



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Η ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΩΣ ΟΜΟΙΟΣΤΑΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ**  
**ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ:**  
**Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟ**  
**ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

**ΜΑΡΙΑΣ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ**

**ΜΑΪΟΣ 2007**

**Αφιερωμένη στους γονείς μου,  
που μου 'μαθαν να μη φοβάμαι όταν τολμώ  
και να φοβάμαι όταν δειλιάζω.**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει το φαινόμενο της αναδόμησης ως την *αλλαγή των δομικών χαρακτηριστικών* ενός σχολικού οργανισμού και τη μελετά ως μία εγγενή αντίδραση του σχολείου.

Συγκεκριμένα, *σκοπός της μελέτης* είναι να εξετάσει την αναδόμηση ως *ομοιοστατικό μηχανισμό αυτορύθμισης των σχολικών συστημάτων*, όταν αυτά καλούνται να ανταποκριθούν σε σημαντικές περιβαλλοντικές αλλαγές (παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών). Επιχειρεί να μελετήσει τους πιθανούς μηχανισμούς διάχυσης των αλλαγών και της πολιτικής του σχολείου στο μικρο- και μακροεπίπεδο, καθώς και τις επιδράσεις της στο σύστημα διορισμών, μεταθέσεων, λογοδότησης, εποπτείας και ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, μελετά την *κατεύθυνση* της αλλαγής και τις επιρροές που ασκούν οι αποφάσεις της σχολικής μονάδας στη διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη λειτουργία των δημόσιων δημοτικών σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών (ΣΦΑ). Πρόκειται για μία ολιστική μελέτη της αλλαγής που επιφέρει η συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας στα τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου: το μακροεπίπεδο, το μεσαίο επίπεδο και το μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, *στοχεύει* να διερευνήσει τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας στις βασικές λειτουργίες ενός σχολικού οργανισμού: στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών, την οργάνωση των τάξεων και της διδασκαλίας, τη διαχείριση του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος μαθημάτων, το διδακτικό έργο και τη σχολική ηγεσία. Εξετάζει σε βάθος χρόνου, κατά πόσο οι αλλαγές που παρουσιάζονται στα πέντε αυτά υποσυστήματα που συνιστούν τις βασικές λειτουργίες του σχολικού οργανισμού, προκαλούν ταυτόχρονες αλλαγές στα τρία χαρακτηριστικά της σχολικής γραφειοκρατικής δομής: το *συγκεντρωτισμό*, τη *θεσμοποίηση* και τη *δομική πολυπλοκότητα*. Συνεπώς, η έρευνα προβαίνει στη μελέτη της αναδόμησης ως *οργανωσιακού-διοικητικού φαινομένου* υπό το πρίσμα της Οργανωτικής Θεωρίας και όχι ως αποτέλεσμα μίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης διαμορφώνουν και τα ανάλογα *ερωτήματα*, τα οποία επιχειρεί να απαντήσει. Ποια είναι τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία έχουν ληφθεί σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο για τις εγγραφές, την ένταξη και την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου; Σε ποιο

βαθμό και με ποιον τρόπο η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζει το διοικητικό έργο των στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται στη λειτουργία των υπό μελέτη σχολείων; Πώς απαντούν οι σχολικές μονάδες στην αλλαγή της δημογραφικής και γλωσσο-πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού τους πληθυσμού; Ποιες λειτουργίες του σχολικού συστήματος επηρεάζονται και με ποιο τρόπο; Ποιο είναι το περιεχόμενο των αλλαγών που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα και κατά πόσο επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της δομής ενός σχολικού οργανισμού; Τέλος, στην περίπτωση που η αναδόμηση δε συνιστά το αποτέλεσμα του ομοιοστατικού μηχανισμού αυτορύθμισης του σχολικού συστήματος, ποιοι είναι οι παράγοντες και οι μεταβλητές που την αποτρέπουν;

