντικές αλλαγές, παρόλο που άλλαξε αισθητά τις ενέργειες του Συνδέσμου προς την κατεύθυνση της ευημερίας όλων των μαθητών. Πρόκειται για ένα θέμα που εμπίπτει στην «αρχή της δράσης» (Blackmore, 2006) και αφορά στο κατά πόσο οι διαδικασίες και τα σώματα λήψης απόφασης σε ένα σχολείο λαμβάνουν υπόψη τους ενδιαφερόμενους (π.χ. τους γονείς) και τους προωθούν στην έκφραση του λόγου τους.

Όσον αφορά στην οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα ως κεντρικό μέρος μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999), οι διευθυντές συνάντησαν συνολικά κατά τη δράση τους αρκετές αντιστάσεις. Οι περισσότερες από αυτές κινήθηκαν γύρω από τον παράγοντα «διαθεσιμότητα των πόρων», ο οποίος σύμφωνα με τους Maynes και Sarbit (2000), βοηθά το σχολείο να συνεισφέρει θετικά στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Παρ' όλα αυτά, φάνηκε ότι οι διευθυντές συνειδητοποιούσαν ότι η ικανότητα του σχολείου να υλοποιήσει επιτυχώς και να διατηρήσει προγράμματα αναδόμησης, βασίζεται εν μέρει σε διευκολύνσεις περιφερειακού επιπέδου (Sanders, 2009), γι' αυτό εξακολουθούσαν να επιδιώκουν τη συνεργασία και να αξιοποιούν αυτά που δικαιούνταν. Έντονη εκ μέρους και των τριών διευθυντών, ήταν η προσπάθεια επικοινωνίας με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας, όπως το Γραφείο Ευημερίας, που θα μπορούσαν μέσα από τους χειρισμούς τους να

συνεισφέρουν στη μείωση διαφόρων ανισοτήτων (π.χ. παιδιά - θύματα βίας, παιδιά που ζουν σε αντίξοες συνθήκες). Ειδικότερα, η διευθύντρια 3 έχοντας πεποίθηση της αξίας που έχει η αλλαγή των στάσεων που έχει η κοινότητα προς το σχολείο (Beare κ.α., 1977, οπ. αναφ. ο Blair, 2002), προσπάθησε ιδιαίτερα ώστε να βελτιώσει την «εικόνα» του σχολείου προς τα έξω. Ανέπτυξε συμμαχίες με οργανισμούς και άτομα, ώστε να εξασφαλίσει πηγές, πρακτική που εμπίπτει στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (Scheurich & Skrla, 2003).

Θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι σχεσιακοί δεσμοί που υποστήριζαν το ρυθμό, το βάθος και την κατεύθυνση της αλλαγής (Daly, 2010), ήταν καθοριστικοί στην επίτευξη ή μη των στόχων κοινωνικής δικαιοσύνης. Σημαντικά στοιχεία του τρόπου χειρισμού αυτών των δεσμών εκ μέρους των διευθυντών, ήταν η μαχητικότητα και τόλμη που επέδειξαν μέσα από τις πράξεις τους, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη χρησιμοποίηση ιστοχώρου για «πρόκληση» και αντιμετώπιση της αναβλητικότητας συγκεκριμένων φορέων.

### ***Δομικό στυλ***

Η πιο κάτω συζήτηση αφορά βασικές πτυχές της δράσης που επέδειξε ο κάθε διευθυντής σε σχέση με το δομικό στυλ· κυρίως πρόκειται για την περιοχή του οράματος, της ανάληψης ρίσκου και της προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας.

Όσον αφορά στη σαφήνεια του οράματος του διευθυντή και της αποστολής, αυτή αποτελεί κατά τους Brauckmann και Pashiardis (2011), βασική πτυχή του δομικού στυλ ηγεσίας. Εντούτοις, όπως φάνηκε από την ανάλυση, στο σχολείο 1 δε φάνηκε να υπάρχει γραπτό όραμα (κάτι που θα «πρόσθετε» στη σαφήνεια), αλλά ούτε και ταύτιση στις απόψεις διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς το περιεχόμενό του. Επίσης, η μακροχρόνια ατζέντα ως χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών ηγετών (Dinham, 2005) δεν ήταν χαρακτηριστικό του οράματος του σχολείου 2 το οποίο βασιζόταν σε βραχυχρόνιους στόχους. Από την άλλη, η διευθύντρια στο σχολείο 3 με τον τρόπο που συνέβαλε στη διαμόρφωση και προώθηση του οράματος, έδειξε ότι συγχρονίζεται με αλλαγές και προκλήσεις στη σύγχρονη ηγεσία, οι οποίες κατά τον Cheng (2010) περιλαμβάνουν μια νέα έμφαση που αφορά στα εκπαιδευτικά οράματα για το μέλλον.

Το όραμα του σχολείου της δε θεωρήθηκε στόχος, αλλά είχε τα χαρακτηριστικά ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου, ελκυστικού μέλλοντος (Nanus, 1992, οπ.αναφ. οι Davies & Davies, 2010) ή μιας «μεγάλης» εικόνας (Dinham, 2005) που περιλαμβάνεται στο όραμα και το τριετές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου. Τη σημασία μιας τέτοιας εικόνας αναδεικνύουν οι

Harris και Chapman (2002) οι οποίοι σε έρευνά τους για τους αποτελεσματικούς ηγέτες των σχολείων που αντιμετωπίζουν περιστάσεις πρόκλησης, κατέληξαν μεταξύ άλλων ότι είναι έχουν στρατηγική, με την έννοια του να έχουν μια ευρεία όψη της αλλαγής και της ανάπτυξης δίνοντας έμφαση στη «μεγάλη» εικόνα. Μέσα από έννοιες που προβάλλονται μέσα από αυτό (π.χ. στοργική αγάπη, ανοχή, «δημοκρατικό» σχολείο), διαφαίνεται έμμεσα και η προσπάθεια ελαχιστοποίησης των οποιωνδήποτε δομών που μπορεί να περιθωριοποιήσουν, μια παράμετρος που αναφέρει ο Theoharis (2009) ως κεντρική για τους ηγέτες που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό δε σημαίνει ότι οι άλλοι δύο διευθυντές (1, 2) δεν μπορούν να συμβάλουν μέσα από το όραμά τους («ηρεμία που στοχεύει σε ψηλά επίπεδα», «καλλιέργεια αυτοπειθαρχίας») σε αυτή την ελαχιστοποίηση, ειδικά αν ληφθεί υπόψη η αισθητή βελτίωση των επιπέδων πειθαρχίας που επιτεύχθηκε κυρίως λόγω της προσέγγισής τους. Παρ' όλα αυτά, ένα «τολμηρό» όραμα που προκαλεί άμεσα την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο και τις όποιες ανισότητες τη χαρακτηρίζουν (ο.π.), δε φάνηκε να προωθείται στα σχολεία τους.

Σημαντικό είναι ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές του σχολείου 3 φαίνεται να ανταποκρίνονται στην υιοθέτηση και προώθηση του οράματος. Παρόλο που η παρούσα έρευνα δεν επικεντρώνεται σε θετικά που προκύπτουν από την υιοθέτησή του, όπως η θετική επίδραση στη διδακτική και στρατηγική συμπεριφορά (Krugger κ.α., 2007), η εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους και η χρήση καινοτόμων και επαγγελματικών διδακτικών πρακτικών (Barnett & McCormick, 2004), εντούτοις υπάρχουν ενδείξεις για άλλου είδους θετική επίδραση. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ενδείξεις για αλλαγή των πεποιθήσεων και αξιών των ανθρώπων από τον εαυτό τους στους άλλους (Furman & Gruenewald, 2004· Shields, 2004) ή ενός οράματος που επιδρά σε επίσημες ή ανεπίσημες όψεις της σχολικής κουλτούρας. Αυτό φανερώνεται από αναφορές των εκπαιδευτικών σε δημιουργία «κουλτούρας συλλογικού πνεύματος», προσπάθεια που καταβάλλουν για το «κοινό καλό», όραμα που «πάει και προς αυτούς» ή «βγαίνει από τους ίδιους» ώστε με τη σειρά του να προωθηθεί στους μαθητές. Πρόκειται για επίδραση που παραπέμπει στην τοποθέτηση του Sterrett (2011) ότι ένα σχολικό όραμα πρέπει να έχει δράση ή διαφορετικά να έχει ζωή και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του σχολείου με διάφορους τρόπους.

Καθοριστικό στοιχείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου 3, για την επιτυχία προώθησης του οράματος είναι το γεγονός ότι η προσωπική φιλοσοφία της διευθύντριας αντικατοπτρίζεται στις έννοιες που προωθεί το όραμα και σε απόψεις της που εκφράζονται

επίσημα ή ανεπίσημα σε διάφορες συζητήσεις. Έχοντας ως ηγέτης ένα προσωπικό όραμα (Theoharis, 2009), μπορούσε με τον καλύτερο τρόπο να «εμπνεύσει ένα κοινό όραμα» (Kouzes & Posner, 2008, σελ.22). Το γεγονός ότι η δημιουργία οράματος περιλαμβάνει το ρίσκο (Hoyle, English & Steffy, 1998), είναι κάτι που αποδέχεται η διευθύντρια, λέγοντας ότι αναλαμβάνει την ευθύνη της όποιας επιτυχίας ή αποτυχίας. Παρ' όλα αυτά, τα πορίσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το όραμα έγινε «κτήμα» των εκπαιδευτικών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με την καθοριστική όμως συμβολή της διευθύντριας στη συλλογή υλικού, τη σύσταση και τη διατύπωσή του.

Η ανάληψη ρίσκου, σύμφωνα με τον Evans (2000), παρά τη θεωρητική δημοτικότητα που απολαμβάνει ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς που γράφουν για σχολική αναδόμηση, είναι σπάνια στα σχολεία. Στην παρούσα έρευνα συναντάται και στους τρεις διευθυντές, αν και σε διαφορετικό βαθμό. Αν υιοθετηθεί η θέση των Hytten και Bettez (2011) ότι ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη είναι η πρόκληση των άνισων κοινωνικών διακανονισμών και θεσμών, τότε η κριτική που ασκούν και το ρίσκο που αναλαμβάνουν οι διευθυντές στο πλαίσιο του επιχειρηματικού στυλ, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι εμπίπτει σε αυτό το πλαίσιο.

Ανάμεσα σε αυτά τα ρίσκα, εμπεριέχονται κάποια που μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο των τριών εννοιών με τις οποίες επιλέγει η Fraser (2008) να ορίσει την κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται για την ισοδύναμη αναδιανομή (π.χ. των πηγών, όπως οικονομικών κονδυλίων που εξασφάλιζαν από διάφορες πηγές οι τρεις διευθυντές), την αναγνώριση (των μαθητών από γλωσσικές - πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες, π.χ. μέσα από τις πετυχημένες προσπάθειες της διευθύντριας 3 να σταματήσουν παρεμβάσεις γονέων που δεν ήθελαν στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους κάποιους ετερόγλωσσους μαθητές) και την αντιπροσώπευση (των ετερόγλωσσων στο σύνδεσμο γονέων, π.χ. μετά από την αντιπαράθεση της διευθύντριας 2 με τα μέλη του συνδέσμου για το θέμα της εκπροσώπησης όλων των γονέων). Αυτή η στάση ανάληψης ρίσκου φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης (Davies & Davies, 2010· Kouzes & Posner, 2006) στο χώρο του σχολείου, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, ενισχύει το ρόλο του διευθυντή ως ζωτικός παράγοντας για δημιουργία καταστάσεων επιτυχίας της σχολικής αναδόμησης (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001), η οποία ειδικά στην περίπτωση της διευθύντριας 3, στηρίζεται στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου και στο όραμα.



Ο τρόπος που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου η στάση «ρίσκου» που τηρούν οι διευθυντές, φαίνεται να είναι διαφοροποιημένος. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί (σχολείο 1) που δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν κατά πόσο και ποια ρίσκα λαμβάνει ο διευθυντής τους και εκπαιδευτικοί (σχολείο 2) που συνδέουν την προσωπικότητα του διευθυντή με το ρίσκο ή τις προσωπικές ιστορίες που τους αφηγείται (σχολείο 3), χωρίς και πάλι να το προσδιορίζουν στο σχολικό πλαίσιο. Πέραν όμως αυτών, υπάρχουν άλλοι που είναι πιο συγκεκριμένοι δείχνοντας τον τρόπο που τους ωθεί στην αλλαγή η στάση ανάληψης ρίσκου από το διευθυντή τους. Συγκεκριμένα, η ενθάρρυνση του προσωπικού να εγκαταλείψει τις «ζώνες άνεσης» μέσα από δοκιμές νέων ιδεών, πειραματισμούς, ανάληψη ρίσκων και πρωτοβουλιών (Dinham, 2005), φαίνεται να είναι εντονότερη σε εκπαιδευτικούς του σχολείου 3, οι οποίοι νιώθουν τη θετική επίδραση που τους ασκεί η διευθύντρια και την ασφάλεια που τους παρέχει, ώστε να μπορούν να αναλάβουν και εκείνοι ρίσκα με την έννοια των πρωτοβουλιών ή των καινοτομιών.

Σημαντικό είναι ότι ένας διευθυντής που αποτελεί μοντέλο ανάληψης ρίσκου για τους εκπαιδευτικούς του, ενισχύει την ετοιμότητά του για αλλαγή (Zimmerman, 2006) και κερδίζει το δικαίωμα και το σεβασμό του να ηγείται μέσα από άμεση ατομική εμπλοκή και δράση (Kouzes & Posner, 2007). Ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο να δοκιμάσουν κάτι καινούριο στις τάξεις τους, να πειραματιστούν και να θεωρούν τα λάθη ως ευκαιρίες (Pounder, 2001). Όπως υποστηρίζουν οι Kouzes και Posner (2007), οι άνθρωποι πρώτα ακολουθούν το «πρόσωπο», μετά το πλάνο.

Μια άλλη παράμετρος του δομικού στυλ και της σύζευξης που έχει με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, φάνηκε να είναι η προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας, στην οποία έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση και οι τρεις διευθυντές με θετικές αλλαγές στο σχολείο τους που ανάγονται σε ζήτημα δικαιοσύνης. Όπως γράφουν οι Conoley και Goldstein (2004), η αποτυχία για αποτελεσματική αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών συμβάλλει σε φτωχά ατομικά, σχολικά και κοινωνικά αποτελέσματα. Σημαντική στο πλαίσιο αυτό ήταν η υιοθέτηση θετικών προσεγγίσεων προς την πειθαρχία (Orpinas & Horne, 2010) με την έννοια της αναγνώρισης που έδωσαν στην κεντρική σημασία της ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους μαθητές (Shields, 2004) ή διαφορετικά στη μετάθεση της έμφασης από την πειθαρχία στην ανάπτυξη σχέσεων (Sterrett, 2012). Η έντονη παρουσία τους στους διάφορους χώρους του σχολείου, η προσπάθειά τους να περνούν χρόνο με τους μαθητές, να κατανοούν σε φιλικό κλίμα τους λόγους της συμπεριφοράς τους και να παρέχουν θετικά κίνητρα, φάνηκε

ότι συνέβαλε σημαντικά στο να απευθύνονται οι μαθητές προς αυτούς με άνεση και σεβασμό, αλλά και να υπολογίζουν σημαντικά τις συμβουλές τους.

Επίσης σημαντικές είναι και οι ενδείξεις για ολιστική αντιμετώπιση της πειθαρχίας, κάτι που εντόπισε και ο Theoharis (2009) στους διευθυντές του δικού του δείγματος. Όπως γράφει, «ένα μέρος του να έχεις έλεγχο των προβλημάτων πειθαρχίας, προέρχεται από το να τα σκέφτεσαι διαφορετικά» (σελ.63), πολλές φορές ως αποτέλεσμα των ανισοτήτων που υπάρχουν. Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό σημαίνει αντιμετώπιση που λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών (π.χ. οικογενειακά – οικονομικά προβλήματα), το κοινωνικό (π.χ. απογευματινή ενασχόληση), αλλά και το σχολικό (π.χ. μη ενδιαφέρον μάθημα, μη επαρκής λήψη μέτρων ασφαλείας). Ακόμη περισσότερο, η αντιμετώπιση της πειθαρχίας ως μιας πολύπλοκης έννοιας που περιλαμβάνει την αυτό-πειθαρχία των μαθητών (Bear, 2005) και συνεπάγεται κάτι πέρα από την τιμωρία, μπορεί επίσης να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας ολιστικής αντιμετώπισης. Ιδιαίτερα στο σχολείο 2 δόθηκε έμφαση σε αυτή την πτυχή μέσα από την καλλιέργεια του οράματος.

Το γεγονός ότι οι διευθυντές συζήτησαν με τους εκπαιδευτικούς για το θέμα της θετικής προσέγγισης των πειθαρχικών θεμάτων και ότι οι τελευταίοι έδειξαν να συμπορεύονται στην πλειονότητά τους με αυτήν, μπορεί να θεωρηθεί ως βάση ώστε να αναπτύξουν και οι ίδιοι θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Η ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων αποτελεί κατά τη Shields (2004) προϋπόθεση ώστε οι μαθητές να φέρνουν στην τάξη και στο σχολείο τις εμπειρίες ζωής τους. Το κλίμα «ανήκειν» που οικοδομήθηκε για όλους τους μαθητές, το οποίο οφειλόταν εν μέρει στην προληπτική και διαδικαστική αντιμετώπιση της πειθαρχίας, αποτελεί προσέγγιση για τη δημιουργία πιο κοινωνικά δίκαιων σχολείων ή διαφορετικά τρόπο «πρόκλησης» της αδικίας (Theoharis, 2009). Σύμφωνα με τους Orpinas και Horne (2010) κάνει τους μαθητές να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, τους δασκάλους να έχουν ενέργεια ώστε να αποδίδουν στο μέγιστο και αυξάνει τη σύνδεση που έχουν όλοι με το σχολείο.

### ***Στυλ ανάπτυξης προσωπικού***

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η δράση των διευθυντών σε σχέση με το στυλ ανάπτυξης προσωπικού παρουσιάστηκε διαφοροποιημένη. Κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης (Clement & Vandenberghe, 2001) φάνηκε ότι καλλιεργήθηκε περισσότερο στο σχολείο 3, από την άποψη ότι περνούσαν πληροφορίες προς το προσωπικό από διάφορες πηγές (π.χ. διαδίκτυο, γραπτά κείμενα που έφερνε η διευθύντρια,

εκπαιδευτικοί), γινόταν σε μεγαλύτερο βαθμό συζήτηση για εκπαιδευτικές καινοτομίες και εξελίξεις και κινητοποιούνταν διάφορες διαδικασίες που αποσκοπούσαν στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ζητούμενο στις τρεις μελέτες περίπτωσης είναι κατά πόσο η στάση και η δράση των διευθυντών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού συνιστά περιοχή που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashardis, 2011), οικοδομεί τη σχολική ικανότητα (Youngs & King, 2002) και την ίδια στιγμή συμβάλλει στην αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης με την έννοια της οικοδόμησης ισότητας ή της κάλυψης των «ελλειμμάτων ισότητας» (Theoharis, 2009, σελ.53).

Στο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έγιναν διευκολύνσεις και από τους τρεις διευθυντές, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε πρωινές επιμορφώσεις για διάφορα μαθησιακά αντικείμενα. Σύμφωνα με τους Harris, Day και Hadfield (2003), οι εκπαιδευτικοί τρέφουν σεβασμό προς τους διευθυντές που στηρίζουν την εξωτερική τους επιμόρφωση (κάτι που φάνηκε ότι ισχύει και στις τρεις περιπτώσεις), αλλά και προς αυτούς που τους παρέχουν με ευκαιρίες ηγεσίας εντός του σχολείου. Την τελευταία αυτή πτυχή φάνηκε ότι την καλλιέργησε περισσότερο και πιο οργανωμένα η διευθύντρια 3. Δεν ήταν μόνο η συμβολική ευκαιρία που έδωσε σε κάποιους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να γίνουν «ηγέτες» του σχολείου για μια μέρα, αλλά και οι ευκαιρίες που δόθηκαν ολόχρονα σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συγκρότησαν τις διάφορες ομάδες εργασίας, να λάβουν αποφάσεις και να δράσουν σε διάφορα ζητήματα (μάθησης, οργάνωσης, βελτίωσης του σχολείου).

Η ίδια διευθύντρια κίνησε διαδικασίες με σκοπό να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε επίπεδο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η έκθεσή τους στην ορολογία και βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ισότητα, μια πρακτική που υποστηρίζει την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης (Rodriguez & Baum, 2006) έγινε με τρόπο που μπορεί να χαρακτηριστεί κυρίως προγραμματισμένος και οργανωμένος, σε αντίθεση με τα άλλα δύο σχολεία που ήταν μη προγραμματισμένος, κυρίως αποτέλεσμα προφορικών συζητήσεων που προέκυπταν και στις οποίες οι διευθυντές εξέφραζαν τις απόψεις τους. Επίσης, η εμπέδωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού σε συνεργατικές δομές, ένα χαρακτηριστικό του καλού ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2009) και τρόπος προώθησης της οργανωτικής ανάπτυξης (Dufour & Berkey, 1995, οπ. αναφ. οι Bredeson & Johansson, 2000), εμφανίστηκε περισσότερο στο τρίτο σχολείο και μεταφράζεται σε διάφορες περιπτώσεις ως

προσπάθεια με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας. Δε φαίνεται να τοποθετείται έντονα σε ένα πλαίσιο κατανόησης παραμέτρων που περιθωριοποιούν, θέμα στο οποίο αναφέρεται ο Theocharis (2009), εντούτοις τηρείται μια άλλη βασική προϋπόθεση· υπάρχει συναδελφικό κλίμα που αναπτύσσει τις μαθησιακές ευκαιρίες (Clement & Vandenberghe, 2001). Αυτές σχετίζονταν με την ενεργοποίηση του θεσμού του μέντορα, την οργανωμένη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες, τη δημιουργία τράπεζας υλικού, το πρόγραμμα «ρίχνω τους τοίχους του σχολείου» με συνδιδασκαλίες και παρακολούθησεις μαθημάτων, αλλά και τον προσεκτικό τρόπο κατανομής των εκπαιδευτικών σε τμήματα, ώστε να υπάρχει ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών.

Πέραν της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, υπάρχει και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – σχολικού ηγέτη, η οποία επίσης δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες και μαθησιακό χώρο για τους δασκάλους (ο.π.). Κυρίως μεταφράζεται σε συζητήσεις (με ειδικούς προσκεκλημένους ή όχι) που γίνονται για διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, στόχους ή τον τρόπο διδασκαλίας συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (π.χ. ετερόγλωσσων που μαθαίνουν την ελληνική).

Από την άλλη, στα σχολεία 1 και 2 δε δόθηκαν ιδιαίτερες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που να βασίζονται σε δομές που τέθηκαν από το διευθυντή ή το σχολείο γενικότερα, αλλά έγιναν σχετικές προφορικές προτροπές εκ μέρους του διευθυντή που τελικά δεν υλοποιήθηκαν. Αυτό ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη ανάγκης για επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού από την άποψη της θέσπισης δομών και παροχής ευκαιριών συνάντησης και συνεργασίας. Η διευθύντρια 2, η οποία θίγει το ζήτημα της επιμόρφωσης που χρειάζεται η ίδια σε συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού, ώστε να μπορεί να βοηθά περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και να αξιολογεί καλύτερα την εργασία τους, παραπέμπει «στη δύναμη της συγκεκριμένης γνώσης σε θέματα περιεχομένου που βοηθούν στην ηγεσία επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζει σε αναγνωρισμένα κενά ισότητας» (Theocharis, 2009, σελ.136). Αυτές οι γνώσεις περιεχομένου και διδακτικής σε συνδυασμό με την αποδοτική χρησιμοποίηση των εξωτερικών πηγών, θα μπορούσαν να αποτελέσουν βασικό στοιχείο για «κάλυψη» αυτών των «κενών ισότητας». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο γνώσεων ανήκει και ο προσδιορισμός θεμάτων (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, συνεργασία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας) εκ μέρους των διευθυντών του Theocharis (2009) στα οποία υπήρχε ασύμφωνη επίτευξη και η διευκόλυνση της συνεχόμενης μάθησης γύρω από αυτά. Στην προκειμένη όμως περίπτωση, δεν υπάρχουν

ενδείξεις ότι όλοι οι διευθυντές προώθησαν την επαγγελματική ανάπτυξη γύρω από συγκεκριμένα θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί ή κάποιοι από αυτούς είχαν ανάγκη.

Εντούτοις, η προώθηση της σύνδεσης με εξωτερικούς ειδικούς αποτέλεσε δομή επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού (Youngs & King, 2002) που έγινε είτε με τη μορφή επίσκεψής τους στο σχολείο για επιμόρφωση είτε με τη συνεργασία και στήριξή τους στα πλαίσια προγραμμάτων. Με στόχο τη θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο και κυρίως στους μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999γ), αλλά και τη βοήθεια στην καθοδήγηση εσωτερικών αναμορφώσεων (Youngs & King, 2002), η διευθύντρια 2 επιδίωξε τη συνεργασία με ομάδα ακαδημαϊκών και η διευθύντρια 3 έστησε τα θεμέλια για συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά την επόμενη σχολική χρονιά.