Η περίπτωση του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΚΕΣ) διαμορφώνει ένα μοναδικό συγκείμενο για τη διερεύνηση του φαινομένου της αναδόμησης ως οργανωσιακής εγγενούς συμπεριφοράς. Το ΚΕΣ είναι γραφειοκρατικό ως προς τη δομή του και συγκεντρωτικό ως προς τις διοικητικές του λειτουργίες. Εφαρμόζει ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ), κοινά σχολικά εγχειρίδια και ταυτόχρονα η λειτουργία όλων των δημόσιων δημοτικών σχολείων καθορίζεται από τους Κανονισμούς Στοιχειώδους Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου χαρακτηριζόταν από γλωσσο-πολιτισμική ομοιογένεια παρά τον πολύ-κοινοτικό χαρακτήρα του νησιού. Τα πλείστα μονο-γλωσσικά δημόσια σχολεία της Κύπρου πρόσφατα βρέθηκαν αντιμέτωπα με την εγγραφή αλλόγλωσσων μαθητών - παιδιά οικονομικών μεταναστών στην Κύπρο, επαναπατρισθέντων Κυπρίων και παιδιά από μικτούς γάμους ντόπιων με αλλοδαπούς. Η μελέτη αξιοποιεί τη μετάβαση από τη μονοπολιτισμική ομοιογένεια στην πολιτισμική ετερότητα συγκεκριμένων δημόσιων σχολείων ως τη σημαντική αλλαγή και μελετά τον τρόπο με τον οποίο απαντούν σε αυτήν οι σχολικοί οργανισμοί ενός συγκεντρωτικού συστήματος.

**Αναγκαιότητα της μελέτης.** Η *αναγκαιότητα* της μελέτης της αναδόμησης υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Διοικητικής Θεωρίας προκύπτει από το συνδυασμό των ακόλουθων παραγόντων:

- ✓ Τη *σημαντικότητα* και την *έκταση του φαινομένου* των μεταρρυθμίσεων της αναδόμησης, γεγονός το οποίο της προσδίδει *διεθνή* χαρακτήρα, καθώς εντοπίζεται αλλά και σχεδιάζεται ως δάνειο πολιτικής σε χώρες της ΕΕ αλλά και του ασιατικού κόσμου.
- ✓ Την απουσία εθνογραφικών ερευνών, οι οποίες να αποτυπώνουν σε όλο τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος τις επιδράσεις σημαντικών κοινωνικών αλλαγών από τη στιγμή της παρουσίας τους. Πρόκειται

για τη μελέτη της βαθμιαίας αλλαγής που επιτελείται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατά το πέρασμά του από τη συνθήκη της μονοπολιτισμικότητας σε αυτήν της πολυπολιτισμικότητας.

- ✓ Την απουσία ενός μοντέλου ελέγχου της ομοιοστατικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών στη διεθνή βιβλιογραφία, βάσει του οποίου δύναται να μελετηθούν ποικίλα εκπαιδευτικά φαινόμενα.
- ✓ Τη διαμόρφωση κριτηρίων αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας των σχολικών οργανισμών, καθώς αποτελεί θέμα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ενώ παράλληλα η Θεωρία της Δομικής Πολυπλοκότητας, όπως έχει μελετηθεί και ορισθεί στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα και περιορισμούς για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- ✓ Την απουσία ερευνών στην Κύπρο, οι οποίες να εξετάζουν το φαινόμενο και τις προεκτάσεις της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, στην επίσημη και ανεπίσημη μορφή του.