Σημαντική στους τρεις διευθυντές είναι και η τοποθέτησή τους σε σχέση με τις πρακτικές αναγνώρισης και ανταμοιβής των εκπαιδευτικών, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση επαγγελματικής ανάπτυξης. Πέραν των πρακτικών που σχετίζονται με τον προφορικό έπαινο, αλλά και τον γραπτό (π.χ. εκθέσεις αξιολόγησης), δύο διευθυντές (1 και 2) τονίζουν την ειλικρίνεια που τους χαρακτηρίζει παραδεχόμενοι ότι δεν μπορούν να ενδυναμώσουν με αυτό τον τρόπο, άτομα που δεν επιδεικνύουν παρά τις προσπάθειές τους επαγγελματική συμπεριφορά. Η εφαρμογή καινοτόμων τρόπων για επιβράβευση των εκπαιδευτικών, συμπεριφορά που κατά τον Pashiardis (1998) χαρακτηρίζει τους αποτελεσματικούς ηγέτες στην Κύπρο, παρουσιάστηκε στη διευθύντρια 3. Η λήψη φωτογραφιών κατά τις επισκέψεις της στις αίθουσες διδασκαλίας και η ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα του σχολείου, αναφέρθηκε με θετική διάθεση από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως ένας πρωτότυπος τρόπος επαίνου και αναγνώρισης. Η σημασία που έδωσε η ίδια διευθύντρια στο θέμα της αναγνώρισης και του επαίνου, φαίνεται να σχετίζεται με τη συνειδητή προσπάθεια που έκανε εξ αρχής για λήψη πληροφοριών σχετικά με πλεονεκτήματα του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτή η προσπάθεια φαίνεται ότι τελικά οδήγησε σε αξιοποίησή τους, αφού έδωσε στους εκπαιδευτικούς «την άδεια να ανοίξουν δρόμο με τη βοήθεια των δυνατών τους σημείων» (Fullan & Hargreaves, 1995, σελ.132), κάτι που δήλωσαν οι ίδιοι και πίστωσαν τη διευθύντρια για τις επιλογές της.

Μια τέτοια συμπεριφορά, όπως και άλλες που εμπίπτουν στην κατηγορία της αναγνώρισης και ανταμοιβής (και παρατηρήθηκαν από τους τρεις διευθυντές), φάνηκε ότι αυξάνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία. Συμβάλλει επίσης στην οικοδόμηση μιας «δυνατής αίσθησης συλλογικής ταυτότητας και κοινοτικού πνεύματος» (Kouzes & Posner,

2007, σελ.69), εικόνα που απορρέει περισσότερο από το σχολείο 3. Σύμφωνα με τους Waters κ.α. (2003) συνδέεται ακόμη με την αύξηση της μαθησιακής επίδοσης, κάτι που δεν μπορεί να εξαχθεί από τα συγκεκριμένα πορίσματα, αφού δε διερευνήθηκε.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, η διευθύντρια 3 ξεχώριζε από τους άλλους δύο διευθυντές, από την άποψη ότι η δέσμευσή της προς την προσωπική και επαγγελματική της ανάπτυξη γινόταν αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς μέσα από διάφορες συζητήσεις που γίνονταν, τις περισσότερες φορές ανεπίσημα. Με τρόπο που υποδηλώνει ότι οι σχολικοί ηγέτες βρίσκονται σε μια μοναδική θέση ώστε να ασκούν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (Bredeson & Johansson, 2000) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όχι μόνο η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση ως «μοντέλο διά βίου μάθησης» (ο.π., σελ.392), αλλά επιδρά σε αυτούς από την άποψη ότι «μαθαίνουν από αυτήν», τους «ξυπνά», τους συμπαρασύρει θετικά λόγω της «κινητικότητας» και της τάσης της να πειραματίζεται και να καταπιάνεται με καινοτομίες.

Παρόλο που στην έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007) δε βρέθηκε καμιά εμπειρική υποστήριξη των επιδράσεων του ηγέτη στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για αυτό-ικανότητα, εντούτοις τα πορίσματα της παρούσας έρευνας παραπέμπουν στους Leithwood και Riehl (2003) που αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πηγών στα σχολεία τους αποτελώντας παράδειγμα για το προσωπικό στη βάση των αξιών και των στόχων του σχολείου. Αντίστοιχα, σε παλαιότερη έρευνα, ο Hipp (1996) περιλαμβάνει στα συμπεράσματά του ότι οι διευθυντές επηρεάζουν τη σχολική ικανότητα με το να επιδεικνύουν ηγετικές συμπεριφορές, όπως η παραδειγματική (modeling behavior) και η παροχή προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης. Όπως γράφουν οι Bredeson και Johansson (2000), οι οποίοι κατέληξαν ερευνητικά στην παραδειγματική συμπεριφορά των διευθυντών ως ένας ρόλος «κλειδί» που επιδρά στη μάθηση των εκπαιδευτικών: «Οι μελετητές της οργανωτικής κουλτούρας και ηγεσίας μας λένε πως εάν θέλεις να μάθεις τι είναι σημαντικό σε ένα σχολείο, παρακολούθα τι κάνει ο διευθυντής» (σελ.392).

Ειδικότερα, η έμπνευση που προκαλεί η διευθύντρια 3, τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς που έδωσαν συνέντευξη. Μια τέτοια δήλωση αποτελεί ένδειξη ότι ως σχολικός ηγέτης ανήκει στο σύνολο αυτών που είναι «ικανοί να εμπνέουν, να ενδυναμώνουν και να παρακινούν το προσωπικό τους» (Engels, Hotton, Devos & Bouckenooghe, 2008, σελ.3) ώστε αυτό να φτάσει φιλόδοξους στόχους (Leithwood & Riehl, 2003). Αν ληφθεί

υπόψη ότι το όραμα που θα πρέπει να εμπνέει το σχολείο (Hoyle, English & Steffy, 1998) αντιπροσωπεύει απόλυτα τη διευθύντρια 3, τότε φαίνεται να ισχύει ότι «οι αξίες, πεποιθήσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή εμπνέουν τους ανθρώπους να ολοκληρώσουν τη σχολική αποστολή» (CEC & ILIAD, 2001, σελ.19) ή να πραγματοποιήσουν το σχολικό όραμα στο βαθμό του δυνατού. Επιπλέον, υποστηρικτική της θέσης ότι η έμπνευση (των άλλων) αποτελεί ρόλο και θέμα που απασχολεί κάθε όψη της ζωής μας (Secretan, 2004), είναι η τοποθέτηση της διευθύντριας ότι συνειδητά «φροντίζει να εμπνέει», όπως και η αφήγησή της σχετικά με το ότι ακόμα και σε νεαρή ηλικία «ενέπνεε» τις παρέες της.

Στην περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού εμπίπτει και η επιθεώρηση των εκπαιδευτικών, η οποία έχει κριτικό ρόλο στην περιοχή της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού σχετίζεται με τη βελτίωση της εκπαίδευσης των περιθωριοποιημένων μαθητών (Theoharis, 2009) και όχι μόνο. Στην προκείμενη περίπτωση, οι τρεις διευθυντές προσπάθησαν ώστε να επέλθει θετική αλλαγή σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που αδυνατούσαν να συμπεριφερθούν ισότιμα σε όλους τους μαθητές ή να πειθαρχήσουν αποτελεσματικά, με αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικά στην περίπτωση εκπαιδευτικού του σχολείου 2 που παρά τις προσπάθειες της διευθύντριας χαρακτηριζόταν από προκατάληψη προς τους ετερόγλωσσους μαθητές και κατ' επέκταση αποτυχία στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης, η διευθύντρια ένιωθε και έδειχνε απογοήτευση και ενόχληση, η οποία γινόταν αντιληπτή από τη βοηθό διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για κατάσταση που συνάδει με το πόρισμα του Theoharis (2009) ότι οι διευθυντές της έρευνάς του γίνονταν «επιθετικοί» στα λόγια, όταν βρίσκονταν σε παρόμοιου τύπου κατάσταση.

Αυτό που ισχύει και για τους τρεις διευθυντές είναι ότι δεν επιδίωξαν να γίνει αλλαγή στη στάση και εργασία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που να βασίζεται σε συγκεκριμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Στα σχολεία 1 και 2 χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι προσωπικές συζητήσεις διευθυντή - εκπαιδευτικών. Αυτό που έκανε η διευθύντρια 3 στη βάση της σημασίας που έχει ο μεντορισμός από τον ένα δάσκαλο στον άλλο (Ford & Parsons, 2000), ήταν να αναθέσει διακριτικά σε βοηθό διευθύντρια, με ειδικότητα στο κύριο μάθημα που δίδασκε ο εκπαιδευτικός, την καθοδήγησή του.

Γενικότερα, βάση των προσπαθειών που έγιναν από τους τρεις διευθυντές στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης όλου του προσωπικού, ήταν η πεποίθησή τους ότι οι εκπαιδευτικοί είναι έμπειροι επαγγελματίες με «αξία» για το σχολείο και άξιοι εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με τον Theoharis (2009), μια τέτοια πεποίθηση εντάσσεται στη «συνείδηση για

κοινωνική δικαιοσύνη», στο πλαίσιο της οποίας οι διευθυντές νιώθουν ότι πέραν της ευθύνης των ιδίων, πρέπει να έχουν και οι εκπαιδευτικοί την υπευθυνότητα να αναλάβουν τη δική τους συνεχόμενη μάθηση επεκτείνοντας τις ικανότητές τους. Επίσης, σχετίζεται με την ενδυνάμωση του προσωπικού, ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της δημιουργίας πιο κοινωνικά δίκαιων σχολείων (Riester κ.α., 2002· Maynes & Sarbit, 2000) και μια από τις προϋποθέσεις για βελτίωση του βασικού μαθησιακού πλαισίου (ο.π.).

Η πεποίθηση για τον επαγγελματισμό και την αξία των εκπαιδευτικών, σχετίζεται και με περιοχές άλλων στυλ ηγεσίας. Φανερώνεται για παράδειγμα μέσα από τη θέσπιση δομών λήψης αποφάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη δημιουργία ομάδων που επηρεάζουν την κατεύθυνση και λειτουργία του σχολείου (σε μεγαλύτερο βαθμό αφορά το σχολείο 3), την εξαρχής πίστωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε περίπτωση διαμαρτυρίας γονέων (διευθυντές 1, 2, 3). Επίσης, φαίνεται γενικότερα μέσα από το «χώρο» που αφήνουν στους εκπαιδευτικούς για δράση χωρίς να επεμβαίνουν, την πίστη τους στις ιδιαίτερες ικανότητες, γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αλλά και την πεποίθηση ότι τα περιθώρια βελτίωσης υπάρχουν πάντα, αφού δεν υπάρχει «πάνσοφος» (διευθυντής 1) επαγγελματίας.

### ***Συμμετοχικό στυλ***

Η αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ των διαφόρων μελών στα πλαίσια του συμμετοχικού στυλ (Spillane, 2006), ισχύει σε σημαντικό βαθμό για τα τρία σχολεία. Κυρίως αφορά στην αλληλεπίδραση διευθυντή – εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Σημαντική αλληλεπίδραση υπήρξε και με μαθητές και γονείς, αλλά αυτή δεν έδωσε (συνολικά στα τρία σχολεία) ιδιαίτερες ευκαιρίες στις δύο ομάδες να συμβάλουν με το λόγο τους στην κατεύθυνση του σχολείου και τη θέσπιση των στόχων.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο αναγνώρισης της κεντρικής σημασίας των θετικών σχέσεων (Shields, 2004) και μιας «πολιτικής φροντίδας και συνδετικότητας» που περιλαμβάνει τις έννοιες του ενδιαφέροντος, του σεβασμού και της εκτίμησης (Valenzuela, 1999), οι τρεις διευθυντές ανέπτυξαν πολύ καλές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, προσφέροντάς τους χρόνο και σημασία. Με αυτό το δεδομένο αναπτύσσεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο (ο.π.) και η σύνδεση που έχουν μαζί με αυτό και με το διευθυντή, κάτι που ήταν εμφανές από τις συνεντεύξεις και συνομιλίες μαζί τους. Από την άλλη, παρά το δεδομένο του νεαρού της ηλικίας των μαθητών (ιδιαίτερα στο σχολείο 3 στο οποίο φοιτούν μαθητές Α΄



κύκλου), δεν υπήρξαν ιδιαίτερες ενδείξεις για παροχή δυνατότητας σε αυτούς να έχουν λόγο στην κατεύθυνση του σχολείου και τη θέσπιση των στόχων (Ogawa & Bossert, 1995· Pounder κ.α., 1995· Deal & Peterson, 1999, οπ.αναφ. οι Kythreotis κ.α., 2010). Για παράδειγμα φάνηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν ενεργό εμπλοκή στη διαμόρφωση του οράματος, γεγονός που θα προήγαγε σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπερίληψη, τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη. Εξέφραζαν κυρίως το λόγο τους μέσα από το Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο όπου λάμβαναν αποφάσεις σχετικά με δραστηριότητες (π.χ. διεξαγωγή εράνου) υλοποίησης των στόχων του σχολείου.

Το ίδιο ισχύει και για το σύνολο των γονέων, οι οποίοι δε φάνηκε να χρησιμοποιήθηκαν ως μια από τις πολλαπλές πηγές ηγεσίας στα σχολεία (Kythreotis κ.α., 2010), αλλά ήταν κυρίως δέκτες των αποφάσεων. Διαφοροποίηση σε αυτό το θέμα υπήρχε σε σχέση με την αλληλεπίδραση σχολείων - συνδέσμων γονέων. Ειδικά στο σχολείο 3, τα μέλη του συνδέσμου είχαν αρκετές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τη διευθύντρια στη βάση της συζήτησης του οράματος, των στόχων του σχολείου και των εισηγήσεων για υλοποίησή τους, χωρίς όμως και πάλι να έχουν λόγο στη διαμόρφωσή του.

Όσον αφορά στη σχέση διευθυντή/διευθύντριας - εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ήταν σε ψηλά επίπεδα. Στη βάση μιας ηγεσίας που δεν ξεκινά από τη δύναμη και τον έλεγχο, αλλά από την ικανότητα να δράσουν οι διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς και να τους καταστήσουν ικανούς να δράσουν (Shakeshaft, 1989), εντοπίστηκαν διαδικασίες που θεσπίστηκαν, αλλά και συμπεριφορές/στάσεις των διευθυντών που εκδηλώθηκαν.

Μία από αυτές αποτέλεσε η στροφή προς τα πλεονεκτήματα των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού τους (Riley & MacBeath, 1998) ως μια από τις βάσεις σύγκλισης συμμετοχικού στυλ - ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο διευθυντής 1 έχοντας σχετική γνώση από το ατομικό δελτίο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, τους άφησε «ελεύθερους» και χωρίς πίεση να αναδείξουν δεξιότητες και ειδικότητες, κυρίως κατά την κατανομή των υπευθυνοτήτων και την ανάληψη δράσεων. Η διευθύντρια 2 τήρησε περίπου την ίδια στάση ενώ η 3 έχοντας στόχο την πληρέστερη γνώση των πλεονεκτημάτων και την αξιοποίησή τους για το καλό του σχολείου, διερεύνησε και από άλλες πηγές τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών (π.χ. προηγούμενοι διευθυντές). Σε μια προσπάθεια να τους ενδυναμώσει παρά να τους ασκήσει έλεγχο (Crow κ.α., 2002· Murphy, 2002), τόνιζε στους εκπαιδευτικούς τα πλεονεκτημά τους στο πλαίσιο μιας θετικής προσέγγισης. Επίσης,

η αναγνώριση και το «μοίρασμα» της γνώσης (Hargreaves, 1998, οπ.αναφ. οι Day, Harris & Hadfield, 2001), όπως και η σύνδεση της μάθησης του ενός με αυτής των άλλων (Gunter, 2008), διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό μέσα από την προσεκτική κατανομή των εκπαιδευτικών στα διάφορα τμήματα, ώστε ο καθένας να έχει να προσφέρει κάτι θετικό στον άλλο.

Βοηθητική στο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να δράσουν ήταν (πέραν της πίστης για τον επαγγελματισμό τους και την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης) η συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μεταξύ διευθυντή/ντριας - εκπαιδευτικών. Επίσης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι δομές που τέθηκαν από τους διευθυντές, ώστε να «ανοίξει» ο δρόμος ανάθεσης της διαδικασίας λήψης απόφασης. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την ανάλυση, συνολικά η αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντών - εκπαιδευτικών και στα τρία σχολεία αφορούσε σε μεγάλο βαθμό στον προγραμματισμό των σχολικών δραστηριοτήτων, ένα θέμα που και στην έρευνα του Pashiaridis (1998) οικοδομούσε τη συνεργασία διευθυντών – εκπαιδευτικών. Επίσης, επεκτεινόταν σε συζήτηση θεμάτων, ιδεών, εισηγήσεων που αφορούν στο σχολείο και ειδικότερα (για το σχολείο 3) σε ενεργό εμπλοκή όλων για τη διαμόρφωση και εφαρμογή του οράματος και του σχεδίου βελτίωσης. Στη συνεργασία εντός της ομάδας των εκπαιδευτικών, ένα θέμα στο οποίο έδιναν έμφαση οι διευθυντές σε έρευνα του Southworth (2002), φαίνεται να επένδυσε και η διευθύντρια 3. Διαμόρφωσε και διασφάλισε οργανωμένες διαδικασίες και πρόγραμμα συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε ομάδες και σε θέματα που αφορούσαν τη διδασκαλία, μάθηση ή γενικότερα τη σχολική μονάδα.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ζωή του σχολείου μεταφράστηκε και με ανάμειξή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παράγοντα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διατηρεί τη μακρόχρονη αφοσίωσή τους στους κοινούς στόχους (Fullan, 2001· Lambert 2003· McBeth, Oduro & Waterhouse, 2005). Παρουσιάστηκαν και στα τρία σχολεία ευκαιρίες για συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης που βασίζονταν στην αυτονομία που παρείχε ο διευθυντής. Εντούτοις, το εμπόδιο που μπορεί να δημιουργήσει η έλλειψη χρόνου στη βιωσιμότητα συνεργατικών σχολικών κουλτούρων (Emihivich & Battaglia, 2000), αναφέρεται από το διευθυντή 1, ο οποίος πιστεύει πως ειδικότερα δυσκολεύει τη λειτουργία αυτών των διαδικασιών.

Από την άλλη, στο σχολείο 3 δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες (π.χ. διαμόρφωση οράματος, σχεδιασμός και εφαρμογή σχεδίου βελτίωσης, πρόωθηση διαφόρων θεμάτων και

δράσεων από τις «ομάδες εργασίας») λόγω των διαδικασιών που θέσπισε η διευθύντρια, οι οποίες πέραν των εκπαιδευτικών, αφορούσαν και άλλες ομάδες ή φορείς (π.χ. Σύνδεσμος Γονέων, Σχολική Εφορεία). Ειδικότερα, η κινητοποίηση του προσωπικού στην παιδαγωγική διαδικασία αλλαγής μέσα από τη λήψη απόφασης (Fullan, 2001· Lambert 2003· McBeth, Oduro & Waterhouse, 2005), δε φάνηκε να ισχύει σε σημαντικό βαθμό σε κάποιο από τα σχολεία. Εντούτοις, για τη διευθύντρια 3 αποτελεί κύριο στόχο για την επόμενη σχολική χρονιά, κατά την οποία οι κύριοι στόχοι θα κινούνται στον παιδαγωγικό τομέα.

Ταυτόχρονα, στο ίδιο σχολείο φάνηκε να είναι πιο έντονη η συνένωση ιδεών και η μεταφορά της ηγεσίας διευθυντή - εκπαιδευτικών, προσδιορισμοί που είναι προσωρινοί, σύμφωνα και με τον Bezzina (2001). Μέσα σε ένα πλαίσιο απόδοσης δικαιοσύνης, δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να αναλάβουν αρμοδιότητες και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις να δοκιμάσουν άλλους «ρόλους» (π.χ. αυτόν της διευθύντριας), χωρίς αυτοί να θεωρούνται δεδομένοι. Με αυτό τον τρόπο η διευθύντρια έστειλε στους εκπαιδευτικούς μηνύματα αποδυνάμωσης των κατηγοριοποιήσεων (Hartley, 2007) που τίθενται από τη διαφορά εξουσίας των θέσεων εργασίας και αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης, χωρίς να αφήνει την αίσθηση ότι «εγκαταλείπει» τη θέση της.

Ενδεικτικά παραδείγματα «αφύπνισης του κοιμώμενου γίγαντα», όπως χαρακτηριστικά γράφουν οι Katzenmeyer και Moller (2009) με την έννοια της ανάπτυξης των ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να ληφθεί η δημιουργία της θέσης της βοηθού διευθύντριας Α' από τη διευθύντρια, η απόδοση εξουσιών (συντονιστή) στους υπεύθυνους των ομάδων συνεργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και στα υπόλοιπα μέλη τους, η αλλαγή ρόλων (διευθύντριας – εκπαιδευτικών) για μία μέρα. Επίσης, η προώθηση της ηγεσίας διοικητικής ομάδας, η οποία συνδέεται κατά τους Mulford και Silins (2003) με τους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες, βρίσκεται στα πλάνα της διευθύντριας για την επόμενη σχολική χρονιά.

Σημαντική στην προσπάθεια των ηγετών να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να δράσουν ήταν και η γενικότερη στάση σεβασμού, εκτίμησης και δικαιοσύνης που επιδείκνυαν, η οποία αποτέλεσε βάση για ανάπτυξη ιδιαίτερα καλών σχέσεων μαζί τους. Οι διευθυντές φάνηκε ότι δε συσχέτιζαν την ηγεσία τους με την προαγωγή του «εγώ», φέρονταν σε όλους με σεβασμό και εκτίμηση (Scheurich & Skrla, 2003) και προσπαθούσαν να κρατούν ισορροπία μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του σχολείου 1 όπου υπέβρισκαν διαφωνίες με μέλος του προσωπικού.

Επίσης, υπήρχαν διάφορες ενδείξεις ότι λειτουργούσαν στα πλαίσια μιας «δίκαιης» και «δημοκρατικής» εκπαίδευσης (Shields, 2004), ειδικότερα με τον τρόπο που συμπεριφέρονταν, λάμβαναν θέση ή αποφάσεις. Ενδεικτικά παραδείγματα από όλα τα σχολεία αποτελούν η προσπάθεια για δίκαιη προβολή της εργασίας των εκπαιδευτικών και «ξεκάθαρο» φόρτο εργασίας για τον καθένα, το γενικότερο αίσθημα δικαιοσύνης που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με άτομα και καταστάσεις, ο τεκμηριωμένος λόγος των διευθυντών για να στηρίζουν τα επιχειρήματά τους, η λήψη σημαντικών αποφάσεων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να τίθεται θέμα συμβιβασμού ως προς τις βασικές αξίες δικαιοσύνης – ισότητας.

### ***Παιδαγωγικό στυλ***

Η δράση των τριών διευθυντών στο πλαίσιο του παιδαγωγικού στυλ και παράλληλα της σύζευξης που έχει με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ανέδειξε δυνατότητες, αλλά και απουσία ξεκάθαρης πολιτικής και φιλοσοφίας σε συγκεκριμένα ζητήματα. Η ερμηνεία και συζήτηση αυτής της δράσης γίνεται κάτω από δύο άξονες αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης: *τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα.*

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, η ανάλυση των πορισμάτων της έρευνας παρείχε διάφορες ενδείξεις για προσπάθειες των ηγετών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιες ενέργειές τους που εντάσσονται στο επιχειρηματικό στυλ, φαίνεται ότι ταυτόχρονα επηρεάζουν την περιοχή του παιδαγωγικού που σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο δείχνουν ότι υπάρχουν διαπερατά σύνορα στις διάφορες κατηγορίες που δημιουργούνται (Portin, 1999), όπως τα στυλ ηγεσίας. Για παράδειγμα, η αναγνώριση διαφόρων αρνητικών καταστάσεων που βίωναν οι μαθητές (όπως σοβαρά οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια που επηρέαζαν την ποιότητα ζωής τους, βία ή ψυχολογικά προβλήματα λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στον κυπριακό κοινωνικοοικονομικό χώρο) και οι ενέργειες για αντιμετώπισή τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως μια καλή προϋπόθεση για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Δείχνουν ότι οι ηγέτες έχουν εκείνα τα στοιχεία γνωστικής και λειτουργικής ευελιξίας (ώστε) να διακρίνουν και να ανταποκρίνονται σε αλλαγές που προέρχονται από το εσωτερικό ή το εξωτερικό του σχολείου και τα οποία είναι δυνατό να έχουν επίδραση στη μάθηση (Dimmock & Walker, 2005).

Μια άλλη παράμετρος που επίσης λειτούργησε έμμεσα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και εντάσσεται σύμφωνα με το Theoharis (2009) στο πλαίσιο μιας σημαντικής, ισότιμης και δίκαιης σχολικής αναδόμησης, ήταν η δημιουργία κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές, το οποίο επηρεάζει θετικά το μαθησιακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου θετικού περιβάλλοντος στο οποίο δίνουν έμφαση οι αποτελεσματικοί ηγέτες (Hallinger, 2005), αλλά και οι ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη, μπορεί να ενταχθεί η διευκόλυνση και υποστήριξη που επέδειξαν οι διευθυντές προς προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση (π.χ. ευρωπαϊκά προγράμματα, καινοτομίες, άλλα ενδοσχολικά προγράμματα και δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών).

Επιπλέον, οι διευθυντές φάνηκε να ασκούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό έμμεσες επιδράσεις για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, σε περιοχές που αναφέρονται από τους Day και Leithwood (2007), όπως η εργασία των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες που επικρατούν ή τα χαρακτηριστικά του σχολείου που έχουν επίδραση στη μάθηση. Ενδεικτικά γίνεται αναφορά στη δημιουργία αρχείου με το αναλυτικό «προφίλ» του κάθε μαθητή, στην προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων, όπως και στην προσπάθεια εφαρμογής προγραμμάτων που δυνατό να διευκολύνουν την εργασία του εκπαιδευτικού (π.χ. πρόγραμμα βοηθών στην Α' τάξη).

Εντονότερες επιδράσεις προς την κατεύθυνση του καθορισμού υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και μάθηση, παράγοντας που χαρακτηρίζει τους αποτελεσματικούς παιδαγωγικούς ηγέτες (Hallinger, 2005· Nettles & Herrington, 2007) και επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Mulford & Silins, 2003), φαίνεται να ασκεί η διευθύντρια 3. Οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν με το λόγο τους τις ψηλές φιλοδοξίες που έχουν για τα μαθησιακά επίπεδα, τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και τη γενικότερη εικόνα του σχολείου και μιλούν για τον τρόπο και βαθμό που επηρεάζονται από τη διευθύντρια. Από την άλλη, στα σχολεία 1 και 2 φάνηκε γενικότερα ότι οι διευθυντές τρέφουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες από ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσιάζονται κάπως διστακτικοί.

Επίσης, ενώ ο καθορισμός των διδακτικών στόχων αποτέλεσε μια από τις κύριες δράσεις και συμπεριφορές των σχολικών ηγετών στην έρευνα LISA (Brauckmann & Pashiardis, 2011), στην παρούσα έρευνα δε δόθηκαν ενδείξεις για αυτήν ως κύρια δράση. Αυτό που φάνηκε είναι ότι και οι τρεις διευθυντές υποστηρίζουν με λόγια και πράξεις την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και προγραμματισμού της διδασκαλίας, την οποία

στηρίζουν κυρίως στην εμπιστοσύνη που τρέφουν για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση της διευθύντριας 3, η εμπιστοσύνη συμπληρώνεται με τις διαδικασίες συντονισμού και συνεργασίας των εκπαιδευτικών που διασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό την οργάνωση και τον προγραμματισμό.

Επιπρόσθετα, στην περιοχή της διευκόλυνσης επίτευξης των διδακτικών στόχων ως ένα άλλο πεδίο της παιδαγωγικής ηγεσίας (ο.π.), οι στρατηγικές που αφορούν σε ηγέτες που παρέχουν εισηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, ανατροφοδότηση, αποτελούν πρότυπα, επιδοκιμάζουν, παρέχουν συμβουλές και απόψεις για θέματα διδασκαλίας (Blase & Blase, 2002), δε διαφάνηκαν έντονα, ιδιαίτερα στους διευθυντές 1 και 2, παρόλο που στο πρώτο σχολείο υπάρχουν αναφορές σε συμβουλές για τη διδασκαλία των ετερόγλωσσων μαθητών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της διευθύντριας 3, εκφράζουν ότι η διευθύντρια λέει την άποψή της και τους συμβουλεύει σε θέματα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια διαφόρων συζητήσεων που γίνονται.

Ακόμα και η πρόσβαση σε εξωτερικές πηγές (ειδικοί πανεπιστημιακοί) που θα πραγματοποιηθεί κυρίως την επόμενη σχολική χρονιά για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο θέμα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αποτελεί σημαντικό τρόπο εκ μέρους της διευθύντριας για διευκόλυνση των διδακτικών στόχων. Επιπλέον, σημαντικό είναι το γεγονός ότι η εξωτερική βοήθεια που ζητείται, ευθυγραμμίζεται με τους εσωτερικούς στόχους του σχολικού οργανισμού (Hirsh, 2009) οι οποίοι τέθηκαν εκ των προτέρων με το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου. Η ανάπτυξη ερμηνειών από τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς για το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, η οποία να λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας, να προκαλεί τις υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να αναπτύσσει τη νέα γνώση και τις δεξιότητες που συνδέονται με τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008), μπορεί να διασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό, αφού οι ειδικοί ενδέχεται να αλληλεπιδράσουν με τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο.

Στο ίδιο θέμα της διευκόλυνσης επίτευξης των στόχων, διαφαίνεται ότι η προώθηση της καινοτομίας ως ένα από τα αποτελέσματα στρατηγικών που αναφέρουν οι Blase και Blase (2002), αφορά περισσότερο τη διευθύντρια 3 (π.χ. πρόγραμμα βοηθών διδασκαλίας για την Α' τάξη, πρόγραμμα «ρίχνω τους τοίχους του σχολείου»), η οποία επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς στο να καταπιάνονται και οι ίδιοι με παιδαγωγικές (και όχι μόνο) καινοτομίες. Αυτού του είδους οι καινοτομίες διεγείρονται από αποτελεσματικούς παιδαγωγικούς ηγέτες (Brauckmann & Pashiardis, 2011) και συνδέονται με την αύξηση της μαθησιακής επίδοσης

(π.χ. Leithwood & Jantzi, 2005· Barnett & McCormick, 2004· Waters κ.α, 2003· Blase & Blase, 2002), μια σύνδεση που δεν μπορεί να εξαχθεί για την παρούσα έρευνα, αφού δεν έχει διερευνηθεί.

Επίσης, η προώθηση του αυτό-στοχασμού που συνδέεται με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, συμβαίνει μέσα από το διάλογο του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς (Blase & Blase, 2002) ή και μεταξύ εκπαιδευτικών, κατά την ώρα συζητήσεων για παιδαγωγικά θέματα (σχολεία 1, 2, 3), για την αξιολόγηση της προόδου του κάθε μαθητή και για την οργάνωση και διδασκαλία μαθήματος, στο πλαίσιο προγράμματος παρακολουθήσεων (σχολείο 3). Στα σχολεία 1 και 2 φάνηκε ότι δε δόθηκαν σημαντικές ευκαιρίες και δε τέθηκαν σε εφαρμογή οργανωμένες διαδικασίες ή πρακτικές που να προωθούν τον αυτοστοχασμό. Φαίνεται ότι αυτό συνδέεται με την τοποθέτηση διευθυντών ότι η έλλειψη χρόνου έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματική παιδαγωγική ηγεσία (DiPaola & Walter-Thomas, 2003). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής 1 αναφέρει την έλλειψη ως αντίσταση στην επιθυμία του για τακτική προσωπική επαφή του με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνεται συζήτηση για την επίδοση και τα περιθώρια προόδου του κάθε μαθητή.

Από την άλλη, έγιναν διάφορες προσπάθειες και εφαρμόστηκαν πολιτικές και πρακτικές (κυρίως από τα σχολεία 1 και 3) που σχετίζονται με τους ετερόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει σύμφωνα με τους Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, κ.α. (2001), να βοηθηθούν ώστε να έχουν την εμπειρία της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Αυτές μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο μιας προοπτικής κοινωνικής δικαιοσύνης που παρέχει σε όλους τους μαθητές τις απαραίτητες πηγές για να μάθουν και να προοδεύσουν στη βάση των δυνατοτήτων τους (Nieto, 2009). Συγκεκριμένα, δοκιμάστηκαν και αξιολογήθηκαν μακροπρόθεσμα (κατά τη διάρκεια τριών ετών) διάφοροι τρόποι διδασκαλίας των ετερόγλωσσων μαθητών, έγιναν συγκεκριμένες προτροπές προς τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία (1), έγινε ανάθεση του μαθήματος σε έμπειρη εκπαιδευτικό που έχει γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (3). Η διευθύντρια 2, η οποία έκανε πολλές προσπάθειες να προωθήσει τα απογευματινά μαθήματα για καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, θέτει τον περιορισμό που πιστεύει ότι προκαλεί ο τερματισμός της διδασκαλίας των ελληνικών για τους ετερόγλωσσους, μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, χωρίς να έχουν καλυφθεί πλήρως οι ανάγκες όλων των μαθητών.

Από την άλλη, η διευθύντρια 3 παρουσιάστηκε πιο συνειδητοποιημένη στο ποιος είναι ο στόχος της σε σχέση με το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής, το οποίο πραγματοποιείται

εκτός τάξης, σύμφωνα και με την πρόνοια του ΥΠΠ. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας μια φιλοσοφία που είναι σύμφωνη με το ότι τα προγράμματα διδασκαλίας των ετερόγλωσσων μαθητών εκτός τάξης μπλοκάρουν τη συναισθηματική και ακαδημαϊκή επιτυχία (Theoharis, 2009), αντιμετωπίζει με πολλή ικανοποίηση τον τερματισμό του προγράμματος για αρκετούς μαθητές, λόγω της προόδου που επέδειξαν. Με αυτή την κίνηση, επιβεβαιώνει την πίστη της ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν εκπαιδεύονται σε ετερογενή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ένα χαρακτηριστικό των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη και αντιμετωπίζει οριστικά το ζήτημα της περιθωριοποίησης (Frattura & Carper, 2007) που την απασχολούσε έντονα και προσπαθούσε να αντιμετωπίσει σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό που διδάσκει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ενδεικτικές αυτών των προσπαθειών είναι η τακτική «επαφή» με τα όσα «συμβαίνουν» στην αίθουσα διδασκαλίας της ελληνικής, το ενδιαφέρον της για τη συναισθηματική «ενίσχυση» των μαθητών και η διασφάλιση μέσα από προσωπική συζήτηση και παρατήρηση των μαθητών ότι δε δημιουργούνται προβλήματα περιθωριοποίησης λόγω της «εξόδου» από την κύρια αίθουσα διδασκαλίας.

Το προσωπικό αίσθημα υπευθυνότητας προς τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, διαφάνηκε στο κυπριακό συγκείμενο και σε διευθυντές στην έρευνα του Pashiardis (1998). Στοιχεία που εντοπίστηκαν όπως η ενημερότητα για την πρόοδο των μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα, τα προβλήματα διδασκαλίας και η επίδραση που έχουν στους μαθητές, διαφάνηκαν σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό και στους τρεις διευθυντές της έρευνας. Ειδικά, η αδικία που ανάγεται στο ζήτημα των «μη επαγγελματιών» εκπαιδευτικών και της ανεπαρκούς διδασκαλίας (Theoharis, 2009), φαίνεται να «προκαλείται» σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από τις συμπεριφορές και δράσεις των διευθυντών (π.χ. συζητήσεις μαζί τους, «ανάθεση» της καθοδήγησής τους σε άλλο εκπαιδευτικό) που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή τους. Η εμπλοκή των διευθυντών σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης (Nettles & Herrington, 2007· Waters, Marzano & McNulty, 2003) των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης (όπως αυτές παρουσιάστηκαν κατά την ανάλυση), εμπίπτει στο ίδιο πλαίσιο προσωπικού αισθήματος υπευθυνότητας.

Πρακτικές και πολιτικές ευρείας αναδόμησης με σκοπό την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και συμπεριληπτικών υπηρεσιών για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, δεν ήταν ούτως ή άλλως εφικτό να γίνουν, αφού το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα δεν αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια στους σχολικούς ηγέτες. Αντιθέτως, οι διευθυντές που μελέτησε ο Theoharis (2007) σε δύο αστικά δημοτικά σχολεία,



είχαν την αυτονομία να κινηθούν προς τη μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη ή να εστιάσουν σε ένα συν-διδασκτικό μοντέλο δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, χωρίς να εφαρμόζουν προγράμματα εκτός της κύριας αίθουσας διδασκαλίας και με ξεχωριστό δάσκαλο. Τέτοιες δυνατότητες είτε δεν προνοούνται για το διευθυντή δημοτικού σχολείου στην Κύπρο είτε είναι δύσκολο να επιτευχθούν. Εντούτοις, η εντατική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μια από τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκε στην προαναφερθείσα έρευνα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι σε ένα από τα σχολεία (2) οι εκπαιδευτικοί έδειξαν αβεβαιότητα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Από την άλλη, στο πλαίσιο του ότι οι ετερόγλωσσοι μαθητές «χρειάζονται περισσότερο από τη διδασκαλία της γλώσσας» (Nieto, 2010, σελ.3) θα μπορούσαν γενικότερα να περιληφθούν οι προσπάθειες και των τριών διευθυντών για ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών σε ένα κλίμα «ανήκειν», ζεστό και φιλόξενο. Αυτό που επισημαίνει μεταξύ άλλων ο Kozol και διαφαίνεται σε πρακτικές και στάσεις των τριών διευθυντών, είναι η έμφαση που πρέπει να δοθεί στις καταστάσεις «σύγκρουσης» που δημιουργούν τεράστια εμπόδια στη μάθηση: (όπως) «η φτώχεια, ο ρατσισμός, η ανισότητα, τα φτωχά χρηματοδοτούμενα σχολεία ...και οι αρνητικές ιδεολογίες για ...τους μαθητές που μαθαίνουν μια γλώσσα ως δεύτερη» (2005, *οπ. αναφ.*, η Nieto, 2010, σελ.3). Η δράση των διευθυντών σε σχέση με αυτά τα θέματα περιλαμβάνεται στο επιχειρηματικό και δομικό στυλ και έρχεται να «συμπληρώσει» θετικά το ζήτημα της μάθησης των ετερόγλωσσων μαθητών.

Ο δεύτερος άξονας της συζήτησης σε σχέση με το παιδαγωγικό στυλ, αφορά στην *ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας και της εναισθησίας σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία*. Η ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας, όπως και η βελτίωση του πυρηνικού μαθησιακού πλαισίου μέσα από τη στροφή σε ζητήματα που ενδεχομένως να περιθωριοποιούν (Theoharis, 2009), εντάσσονται σε ένα πλαίσιο αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης που εντοπίζεται στη σύζευξη του παιδαγωγικού στυλ με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Όπως φάνηκε από την ανάλυση, δεν υπάρχουν ιδιαίτερες ενδείξεις που να υποδεικνύουν εκ μέρους των ηγετών και των εκπαιδευτικών την οργάνωση διαδικασιών και τη συστηματική εφαρμογή πρακτικών ή προγραμμάτων (π.χ. διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) που να προωθούν θέματα διαφορετικότητας και αξιών, όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα. Ουσιαστικά φαίνεται να

απουσιάζει το πλαίσιο εφαρμογής από την άποψη μιας ξεκάθαρης φιλοσοφίας και πολιτικής του σχολείου στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Από την άλλη, οι συζητήσεις που γίνονταν, επίσημα ή ανεπίσημα, μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών σε θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, φάνηκε ότι επηρέαζαν σε κάποιο βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών. Βεβαίως, εάν οι συζητήσεις γίνονταν στη βάση ενός προγραμματισμένου forum, θα βοηθούσαν περισσότερο το προσωπικό στο να εκφράζεται πιο άνετα και θα καθιστούσαν μια ακόμα στρατηγική για βελτίωση του πυρηνικού πλαισίου μάθησης (Theoharis, 2009). Επίσης, θα διευκολυνόταν περαιτέρω η εμφάνιση ενός «ηθικού διαλόγου» εντός της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα βασιζόταν στις νόρμες της συμπερίληψης, του σεβασμού και της επιθυμίας για υπεροχή και κοινωνική δικαιοσύνη (Shields, 2004 σελ.49).

Κάποιες σημαντικές ενδείξεις υπάρχουν για διδασκαλία πολιτικού γραμματισμού (Blackmore, 2006) που αποσκοπεί σε όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης και παράλληλα ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Σχετικά παραδείγματα αποτελούν η ενθάρρυνση των μαθητών να εργάζονται συλλογικά και να αποκτήσουν μια ενεργό στάση απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα (π.χ. βοήθεια σε φτωχούς ανθρώπους, προσπάθεια να δοθεί ελπίδα σε καιρό οικονομικής κρίσης), όπως και οι ευκαιριακές συζητήσεις διευθύντριας-μαθητών (κυρίως κατά τη διδασκαλία κάποιου μαθήματος) που περιστρέφονται γύρω από την κοινωνική αλλαγή και τη σημασία της προσφοράς.

Παρ' όλα αυτά, ο «λόγος για τις λεπτομέρειες του τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές» (Simons, 1987, οπ.αναφ. ο McLaren, 1994, σελ.169) ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που επιθυμούν να βελτιώσουν την υφιστάμενη κατάσταση στην κοινωνία, σχετίζεται, κατά την άποψη των διευθυντών, με τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθύντριες 2 και 3 συγκλίνουν στην άποψη ότι για να μπορέσει να γίνει ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και για να μπορούμε να μιλάμε για πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Ο λόγος που γίνεται για το ζήτημα του «παραπρογράμματος» ως το αναλυτικό πρόγραμμα που προκύπτει κατά τη διδασκαλία με την «επέμβαση» της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού ή διευθυντή (διευθύντρια 3), αλλά και την ιδεολογία ως παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία (διευθύντρια 2), παραπέμπουν στη σύνδεση παιδαγωγικής και

πολιτικής (Freire, 1997) και συνάδουν με την έννοια των όψεων της μάθησης που περιγράφονται ως «κρυμμένο αναλυτικό» (McNeill, Cavanagh & Silcox, 2003).

Επιπλέον, φέρνουν στην επιφάνεια το ζήτημα των στάσεων και πεποιθήσεων για τις φυλετικές, πολιτισμικές και εθνικές διαφορές, οι οποίες αποτελούν «ιδεολογικές άγκυρες αποφάσεων και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού» (Gay, 2010, σελ.143) και έχουν βαθιές επιρροές στις διδακτικές τους κρίσεις και δράσεις (Knopp & Smith, 2005· Smylie, 1995· Rajares, 1992). Η δυσπιστία που δείχνει η διευθύντρια 2 για την ευαισθησία που διέπει τη διδασκαλία εκπαιδευτικού με ρατσιστικές τάσεις ή αντιφάσεις στο λόγο της ή για την επίδραση που έχει σε αυτήν η δική της φιλοσοφία, συνδέεται με θέσεις, όπως αυτή του Gay (2010). Συγκεκριμένα, ο Gay (2010) αναφέρει ότι είναι «αδιανόητο για τον ίδιο ότι εκπαιδευτικοί με αρνητικές πεποιθήσεις για τους εθνικά διαφορετικούς μαθητές και για την πολιτιστική τους κληρονομιά ...να μπορούν να σχετιστούν μαζί τους θετικά σε προσωπικές και διδακτικές αλληλεπιδράσεις» (σελ.150). Ο ίδιος προτείνει όπως οι πεποιθήσεις, και όχι οι συμπεριφορές, αποτελούν τους πρώτους στόχους αλλαγής στην εκπαίδευση των δασκάλων για την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Άλλα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, όπως η ανάδειξη των πολιτισμικών προοπτικών όλων των μαθητών, των πολλαπλών τους ταυτοτήτων και των εμπειριών (Moll & Gonzalez, 2001, οπ. αναφ. οι Lalas & Valle, 2007), γίνονται ευκαιριακά αντικείμενο συζήτησης μεταξύ διευθυντών-εκπαιδευτικών. Σε αρκετές περιπτώσεις οι διευθυντές μεταδίδουν στους εκπαιδευτικούς, μέσω προσωπικών τους ιστοριών (βλ. διευθύντρια 2), την ευαισθησία που πιστεύουν ότι πρέπει να διέπει τη διδασκαλία τους σε αυτά τα ζητήματα. Τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι αναδεικνύονται περισσότερο κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων προγραμμάτων ή μαθημάτων, όπως η Αγωγή Υγείας και ότι οι μαθητές «μεταφέρουν» τις εμπειρίες τους στους συμμαθητές τους. Κατά πόσο αυτές οι εμπειρίες τυγχάνουν συλλογισμού και κριτικής στο πλαίσιο της μάθησης (Zembylas, 2008) μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, δεν είναι κάτι που αναδείχτηκε, λόγω και της μεθοδολογίας της έρευνας.

Παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στο θέμα της αξιοποίησης του υπόβαθρου όλων των μαθητών (Shields, 2004) και η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση μπορεί να αποτελέσει μια βασική περιοχή στρατηγικής για τους διευθυντές (Stevenson, 2007), στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξαν «δυνατές» ενδείξεις ότι ο διευθυντής προωθεί ένα όραμα δυναμικής και πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας.

Αυτό που φάνηκε ότι ισχύει και για τα τρία σχολεία είναι η οικοδόμηση ενός κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές και η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ τους, ως βασική προϋπόθεση για να έρθουν στην επιφάνεια και να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία τα πιο πάνω ζητήματα.

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρά το ότι οι τρεις διευθυντές κατέχουν τη φιλοσοφία της «διαπολιτισμικότητας» με την έννοια της διαλεκτικής σχέσης και της δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996), εντούτοις δεν προώθησαν στα σχολεία τους μια ξεκάθαρη ανάπτυξη διαπολιτισμικής στρατηγικής που να μεταφερθεί ενδεχομένως σε συγκεκριμένο γραπτό κείμενο. Πρόκειται για κάτι που συνάδει με τις προοπτικές διευθυντών και επιθεωρητών στην Κύπρο που ανέδειξε η Hajisoteriou (2011), από τις οποίες αναδύονται τα εμπόδια στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω της δομής και του περιεχομένου του ελληνοκυπριακού συστήματος. Διαφορά εντοπίζεται στο γεγονός ότι η ερευνήτρια καταγράφει τη σύνδεση των διαπολιτισμικών στόχων με τον εορτασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας, κάτι που δε συμβαίνει στα τρία σχολεία.

Από την άλλη, πέραν της μη ξεκάθαρης πολιτικής σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (που ενδεχομένως θα μπορούσε να μεταφραστεί σε γραπτό κείμενο), δεν ενέπιπτε στο σκοπό και κατ' επέκταση στη μεθοδολογία της έρευνας, η εις βάθος διερεύνηση πρακτικών υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ή και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη), η οποία θα έδινε πλούσια στοιχεία που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Εντούτοις, θα μπορούσε να λεχθεί ότι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές που διατυπώθηκαν από τον Helmut Essinger, αντικατοπτρίζονται στις πράξεις και πεποιθήσεις των διευθυντών και στο κλίμα «ανήκειν» που διαμορφώθηκε για όλους τους μαθητές, όπως για όλους τους μαθητές, στο οποίο συνυπολογίζεται η μη εμφάνιση κρουσμάτων ρατσισμού και ο ισότιμος τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν οι διευθυντές τους μαθητές. Πρόκειται συγκεκριμένα για τις αρχές της ενσυναίσθησης ως η κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους, της αλληλεγγύης που παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία και ξεπερνά τα όρια των ομάδων, κρατών και φυλών, του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα, της εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (1988, οπ. αναφ. ο Μάρκου, 1997). Ειδικότερα, η αίσθηση της κοινότητας και του «ανήκειν» αποτελεί έννοια που πέραν από την άμεση σχέση

της με την πολυπολιτισμικότητα συνδέεται και με την κοινωνική δικαιοσύνη (Marshall & Oliva, 2006).

Εντούτοις, το γεγονός της μη ξεκάθαρης φιλοσοφίας και πολιτικής σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη μιας ανάγκης για επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτή η επιμόρφωση θα μπορούσε να τεθεί στη βάση του όρου «διαπολιτισμικότητα» ως παιδαγωγική αρχή (Δαμανάκης, 1997) και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη (Sleeter & Grant, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει δυνατότητα για σύνδεση της διαφορετικότητας με θέματα ευρύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης και μετασχηματισμού (Leeman 2003, οπ. αναφ. ο Leeman, 2007), η οποία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας και των θεμάτων ισότητας και δικαιοσύνης στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία.

### **Γενικά συμπεράσματα για τα στυλ ηγεσίας**

Έχοντας υπόψη την παραπάνω συζήτηση, θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο καθημερινός λόγος και η δράση των τριών διευθυντών στο πλαίσιο των στυλ ηγεσίας και της σύζευξης που έχουν με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, στέλλει «κρυφά ή αθέατα μηνύματα» (Μασσιάλας, 2005, σελ.12) σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους (π.χ. μέλη της Σχολικής Εφορείας). Αυτά αφορούν δυνατές αξιακές δεσμεύσεις στην κοινωνική δικαιοσύνη που αρθρώνονται μέσα από διάφορες πολιτικές και πρακτικές (Stevenson, 2007) για τον τρόπο λειτουργίας του πολιτικού συστήματος του σχολείου και τις σχέσεις εξουσίας. Σχετικά παραδείγματα από τις τρεις μελέτες περίπτωσης αποτελεί η πολύ καλή προσέγγιση και συμπεριφορά προς όλους τους μαθητές και ο αγώνας για αντιμετώπιση των αναγκών όλων ανεξαιρέτως, η συνειδητή προσπάθεια ώστε κάποιοι Κύπριοι γονείς να αναθεωρήσουν την άποψη που έχουν για τους ετερόγλωσσους, η προφορική ή γραπτή έκθεση των εκπαιδευτικών σε θέματα δικαιοσύνης και ισότητας, η αποδυνάμωση των κατηγοριοποιήσεων που υποβάλλουν οι θέσεις εξουσίας (διευθυντής, βοηθός διευθυντής, δάσκαλος) στο σχολείο.

Την ίδια στιγμή είναι άλλα παραδείγματα που αναδεικνύουν ότι στην καθημερινή ζωή είναι λίγες οι φορές που οι διευθυντές λειτουργούν μόνο σε ένα πλαίσιο (Portin, 1999). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται και στην παρούσα έρευνα ότι «υπάρχει κάποια επικάλυψη ανάμεσα στα διάφορα στυλ ηγεσίας και έτσι η χρησιμοποίησή τους και η πιθανή ανάμειξή τους είναι σχετική με την κατάσταση» (Pashiardis, 2013, σελ.86). Όπως φάνηκε από την ανάλυση, υπάρχουν

επικαλύψεις του ενός στυλ με το άλλο, αφού πρακτικές και πολιτικές που ανήκουν σε ένα, την ίδια στιγμή σχετίζονται και με δεύτερο. Ενδεικτικά, οι χειρισμοί των διευθυντών στο πλαίσιο της προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας, με την έννοια της καλής συμπεριφοράς των μαθητών και της εφαρμογής από μέρους τους των κανονισμών του σχολείου, δεν αφορούσε αποκλειστικά στο δομικό στυλ. Ενέπλεκε πτυχές του επιχειρηματικού (εμπλοκή των γονέων), του παιδαγωγικού (βελτίωση της διδασκαλίας) και του στυλ ανάπτυξης (επιμόρφωση), ώστε το ζήτημα της πειθαρχίας να αντιμετωπιστεί ολιστικά και πολύπλευρα.