**Μεθοδολογία.** Ως προς το είδος της, η έρευνα συνιστά μία *διεπιστημονική πολύ-επίπεδη και συλλογική μελέτη περίπτωσης*. Συνδυάζει *ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές* τόσο στη *συλλογή* όσο και στην *ανάλυση* των δεδομένων και στα τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τη μελέτη της σχολικής αναδόμησης σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων (ΣΦΑ), επιλέγονται δύο περιπτώσεις δημοτικών σχολείων από διαφορετικές Επαρχίες της Κύπρου, οι οποίες συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών παγκύπρια. Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού προγράμματος ανάλυσης λόγου ATLAS επεξεργάζονται οι συνεντεύξεις όλων των εμπλεκομένων στη λειτουργία του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικοί και γονείς), των Επιθεωρητών και ΠΛΕ που τις εποπτεύουν (τέως και νυν) και του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠ). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές δράσεις και η εξελικτική διαμόρφωσή τους, εξετάζονται στα επίσημα έγγραφα που συγκεντρώνει το Αρχείο «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» του ΥΠΠ, σε συνδυασμό με τις δράσεις και τις δηλώσεις των ανώτατων και ανώτερων διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης. Η αλλαγή των δομικών χαρακτηριστικών των υπό μελέτη σχολείων εξετάζεται για κάθε περίπτωση μέσω της συνδυαστικής και συγκριτικής ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από τη εξέταση: α) του *αρχείου του σχολείου*, β) των *μητρώων* από το σχολικό έτος παρουσίας αλλόγλωσσων στο σχολείο, γ) των *συνεντεύξεων* του προσωπικού και του συνδέσμου

γονέων και δ) των *εστιασμένων παρατηρήσεων*. Οι παρατηρήσεις επικεντρώνονται στο διοικητικό έργο του σχολείου, τη λήψη των αποφάσεων, την οργάνωση και λειτουργία των τάξεων, την πολιτική ένταξης των μαθητών, τη διαχείριση του ΑΠ, το διδακτικό έργο τις συνεδριάσεις του προσωπικού και του Συνδέσμου Γονέων και τέλος, την εξω-προγραμματική δράση του σχολείου. Τα ποιοτικά δεδομένα συνδυάζονται με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο αποτίμησης της σχολικής γραφειοκρατίας των Hoy & Swetland (2001). Με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης περιορίζεται η υποκειμενικότητα των παρατηρήσεων και αυξάνεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας: τον τρόπο εφαρμογής της εξουσίας και των κανόνων και κανονισμών σε ένα σχολικό σύστημα. Μέσα από σκόπιμη δειγματοληψία το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε σχολεία με μονογλωσσικό μαθητικό πληθυσμό, τα οποία ταυτόχρονα δεν εφαρμόζουν κάποια καινοτομία, η οποία πιθανώς να προκαλεί αλλαγές ως προς τα δύο υπό μελέτη δομικά χαρακτηριστικά. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου ελέγχει την υπόθεση αν και κατά πόσο οι δύο σχολικές μονάδες οι οποίες μελετούνται εθνογραφικά, παρουσιάζουν συγκριτικά με τις τυπικές σχολικές γραφειοκρατίες έναν τύπο ευέλικτης και ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας.

Τέλος, ως προς τα χαρακτηριστικά της σχολικής γραφειοκρατίας, η μελέτη εξετάζει την παρουσία της τρίτης διάστασης των δομών, αυτή της δομικής πολυπλοκότητας (ΔΠ). Η προβληματική εφαρμογή που παρουσιάζουν τα κριτήρια/δείκτες μέτρησης των τριών διαστάσεων της ΔΠ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς – οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση του οργανισμού και χωροταξική του επέκταση – επιβάλλει την αξιοποίηση των μεταβλητών ως ένα γενικό πλαίσιο με τη βοήθεια του οποίου η έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει και να διαμορφώσει κριτήρια αποτίμησης της πολυπλοκότητας των σχολικών συστημάτων μέσα από τις αλλαγές που επιτελούνται στα πέντε υποσυστήματα λειτουργίας των ΣΦΑ.