Επίσης, το ζήτημα της ανάληψης ρίσκου κατά το χειρισμό καταστάσεων που αφορούσαν στην ευημερία των μαθητών και γενικότερα στην ποιότητα ζωής τους, ενέπιπτε στο δομικό στυλ και στο επιχειρηματικό. Συγκεκριμένα, την ίδια στιγμή που οι διευθυντές συνέβαλλαν στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών, ταυτόχρονα επιδρούσαν και στην περιοχή του παιδαγωγικού στυλ, αφού αυτή η βελτίωση μπορεί να λειτουργήσει ως μια καλή προϋπόθεση για μαθησιακή πρόοδο. Μέσα από τον ίδιο συνδυασμό στυλ (επιχειρηματικό - δομικό) φάνηκε ακόμη ότι καθορίζεται η σχέση που επιθυμεί να έχει το σχολείο με την κοινωνία· η αξιοποίηση των εξωτερικών δικτύων και των πηγών, μέσα από το επιχειρηματικό (Pashiaridis & Savvidis, 2011), «έστελλε» τα ανάλογα μηνύματα και η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος μέσα από το δομικό. Το τελευταίο σημείο αφορά περισσότερο στο σχολείο 3 που κοινοποίησε το όραμα στους γονείς καθιστώντας το συνδετικό κρίκο μαζί τους, παρόλο που μια κοινή διαμόρφωσή του ενδεχομένως να μετέδιδε εντονότερα το μήνυμα σύμπλευσης μαζί τους.

Στο πλαίσιο άλλης επικάλυψης ανήκει το ζήτημα της ανάληψης ρίσκου (δομικό στυλ). Συνδέεται κατά τα λεγόμενα εκπαιδευτικών του σχολείου 3 με τη διευθύντρια και μεταφράζεται σε ώθηση προς τον πειραματισμό ή ενασχόληση με καινοτομίες, θέματα που εμπίπτουν στην περιοχή του παιδαγωγικού στυλ. Ως «χώρος» επικάλυψης παιδαγωγικού στυλ - στυλ ανάπτυξης προσωπικού, μπορούν να θεωρηθούν οι προσπάθειες και διαδικασίες που κινήθηκαν ή προγραμματίστηκαν από πλευράς διευθυντών για βελτίωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας (π.χ. με τη βοήθεια ειδικών) και για έκθεσή τους στην ορολογία και βιβλιογραφία για τη δικαιοσύνη και ισότητα, κάτι που συνέβηκε πιο οργανωμένα στο τρίτο σχολείο.

Γενικότερα, όπως διαφάνηκε και κατά την ανάλυση, οι διευθυντές διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό χρησιμοποίησης των διαφόρων στυλ, δηλαδή στις πρακτικές και συμπεριφορές που συνδέονται με το καθένα από αυτά. Ακόμα και στην περίπτωση της διευθύντριας 3 που

επέδειξε συνολικά την πλουσιότερη δράση, δε θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι στο σχολείο της επιτεύχθηκε πλήρως ο στόχος για κοινωνική δικαιοσύνη (αν αυτό μπορεί να λεχθεί), αφού η προσπάθεια έχει δυνατότητες να συνεχιστεί, να ενταθεί ή να επεκταθεί σε άλλες περιοχές. Κάτι τέτοιο συνάδει με την τοποθέτηση ότι η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι μια καθορισμένη κατάσταση, διάστημα ή σημείο στο οποίο μπορείς να «φτάσεις» (Quin, 2009), αλλά μια διαδικασία και ένας στόχος που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή (Bell, 1997).

Αυτό που επιβεβαιώνεται είναι ότι οι ηγέτες χρησιμοποιούν σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό όλα τα στυλ ηγεσίας (Brauckmann & Pashiardis, 2011) έχοντας διαφορές, αλλά και ομοιότητες, στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν. «Μυστική συνταγή» επιτυχημένης ηγεσίας δεν μπορεί να δοθεί (ο.π.) ούτε στην παρούσα έρευνα ως προς την αναλογία των στυλ που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένας ηγέτης που έχει όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης, λόγω ακριβώς της σχέσης που υπάρχει μεταξύ ηγεσίας και συστημικού /σχολικού περιβάλλοντος.

Το πόρισμα της έρευνας LISA ότι η σχολική ηγεσία είναι σε μεγάλο βαθμό συναφής με το συστημικό και ειδικότερα με το σχολικό επίπεδο (Brauckmann & Pashiardis, 2011), συνάδει με τα παρόντα πορίσματα όπου οι παράγοντες της πολυπολιτισμικότητας και των οικονομικών δυσκολιών (έως και φτώχεια) επηρέασαν την ηγεσία σε σχολικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, στα τρία σχολεία φάνηκε ότι ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σοφός, να αντιλαμβάνεται και να δρα ακριβώς στις περιστάσεις του δικού του σχολικού πλαισίου (ο.π.). Για παράδειγμα σε ένα σχολείο (3) η διευθύντρια χρειάστηκε να δράσει περισσότερο στο θέμα της επέμβασης των γονέων στο έργο του σχολείου, ενώ στα άλλα (1 και 2) χρειάστηκε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο ζήτημα της υγιούς απασχόλησης των παιδιών κατά τις απογευματινές ώρες.

### ***Έμφαση διευθυντών στο επιχειρηματικό στυλ***

Η έμφαση που έδωσαν συνολικά οι τρεις διευθυντές στο επιχειρηματικό στυλ, τίθεται στη βάση των πιο χρήσιμων στυλ που θέτουν οι Pashiardis και Brauckmann (2009). Πολλά από τα σχετικά δεδομένα που προέκυψαν, επικεντρώνονται στην προσπάθεια των ηγετών να ικανοποιήσουν ανάγκες λόγω επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης και της φτώχειας, αναδεικνύοντας έτσι ότι τα σχολεία «ως μικροκοινωνικά συστήματα τείνουν να παρουσιάζουν τις κυρίαρχες εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας» (Dimmock & Walker, 2005, σελ.195) και να μη μένουν ανεπηρέαστα.

Ειδικότερα, ανεπηρέαστοι δεν έμειναν οι σχολικοί ηγέτες. Έχοντας ενδιαφέρον για την ευημερία και για το κοινό καλό (Pounder, Reitzug & Young, 2002), ανέδειξαν χαρακτηριστικά στα οποία κατέληξαν ερευνητικά οι Harris και Chapman (2002), για τους αποτελεσματικούς ηγέτες σχολείων με καταστάσεις «πρόκλησης», όπως η φτώχεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με ηγέτες που διαχειρίζονται εντάσεις και προβλήματα, άμεσα σχετιζόμενα με τις συγκεκριμένες συνθήκες και το σχολείο, έχουν ως βάση πυρηνικές αξίες με δυνατό ηθικό σκοπό και «ενδιαφέρονται βαθιά για την ευημερία και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών» (ο.π., σελ.1).

Η δράση των διευθυντών στο ζήτημα της φτώχειας, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική από την άποψη της βοήθειας που παρέχει στην αποτροπή των επιδράσεών της. Όπως έγραψαν οι Lyman and Villani (2002), οι μελλοντικοί ηγέτες χρειάζεται να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της φτώχειας, τις αιτίες, τις επιδράσεις της και τον τρόπο που τέμνεται με άλλα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην προκείμενη περίπτωση, οι διευθυντές εκδηλώνουν την κατανόησή τους μέσα από αναφορές στην οικονομική κρίση και σε λανθασμένους χειρισμούς ηγετών, στις επιδράσεις της φτώχειας, της ανεπαρκούς σίτισης και των κακών συνθηκών διαβίωσης στη λειτουργία του σχολείου, όπως και στον ίδιο το μαθητή. Η κατανόηση των σχέσεων δύναμης και της κοινωνικής κατασκευής, συμπεριλαμβανομένης της φτώχειας, καταγράφεται από τους Carper, Theoharis και Sebastian (2006) ως βασική στην έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, ακόμα και για τα προγράμματα προετοιμασίας ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη. Βέβαια, παράλληλα με το ζήτημα της φτώχειας, τέθηκαν από τους διευθυντές και άλλα ζητήματα, με επίσης βαρύνουσα σημασία και επιπτώσεις στην ψυχολογία και επίδοση των μαθητών, όπως η βία στην οικογένεια, η μεταφορά της έντασης/άγχους των ενηλίκων στα παιδιά, λόγω οικονομικής κρίσης στα παιδιά και οι μη «υγιείς» απογευματινές ενασχολήσεις των μαθητών.

### ***Αντιστάσεις***

Το «μέγεθος» της αλλαγής που μπορούν να πετύχουν οι διευθυντές, επηρεάζεται άμεσα από τις αντιστάσεις που αναδύονται από το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο πλαίσió του. Οι αντιστάσεις που συνάντησαν οι διευθυντές εντοπίζονται στις κατηγορίες «εσωτερικό του σχολείου», «περιφερειακό» και «θεσμικό» (Theoharis, 2009). Γενικά, από πλευράς θεσμικού επιπέδου, οι διευθυντές τόνισαν την αντίσταση της έλλειψης πηγών, κυρίως χρηματικών (κάτι που εντοπίζει και ο Theoharis (2009) στη δική του έρευνα), μια έλλειψη που συνδέουν με την



οικονομική κρίση και τον αντίκτυπο που τελικά έχει στους μαθητές και ειδικότερα τους φτωχούς. Βεβαίως, στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ της πραγματικής έλλειψης πηγών και της επίκλησής της από κρατικούς αξιωματούχους, κάτι στο οποίο αναφέρεται η διευθύντρια 3 στο δεύτερο στάδιο της έρευνας.

Οι διευθυντές παραπέμπουν ακόμη στο συγκεντρωτικό κυπριακό σύστημα (Pashiardis, 2007· Κωνσταντίνου, 2005· Καραγεώργη & Συμεού, 2005) που δεν έχει ή δε θέλει να έχει, σύμφωνα με τη διευθύντρια 3, τους μηχανισμούς υποστήριξης των πρωτοβουλιών κάποιων «δυναμικών» διευθυντών που έχουν στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών - σχολείου και την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Επίσης, σε αυτό το επίπεδο γίνεται αναφορά στο ΥΠΠ που έχει τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος (Hajisoteriou, 2011) και δεν προέβηκε σε διαφοροποίησή του, τουλάχιστον στα σχολεία με μεγάλα ποσοστά πολυπολιτισμικότητας, αλλά και στις ανεπαρκείς δομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η ανάγκη για ειδίκευση των σχολικών ηγετών στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα (Theoharis & Brooks, 2013) ή τουλάχιστον για επιμόρφωση σε βασικούς άξονες, δεν ικανοποιείται, σύμφωνα με τη διευθύντρια 2, από τα προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών που οργανώνει το ΥΠΠ.

Όσον αφορά στο «περιφερειακό» επίπεδο, οι διευθυντές αναφέρουν ότι η γραφειοκρατική εργασία δεν τους αφήνει αρκετό χρόνο για ενασχόληση με άλλα θέματα (Theoharis, 2009). Κυρίως αναφέρονται στην άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου, όπως για παράδειγμα την πτυχή της προσωπικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Νιώθουν ότι καταπιάνονται καθημερινά με αρκετές διεκπεραιωτικές ασχολίες ρουτίνας (Πασιαρδής, 2004), ζήτημα που επισημαίνει και σε παλαιότερη έρευνα ο Pashiardis (1998). Τα δεδομένα αυτά οδηγούν ειδικά το διευθυντή 1 στο να εκφράζει την ένταση που βιώνει μεταξύ ανάγκης για παιδαγωγική ηγεσία και καθημερινής πραγματικότητας της διοίκησης (Langer & Boris-Schacter, 2003). Παρ' όλα αυτά, η διευθύντρια 3 διαφοροποιείται σε κάποιο βαθμό από τους δύο συναδέλφους της πιστεύοντας ότι ο διευθυντής, παρά το φόρτο εργασίας, πρέπει και έχει την ευθύνη να βρει χρόνο και τρόπους για άσκηση του παιδαγωγικού του ρόλου.

Στο «εσωτερικό» του σχολείου εντοπίστηκαν αντιστάσεις που σχετίζονται με τις παρεμποδιστικές πεποιθήσεις και στάσεις μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχέση με τους μειονοτικούς μαθητές (Theoharis, 2009), το ρυθμό και την ποιότητα εργασίας που ακολουθεί το σχολείο. Αν και εμφανίστηκαν μεμονωμένες στα τρία σχολεία, εντούτοις

απασχόλησαν τους διευθυντές, οι οποίοι είτε προέβηκαν σε προφορική συζήτηση μαζί τους είτε σε στήριξή τους από έμπειρο δάσκαλο.

Ακόμη οι διευθυντές μίλησαν για ετερόγλωσσους γονείς που δεν «πλησίασαν» ιδιαίτερα το σχολείο, παρά τις προσπάθειες της διευθύντριας (2), Κύπριους γονείς που επέδειξαν αρνητική στάση στην εφαρμογή προγράμματος με εκπαιδευτικά - κοινωνικά οφέληματα για τους μαθητές (σχολείο 1) και άλλους (κυρίως «προνομιούχους» Κύπριους γονείς) που επενέβαιναν με αρνητικό τρόπο στην καλή λειτουργία του έχοντας αρνητική στάση προς συγκεκριμένους ετερόγλωσσους και μη μαθητές (3). Περιπτώσεις «προνομιούχων» γονέων που είχαν αυτή τη στάση προς μαθητές με διαφορετική εθνικότητα και χρώμα, εντόπισε και ο Theoharis (2009) στη δική του έρευνα.

Το κόστος με την έννοια της απογοήτευσης και ματαίωσης (Zembylas, 2010ε) που μαρτυρά ότι η ηγεσία αποτελεί μια συναισθηματικά έντονη και πολύπλοκη διαδικασία (Jansen, 2005, 2006), μπορεί να θεωρηθεί και ως συνέπεια των αντιστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν οι αναφορές που έκαναν οι διευθυντές στο δεύτερο στάδιο της έρευνας για απογοήτευση που τους προκάλεσαν άτομα και καταστάσεις. Ακόμα πιο έντονη είναι η αναφορά της διευθύντρια 3 στο πρώτο στάδιο της έρευνας (ως διευθύντρια 11) στα αρνητικά συναισθήματα που βίωσε κατά το χειρισμό περίπτωσης που σχετιζόταν με την προαγωγή της δικαιοσύνης, τα οποία την οδήγησαν και σε σωματικά προβλήματα. Πρόκειται για επίδραση που αναφέρεται και από τους Vibert και Portelli (2000) και Strachan (1997).

### ***Στρατηγικές υποστήριξης***

Παρά τις αντιστάσεις που συνάντησαν οι διευθυντές και το γεγονός ότι δεν ξεπέρασαν αρκετές από αυτές, μπορεί να υποστηριχτεί ότι δεν επέδειξαν στάση «μοιρολατρίας» ούτε έδωσαν το μήνυμα ότι οι αντιστάσεις τους «αναγκάζουν» να σταματήσουν τις προσπάθειές τους για βελτίωση και αλλαγή, με εντονότερη τη διευθύντρια 3. Η αποκέντρωση ως κύρια τάση της σύγχρονης εποχής στην εκπαίδευση (Pashiardis κ.α., 2001) και η αυτονομία του διευθυντή, μπορεί κατά τη γνώμη της να «πλήγονται» από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, εντούτοις πιστεύει ότι ως διευθύντρια έχει τη «δύναμη» να αξιοποιήσει σημαντικά τα περιθώρια που της δίνονται φέρνοντας αλλαγές, τουλάχιστον στο σχολικό της πλαίσιο. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εντός των δυνατοτήτων και του ελέγχου της, δεν εμμένει στον πειρασμό κατάκρισης του συστήματος για τις ελλείψεις του (Shields, 2004) και παράλληλα επιδεικνύει μαχητικότητα.

Μια τέτοια νοοτροπία «μπορώ να κάνω» (can – do attitude) εκ μέρους των διευθυντών, επισήμανε και η Auerbach (2009) σε έρευνά της με διευθυντές που προωθούσαν με διάφορες δραστηριότητες την εμπλοκή της οικογένειας και κοινότητας στο σχολείο. Μάλιστα σε παλαιότερη έρευνα της ίδιας που έγινε σε ευρύτερο σύνολο διευθυντών με το ίδιο θέμα, υπάρχει αναφορά σε διευθυντή που δείχνει το ενδιαφέρον και την αφοσίωσή του για τη βοήθεια προς τις οικογένειες, με αποτέλεσμα οι γονείς να γίνονται οι καλύτεροί «σύμμαχοι» του (Auerbach, 2007). Πρόκειται για κάτι που αντιστοιχεί και στο αποτέλεσμα που πέτυχε η διευθύντρια 3 με τον τρόπο που χειρίστηκε την αντίσταση των «προνομιούχων» γονιών που αρχικά ήθελαν να επεμβαίνουν στο ρόλο του σχολείου ή των γονιών που αντιδρούσαν έντονα λόγω του ξεσπάσματος της οικονομικής κρίσης.

### ***Προσωπικοί και επαγγελματικοί τρόποι υποστήριξης***

Ανάμεσα στα κοινά σημεία που παρείχαν οι τρεις διευθυντές ως προς τις επαγγελματικές στρατηγικές υποστήριξης του εαυτού τους είναι η συνεργασία τους με άλλους διευθυντές. Ειδικότερα, μέλος ενός υποστηρικτικού δικτύου διευθυντών με ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών και βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων (Theoharis, 2009) αποτέλεσε η διευθύντρια 3, όπως αναφέρθηκε κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας. Πέραν όμως αυτού, φάνηκε ότι οι διευθυντές επικοινωνούν συχνά στην καθημερινότητά τους με συναδέλφους τους διευθυντές για να συζητήσουν ζητήματα που τους απασχολούν, έχοντας έτσι και προσωπική υποστήριξη. Πρόκειται για στρατηγική που παραπέμπει σε μελέτη περίπτωσης του Zembylas (2010ε) για τις συναισθηματικές όψεις της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Ανάμεσα σε αυτές ήταν και η συζήτηση των διευθυντών με στενούς φίλους και συνεργάτες στην προσπάθειά τους να κρατούν ισορροπία. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκει η διευθύντρια 2 στην παρούσα έρευνα αυτή την ισορροπία, φαίνεται να εμπλουτίζει τα προαναφερθέντα, αφού τα σχολικά και εκπαιδευτικά θέματα που την απασχολούν, τα συζητά πολλές φορές με φίλους της μη εκπαιδευτικούς για να μπορεί να «βλέπει» από την οπτική του πολίτη που είναι «εκτός» εκπαίδευσης. Συνειδητά, επίσης, δηλώνει ότι προσπαθεί, όπως και η διευθύντρια 3 να κρατά σε κάποια «απόσταση» τα προβλήματα της εργασίας από την οικογένεια.

Ως μια άλλη επαγγελματική στρατηγική την οποία εξέφρασαν οι διευθυντές και έδειξαν κατά την παρατήρηση, είναι η τήρηση σειράς προτεραιότητας και χρονοδιαγραμμάτων για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν από τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η επαγγελματική στρατηγική της ενδυνάμωσης των μελών του προσωπικού, κατ' επέκταση η

συνεργασία μαζί τους (Theoharis, 2009) και η ανάθεση προς αυτούς εργασιών στα πλαίσια μιας μη συγκεντρωτικής διεύθυνσης, φάνηκε ότι ισχύει και με τους τρεις διευθυντές. Αυτό όμως που φάνηκε ότι διαφοροποιεί τη διευθύντρια 3 ως προς τη σχέση με τους συναδέλφους της είναι ότι κατάφερε να τους μεταδώσει με διάφορους τρόπους και σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία της, να τους εμπνεύσει και να τους κάνει, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, να την ενστερνιστούν.

Οι προσωπικές στρατηγικές, από την άποψη του χρόνου που διέθεταν οι διευθυντές σε εξωσχολικές δραστηριότητες ξεκούρασης και «διατήρησης της ισορροπίας τους» (Theoharis, 2009), ήταν ποικίλες και σχετίζονταν με ψυχαγωγία, άσκηση, ανάγνωση βιβλίων, επικοινωνία με φίλους, ενασχόληση με τη φύση, περιποίηση του εαυτού τους. Στο πλαίσιο των προσωπικών στρατηγικών, μπορεί και να περιληφθεί και για τους τρεις διευθυντές το μεγάλο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και το ενδιαφέρον για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική της ανάπτυξη. Το τελευταίο αυτό θέμα φαίνεται ότι υποστηρίζεται περισσότερο από την τρίτη διευθύντρια που εκτός από τη μεγάλη εθελοντική συμμετοχή της σε διάφορα συνέδρια, μελετά συνεχώς γύρω από εκπαιδευτικά ζητήματα και συμμετέχει ενεργά σε ομάδες εκπαιδευτικών στην Κύπρο και Ευρώπη.

Η εικόνα των «διευθυντών ως μαθητών που θέτουν ατομικούς μαθησιακούς στόχους για τους εαυτούς τους» (Bredeson & Johansson, 2000, σελ.392), φαίνεται να την αντιπροσωπεύει. Σε αυτό το πλαίσιο εμπίπτει και η προσπάθειά της να αποκτή ειδική γνώση και δεξιότητες σε διάφορες περιοχές (π.χ. οργάνωση και διοίκηση μέσω του μεταπτυχιακού της, γνώσεις για διαχείριση κρίσεων, για μαθησιακά αντικείμενα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων), η οποία γίνεται ακόμα πιο σημαντική λόγω της ικανότητάς της να τις μεταφέρει σε καθημερινή πράξη. Όπως γράφουν οι Bredeson και Johansson (2000) με τρόπο που «ενισχύουν» την εικόνα της συγκεκριμένης διευθύντριας:

Η ειδική γνώση είναι σημαντική, αλλά δεν είναι αρκετή. Οι διευθυντές χρειάζεται να βάλουν την επαγγελματική γνώση σε πράξεις για να δημιουργήσουν, να στηρίξουν και να βελτιώσουν το μαθησιακό περιβάλλον για όλους στο σχολείο (σελ.393).

Η προσπάθειά της να μεταφέρει τις γνώσεις της σε πράξη (και ειδικότερα αυτές που απέκτησε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού της) ήταν επίσης εμφανής από το τριετές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου, το οποίο στηριζόταν σε μεγάλο μέρος του σε σύγχρονη βιβλιογραφία γύρω από θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι το συγκεκριμένο σχέδιο βελτίωσης σε συνδυασμό με το όραμα του σχολείου, συνέβαλαν στο να υπάρχει «διαύγεια της εστίασης» (clarity of focus), ένας από τους παράγοντες στους οποίους

κατέληξαν οι Maynes και Sarbit (2000) ως αυτοί που βοηθούν το σχολείο να συνεισφέρει θετικά στην κοινωνική δικαιοσύνη. Γενικότερα, ο συνδυασμός αυτής της εστίασης, του αναστοχασμού, της αυτοαξιολόγησής και της συνεχούς επαγγελματικής της ανάπτυξης, ήταν παράγοντας που την κατέστησαν ή τη βοήθησαν να γίνει περισσότερο ενήμερη για τον τρόπο που «μεταφράζονται» σε πράξη τα διάφορα στυλ ηγεσίας και πιο συνειδητοποιημένη για τη «δύναμη» αλλαγής που κατέχει.

### **Σύνδεση σχολικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με ευρύτερο πλαίσιο ζωής**

Η δήλωση των Pashiaridis και Brauckmann (2009) ότι «η έννοια της Ηγεσίας είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών που την απαρτίζουν» (σελ.7), στην παρούσα εργασία παραπέμπει και προς την κατεύθυνση της σύνδεσης ή/και αλληλεπίδρασης της ηγεσίας (με την έννοια των στυλ και πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων) με το ευρύτερο πλαίσιο της ζωής των διευθυντών. Σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνονται προηγούμενα βιώματά τους, άμεσα συνδεδεμένα με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό σκηνικό, αλλά και η (εκτός σχολείου) δραστηριοποίηση των διευθυντών σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα.

Ειδικότερα, οι αφηγήσεις τους για προηγούμενα βιώματα δίνουν σε κάποιο βαθμό στην παρούσα έρευνα «ένα προσανατολισμό προς τη μέθοδο της ιστορίας ζωής (life history method)» (Cole & Knowles, 2001, σελ.3). Αυτός ο προσανατολισμός «προσθέτει» στην κατανόηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ακριβώς επειδή την «πλαισιώνει». Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου, όπως τα προσδιορίζουν μεταξύ άλλων οι Cole και Knowles (2001), επεξηγούν έμμεσα με ποιο τρόπο και για ποιο λόγο καθίσταται σημαντική και για την παρούσα έρευνα, η γνώση στοιχείων της ιστορίας ζωής:

...είναι σχετικά με το να κερδίζεις επίγνωση των ευρύτερων ανθρώπινων συνθηκών... Είναι για την κατανόηση της σχέσης, της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ ζωής και πλαισίου, εαυτού και τόπου... Είναι για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της καθημερινής λήψης απόφασης ενός ατόμου και των βασικών συνεπειών που ξεδιπλώνονται στη ζωή του, ώστε να επιτευχθεί επίγνωση της ευρύτερης συλλογικής εμπειρίας. Πάντα, οι ζωές κατανοούνται εντός των ευρύτερων και συλλογικών πλαισίων... Κάθε εις βάθος εξερεύνηση της ζωής ενός ατόμου στο πλαίσιο της, μας φέρνει πιο κοντά στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της ζωής στις κοινότητες (σελ.11).

Ο Sugrue (2005) έχοντας παρόμοια στάση προς τη συγκεκριμένη μέθοδο, αναφέρεται ειδικότερα στη γνώση που αντλείται για τη σχολική ηγεσία με πάθος (passionate leadership) από την ιστορία ζωής των σχολικών ηγετών. Την κρίνει απαραίτητη για

λόγους σχετικούς με τη διαμόρφωση της ταυτότητας, μια δυναμική όπως υποστηρίζει, αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και πλαισίου.

Στη βάση αυτών των τοποθετήσεων γίνεται παρακάτω η συζήτηση. Από αυτήν απορρέουν κοινοί άξονες του ευρύτερου πλαισίου ζωής των διευθυντών και του τρόπου που συνδέονται με το σχολικό πλαίσιο. Αυτοί οι άξονες, όπως αναφέρθηκαν και στην ανάλυση, είναι οι εμπειρίες που σχετίζονται με την τουρκική εισβολή του 1974, την προσφυγιά και κατ' επέκταση το υφιστάμενο πολιτικό πρόβλημα, οι προηγούμενες εμπειρίες από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η κοινωνική δραστηριοποίηση εκτός σχολείου. Ειδικότερα, σε σχέση με τον πρώτο άξονα απορρέουν χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ηγετών που ενδεχομένως να τους διαφοροποιούν από ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων άλλων χωρών που δε βιώνουν την πολιτική κατάσταση της Κύπρου και τις συνέπειές της.

### ***Συνδέσεις με το πολιτικό πλαίσιο***

Το έντονο βίωμα του πολέμου και της προσφυγιάς φαίνεται ότι επηρέασε αισθητά τη ζωή των τριών διευθυντών. Οι συνεπακόλουθες συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες της εισβολής του 1974 (Zembylas, 2010γ) είναι στο μυαλό του διευθυντή 1, ο οποίος δεν πιστεύει ότι έχουν αρθεί. Ένδειξη ότι η πραγματικότητα της «εμπειρίας του πρόσφυγα» και τα συναισθήματα είναι στενά διαπλεγμένα (Zembylas, 2012), αποτελεί και η απόφαση της διευθύντριας 3 να μην αιτηθεί για ταυτότητα πρόσφυγα, κάτι που διατηρεί μέχρι σήμερα, παρά τα οικονομικά οφέλη που θα είχε από τη λήψη μιας τέτοιας απόφασης. Όπως φάνηκε από την ανάλυση, ενδεχομένως καθοριστικές σε αυτή την απόφαση να είναι οι δυσάρεστες εμπειρίες που συνόδευαν την ταυτότητά της ως πρόσφυγα, μεταξύ των οποίων και η ρατσιστική τάση που διέκρινε ότι επιδείκνυαν Κύπριοι μη πρόσφυγες προς το άτομό της.

Εντούτοις, στοιχεία που εντάσσονται στο πλαίσιο προγραμμάτων εκπαίδευσης για την ειρήνη, όπως ο συμβιβασμός με τα τραυματικά γεγονότα της ιστορίας της ομάδας τους, η θλίψη αλλά όχι η προσκόλληση στο παρελθόν και η αποδοχή της πραγματικότητας μιας σημαντικής απώλειας (Salomon & Nevo, 2002· Danesh, 2006 οπ. αναφ. ο Zembylas, 2007), ανταποκρίνονται στη στάση που τηρούν συνολικά οι τρεις διευθυντές προς την εμπειρία της εισβολής, κατοχής και προσφυγιάς. Επιπλέον, ως αποτέλεσμα αναγνώρισης και επαναξιολόγησης του βαριού συναισθηματικού φορτίου (ο.π.) της εμπειρίας εισβολής και κατοχής, οι διευθυντές καταλήγουν να υιοθετούν μια αισιόδοξη και θετική στάση προς τη ζωή

και την εργασία, η οποία πηγάζει άμεσα ή έμμεσα από τη δυσάρεστη εμπειρία της εισβολής, κατοχής και προσφυγιάς. Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος που δικαιολογεί η διευθύντρια 3 την ανάγκη της να είναι θετικός και αισιόδοξος άνθρωπος στην εργασία και γενικότερα στη ζωή της για να «προχωρά» μπροστά, λόγω ακριβώς της πληγής που φέρει ως «πρόσφυγας». Η διευθύντρια 2 επίσης, πέραν της θετικής προσέγγισης που πάντα τη χαρακτήριζε ως άτομο, παρουσιάζει και μια άλλη πτυχή της. Στο πλαίσιο της ικανότητας να αντιμετωπίζει κάποιος πιο ρεαλιστικά τις απογοητεύσεις (ο.π.), ενδεχομένως και των πολύ εντονότερων συναισθημάτων που συνοδεύουν την εισβολή, την προσφυγιά, την απώλεια περιουσίας, προσπαθεί να κρίνει ένα γεγονός (όπως τα προαναφερθέντα) «πολύ πιο ύστερα από το αποτέλεσμα».

Η ίδια διευθύντρια είναι και αυτή που υποστηρίζει ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ Ελληνοκύπριων και Τουρκοκύπριων. Σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των αντιλήψεων των άλλων ανθρώπων και της θέασης μιας εμπειρίας με τα δικά τους μάτια (Zembylas, 2007), μπαίνει στη θέση εκείνων των Τουρκοκύπριων που με την εισβολή του 1974 εγκατέλειψαν τα σπίτια τους στο νότιο μέρος του νησιού, προβληματίζεται για το πώς νιώθουν και βρίσκει κοινά με τα δικά της συναισθήματα. Δηλώνει ότι η συμφιλίωση, η οποία σύμφωνα με τον Bal-Tal (2000) αποτελεί μια κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία διαμόρφωσης νέων συναισθημάτων και πεποιθήσεων που περιλαμβάνουν το σεβασμό, τη συνύπαρξη και την ειρήνη με τον εχθρό, μπορεί να προωθηθεί μέσα από την εκπαίδευση. Ενδεχομένως, μέσα από ένα μοντέλο πολυπολιτισμικότητας ή διαπολιτισμικών σχέσεων που θα τεθεί ως βάση ανάπτυξης της κοινής πολιτότητας (Al-Haj, 2002), να μπορεί να αναπτυχθεί παράλληλα και ο στόχος της συμφιλίωσης.

Κοινό σημείο των διευθυντών, όπως λέχθηκε κατά την ανάλυση, αποτελεί η τοποθέτηση ότι δε θα πρέπει να «ενισχύονται» οι διαφορές μεταξύ των μαθητών. Για τους διευθυντές 1 και 3 η δικαιολόγηση συνδέεται έμμεσα με το πολιτικό ζήτημα της Κύπρου και τις συνέπειές της. Ο πρώτος διευθυντής θεωρεί ότι δε θα πρέπει να αποσκοπούμε στην «ενίσχυση» των διαφορών «ειδικά» στην Κύπρο (που έχει ιστορικό αντιπαραθέσεων) και η τρίτη διευθύντρια παραπέμπει στο προσωπικό παιδικό βίωμα ρατσισμού και αρνητικών αισθημάτων που ένιωσε ως η μαθήτρια «πρόσφυγας» που ήταν διαφορετική. Η σύνδεση που κάνει, σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με την κατηγορία των μεγάλης διάρκειας πεποιθήσεων που διέκρινε σε έρευνά του ο Muchmore (2001). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός που μελετούσε, είχε πεποιθήσεις

ρίζομενες στις προσωπικές εμπειρίες της ζωής της που υπερέβαιναν το σχολείο, ήταν αμετάβλητες στην αλλαγή και ήταν το απόσταγμα (*essence*) του πώς ήταν η ίδια ως άτομο.

Σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης της σχολικής ηγεσίας με το πολιτικό πλαίσιο, φαίνεται να τοποθετείται η προσπάθεια του διευθυντή 1 να δικαιολογήσει τη μη αυστηρότητά του σε «μικρά» ζητήματα παραβίασης κανονισμών από τους εκπαιδευτικούς και την πεποίθησή του ότι θα οδηγήσει το προσωπικό σε σύγκρουση αν φέρει τους εκπαιδευτικούς σε «ανοικτή» συζήτηση για συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού που τους κάνουν να δυσανασχετούν. Η σύνδεση που κάνει μεταξύ διαπροσωπικών αντιπαραθέσεων στο σχολείο και πολιτικών αντιπαραθέσεων/τουρκικής εισβολής/υφιστάμενης πολιτικής κατάστασης στην Κύπρο (με όλες τις συνέπειές της), ενδεχομένως να θεωρηθεί ή να είναι απλουστευμένη, ακόμα και ριψοκίνδυνη. Την ίδια στιγμή, φαίνεται ότι είναι αντιφατική της έννοιας της κοινωνικής σύγκρουσης που μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή προς την κοινωνική δικαιοσύνη, με την οποία συνδέθηκε ο διευθυντής. Κι αυτό γιατί οι τρόποι που επέλεξε για να λύσει κάποια ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών, αποκλείουν την απευθείας συζήτηση των εμπλεκομένων (π.χ. κατ' ιδίαν συζήτηση του ιδίου με εκπαιδευτικούς που έδειχναν τάσεις «εφησυχασμού» και δημιουργούσαν τη δυσανασχέτηση άλλων, παράβλεψη των «μηνυμάτων» που λάμβανε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούσαν με τη βοήθου και κατ' επέκταση την αντιπαραθέση που ενδεχομένως να οδηγήσει σε αλλαγή.

Από την άλλη, υπάρχουν «φωτεινά» παραδείγματα στην ιστορία, όπως ο Mahatma Gandhi (1961) που ήταν υπέρ ενός «συνειδητού αγώνα που ακολουθά το νόμο της μη-βίας, σκόπιμα και ασταμάτητα» (σελ.626) και ο Martin Luther King που «έχει σοβαρά εργαστεί και κηρύξει ενάντια στη βίαση ένταση» και υπέρ μιας εποικοδομητικής έντασης που είναι απαραίτητη για ανάπτυξη (1963, σελ.5, οπ.αναφ. ο Turiel, 2002, σελ.5). Ενδεχομένως, αν χρησιμοποιούσε με κάποιο τρόπο ο διευθυντής 1 αυτή την εποικοδομητική ένταση, να κατάφερνε να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς, ειδικά στη δεύτερη περίπτωση (που δυσανασχετούσαν με τη στάση της βοηθού ως προς τους κανονισμούς), στην κατανόηση της οπτικής του «άλλου» και στη θετική αλλαγή των ιδίων.

***Επίδραση συνδυασμού αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας και πολιτικής κατάστασης στην προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας των ηγετών***

Η πολιτική κατάσταση της ημικατεχόμενης Κύπρου φάνηκε ότι δεν επηρεάζει αρνητικά τους διευθυντές ως προς την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας που υιοθετούν. Πιο



συγκεκριμένα, ενώ στη βιβλιογραφία υπάρχουν πορίσματα που δείχνουν ότι η τουρκική κατοχή του βόρειου μέρους της Κύπρου χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει μια αμυντική στάση έναντι σε οτιδήποτε απειλεί τον «ελληνικό» χαρακτήρα του σχολείου (Zembylas, 2010β), οι τρεις ηγέτες έδειξαν ότι διαχωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα και την κατοχή<sup>31</sup>, ακόμα και στην περίπτωση του διευθυντή 1 που εργάζεται σε ακριτικό σχολείο και επιπλέον βιώνει την κατοχή ως καθημερινή «εικόνα».

Από την άλλη, βιώνοντας ο ίδιος διευθυντής και τις δύο καταστάσεις σε ένα σχολικό πλαίσιο, προβληματίζεται σε σχέση με τη διδασκαλία του θέματος «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι» (το οποίο κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 μετονομάστηκε σε «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Διεκδικώ») στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο. Ο προβληματισμός του έγκειται στο ότι πρόκειται για στόχο με γνωστικές πτυχές και συναισθηματική πολυπλοκότητα (Zembylas, 2012, σελ. 474), ο οποίος είναι δύσκολο να υλοποιηθεί σε ετερόγλωσσους μαθητές που δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον, επειδή δεν έχουν σχετικές παραστάσεις (ούτε αυτοί ούτε η οικογένειά τους). Ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών σε κοινωνίες όπως η Κύπρος που υποφέρουν από συγκρούσεις, η «δημιουργία χώρων όπου τα παράπονα μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα μαζί με την εξερεύνηση της δυνατότητας να δοθεί αναγνώριση στον πόνο και τη δυστυχία του άλλου» (ο.π., σελ.477), φαίνεται να μπαίνει στην ίδια βάση που εισηγείται ο διευθυντής 1. Εντούτοις, παρά τον προβληματισμό του για τον τρόπο προσέγγισης του θέματος σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, ο διευθυντής δηλώνει ότι η συζήτησή του πρέπει να συνεχιστεί, χωρίς όμως να προτείνει βάση στήριξής της.

Σε ένα τέτοιο προβληματισμό θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη η οπτική με την οποία αντιμετωπίζουν οι Bekerman, Zembylas και McGlynn (2009) τη διδασκαλία σε χώρες που υποφέρουν από συγκρούσεις, ανάμεσα στις οποίες και η Κύπρος. Όπως αναφέρουν, η θρησκευτική και η πολιτισμική ταυτότητα έχουν τη θέση τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά δε θα πρέπει να παραγκωνίσουν τις ιδέες της ειρήνης και της αμοιβαίας κατανόησης. Σε αυτή την ιδέα θα μπορούσε να στηριχτεί και η τοποθέτηση του ζητήματος που προβληματίζει το διευθυντή 1, στα πλαίσια της οποίας να τύχουν κριτικής και συλλογισμού όχι μόνο εμπειρίες, παραστάσεις και συναισθήματα που σχετίζονται με την υφιστάμενη κατάσταση της κατοχής στην Κύπρο, αλλά και αντίστοιχες εμπειρίες και συναισθήματα παιδιών που προέρχονται από άλλες κοινωνίες. Το γεγονός ότι «συνειδητοποιούν» οι ετερόγλωσσοι μαθητές, κατά το διευθυντή 1 την υφιστάμενη κατάσταση της κατοχής στην Κύπρο, ειδικότερα λόγω της θέσης του σχολείου (ως ακριτικό), ενδεχομένως να μην πρέπει να παραγκωνιστεί

<sup>31</sup> Αντιθέτως, διευθυντές που ενστερνίζονταν τη συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας συνέδεσαν τις δύο καταστάσεις μεταξύ τους.

στη διδασκαλία ούτε να μείνουν χωρίς αξιοποίηση οι όποιες συναισθηματικές επιπλοκές συνοδεύουν αυτή τη συνειδητοποίηση.

### ***Εμπειρίες σε προηγούμενα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα***

Η σύνδεση των βιωμάτων σπουδών ή/και εργασίας σε πολυπολιτισμικές χώρες του εξωτερικού με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που χαρακτηρίζει τους διευθυντές, συζητήθηκε στα πλαίσια της πρώτης φάσης της έρευνας. Η συζήτηση αυτή αφορά στο διευθυντή 1 και στη διευθύντρια 2, η οποία (10 τότε) υποστήριξε ιδιαίτερα τα θετικά της εμπειρίας της και τον τρόπο που αυτή επηρεάζει τις σημερινές της αντιλήψεις και προσέγγιση ως διευθύντρια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Αυτή η επίδραση μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη του συνεχούς αυτοσχεδιασμού των ταυτοτήτων οι οποίες βρίσκονται σε διαδικασία αναδόμησης (Sugrue, 2005), όταν βιώνουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

### ***Κοινωνική δραστηριοποίηση ηγετών – κοινωνικός ακτιβισμός***

Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης φάνηκε ότι δεν αναφέρεται μόνο στο ρόλο των τριών προσώπων ως σχολικοί ηγέτες, αλλά και στο ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες που δραστηριοποιούνται στην κοινωνία, πολλές φορές με την έννοια του κοινωνικού ακτιβισμού. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει μια αρμονική σύνδεση μεταξύ των δύο πλαισίων. Οι διευθυντές δραστηριοποιούνται ενεργά στο κοινωνικό συγκείμενο αποτελώντας ενεργά μέλη σε διάφορες ομάδες (εκπαιδευτικές, πολιτισμικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές) και έχοντας οδηγό τους αξίες, όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα. Αναφέρουν ενδεικτικά στις αφηγήσεις τους αγώνες ή πράξεις που κάνουν και στοχεύουν στην αλλαγή (π.χ. ισότιμη εκπροσώπηση γυναικών σε εκπαιδευτική οργάνωση - ισότητα φύλων, δικαιώματα στην εργασία και μη εκμετάλλευση, πολιτική «επανάσταση» εντός οικογενειακών κόλπων), για στάση ζωής που πάντα ακολουθούσαν (π.χ. η διευθύντρια 2 «πάντα» διεκδικούσε το δίκαιό της), για χώρους στους οποίους έχουν εμπλακεί για να φέρουν αυτή την αλλαγή (π.χ. πολιτικός, πνευματικός) και για χώρους που μπορεί να τους προσέφεραν, αλλά τους έχουν απογοητεύσει γιατί δεν έφερναν πάντα την αλλαγή ή δεν είχαν τον κατάλληλο ρόλο (συνδικαλιστικός).

Το δεδομένο μιας «ηγεσίας εντός ζωής για κοινωνική δικαιοσύνη» προσθέτει στην περαιτέρω κατανόηση της δράσης των διευθυντών στο σχολικό πλαίσιο, καθιστώντας τα δύο πλαίσια (ηγεσία – κοινωνική δραστηριοποίηση) «ομόκεντρους κύκλους» που έχουν στο κέντρο τους την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (βλ. διάγραμμα 11).

**Διάγραμμα 11: Σχολική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και ευρύτερο πλαίσιο ζωής ως ομόκεντροι κύκλοι**



Οι διευθυντές αναλαμβάνουν μια ακτιβιστική στάση (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005) ή διαφορετικά υιοθετούν μια ακτιβιστική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (Larson & Murtadha, 2002) με την έννοια της αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης στη σχολική κοινότητα. Δεδομένου ότι οι σχολικοί ηγέτες που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο προς την κοινωνική αλλαγή (Brown, 2004), μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη η δράση τους εκτός σχολείου. Ανάλογη στάση κοινωνικής υπευθυνότητας και ανάληψης δράσης για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου κόσμου περιλαμβάνεται και στα βιογραφικά σημειώματα των διευθυντών που μελέτησε ο Theoharis (2009), κάτι που ενισχύει τη θέση ότι η προσωπική δέσμευση προς την κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να περιοριστεί στο σχολικό χώρο ή μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση, αλλά αφορά όλες τις πτυχές της ζωής.

#### **Σύνδεση πορισμάτων έρευνας με εργασία Theoharis (2009)**

Επιδιώκεται σε αυτό το σημείο πιο ξεκάθαρη σύνδεση των πορισμάτων της παρούσας έρευνας με την εργασία και τα πορίσματα του Theoharis (2009), αφού αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών στο πρώτο και δεύτερο στάδιο (συνείδηση, γνώσεις, δεξιότητες ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης, πυρηνικά χαρακτηριστικά) και παράλληλα εμπλούτισαν τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι με τα πορίσματά της η παρούσα εργασία γίνεται πιο συγκεκριμένη ως προς το ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη «τροφοδοτείται» από μια κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, ειδικότερα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών σχολείων. Άξονες της κριτικής προσέγγισης που φάνηκε ότι υποστηρίζουν σε λιγότερο ή μεγαλύτερο βαθμό οι τρεις διευθυντές όπως η ενσυναίσθηση, το ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή (π.χ. προσπάθειες για βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών εκτός σχολείου), ο στοχασμός που οδηγεί σε αλλαγές της προοπτικής (π.χ. η διευθύντρια 3 οδηγήθηκε σε αλλαγή των αντιλήψεών της σε σχέση με τη διαπολιτισμικές πρακτικές) και η αντίληψη των διαφορών της μιας ομάδας σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη, εμπλουτίζουν τη «συνείδηση» των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, η μαχητικότητα που επέδειξε ο κάθε διευθυντής από τη θέση του και ο τρόπος που «προκάλεσε» την υπάρχουσα κατάσταση (π.χ. την αναβλητικότητα διαφόρων αρχών και υπηρεσιών, τη στασιμότητα ζητημάτων), θα μπορούσαν να περιληφθούν στις «δεξιότητες» της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Αυτό που τονίζεται και συγκεκριμενοποιείται σε σχέση με την εργασία του Theoharis (2009) είναι ο τρόπος που το ευρύτερο πλαίσιο ζωής ενός ηγέτη, συμπεριλαμβανομένου του πολιτικού και κοινωνικοοικονομικού, των προηγούμενων εμπειριών και της δραστηριοποίησης στην κοινωνία, μπορεί να επιδράσει στις αντιλήψεις και τις πρακτικές. Κατ'επέκταση, αυτός ο τρόπος επίδρασης μπορεί να τεθεί ως μια βάση εμπλουτισμού των δύο τουλάχιστον «πυρηνικών ηγετικών χαρακτηριστικών», όπως η «ισχυρή δέσμευση στη δικαιοσύνη» και το «όραμα με πάθος».

### **Επιπτώσεις και εισηγήσεις**

Η παραπάνω συζήτηση αναδεικνύει τη σημασία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με διάφορες ομάδες όπως διευθυντές δημοτικών σχολείων, άτομα που χαράσσουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική στη δημοτική εκπαίδευση και ερευνητές που καταπιάνονται με θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παράλληλα, οδηγεί στη διατύπωση διαφόρων εισηγήσεων με σκοπό τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Από την οπτική της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, η σημασία των αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στον τρόπο που αυτά βοηθούν στην κάλυψη «κενών ισότητας» (Theoharis, 2009) στη λειτουργία του σχολείου, στην ίδια τη σχολική ηγεσία και στον τρόπο που διαμορφώνεται και «μεταφράζεται» η εκπαιδευτική πολιτική. Από την άλλη, η σημασία αναδεικνύεται και μέσα από τις αναφορές σε απουσία πολιτικών ή/και πρακτικών εκ μέρους

των διευθυντών και σε αδυναμία στην αντιμετώπιση αντιστάσεων, ώστε να δοθεί το έναυσμα για προβληματισμό σε όσους ασχολούνται με θέματα σχολικής ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Δε θα πρέπει να παραβλέπεται και ο εμπλουτισμός της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με «χειροπιαστές» πρακτικές, μια ανάγκη που επισήμανε και ο Theoharis (2009).

### *Διευθυντές δημοτικών σχολείων*

Τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν ως μια ευκαιρία γνωριμίας του συνόλου των ηγετών πολυπολιτισμικών σχολείων, και όχι μόνο, με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, την πολυπλοκότητα που τη διέπει στην καθημερινότητα, τη σύζευξη που έχει με τα διάφορα στυλ ηγεσίας Pashiardis και Brauckmann (2008) και τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει ειδικότερα με την κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Η πιθανότητα να «αναγνωρίσουν» οι ηγέτες τον εαυτό τους σε κάποιες προσεγγίσεις, στυλ ή μεμονωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, αποτελεί έναυσμα για συνειδητοποίηση και κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης τους, ώστε να μπορούν να εξελιχθούν σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για στοχασμό, αξιολόγηση των δικών τους αντιλήψεων και πρακτικών, συνειδητοποίηση του αντίκτυπου που αυτά έχουν στο σχολείο και το ευρύτερο του πλαίσιο, αλλά και πειραματισμό με στόχο τη μείωση των ανισοτήτων και την αλλαγή.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε αρκετές «χειροπιαστές» πρακτικές και συμπεριφορές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να προσαρμόσουν διευθυντές που εργάζονται σε παρόμοια περιβάλλοντα, ώστε να δώσουν στην ηγεσία τους μια οπτική «κοινωνικής δικαιοσύνης». Για παράδειγμα, κάποιες από αυτές αφορούν στην ανάδειξη του κοινωνικά ευαίσθητου «προσώπου» των διευθυντών, τη διερεύνηση και βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών, τον τρόπο επηρεασμού του προσωπικού προς αυτή την κατεύθυνση, τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα για στήριξη των οικογενειών που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες. Ιδιαίτερη σημασία έχει η δημιουργία ενός κλίματος «ανήκειν» για όλους, οι προσπάθειες για αλλαγή της στάσης των γονέων σε ζητήματα διαφορετικότητας και γενικότερα των πεποιθήσεων από το άτομό τους στους άλλους.

Σημαντικός ήταν και ο τρόπος διαμόρφωσης και μετάδοσης του οράματος (ειδικότερα στην περίπτωση της διευθύντριας 3), όπως και ο τρόπος που η ηγεσία μπορεί να το στηρίξει και ως προσωπικό όραμα. Η σημασία που έδωσαν οι διευθυντές στην προληπτική και

διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας με έμφαση στην ολιστική αντιμετώπιση και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, μπορεί να αποτελέσει επίσης μια πρόταση για άλλους διευθυντές. Δε θα πρέπει να παραληφθούν στοιχεία που ανέδειξε κυρίως η τρίτη μελέτη περίπτωσης όπως η σημασία που έχει η έμπνευση, η ανάληψη ρίσκου και πειραματισμών, η δημιουργία κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και οι ευκαιρίες συνεργασίας και συμμετοχικών διαδικασιών λήψης απόφασης. Ως προς την παιδαγωγική πτυχή του ρόλου τους, θα μπορούσαν να τονιστούν οι προσπάθειες που έκαναν για προώθηση της διδασκαλίας πολιτικού γραμματισμού, βελτίωση της μάθησης των ετερόγλωσσων μαθητών σε συνδυασμό με την ένταξή τους στο κλίμα «ανήκειν» του σχολείου, η συνεργασία με ειδικούς και το πρόγραμμα (του σχολείου 3) με συνδιδασκαλίες και παρακολουθήσεις μαθημάτων.

Βέβαια, δεν μπορεί να υπονοηθεί ότι το σύνολο των πρακτικών και συμπεριφορών που επέδειξαν οι τρεις διευθυντές αντικατοπτρίζει την πλήρη εικόνα της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά αποτελούν προτάσεις που ο κάθε σχολικός ηγέτης θα μπορούσε να προσαρμόσει στο δικό του πλαίσιο. Στη βιβλιογραφία (βλ. κεφάλαιο I) αναδεικνύονται και διάφορες άλλες πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, όπως για παράδειγμα διαδικασίες διέγερσης του στοχασμού (Blackmore, 2006) και δημιουργία ενός σχολικού προφίλ ως βάση για εξέταση των ισχυουσών πρακτικών (Shields, 2003). Εντούτοις, η κατανόηση της οπτικής της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης που υπάρχει σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό και στους τρεις διευθυντές, μπορεί να συμβάλει στη χρήση περαιτέρω πρακτικών.

Αρκετές από τις πρακτικές και συμπεριφορές των ηγετών σχετίζονταν, όπως φάνηκε, με την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν αντιστάσεις, όπως η έλλειψη χρηματικών πηγών, η αρνητική στάση κάποιων γονέων και εκπαιδευτικών. Μέσα από την επιτυχή αντιμετώπιση των αντιστάσεων (π.χ. ως προς την αλλαγή της στάσης των γονέων και των μελών της Σχολικής Εφορείας), μπορούν να αντληθούν από άλλους διευθυντές παραδείγματα προς προσαρμογή σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα βοηθώντας έτσι στο χειρισμό προβληματικών καταστάσεων. Ακόμα και οι προσπάθειες αντιμετώπισης αντιστάσεων που δεν έφεραν για διάφορους λόγους το επιθυμητό αποτέλεσμα (π.χ. οι γονείς στο σχολείο 2 δεν πλησίασαν σε μεγάλο βαθμό το σχολείο), μπορούν να τεθούν σε προβληματισμό και να βελτιωθούν από τους ίδιους.

Σημαντικό για τους διευθυντές που θα έρθουν σε επαφή με τη δράση των τριών ηγετών είναι η συνειδητοποίηση ότι διαθέτουν τη «δύναμη» ώστε να επιφέρουν μικρές ή μεγάλες

αλλαγές στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, μεγάλης σπουδαιότητας είναι να αντιληφθούν μέσα από τις μελέτες περίπτωσης ότι η προσέγγιση και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν σημαντικά την υιοθέτηση της προσέγγισης ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και πολυπολιτισμικότητας.

### ***Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική***

Αναμένεται ότι τα πορίσματα της έρευνας θα προβληματίσουν τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής ως προς την αναγκαιότητα αναδόμησης της ιδέας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βάση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, αναμένεται ότι θα βοηθήσουν στο να τεθούν πληρέστερα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης των εν ενεργεία σχολικών ηγετών, ειδικά σε πολυπολιτισμικά σχολεία, όπου η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Το γεγονός ότι εντοπίστηκαν οι συγκεκριμένοι διευθυντές είναι ελπιδοφόρο για το μέλλον της σχολικής ηγεσίας. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για τον εντοπισμό των νεοεισερχόμενων ή άλλων διευθυντών που έχουν ευαίσθητες κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίοι με την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν να στελεχώσουν σχολεία πολυπολιτισμικά ή/και σχολεία στα οποία συναντώνται έντονα αντιστάσεις που σχετίζονται άμεσα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. φτώχεια, χαμηλές επιδόσεις, ρατσισμός).

Η γνώση της καθημερινής πραγματικότητας διευθυντών που πετυχαίνουν την αλλαγή σε διάφορα επίπεδα και που αντιμετωπίζουν αντιστάσεις με διαφορετικό τρόπο και βαθμό επιτυχίας, μπορεί να τεθεί ως βάση για αξιοποίηση σε προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας και ανάπτυξης των εν δυνάμει και εν ενεργεία σχολικών ηγετών. Πέραν αυτού, το ΥΠΠ θα μπορούσε να οργανώσει βιωματικής μορφής εργαστήρια και ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ διευθυντών πολυπολιτισμικών σχολείων (και όχι μόνο) που έχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να γίνει ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων και στυλ που ακολουθούνται.

Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν συγκεκριμένα ζητήματα στα οποία φάνηκε ότι οι δύο τουλάχιστον διευθυντές συνάντησαν δυσκολίες στο να «μεταφράσουν» τη φιλοσοφία κοινωνικής δικαιοσύνης που κατέχουν σε πρακτική. Γι' αυτό και προτείνεται όπως σε επιμορφώσεις και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δοθεί περισσότερη έμφαση στα

ακόλουθα θέματα: εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου και αλληλεπίδραση μαζί τους, διαμόρφωση και μετάδοση ενός σαφούς οράματος και αποστολής, ανάπτυξη κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάπτυξη πολιτικής σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και ειδικότερα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη, πρακτικές ενσωμάτωσης της κοινωνικής υπευθυνότητας και της ευαισθησίας σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διαδικασίες ή πρακτικές που να προωθούν τον αυτοστοχασμό.

Επίσης, σημαντικό είναι να αναπτυχθεί στο πλαίσιο των επιμορφώσεων των διευθυντών μια προβληματική σχετικά με τα εμπόδια και αντιστάσεις που μπορεί να συναντήσουν οι διευθυντές κατά την άσκηση του ρόλου τους ως ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά και κατανόηση της ιστορικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής φύσης τους. Με αυτό τον τρόπο θα είναι ευκολότερη η αναζήτηση και εφαρμογή τρόπων με σκοπό την υπέρβασή τους.

### ***Ερευνητές σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας***

Η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στην ανάγκη διερεύνησης θεμάτων παρεμφερών με αυτό της παρούσας έρευνας, τα οποία εμπίπτουν στην περιοχή της σχολικής ηγεσίας. Ένα από αυτά αφορά στη σύνδεση μεταξύ της σχολικής επιτυχίας των μαθητών και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Παρόλο που δόθηκαν ενδείξεις για προσπάθειες αύξησης της επίδοσης, εντούτοις δεν είναι θέμα που έχει διερευνηθεί, κάτι που θα μπορούσε να προβληματίσει μελλοντικούς ερευνητές. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσε επίσης να διερευνηθεί κατά πόσο η ελαχιστοποίηση ή ακόμα και εξάλειψη της επίδρασης παραγόντων που περιθωριοποιούν τους μαθητές, όπως για παράδειγμα η εθνικότητα, συμβάλλει στην αύξηση της επίδοσης.

Επίσης, περαιτέρω διερεύνηση θα μπορούσε να διεξαχθεί σε σχέση με το θέμα της σύνδεσης της σχολικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με ευρύτερο πλαίσιο ζωής των ηγετών και ειδικότερα με το πολιτικό πλαίσιο και τις εμπειρίες από την εισβολή και κατοχή. Η διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές που έζησαν αυτές τις εμπειρίες ή και διευθυντές που εργάζονται σε ακριτικά σχολεία, θα μπορούσε να «φωτίσει» περαιτέρω αυτή την πτυχή. Βάσει του δεδομένου ότι αρκετά ενδιαφέροντα δεδομένα της παρούσας έρευνας απορρέουν από αφηγήσεις των ηγετών για την παιδική τους ηλικία μέχρι σήμερα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η διενέργεια έρευνας που θα χρησιμοποιούσε τη μεθοδολογία της ιστορίας



ζωής (life history methodology) και όχι μόνο ένα «προσανατολισμό» προς αυτήν, να έδινε πλουσιότερα πορίσματα σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα.

Επίσης, ενδιαφέρουσα θα ήταν η διενέργεια της ίδιας έρευνας σε όμοια συγκείμενα άλλων χωρών και ειδικότερα σε χώρες με παρόμοιο χαρακτήρα εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. συγκεντρωτικό), σε χώρες που βιώνουν ή βίωσαν εθνικές ή θρησκευτικές συγκρούσεις με όλες τις επακόλουθες συνέπειες. Μια τέτοια σύγκριση ενδεχομένως να έφερνε στην επιφάνεια επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Από την άλλη, στην περίπτωση που η σύγκριση γίνει ανάμεσα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ή/και κοινωνικά πλαίσια, το ενδιαφέρον θα ήταν να διαφανούν οι επιδράσεις που έχει το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο στη διαμόρφωση αντιλήψεων και πρακτικών.

Περαιτέρω, θα μπορούσε σε μεταγενέστερες έρευνες να συνεργαστούν δύο ή περισσότεροι ερευνητές που θα συγκρίνουν τις παρατηρήσεις τους, ώστε να διασφαλιστεί περισσότερο το θέμα της εσωτερικής εγκυρότητας. Ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας η οποία να χρησιμοποιήσει μικτή μεθοδολογία που να δίνει περίπου ισότιμη σημασία στην ποιοτική και ποσοτική μέθοδο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να δημιουργηθεί και να σταθμιστεί ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς με δηλώσεις που να αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τα διάφορα στυλ ηγεσίας Pashardis και Brauckmann (2008), αλλά και τη σύζευξή τους με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να δημιουργηθεί και να σταθμιστεί ακόμα και για τους διευθυντές, το οποίο να δοθεί με το τέλος της μελέτης περίπτωσης, ώστε να φανεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το στυλ ηγεσίας τους και τη σύζευξη που ενδεχομένως να έχει με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μια επίσης διαφοροποίηση σε μελλοντικές έρευνες θα συνιστούσε η αλλαγή στον τρόπο εντοπισμού των διευθυντών που έχουν φιλοσοφία κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί λόγω της επί καθημερινής βάσεως επικοινωνία που έχουν με τους διευθυντές τους, θα μπορούσαν να δώσουν πιο ακριβή στοιχεία για την πολυπολιτισμική προσέγγιση και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Ενδεχομένως, ο συνδυασμός επιθεωρητών και εκπαιδευτικών να αποτελούσε μια πληρέστερη επιλογή.

## Αναφορές

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a Paradigm for Thinking about Diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475-483.
- Αβρααμίδης, Η. & Καλυβάς, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2003). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο: μια χύτρα πολιτισμικής αφομοίωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, 91-98.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: the Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (2002), 169–183.
- 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, 1-13.
- Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Angelides, P. (2006). *Building collaborative networks for improving student teachers practice*. Παρουσίαση στο 19<sup>ο</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort. Lauderdale, Florida.
- Angelides, P., Antoniou, E., & Charalambous, C. (2010). Making Sense of Inclusion for Leadership and Schooling: A Case Study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 319-334.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2003). Forging a Multicultural Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Intercultural Education*, 14, (1), 57-66.
- Artiles, A. Bal, A., & Thorius, K. (2010). Back to the Future: A Critique of Response to Intervention's Social Justice Views. *Theory Into Practice*, 49 (4), 250-257.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές ανισότητες – Τόμος Β* (σσ.67-112). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Auerbach, S. (2007). Visioning parent engagement in urban schools: Role constructions of Los Angeles administrators. *Journal of School Leadership*, 17(6), 699-735.
- Auerbach, S.(2009). Walking the Walk: Portraits in Leadership for Family Engagement in Urban Schools. *The School Community Journal*, 19 (1), 9-31.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Βοστώνη, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society* (2η εκδ.) Νέα Υόρκη: Teachers College Press.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83 (3), 196-203.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 406-434.
- Bar-Tal, D. (2000). From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: psychological analysis, *Political Psychology*, 21, 351–365.
- Bassey, M. (2009). *Case study research in educational settings*. New York : Open University Press
- Bates, R. (2006). Educational Administration and Social Justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 141-156.
- Bekerman, Z., Zembylas, M., & McGlynn, C. (2009). Working towards the desessentialization of identity categories in conflict and pos-conflict societies: Israel, Cyprus and Northern Ireland. *Comparative Education Review*, 53 (2), 213-234.
- Bell, L. (1997). Theoretical foundations for social justice education. Στο: M. Adams, L. Bell and P. Griffin (eds), *Teaching for diversity and social justice* (σσ.3-15). Νέα Υόρκη: Routledge.
- Bell, G. C., Jones, E. B., & Johnson, J. F (2002). School Reform: Equal Expectations on an Uneven Playing Field. *Journal of School Leadership*, 12 (3), 317-36.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education Policy: Process, themes and impact*. Λονδίνο: Routledge Falmer.
- Bezzina, C.(2001). From administering to managing and leading: The case of Malta. Στο: P. Pashiardis (Ed.). *International Perspectives on Educational Leadership* (σσ.106-124). The University of Hong Kong: Centre for Educational Leadership.
- Bird M., Hammersley M., Gomm R. & Woods P. (1999) Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη εγχειρίδιο μελέτης Πάτρα: ΕΑΠ
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12, 198-222.
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 181–199.
- Blackmore, J. (2009) Leadership for Social Justice: A Transnational Dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1), 1-10.

- Blair, M. (2002). *Effective School Leadership: The multi-ethnic context*. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.
- Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. New York: Teachers College Press.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). Teachers perceptions of principals' Instructional Leadership and Implications. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-83.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.
- Bogotch, I., Beachum, F. D., Blount, J., Brooks, J., & English, F. (2008). *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Bozalek, V. & Boughey, C. (2012). (Mis)framing Higher Education in South Africa. *Social Policy & Administration*, 46 (6), 688-703.
- Bozalek, V. & Carolissen, R. (2012). The potential of critical feminist citizenship frameworks for citizenship and social justice in higher education. *Perspectives in Education*, 30(4), 9-18.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.
- Bredeson, V. P. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Brooks, J. B. & Normore, A. H. (2010). Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective. *Educational Policy*, 24 (1), 52-82.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administrative Quarterly*, 40 (1), 79-110.
- Bryant, R. (2004). *Imagining the Modern: The Cultures of Nationalism in Cyprus*. Λονδίνο: I.B. Tauris.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Bull, B. (2008). A Politically Liberal Conception of Civic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 27 (6), 449-460.
- Bullivant, B. (1997). Towards a radical multiculturalism. Στο: Modgil, Verma, Mallick & Modgil (εκδ.). *Multicultural education: problems and perspectives*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Bush, T. & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict- towards a peacebuilding education for children*. Florence: UNICEF.
- Cambron-McCabe, N. & McCarthy, M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19, 201–222.
- Capper, A. C. (1993). *Educational Administration in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press.
- Carranza, T.M. (2010). *Principals' Ethical and Social Justice Leadership in Serving English Language Learners: English as a Second Language and Bilingual Teachers' Perceptions*. Διδακτορική διατριβή, Edgewood College.
- Cheng, Y. C. (2010). Topology of three-wave models of strategic leadership in education. *International Studies in Educational Administration*, 38 (1), 35-54.
- Cole, L. A. & Knowles, J. G. (2001). *Lives in Context: The Art of Life*. Oxford: Altamira Press.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clement, M. & Vanderberghe, R. (2001). How school leaders can promote professional development (An account from the field). *School leadership & Management*, 21 (1), 43-57.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Οξφόρδη: Routledge Publishers.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. USA: AltaMira Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. California: Sage Publications.
- Crow, G. M., Hausman, C.S., & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the Role of the School Principal. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101 (1), 189-210.
- Curren, R. (2006). Developmental Liberalism. *Educational Theory*, 56 (4), 451–468.
- Daly, A. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Harvard Education Press.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Davies, B. & Davies, B. J. (2010). The nature and dimensions of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38 (1), 5-21.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24 (4), 425-437.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership & Management*, 21 (1), 19-42.
- Day, C. & Leithwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change-An International Perspective* (Σειρά: Studies in Educational Leadership, Τόμος: 5). Dordrecht: Springer.
- Dellinger, Br. (1995). Critical Discourse Analysis. Διαθέσιμο on line: <http://users.utu.fi/bredelli/cda.html>. Προσπελάστηκε στις: 5.4.2012.
- Demetriou, C., & Trimikliniotis, N. (2006). *The primary education of the Roma/Gypsies: Anti-discrimination and multiculturalism as a post-accession challenge for Cyprus*. Λευκωσία: Reconciliation (Symfiliosi/Ulusma).
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: culture and diversity*. Λονδίνο: Sage.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338-56.
- DiPaola, F.M. & Walter-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. University of Florida: Center on Personnel Studies in Special Education <http://www.copsse.org>
- Δραγώνα, Θ. (2001). «Εισαγωγή στη θεματική ενότητα». Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ.13-22). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Α., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Duarte E. M. & Smith, S. (2000). *Foundational perspectives in multicultural education*. New York: Longman.
- Eisenberg, A. (2006). Education and the Politics of Difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy and Theory*, 38, (1), 7-23.
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Πολιτεία*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Emihovich, C. & 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.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. B. & Aelterman, A. (2008). Principals in Schools with a positive School Culture. *Educational Studies*, 34, (3), 157-172.

- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Στο: M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (σσ.119-61). Νέα Υόρκη: Macmillan.
- Escobar-Ortloff, L. M. & Ortloff, W. G. (2003). A Cultural Challenge for School Administrators. *Intercultural Education*, 14 (3), 255-261.
- Ετήσια Έκθεση 2010 (2009). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2006 (2007). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2005 (2006). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2004 (2005). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2003 (2004). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα «Μηδενική ανοχή στη διαφορετικότητα και βαθύς συντηρητισμός», εφημ. *Φιλελεύθερος Online*, 10.11.2007.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), (2011). *Fourth Report on Cyprus: Υιοθετήθηκε στις 23 Μαρτίου 2011* CRI(2011)20 (Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. Στο: T.A. van Dijk, (ed.). *Discourse as Social Interaction: A Multidisciplinary Introduction* (σσ.258-284). London: Sage.
- Fish, S. (1997). Boutique Multiculturalism, or Why Liberals Are Incapable of Thinking about Hate Speech. *Critical Inquiry*, 23, (2), 378-395.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Ford, D. & Parsons, J. (2000). *Teachers as mentors*. ERIC Number: ED447073
- Foster, W. (1989). Towards a Critical Practice of Leadership. Στο: J. Smyth (ed) *Critical Perspectives on Educational Leadership* (σσ.27-42). London: The Falmer Press.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα. Θ. (1997). *Τι είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2008). Reframing justice in a globalizing world. Στο: K. Olson (ed.), *Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates her Critics*, London: Verso, σσ.273-91.

- Fraser, N. (2009). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Frattura, E. M., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Corwin Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education – Culture, power and liberation*. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change* (San Francisco, CA: Jossey-Bass).
- Furman, G. C. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Garza, E. J. (2004). Social Justice Is an Attitude. *Journal of School Leadership*, 14 (5), 578-584.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143–152.
- Geijsel, f., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 228-256.
- Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I., & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (σσ.70-92). Hong Kong: Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13 (4), 469-484.
- Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': shifting discourses of schoolheadship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21, 253–268.
- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity.
- Giroux, H. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. Νέα Υόρκη: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. (2003). Pedagogies of Difference, Race and Representation Film as a Site of Translating and Politics. Στο: P. Trifonas (Επιμ.). *Pedagogies of Difference* (σσ. 83-109). Νέα Υόρκη: Routledge.
- Goddard, T. J., Billot, J., & Cranston, N. (2006). *Decision – making by school principals: The impact of ethnocultural diversity*. Πρακτικά CCEAM Annual Conference.
- 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.
- Grawitz, M., Brimo, A., & Jakoda, M. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις επιστήμες των κοινωνικών επιστημών* (Γενική Εποπτεία: Βασίλης Φίλιας). Αθήνα: Gutenberg.
- Green, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255–74.
- Greenfield, T. & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge.
- Grogan, M. (Ed.). (2002a). Leadership for social justice [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(2).
- Grogan, M. (Ed.). (2002b). Leadership for social justice, part II [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(3).
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Sage.
- Gunter, H. M. (2006). Educational leadership and the challenge of diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 257–268.
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions. Στο: J. A. Banks (ed.). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (σσ.71–96). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hackmann, H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38 (2), 103-109.
- Χατζηθεοδούλου – Λοϊζίδου, Π. (2007, Νοέμβριος). *Εγώ και ο άλλος: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα και την ταυτότητα*. Παρουσίαση στο Διεθνές Συνέδριο «Πολιτότητα – Πολυπολιτισμός – Κοσμοπολιτισμός». Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: politics and policy-making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471–483.
- Hajisoteriou, C. (2011). Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education*, 1–19.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-39.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to Change Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris A. & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in education*, 16 (1), 10-13.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (1), 67-77.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed Leadership: Democracy or Delivery? *Journal of Educational Administration*, v46 n2 p229-240 2008.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55, (2), 202-214.
- Hayes, B., McAllister, I., & Dowds, L. (2005, Απρίλης). *Those who dared to be different: Integrated Education in Northern Ireland*. Αναθεωρημένη έκδοχή παρουσίασης στο: ESRC Research Seminar Series, Demography and Religion. University of Lancaster.
- Hernes, G. (2003). Introduction. Στο: G. Hernes (Ed.) με τους M. Martin & E. Zadra, *Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies*. Paris: IIEP.
- Herr, R. S. (2007). Liberal Multiculturalism: An oxymoron? *The Philosophical Forum*, 38 (1), 23-41.
- Hertz-Lazarowitz, R. & Shapira, T. (2005). Muslim Women's Life Stories: The Making of leadership. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (2), 165-181.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *Journal of Staff Development*, 30 (4), 10-16.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hoyle, J. R. English, F. & Steffy, B. E. (1998). *Skills for successful 21<sup>st</sup> century school leaders*. USA: Rowman & Littlefield education.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 669-684.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Indrasiene, V. & Merfeldaitė, O. (2010). Social pedagogical assistance in school as a means for implementation of social justice in education, *Tiltai*, 1, 63-71.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jansen, J.D. (2005). Black dean: race, reconciliation and the emotions of deanship. *Harvard Educational Review*, 75 (3), 306-26.
- 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.
- 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.
- Johnson, L., Møller, J., Ottesen, E., Pashiardis, P., Savvides, V., & Vedøy, G. (2011). Leadership Preparation for Culturally Diverse Schools in Cyprus, Norway and the United States. Στο: R. Ylimaki & S. L. Jacobson (ed.). *Chapter 8: US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation - Implications for Successful Instructional Leadership, Organizational Learning, and Culturally Responsive Practices* (σσ.153-177). Springer.

- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2005). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Ανάγκες και Προτεραιότητες στην Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 17, 19-22.
- Karpinski, C.F. & Lugg, C.A. (2006). Social justice and educational administration: mutually exclusive? *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 278 – 292.
- Καστελλάνου, Γ. (2001). Παιδεία και Πολυπολιτισμική κοινωνία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 216-224.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin Press.
- Kelly, P. (2002). *Multiculturalism reconsidered: Culture and equality and its critics*. Cambridge: Polity Press.
- Κενδέου, Π. (2010). Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογικός Σχεδιασμός. Στο: Μ. Ζεμπύλας, Α. Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, Π. Κενδέου (επιμ.), *Προχωρημένες Μέθοδοι Έρευνας* (σ.σ.1-27). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Φιλαδέλφεια: Open University Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). The five practices of exemplary leadership. Στο: Μ. Fullan (εισαγωγή). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (σ.σ.63-72). San Fransisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Knopp, T. Y., & Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. *The passion of teaching: Dispositions in the schools*, 1-13.
- Kruger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The Impact of School Leadership on School Level Factors: Validation of a Causal Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), 1-20.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή Ν. (2002). «*Η Κοινωνιολογική Έρευνα*», *Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 103-152.

- Kythreotis, A. & Pashiardis, P. (2006, Οκτώβρης). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM Conference «Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership». Λευκωσία.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218-40.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πως θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Ιδίου.
- Lalas, J. & Valle, E. (2007). Social justice lenses and authentic student voices: Enhancing leadership for Social Justice Educational Leadership and Administration. *Teaching and Program Development*, 19, 75-102.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Landorf, H., Rocco, T. S., & Nevin, A. (2007). Creating Permeable Boundaries: Teaching and Learning for Social Justice in a Global Society. *Teacher Education Quarterly*, 34 (1), 41-56.
- Langer, S. & Boris-Schacter, S. (2003). Challenging the Image of the American Principalship. *Principal*, 83 (1) 14-18.
- Larson, C., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. Στο: J. Murphy (Ed.). *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (σσ.134-161). Chicago: University of Chicago.
- Larson, C.L., & Ovando C.J. (2001). *The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Leech, D., Smith, R., Green, R., & Fulton, C. (2003). Exploring teacher perceptions of the leadership practices of middle and high school principals. *Essays in education*, 6, 1-10.
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership and Management*, 27 (1), 51-63.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and policy in schools*, 4 (3), 177-199.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leslie, A. (1998). *The Rhetoric of Diversity and the Traditions of American Literary Study: Critical Multiculturalism in English*. Greenwood Publishing Group.
- Liasidou, A. (2008). Critical Discourse Analysis and Inclusive Educational Policies: The Power to Exclude. *Journal of Education Policy*, 23 (5), 483-500.
- Lieberman, A., Falk, B., & Alexander, L. (1994). *A culture in the making: Leadership in learner-centered schools*. New York: Teachers College, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

- Loewen, G. & Pollard, W. (2010). The Social Justice Perspective. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23 (1), 5-18.
- Lopez, G. R. (2004). Social justice deferred: Unpackaging the “yeses” and “buts”. *Journal of School Leadership*, 14 (5), 585-592.
- Luke, A. (2002). Beyond science and ideology critique: Developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 96-110.
- Lyman, L. L. & Villani, C. J. (2002). The Complexity of Poverty: A Missing Component of Educational Leadership Programs. *Journal of School Leadership*, 12 (3), 246-80.
- MacBeth, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005, Ιανουάριος). *Distributed leadership: A developmental process*. Παρουσίαση στο: 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Βαρκελώνη.
- MacLure, M. (2003). Language and discourse: The embrace of uncertainty. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), 283–300.
- Macneill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education* (Education Publishing Worldwide Ltd), 14-17.
- Madsen, J. A. & Mabokela, R. O. (2002). Introduction: Leadership and Diversity: Creating Inclusive Schools. *Peabody Journal of Education*, 77 (1), 1-6.
- Manning, M. L. & Baruth, L.G. (1996). *Multicultural education of children and adolescents* (2<sup>η</sup> εκδ.). Βοστώνη: Allyn and Bacon.
- 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). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Marshall, C. & Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.
- Mansouri, F. (2007). Cultural Diversity as an Educational Advantage. *Ethos*, 15(3), 15-18.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι. Αθήνα: Ιδίου.
- Μασσιάλας, Β. (2005). Το σχολείο του μέλλοντος. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-15.
- Maynes, B., & Sarbit, B. (2000). Schooling children living in poverty: Perspectives on social justice. *Exceptionality Education Canada*, 10 (1-2), 37-61.

- McGlynn, C. (2004). Education for peace in integrated schools: a priority for Northern Ireland? *Child Care in Practice Journal*, 10 (2), 85-94.
- McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5, (1), 3 – 16.
- McGlynn, C. & London, T. (2011). Leadership for inclusion: conceptualizing and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society. *Research Papers in Education*, 1-21.
- McGregor, S. L. T. (2003). Critical discourse analysis-A primer, *Kappa Omicron Nu FORUM*, Vol. 15, No. 1
- McKenzie, K.B, Skrla, M., & Scheurich, J.J. (2006). Preparing Instructional Leaders for Social Justice. *Journal of School Leadership*, 16 (2), 158-170.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Βοστώνη: Pearson Education.
- McNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). *Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership*. Παρουσίαση στο Ετήσιο Συνέδριο του Australian Association for Research in Education, Auckland.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Modood, T. (2005). A defence of multiculturalism. *Soundings*, 29 (1), 62-71.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Muchmore, J. A. (2001). The Story of "Anna": A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 89-110.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 175-195.
- Murray, O. (2011). A Call for K-12 Schools to Invest in Social Justice Education. *Education Digest*, 76 (5), 60-64.
- Murtadha-Watts, K. & Stoughton, E. (2004). Critical Cultural Knowledge in Special Education: Reshaping the Responsiveness of School Leaders *Focus on Exceptional Children*, 37 (2), 1-8.
- Muthukrishna, N. & Schltuer, H. (2011). Towards socially just, inclusive school cultures, *International studies in Educational Administration*, 39 (1), 19-32.
- Myers, M. (2000, Μάρτης). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with Proteus. *The Qualitative Report* [On-line serial], 4(3/4). Διαθέσιμο: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/myers.html>
- Nettles, S.M. and Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school

leadership on student achievement: the implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82 (4), 724-36.

Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

Ng, R. (2003). Toward an integrative approach to equity in education, Στο P. Trifonas (Επιμ.). *Pedagogies of difference – Rethinking education for social change* (σσ.205-219). Νέα Υόρκη: Routledge Falmer.

Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Νέα Υόρκη: Longman.

Nieto, S. (2005). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. Mylabschool Edition*. Allyn & B.

Nieto, S. (2010). Language, Diversity, and Learning: Lessons for Education in the 21st Century. *CALdigest. August 2010*. [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/language-diversity-and-learning.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/language-diversity-and-learning.pdf).

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική - Το Νέο Περιβάλλον - Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Normore, A.H. (2006). Guest Editor: Leadership for learning in the context of social justice (An American perspective). *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, (10), Special issue. Διαθέσιμο στο: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/>

Normore, A.H. (2007). A continuum approach for developing school leaders in a large urban school district. *UCEA Journal of Research on Leadership Education*, 2 (3). Διαθέσιμο στο: <http://www.ucea.org/JRLE/issue.php>

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, Pennsylvania.

North, C. E. (2006). More than Words? Delving into the Substantive Meaning(s) of "Social Justice" in Education. *Review of Educational Research*, 76 (4), 507-535.

Oakes, J., Quartz, K.H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 568-576.

Orpinas, P., & Horne, A. (2010). Creating a positive school climate and developing social competence. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, (s 49), 60.

Παγκουρέλια, Ε., & Παγκουρέλια, Μ. (2009). Κριτική ανάλυση λόγου – Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου: Μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την αντίχρεωση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4.

Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). At a Crossroads of Civilizations: Multicultural Educational Provision in Cyprus through the Lens of a Case Study. *Intercultural Education*, 18 (1), 65-79.

Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot Teachers' Understandings of Intercultural Education in an Increasingly Diverse Society. *The Cyprus Review*, 20 (2), 51-78.

- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στα: *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών»*, Κοζάνη.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge: Harvard University Press
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus (A qualitative approach). *Educational Management & Administration*, 26 (2), 117-30.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and Leadership in the Educational System of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 656-668.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία (Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P. (2007). Cyprus. Στο: W. Hörner, H. Döbert, B. von Koebe, & W. Mitter (εκδ.). *The education systems in Europe* (σσ. 202-221). Springer.
- Pashiardis, P. (2013α). The origins of Two Research Projects: LISA and Pro-LEAD, Στο P.Pashiardis. *Modeling School Leadership across Europe: in Search of New Frontiers* (σσ.1-12). Springer.
- Pashiardis, P. (2013β). The Leadership Styles of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework Across Europe, Στο P.Pashiardis. *Modeling School Leadership across Europe: in Search of New Frontiers* (σσ.65-88). Springer.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2008). *Introduction to the LISA Framework from a Social System's Perspective*. Paper presented during the LISA Conference, 13-15 November 2008, Budapest, Hungary.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009, Δεκέμβριος). From PISA to LISA: new educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context. Παρουσίαση στην Ημερίδα Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Λευκωσία, Κύπρος.
- Pashiardis, P., Kendeou, P., Michaelidou, A., & Lytra, E. (2014). Exploring a new Cocktail Mix in Cyprus: School Principals' Epistemological Beliefs and Leadership Styles, Στο P.Pashiardis. *Modeling School Leadership across Europe: in Search of New Frontiers* (σσ.149-168). Springer.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pashiardis, P. & Savvidis, V. (2011). The Interplay Between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 412-427.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39, 536-553.



- Peck, J. (1994). Talk about racism: Framing a popular discourse of race on Oprah Winfrey. *Cultural Critique*, (27), 89-126.
- Philippou, S. (2005). Constructing national and European identities: the case of Greek-Cypriot pupils. *Educational Studies*, 31 (3), 293-315.
- Poland, B. D. (2003). Transcription quality. *Inside interviewing: New lenses, new concerns*, 267-287.
- Popkewitz, T.S. & Fendler, L. (Eds.) (1999). Critical theories in educational discourse: Changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge.
- Portin, B. S. (1999, Οκτώβρης). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Μινεάπολη.
- Pounder, D., Reitzug, U. & Young, M. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. Στο: J. Murphy (εκδ.). *The Educational Leadership for the 21st Century* (σσ.261–288). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Powell, R. (2001). *Straight Talk: growing as multicultural educators*. Washington: Peter Lang.
- Powney, J. & Watts, M. (1987). *Interview in Education Research*. London: Routledge.
- Quin, J. (2009). Growing Social Justice Educators: A Pedagogical Framework for Social Justice Education. *Intercultural Education*, 20 (2), 109-125.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. *Journal of School Leadership*, 12 (3), 226-245.
- Rapp, D., Silent, X. & Silent, Y. (2001). The Implications of Raising One's Voice in Educational Leadership Doctoral Programs: Women's Stories of Fear, Retaliation, and Silence. *Journal of School Leadership*, 11 (4), 279-95.
- 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.
- Riley, K. & MacBeath, J. (1998). Effective leaders and effective schools. Στο: MacBeath (επιμ.). *Effective school leadership - Responding to change* (σσ.140-152). Λονδίνο: Sage.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου – Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rodriguez, G. M. & Baum, J. (2006). LEADing for Social Justice: A Journey of Inquiry & Reflective Practice. *Journal of School Leadership*, 16 (2), 126-141.
- Rusch, E. A. (2004). Gender and Race in Leadership Preparation: A Constrained Discourse. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 14-46.
- Ryan, J. (2003). Educational Administrators' Perceptions of Racism in Diverse School Contexts. *Race, Ethnicity and Education*, 6 (2), 145-164.

- Ryan, J. (2010). Promoting Social Justice in Schools: Principals' Political Strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (4), 357-376.
- Σάββα, Ε. (2005). Η πρόκληση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στα σχολεία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 35-46.
- Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της Σχέσης των Ηγετικών Στυλ και της Αυτοεπάρκειας των Διευθυντών με την Αυτοεπάρκεια και τη Συλλογική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaption. *Journal of Political Ideologies* 13-1, 73-94.
- Scheurich, J.J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-ses children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33 (4), 451-491.
- Scheurich, J. & Skrla, L. (2003). *Leadership for Equity and Excellence: Creating High Achievement Classrooms, Schools, and Districts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Secretan, L. (2004). *Inspire! What great leaders do*. Wiley.com.
- Sentoenik, S. & Rugar, B. (2009). School Leadership of the Future How the National Education Institute in Slovenia Supported Schools to Develop Distributed Leadership Practice. *European Education*, 41 (3), 7-22.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLII (4), 325-344.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 111-134.
- Shields, C. M. (2006). Creating spaces for value-based conversations: the role of school leaders in the 21st century. *International Journal of Educational Administration*, 43 (2), 76-81.
- Shields, C.M., Laroque, L. & Oberg, S.L. (2002). A Dialogue about Race and Ethnicity in Education: Struggling to Understand Issues in Cross-Cultural Leadership, *Journal of School Leadership*, 12 (2), 116-137.
- Shoho, A. (Ed.). (2006). Preparing leaders for social justice [Special issue]. *Journal of Educational Administration*, 44 (3).
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. Στο: F. W. English (εκδ.). *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (σσ.47-67). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Siedel, S. (1998). Wondering to be done: The collaborative assessment conference. Στο: D. Allen, *Assessing student learning: From grading to understanding* (σσ.21-39). Νέα Υόρκη: College Press.
- Sikes, P. (2006). On Dodgy Ground? Problematics and Ethics in Educational Research? *International Journal of Research & Method in Education*, 29, (1), 105-117.

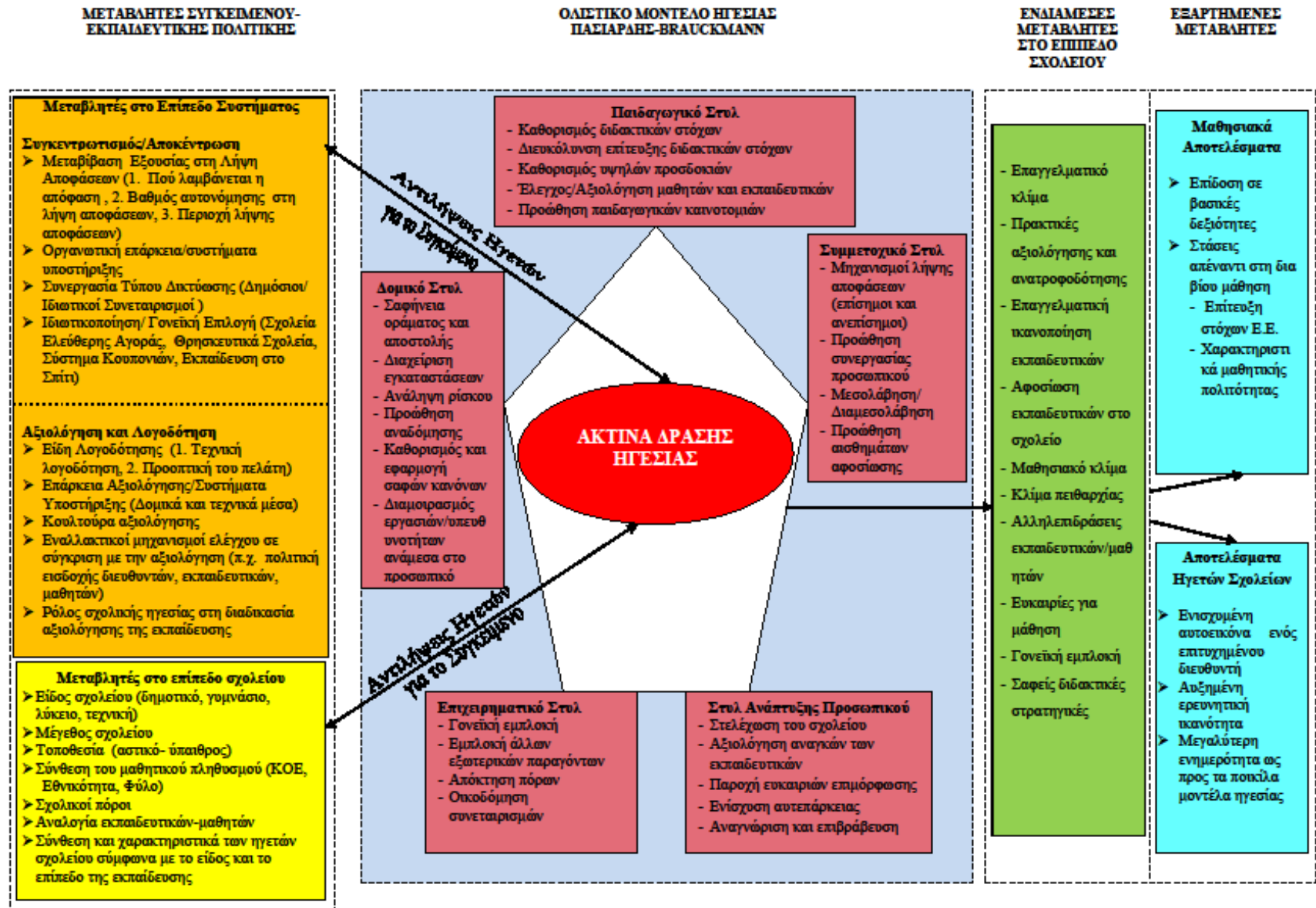
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. California: Sage Publications.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J. & Nolly, G. (2004). Equity Audits: A Practical Leadership Tool for Developing Equitable and Excellent Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 133-161.
- Sleeter, C. (1992). *Keepers of the American Dream*. London: Falmer.
- Sleeter, C. E. & Grant, C.A. (2007). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Sleeter, C. & McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of New York Press
- Solomon, R. P. (2002). School leaders and antiracism: Overcoming pedagogical and political obstacles. *Journal of School Leadership*, 12 (2), 174-197.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-92.
- Spyrou, S. (2009). Between Intimacy and Intolerance: Greek Cypriot Children's Encounters with Asian Domestic Workers. *Childhood* 16 (2), 155-73.
- Sugrue, C. (Ed.). (2004). *Passionate principalship: Learning from the life histories of school leaders*. Routledge.
- Stake, R. E. (1980). The case study method in social inquiry. Στο: H. Simons (εκδ.). *Towards a science of the singular* (σσ.62-73). Norwich: Centre for Applied Research in Education.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research : studying how things work*. London: The Guilford Press.
- Sterrett, W. L. (2012). From discipline to relationships. *Educational Leadership*, 70 (2), 71-74.
- Sterrett, W. L. (2011). *Insights into action: Successful school leaders share what works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Pounder, J. S. (2001). "'New leadership' and university organisational effectiveness: exploring the relationship". *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (6), 281 - 290.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45 (6), 769-781.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Tannen, D. *Discourse Analysis*. Διαθέσιμο on line: <http://www.lsadc.org/info/ling-fields-discourse.cfm>. Προσπελάστηκε στις 6.4.2012.

- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19 (4), 433-451.
- Theodorou, E. (2010). Children at our school are integrated. No one sticks out: Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-20.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2003). *Εκπαιδευτικοί Στοχασμοί II*. Λευκωσία: Ιδίου.
- Theoharis, G. (2007α, Νοέμβρης). *Cases of Inclusive ELL Services: New Directions for Social Justice Leadership*. Παρουσίαση στο: University Council of Educational Administration Annual Convention Washington D.C.
- Theoharis, G. (2007β). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Theoharis, G. & Brooks, J.S. (2013). *What Every Principal Needs to Know to Create Equitable and Excellent Schools*. New York: Teachers College Press.
- Tiedt, P.L., & Tiedt, I.M. (2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources* (6<sup>η</sup> εκδ.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 395-420.
- Touchton, D. & Acker-Hocevar, M. (2001, Νοέμβρης). *Using a lens of social justice to reframe principals' interviews from high poverty, low performing schools*. Παρουσίαση στην ετήσια συνάντηση του University Council for Educational Administration, Cincinnati, OH.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Trifonas, P.P. (2003). Introduction – Pedagogies of Difference: Locating Otherness. Στο: P. Trifonas, *Pedagogies of difference – Rethinking education for social change* (σσ.1-9). Νέα Υόρκη: Routledge Falmer.
- Trimikliniotis, N. (2004). Mapping discriminatory landscapes in Cyprus: ethnic discrimination in a divided education system. *The Cyprus Review*, 16 (1), 53-86.
- Trimikliniotis, N. & Demetriou, C. (2009). The Cypriot Roma and the Failure of Education: Antidiscrimination and Multiculturalism as a Post-accession Challenge. Στο N. Coureas & A. Varnava (εκδ.). *The Minorities of Cyprus: Development Patterns and the Identity of the Internal-Exclusion*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία (2007). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Λευκωσία.

- Τρούκη, Ε. (2005). Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: Εμπόδιο ή ευκαιρία. Στα: *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»* (σσ.31-39). Θεσσαλονίκη.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση - Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21 αιώνα*. Υπό την Προεδρία του J. Delors, Gutenberg.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York.
- van Dijk, T. A. (2000). *Critical discourse analysis*. Discourses in Society website, retrieved from <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>
- Vedøy, G. & Møller, J. (2007). Successful school leadership for diversity. Examining two contrasting examples of working for democracy in Norway. *International Studies in Educational Administration*, 35 (3), 58-67.
- Vibert, A. & Portelli, J. (2000). School leadership and critical practice in an elementary school. *Exceptionality Education Canada*, 10 (1-2), 23-36.
- Vincent, C. (2003). *Social justice, education and identity*. London: Routledge Falmer.
- Walker, A. (2005). Priorities, Strategies and challenges. Στο: *Effective Leadership in multi-ethnic schools* (σσ.5-25). Nottingham: National College for School Leadership.
- Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68 (3), 254-262.
- Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and the Democratization of Power: Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (1), 89-106.
- Woods, P. (1999). Ποιοτική Έρευνα. Στο: M. Bird, M. Hammersley, R. Gonn & P. Woods, *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης-μτφ. Ε. Φράγκου* (σσ.147-230). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. Λονδίνο: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Youngs, P. & King, M.B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 643-670.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). *Φάκελοι Αρχείου*, Φακ. 7.1.05.20.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>. Προσπελάστηκε στις: 5.4.2012.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; (α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.

- Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Δαρδάνος/ Τυπωθήτω.
- Zajda, J. & Majhanovich, S. (2006). Education and social justice: Issues of liberty and equality in the global culture. Στο: J. Zajda (εκδ.). *Education and Social Justice* (σσ.1-12). UCLA: Springer.
- Ζεμπύλας, Μ. (2007, Φεβρουάριος). *Διαπολιτισμική Αγωγή και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής Ηγεσίας*. Παρουσίαση στην ημερίδα ΚΟΕΔ, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Ζεμπύλας, Μ. (2008, Ιανουάριος). *Κριτική Διαπολιτισμική Προσέγγιση: Προκλήσεις και προοπτικές στην Κύπρο του σήμερα και του χτες*. Παρουσίαση στο συνέδριο του ΖΕΠ Παναγίας Θεοσκεπάστης Πάφου. Πολιτιστικό Κέντρο Λαϊκής Τράπεζας Πάφου. Πάφος.
- Zembylas, M. (2010α). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary school. *Childhood*, 17 (3), 312–328.
- Zembylas, M. (2010β). 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. (2010γ). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies*, 33 (8), 1372-1391.
- Zembylas, M. (2010δ). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school, Emotion. *Space and Society*, 1-9.
- Zembylas, M. (2010ε). The emotional aspects of leadership for social justice (Implications for leadership preparation programs). *Journal of Educational Administration*, 48 (5), 611-625.
- Zembylas, M. (2012). The affective (re) production of refugee representations through educational policies and practices: Reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country. *International Review of Education*, 58(4), 465-480.
- Zembylas, M. & Boler, M. (2002). On the spirit of patriotism: Challenges of a “pedagogy of discomfort.” Special issue on Education and September 11. *Teachers College Record On-line*. Διαθέσιμο στο <http://tcrecord.org>.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (2), 163-183.
- Zembylas, M., Michaelidou, A., & Afantitou-Lambrianou, T. (2010). Greek-Cypriot adolescent attitudes towards immigrants and ‘enemy-others’ in the context of an ethnic conflict. *Mediterranean Journal of Educational Studies*.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90 (3), 238-249.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

**Κύρια χαρακτηριστικά προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας**  
(βλ. Kincheloe & Steinberg, 1997)

<b>Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα (Conservative multiculturalism)</b>	<b>Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (Liberal multiculturalism)</b>	<b>Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (Pluralist multiculturalism)</b>	<b>Κριτική πολυπολιτισμικότητα (Critical multiculturalism)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πεποίθηση για ανωτερότητα δυτικού πολιτισμού</li> <li>- Αγνόηση κοινωνικής ανισότητας και δυστυχίας</li> <li>- Εκπαίδευση στοχαζόμενη για τη μια όψη της πραγματικότητας</li> <li>- Πεποίθηση για πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα των «άλλων»</li> <li>- Προσπάθεια αφομοίωσης</li> <li>- Επιδίωξη ομοιότητας</li> <li>- Άποψη του έθνους ως ενιαίο σύνολο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εστίαση στην ομοιότητα</li> <li>- Πεποίθηση για κοινή ανθρωπιά / κοινό πολιτισμό</li> <li>- Πεποίθηση για διανοητική «ομοιότητα»</li> <li>- Μη φανέρωση της διαφορετικότητας</li> <li>- Προσπάθεια για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης</li> <li>- Κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εστίαση στη διαφορά</li> <li>- Αντιμέτωπιση του αιτήματος της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων</li> <li>- Η υπάρχουσα κατάσταση (status quo) παραμένει αναμφισβήτητη.</li> <li>- Κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πεποίθηση για ισότητα και εξάλειψη κοινωνικής αδικίας</li> <li>- Στοχασμός που οδηγεί σε αλλαγές της προοπτικής</li> <li>- Πεποίθηση για δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο</li> <li>- Διαφορές που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη.</li> <li>- Διαφορές σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης σε επίκαιρες μορφές εξουσίας.</li> <li>- Ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή</li> <li>- Ενσυναίσθηση</li> </ul>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

## Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών πρώτου σταδίου έρευνας (αναλυμένα για τον κάθε διευθυντή)

Α/Α δ/ντή  δ/ ντριας	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας ως δ/ντής - δ/ντρια	Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής /ντρια στο συγκεκρι- μένο σχολείο	Αριθμός προηγού- μενων σχολείων ως δ/ντής -δ/ντρια	Αριθμός πολυπολιτι- σμικών σχολείων στα οποία έχει εργαστεί	Εργασία σε εκπαιδευ- τικό σύστημα εκτός Κύπρου	Προσόντα
1	Α	40-45	2	2	...	1	...	Μεταπτυχιακό
2	Θ	40-45	1	1	...	1	...	Μεταπτυχιακό
3	Θ	46-60	4	2	2	2	...	Διδακτορικό
4	Θ	46-50	2	1	1	1	...	Μεταπτυχιακό
5	Α	56-60	2	2	...	1	...	Πτυχίο
6	Α	46-50	3	2	...	1	...	Μεταπτυχιακό
7	Θ	51-55	3	3	...	1	...	Πτυχίο
8	Θ	56-60	8	6	2	3	...	Πτυχίο
9	Θ	46-50	1	1	...	1	...	Πτυχίο
10	Θ	56-60	1	1	...	2	Ναι	Πτυχίο
11	Θ	40-45	2	2	...	1	...	Μεταπτυχιακό
12	Α	56-60	9	9	...	1	...	Πτυχίο
13	Α	56-60	6	2	2	1	...	Πτυχίο
14	Θ	40-45	1	1	...	1	...	Μεταπτυχιακό
15	Θ	46-50	4	2	1	2	...	Μεταπτυχιακό
16	Α	46-50	4	3	1	1	...	Μεταπτυχιακό
17	Α	51-55	1	1	...	1	...	Μεταπτυχιακό
18	Θ	56-60	1	1	...	1	...	Πτυχίο
19	Θ	46-50	2	2	...	1	...	Μεταπτυχιακό
20	Α	46-50	1	1	...	1	...	Πτυχίο
21	Θ	46-50	3	1	1	2	...	Μεταπτυχιακό
22	Θ	40-45	1	1	...	1	...	Πτυχίο
23	Θ	40-45	1	1	...	1	...	Μεταπτυχιακό

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

## Ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη

Συνείδηση κοινωνικής δικαιοσύνης	Γνώσεις	Δεξιότητες
<p>Κατέχει ένα τολμηρό όραμα.</p> <p>Πιστεύει ότι οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες και οι ετερογενείς ομάδες ευεργετούν όλους τους μαθητές.</p> <p>Δεσμεύεται στη διαφοροποίηση και την ομαδοποίηση.</p> <p>Πιστεύει ότι η αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας στην αίθουσα διδασκαλίας είναι αναγκαία στη μάθηση.</p> <p>Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες.</p> <p>Δεσμεύεται στη δική του μάθηση και τη μάθηση των άλλων.</p> <p>Κατανοεί και αποδίδει αξία στη διαφορετικότητα.</p> <p>Πιστεύει στην ολιστική προσέγγιση και εργάζεται με τους μαθητές και τις οικογένειές τους.</p> <p>Δεσμεύεται στην εμπλοκή με την κοινότητα.</p> <p>Έχει ευαισθησίες σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων.</p>	<p>Έχει γνώσεις σε θέματα συμπερίληψης και διαπολιτισμικής αγωγής.</p> <p>Γνωρίζει για έρευνες σχετικά με τις πολιτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται με ετερόγλωσσους μαθητές ή/και μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες.</p> <p>Γνωρίζει πώς να συνδέει τις γνώσεις που κατέχει με την πράξη, ώστε να προωθή τη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του.</p> <p>Έχει θεωρητικές γνώσεις όσον αφορά σε ζητήματα φυλής, ταυτότητας και κοινωνικών ανισοτήτων.</p>	<p>Χρησιμοποιεί και παρουσιάζει τεκμηριωμένα δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων.</p> <p>Κατέχει δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.</p> <p>Μιλά με εμπειρία/άνεση όσον αφορά στα ζητήματα φύλου, εθνικής καταγωγής, χρώματος κτλ.</p> <p>Επιδιώκει πρόσβαση σε εξωτερικές πηγές (π.χ. πανεπιστήμια) για προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου και των εκπαιδευτικών του σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες.</p> <p>Προωθεί την ανάπτυξη σχέσεων με ανθρώπους που διαφέρουν σε κάποιες πτυχές από την πλειονότητα.</p>

(Πηγή: Μετάφραση και προσαρμογή από Theoharis, 2009, σελ.142)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε - Επιστολή προς επιθεωρητές/επιθεωρήτριες

Μιχαλίνος Ζεμπύλας  
 Αναπληρωτής Καθηγητής  
 Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»  
 Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
 Λεωφ. Διγενή Ακρίτα 13-15,  
 Αδαμάντειο Μέγαρο,  
 4ος όροφος, Λευκωσία 1055

Σωτηρούλα Ιάσονος  
 Εκπαιδευτικός  
 Υποψήφια Διδάκτωρ

.... Μαΐου 2012

Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες  
 Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα:** Παροχή πληροφοριών για εντοπισμό διευθυντών δημοτικών σχολείων

Αγαπητέ κύριε/α,

Η Υποψήφια Διδάκτωρ Σωτηρούλα Ιάσονος έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχαλίνου Ζεμπύλα. Τίτλος της διατριβής είναι «Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία». Η βασική υπόθεση στην οποία στηρίζεται η έρευνα είναι ότι η προσέγγιση και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου είναι σημαντικά στην υιοθέτηση της προσέγγισης ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Γενικός σκοπός είναι η διερεύνηση της φιλοσοφικής προσέγγισης που ενστερνίζονται οι Κύπριοι διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων και των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική στα πλαίσια εμπλουτισμού της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας αναμένεται να διεξαχθούν συνεντεύξεις κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο 2012 με 30 περίπου διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, οι οποίοι θα εντοπιστούν μέσα από σκόπιμη δειγματοληψία. Στην παρούσα έρευνα καλούνται άτομα,

συμπεριλαμβανομένων των Επιθεωρητών, που γνωρίζουν σε επαγγελματικό επίπεδο διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων να υποδείξουν σχολεία τα οποία διοικούνται από διευθυντές που πληρούν κατά τη γνώμη τους τα κριτήρια που θέτει η έρευνα, ώστε να διεξαχθούν με αυτούς συνεντεύξεις. Οι υποδείξεις αυτές θα μας βοηθήσουν να καταλήξουμε στην τελική λίστα των διευθυντών από τους οποίους θα θέλαμε να πάρουμε συνέντευξη.

Επισυνάπτεται ο κατάλογος των πολυπολιτισμικών σχολείων (που έχουν ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από το μέσο όρο 14.88% της Κύπρου), όπως και τα γενικά κριτήρια που έχουν τεθεί για επιλογή των διευθυντών. Παρακαλούμε όπως τα μελετήσετε σύντομα και κυκλώσετε εκείνο ή εκείνα τα σχολεία στα οποία εργάζονται διευθυντές που κατά τη γενική σας εκτίμηση πληρούν τα μισά ή περισσότερα από τα κριτήρια σε κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες (Συνείδηση, Γνώσεις, Δεξιότητες). Επισυνάπτεται επίσης και η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές και επαναλαμβάνουμε ότι θα μας βοηθήσουν στην επιλογή των διευθυντών που θα κληθούν για συνεντεύξεις. Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλ:....., ηλεκτρ. διεύθυνση: .....

Με εκτίμηση,

Σωτηρούλα Ιάσονος  
Υποψήφια Διδάκτωρ

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας  
Αναπληρωτής Καθηγητής

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ - Επιστολή προς διευθυντές/διευθύντριες**

Μιχαλίνος Ζεμπύλας  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Λεωφ. Διγενή Ακρίτα 13-15,  
Αδαμάντειο Μέγαρο,  
4ος όροφος, Λευκωσία 1055

Σωτηρούλα Ιάσονος  
Εκπαιδευτικός  
Υποψήφια Διδάκτωρ

13 Ιουνίου 2012

Διευθυντές/Διευθύντριες  
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα:** Διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές δημοτικών σχολείων

Αγαπητέ κύριε/α,

Η Υποψήφια Διδάκτωρ Σωτηρούλα Ιάσονος έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχαλίνου Ζεμπύλα. Τίτλος της διατριβής είναι «Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία». Η βασική υπόθεση στην οποία στηρίζεται η έρευνα είναι ότι η προσέγγιση και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου, είναι σημαντικά στην υιοθέτηση της προσέγγισης ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Γενικός σκοπός είναι η διερεύνηση της φιλοσοφικής προσέγγισης που ενστερνίζονται οι Κύπριοι διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων και των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική στα πλαίσια εμπλουτισμού της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Έχετε επιλεγεί για να συμμετάσχετε στο πρώτο στάδιο της έρευνας, στο οποίο θα διεξαχθούν συνεντεύξεις με 30 περίπου διευθυντές, οι οποίοι ηγούνται δημοτικών σχολείων της Κύπρου με ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από τον παγκύπριο μέσο όρο (14.88%). Θα γίνει προσπάθεια ώστε οι συνεντεύξεις να διεξαχθούν τους μήνες Μάιο και Ιούνιο 2012. Σας διαβεβαιώνουμε ότι σε περίπτωση συμμετοχής σας οι απαντήσεις θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν σε εσάς και στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Η άδεια διεξαγωγής της έρευνας η οποία λήφθηκε από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης επισυνάπτεται.

Θα επικοινωνήσουμε μαζί σας τηλεφωνικά αυτές τις μέρες για να επιβεβαιώσουμε κατά πόσο έχουμε τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην έρευνα και να διευθετήσουμε το χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλ:....., ηλεκτρ. διεύθυνση: .....).

Με εκτίμηση,

Σωτηρούλα Ιάσονος  
Υποψήφια Διδάκτωρ

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας  
Αναπληρωτής Καθηγητής

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

### Α' στάδιο έρευνας Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς διευθυντές

#### A. Βασικές ερωτήσεις για τη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας

- Τι είδους διαφορετικότητα έχετε στο σχολείο σας; Μιλήστε μου σύντομα γι' αυτήν.
- Πώς ερμηνεύετε τον όρο «διαφορετικότητα»;
- Ποιο είναι το όραμά σας ως διευθυντής/ντρια ενός δημοτικού σχολείου το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «πολυπολιτισμικό»; Συμφωνείτε καταρχήν με αυτό το χαρακτηρισμό;
- Πότε και πώς φανερώνεται η διαφορετικότητα των μαθητών στις τάξεις και στο σχολείο σας γενικότερα;
- Πότε και πώς φανερώνεται η διαφορετικότητα των μαθητών στις τάξεις και στο σχολείο σας γενικότερα;
- Έχετε θέσει κάποιους στόχους σε σχέση με τη διαφορετικότητα στο σχολείο σας; Σε ποια φιλοσοφία στηρίζονται;
- Ποιες είναι οι κυριότερες προκλήσεις στο σχολείο σας σε ότι αφορά στη διδασκαλία παιδιών που είναι μεταξύ τους «διαφορετικά»;
- Πώς αντιλαμβάνεστε σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση»;
- Πώς αξιολογείτε τους στόχους του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Πιστεύετε πως οι στόχοι που έθεσε το Υπουργείο θα έπρεπε να ήταν διαφοροποιημένοι; Εξηγήστε γιατί.
- Τι νομίζετε ότι είναι καλύτερα για τα παιδιά μεταναστών: να αφομοιωθούν, να ενταχθούν στην κοινωνία της Κύπρου; Κάτι άλλο; Πώς αντιλαμβάνεστε αυτούς τους όρους; Συμφωνείτε με κάποιον από αυτούς;
- Τι πιστεύετε γενικά για την παρουσία των μεταναστών στην Κύπρο;
- Πιστεύετε ότι η παρουσία παιδιών μεταναστών στα σχολεία και ευρύτερα στην κυπριακή κοινωνία έχει δημιουργήσει κάποιες ανισότητες (είτε εις βάρος των ιδίων είτε των γηγενών); Συγκεκριμένα στο δικό σας σχολείο εντοπίζετε ανισότητες; Πώς μεταφράζονται σε καθημερινό επίπεδο και πώς τις αντιμετωπίζετε;
- Επηρεάζεται η φιλοσοφία σας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το γεγονός ότι το πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου παραμένει άλυτο;
- Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι διαδραματίζει το σχολείο σε μια κοινωνία που γίνεται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική;

#### B. Βασικές ερωτήσεις για εντοπισμό διευθυντών με ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη

- Υπάρχουν κάποια ζητήματα στα οποία έχετε ιδιαίτερη ευαισθησία ως διευθυντής ενός πολυπολιτισμικού σχολείου;
- Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κυριότερες προκλήσεις σε ότι αφορά στη διοίκηση σχολείου με μεγάλο ποσοστό παιδιών που είναι μεταξύ τους διαφορετικά;
- Μπορείτε να κάνετε σύγκριση του τρόπου διοίκησης σε ένα σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα μαθητών και σε ένα σχολείο που δεν έχει πολιτισμική διαφορετικότητα; Ποιου σχολείου προτιμάτε να ηγείστε;
- Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες/αντιστάσεις που συναντάτε για την επίτευξη του οράματός σας; Με ποιο τρόπο προσπαθείτε να ξεπεράσετε αυτές τις αντιστάσεις και να υποστηρίξετε το όραμά σας;

- Χρειάστηκε να μελετήσετε ή προτίθεστε να μελετήσετε οποιαδήποτε θέματα σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες ή τις πολιτισμικές διαφορές; Για ποιο σκοπό;
- Πώς αντιλαμβάνεστε τους όρους «κοινωνικές ανισότητες» και «κοινωνική δικαιοσύνη»; Νομίζετε ότι είναι ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες;
- Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας πιστεύετε ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη σε ότι αφορά ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και το ρόλο του σχολείου;
- Συνεργάζεται καθόλου το σχολείο σας με τις οικογένειες των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα όσον αφορά ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και κοινωνικών ανισοτήτων;
- Έχετε ενημερωθεί ποτέ για αυτό που ονομάζουν κάποιοι «ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη»; (Αν ναι, τι γνωρίζετε για αυτό το είδος ηγεσίας; Σας εκφράζει σε κάποιο βαθμό; Αν όχι, ποια ζητήματα νομίζετε ότι πραγματεύεται αυτό το είδος ηγεσίας;)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

## Α' στάδιο έρευνας - Φύλλο για αποκόμιση πληροφοριών

<b>1</b>	<b>Φύλο</b>	Άντρας <input type="checkbox"/> 1 Γυναίκα <input type="checkbox"/> 2
<b>2</b>	<b>Ηλικία</b>	40-45 <input type="checkbox"/> 46-50 <input type="checkbox"/> 51-55 <input type="checkbox"/> 56-60 <input type="checkbox"/>
<b>3</b>	<b>Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο</b> (Τίτλος/τίτλοι.....) (Κατεύθυνση .....) (Θέμα .....)	Πτυχίο/α <input type="checkbox"/> 1 Μάστερ <input type="checkbox"/> 2 Διδακτορικό <input type="checkbox"/> 3
<b>4</b>	<b>Συνολικός αριθμός χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση</b>	.....
<b>5</b>	<b>Συνολικός αριθμός χρόνων υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια</b>	.....
<b>6</b>	<b>Αριθμός χρόνων υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο</b>	.....
<b>7</b>	<b>Αριθμός προηγούμενων σχολείων ως διευθυντής/ντρια</b>	.....
<b>8</b>	<b>Αριθμός πολυπολιτισμικών σχολείων στα οποία έχετε εργαστεί ως διευθυντής/ντρια</b>	.....
<b>9</b>	<b>Έχετε εργαστεί σε εκπαιδευτικό/ά συστήματα εκτός Κύπρου;</b> Ναι <input type="checkbox"/> 1 Όχι <input type="checkbox"/> 2	
<b>10</b>	<b>Εάν η απάντηση σας στην ερώτηση 9 είναι Ναι, παρακαλώ δηλώστε:</b> Πού έχετε εργαστεί .....	
	Για πόσα χρόνια έχετε εργαστεί .....	

**Σημείωση:** - Στα χρόνια υπηρεσίας περιλαμβάνεται και το φετινό.

- Στην παρούσα έρευνα ορίζεται ως πολυπολιτισμικό το σχολείο που έχει ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από το παγκύπριο ποσοστό για την εκάστοτε σχολική χρονιά.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ

### Β' στάδιο έρευνας Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με διευθυντές Βασικές ερωτήσεις που αφορούν στα στυλ ηγεσίας

- Πιστεύετε ότι έχετε κάποιο ρόλο να διαδραματίσετε σε σχέση με τη μάθηση των παιδιών με πολιτισμικές διαφορές και τη διδασκαλία; Αν ναι, με ποιους τρόπους εκφράζετε πρακτικά αυτό το ρόλο;
- Έχουν καθοριστεί από κοινού στη σχολική μονάδα κάποιοι διδακτικοί στόχοι; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί; Διευκολύνεται η εφαρμογή τους με κάποιο τρόπο;
- Προβαίνετε σε έλεγχο/αξιολόγηση των μαθητών και εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Τι είδους επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Νομίζετε ότι θα πρέπει να διαφοροποιείται από έναν άλλο εκπαιδευτικό;
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου βλέπετε να έχει συγκεκριμένες ανάγκες που χρειάζεται να καλυφτούν; Συμβάλατε ή σκέφτεστε να συμβάλετε με κάποιο τρόπο στην κάλυψή τους;
- Ξεχωρίζετε για την εργασία τους κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Το δείχνετε με κάποιο τρόπο;
- Για τη διαχείριση του σχολείου σας χρειάζονται και άλλοι πόροι (χρηματικοί ή άλλοι); Αν ναι, με ποιο τρόπο προσπαθείτε να τους διασφαλίσετε;
- Προσπαθήσατε να αλλάξετε κάτι στο σχολείο σας;
- Θα προσπαθήσατε να αλλάξετε κάτι άλλο; Τι είναι αυτό;
- Ποια προσέγγιση ακολουθείτε στο θέμα της πειθαρχίας;
- Νιώσατε ποτέ ως διευθυντής πολυπολιτισμικού σχολείου ότι αναλάβατε κάποιο ρίσκο; Ποιο ήταν αυτό;
- Υπάρχουν υπευθυνότητες στο σχολείο που τις έχετε διαμοιραστεί; Με ποιους; Έπειτα συνηθίζετε να προβαίνετε σε έλεγχο της εργασίας που έγινε;
- Εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς ή άλλα άτομα στις αποφάσεις που λαμβάνονται; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και με ποιο τρόπο;
- Υπάρχει ομάδα ή άτομο υπεύθυνο για να ηγείται πρωτοβουλιών όσον αφορά στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;
- Χρειάστηκε ποτέ να χειριστείτε ως διευθυντής περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ μαθητών λόγω διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής; Ποιοι ήταν οι χειρισμοί σας;
- Έχετε μοιραστεί με άλλα άτομα το όραμά σας; Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να το υλοποιήσετε;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Β΄ στάδιο έρευνας

#### 1. Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς

- Μπορείτε να περιγράψετε το όραμα που έχετε στο σχολείο σας;
- Με ποιο τρόπο προωθείται στη σχολική μονάδα η υλοποίηση του οράματος;
- Με ποιο τρόπο βοηθά ο διευθυντής στην προώθηση του οράματος;
- Έχετε θέσει συγκεκριμένους στόχους σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή;
- Με ποιο τρόπο προσπαθεί ο διευθυντής να τους προωθήσει; (π.χ. ενέργειές του, συμβουλές, εισηγήσεις)
- Πώς βλέπετε να αντιμετωπίζει ο διευθυντής του σχολείου τους ετερόγλωσσους και τους γηγενείς μαθητές; Αν υπάρχει διαφοροποίηση, με ποιο τρόπο την αντιλαμβάνεστε; Πώς είναι η αντιμετώπιση του διευθυντή προς τους γονείς (ετερόγλωσσους και γηγενείς);
- Σε περιπτώσεις συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ ετερόγλωσσων μαθητών και γηγενών, ποιος είναι ο τρόπος αντιμετώπισης του διευθυντή;
- Μπορείτε να περιγράψετε τον τρόπο που ενεργεί ο διευθυντής σε σχέση με τα πιο κάτω ζητήματα:
  - ▶ ανάπτυξη προσωπικού ( αξιολόγηση αναγκών των εκπαιδευτικών, ευκαιρίες επιμόρφωσης, αναγνώριση – επιβράβευση, ενίσχυση αυτεπάρκειας, στελέχωση του σχολείου)
  - ▶ επιχειρηματικότητα (γονεϊκή εμπλοκή, εμπλοκή εξωτερικών παραγόντων, απόκτηση πόρων, συνεταιρισμοί)
  - ▶ παιδαγωγική (καθορισμός διδακτικών στόχων, διευκόλυνση επίτευξή τους, καθορισμός προσδοκιών, έλεγχος/αξιολόγηση μαθητών, παιδαγωγικές καινοτομίες)
  - ▶ Μηχανισμοί λήψης απόφασης, συνεργασία προσωπικού
  - ▶ Σαφήνεια οράματος και αποστολής, διαχείριση εγκαταστάσεων, ανάληψη ρίσκου, προώθηση αναδόμησης, καθορισμός και εφαρμογή σαφών κανόνων, διαμοιρασμός εργασιών/υπευθυνοτήτων.

#### 2. Κύρια σημεία συνέντευξης με μαθητές και άλλα πρόσωπα (π.χ. γραμματέας, επιστάτριες)

- Ποια θα λέγατε ότι είναι τα θετικά στοιχεία του διευθυντή σας;
- Ποια στοιχεία του διευθυντή σας θα προτιμούσατε να ήταν διαφορετικά;
- Έχετε στο σχολείο κάποιο όραμα ή στόχους που προσπαθείτε να υλοποιήσετε;
- Με ποιο τρόπο βλέπετε το διευθυντή να συμβάλλει στην υλοποίηση αυτού του οράματος;
- Ποια τα χαρακτηριστικά της σχέσης που έχετε με το διευθυντή;
- Πώς βλέπετε το διευθυντή να αντιμετωπίζει τους μαθητές; Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο που αντιμετωπίζει κάποιους μαθητές; Αν ναι, σε ποιους μαθητές αναφέρατε (όχι ονομαστικά) και με ποιο τρόπο τους αντιμετωπίζει;
- Πώς αντιδρά ο διευθυντής σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ μαθητών;
- Έτυχε να συγκρουστούν γηγενείς μαθητές με ετερόγλωσσους; Πώς αντιμετώπισε αυτή τη σύγκρουση ο διευθυντής;



<b>Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου:</b>	<b>πολύ λίγο</b>	<b>λίγο</b>	<b>αρκετά</b>	<b>πολύ</b>	<b>πέρα πολύ</b>
1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	1	2	3	4	5
2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	1	2	3	4	5
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίζει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	1	2	3	4	5
4. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	1	2	3	4	5
5. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	1	2	3	4	5
6. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
7. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	1	2	3	4	5
8. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
9. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	1	2	3	4	5
10. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
11. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
12. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
13. Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
14. Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
15. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
16. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
17. Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
18. Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
19. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	1	2	3	4	5
20. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.	1	2	3	4	5
21. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5
22. Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).	1	2	3	4	5

23. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	1	2	3	4	5
24. Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	1	2	3	4	5
25. Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	1	2	3	4	5
26. Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	1	2	3	4	5
27. Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	1	2	3	4	5
28. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	1	2	3	4	5
29. Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	1	2	3	4	5
30. Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	1	2	3	4	5
31. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	1	2	3	4	5
32. Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
33. Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	1	2	3	4	5
34. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.	1	2	3	4	5

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ**

<b>ΦΥΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ</b>		
Ημερομηνία:.....		
Αριθμός διευθυντή:.....		
<b>Αριθμός δήλωσης *</b>	<b>Περιγραφικές σημειώσεις</b>	<b>Αναστοχασμός</b>

\* Αντιστοιχεί σε έναν από τους αριθμούς των πιο κάτω δηλώσεων.

## ΔΗΛΩΣΕΙΣ<sup>32</sup>

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ

1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.
2. Έχει όραμα μιας δυναμικής και πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και μάθησης
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίζει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.
4. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.
5. Προσπαθεί ώστε να ενσωματωθεί η κοινωνική υπευθυνότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. μέσα από ομαδικά projects στον κόσμο της κοινότητας)
6. Υποστηρίζει τη βελτίωση του πυρηνικού μαθησιακού πλαισίου (core learning context) μέσα από τη στροφή σε ζητήματα φυλής, έθνους και άλλων παραμέτρων που ενδεχομένως να περιθωριοποιούν
7. Προστατεύει το διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές και αχρείαστες ενοχλήσεις
8. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».
9. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αξιάνουν ψηλές φιλοδοξίες και απαιτήσεις για όλους τους μαθητές μέσα από ένα συμπεριληπτικό και διανοητικά προκλητικό αναλυτικό πρόγραμμα
10. Στοχεύει στη στρατηγική αύξηση της επίδοσης όλων των μαθητών
11. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.
12. Δίνει έμφαση στην εμπειρική μάθηση
13. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.
14. Προτρέπει ώστε να αξιοποιούνται οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών, τα κοινωνικά τους υπόβαθρα και οι εμπειρίες ζωής που έχουν
15. Επιβλέπει τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο.
16. Προσφέρει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης.
17. Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού

### ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ

18. Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού.
19. Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος.
20. Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.
21. Στρέφεται στα πλεονεκτήματα των ειδικοτήτων και των ηγετικών δεξιοτήτων του προσωπικού του
22. Επιλύει προβλήματα συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς.
23. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.
24. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.
25. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.

<sup>32</sup> Οι δηλώσεις με χρώμα είναι αυτές που στηρίζουν τη σύζευξη μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας Pashiardis & Brauckmann (2008) και της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.



26. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.
27. Προσπαθεί ώστε να έχουν λόγο οι γονείς στην κατεύθυνση του σχολείου, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά του
28. Προσπαθεί ώστε να έχουν λόγο οι μαθητές στην κατεύθυνση του σχολείου, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά του
29. Προσπαθεί ώστε να έχουν λόγο άτομα της κοινότητας στην κατεύθυνση του σχολείου, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά του
30. Καλλιεργεί καλές σχέσεις με την υπόλοιπη ηγετική ομάδα (βοηθοί διευθυντές)
31. Καλλιεργεί καλές σχέσεις με την ομάδα των μαθητών
32. Τηρεί τις υποσχέσεις που δίνει σε άτομα ή ομάδες
33. Φέρεται με σεβασμό και εκτίμηση
34. Αποτελεί παράδειγμα συμπεριφοράς και γενικότερης στάσης

### **ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ**

35. Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς.
36. Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.
37. Καταρτίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό.
38. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.
39. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
40. **Παρέχει το προσωπικό με ευκαιρίες ανάπτυξης**
41. Καταγράφει περιστατικά εξαιρετης εργασίας στους προσωπικούς φακέλους των εκπαιδευτικών.
42. Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου.
43. Κάνει εμπειριστατωμένες εισηγήσεις σχετικά με την τοποθέτηση, μετακίνηση, διατήρηση και απόλυση μελών του προσωπικού.
44. Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετα στις σχολικές δραστηριότητες.
45. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.
46. **Επιθεωρεί μέσα από το φακό της δικαιοσύνης.**
47. **Υιοθετεί κοινές προσεγγίσεις προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα, βασισμένες στην έρευνα.**
48. **Ενδυναμώνει το προσωπικό ώστε να βελτιωθεί το πυρηνικό πλαίσιο μάθησης (core learning context).**
49. **Εκθέτει προφορικά ή γραπτά το εκπαιδευτικό προσωπικό στην ορολογία και τη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ισότητα.**

### **ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ**

50. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.
51. **Συζητά με το προσωπικό για τη σχέση σχολείου- κοινότητας και την εμπλοκή της για επίτευξη των στόχων του σχολείου**
52. **Προσεγγίζει τις οικογένειες των οικογενειών των περιθωριοποιημένων μαθητών και της κοινότητας**
53. **Δημιουργεί στο σχολείο ένα κλίμα «ανήκειν» («ζεστό» και φιλόξενο)**
54. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.
55. Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).
56. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.
57. Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.
58. Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.
59. Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.

60. Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.

#### ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ

61. Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο.
62. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.
63. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους εκπαιδευτικούς.
64. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους μαθητές.
65. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους γονείς.
66. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε φορείς της τοπικής κοινότητας.
67. Έχει στο κέντρο του οράματός του παράγοντες που περιθωριοποιούν άτομα και ομάδες, όπως η φυλή, το φύλο και οι ικανότητες
68. Ακολουθεί πρακτικές και πολιτικές που προάγουν τις ευκαιρίες ειδικά των παιδιών που έχουν περιθωριοποιηθεί (π.χ. λόγω έθνους, ικανοτήτων, εμφάνισης)
69. Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.
70. Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.
71. Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.
72. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.
73. Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές.
74. Χρησιμοποιεί μια προληπτική και διαδικαστική προσέγγιση της πειθαρχίας.
75. Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ

## Λέξεις σε κυπριακή διάλεκτο και αντίστοιχες στη δημοτική ελληνική

Κυπριακή διάλεκτος	Δημοτική ελληνική
τζιαί	και
έσει	έχει
τζιείνοι	εκείνοι
εν	είναι ή δεν
μεν	μην
τες	τις
όι	όχι
ούλλα	όλα
τζιαμέ	εκεί
λλίο	λίγο
ήβρα	βρήκα
που	από ή που (όπως και στη δημοτική)