Τα επίσημα έγγραφα του Αρχείου του ΥΠΠ όσο και των Επαρχιακών Γραφείων Εκπαίδευσης εξετάζονται με τεχνικές ανάλυσης κειμένου, ενώ ο λόγος των ανώτατων διοικητικών στελεχών οργανώνεται σε κωδικούς, θεματικές κατηγορίες και υπερομάδες με τη βοήθεια του προγράμματος ATLAS και εξετάζεται ποσοτικά και ποιοτικά μέσω συγκρίσεων ανά περίπτωση και μεταξύ των υπό μελέτη περιπτώσεων (within and cross cases analysis). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων ανά

επίπεδο του ΚΕΣ, αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται για τη μελέτη του φαινομένου της σχολικής αναδόμησης και των επιπτώσεών της σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

**Αποτελέσματα.** Η *ανάλυση των δεδομένων* παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές σε όλα τα υποσυστήματα λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και επισημαίνει τις επιδράσεις τους στο σύστημα ελέγχου και εποπτείας του ΚΕΣ. Τα αποτελέσματα της έρευνας περιγράφουν τις αλλαγές που επιφέρει η νέα πολυπολιτισμική συνθήκη στο σύστημα εξουσίας, στις μορφές λογοδότησης, στο σύστημα εποπτείας και ελέγχου και στη διεύρυνση του περιεχομένου των ρόλων σε όλες τις διοικητικές βαθμίδες του ΚΕΣ. Η μελέτη περιγράφει τους μηχανισμούς που αναδύουν μία αλλαγή με κατεύθυνση από τη βάση του συστήματος προς τα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Διαμορφώνει το *μοντέλο της αναδόμησης ως αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού των σχολικών συστημάτων*. Ερμηνεύει τους ρυθμιστικούς μηχανισμούς, τα εκτελεστικά όργανα, τις αντανακλαστικές λειτουργίες και τους μηχανισμούς ελέγχου, οι οποίοι λειτουργούν μέσω μίας αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης για την εξασφάλιση της εξισορρόπησης του συστήματος. Η ανάγκη για διαχείριση της πολιτισμικής ανομοιογένειας εκδηλώνεται μέσω της αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης του σχολικού οργανισμού, με την ανάληψη δράσεων για επίτευξη ομοιογένειας. Οι δράσεις αυτές προκαλούν αλλαγές στα δομικά χαρακτηριστικά του συστήματος (αναδόμηση), με αποτέλεσμα η αντίσταση στην αλλαγή να επιφέρει αλλαγή σε άλλα υποσυστήματα του οργανισμού. Η χρήση του μοντέλου φανερώνει ότι οι οργανισμοί δεν αντιστέκονται στην αλλαγή. Αντίθετα, η τάση για ομοιογένεια που εκδηλώνουν οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί του συστήματος με στόχο να περιορίσουν το ερέθισμα και να ενσωματώσουν το νέο, στην ουσία επιφέρουν αλλαγές στη γραφειοκρατική οργάνωση της δομής του. Η μελέτη έδειξε ότι η αναδόμηση ως αποτέλεσμα του ομοιοστατικού μηχανισμού των σχολικών συστημάτων, διαμορφώνει τύπους *ημι-αυτονομημένων και απογραφειοκρατικοποιημένων* σχολικών οργανώσεων στο συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, οι οποίοι παρουσιάζουν συμπεριφορά *αυτό-οργάνωσης και ανασχεδιασμού* της δομής τους.

Η μελέτη παράλληλα, διαμορφώνει το *μοντέλο αποτίμησης της ΔΠ σε σχολικούς οργανισμούς*. Προτάσσει κριτήρια διαφοροποιημένα από αυτά που χρησιμοποιούνται στη μελέτη της δομής των επιχειρήσεων και άλλων δημόσιων οργανισμών, ως προς τρία βασικά σημεία: α) η περιγραφή των επίσημων τίτλων εργασίας δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αποτίμησης της εξειδίκευσης ως μορφής οριζόντιας διαφοροποίησης ενός οργανισμού. Άτυποι τίτλοι εργασίας και ειδικοτήτων παρουσιάζονται στα δύο υπό μελέτη σχολεία κάτω από τον επίσημο τίτλο «δάσκαλος» β) το μέγεθος ενός οργανισμού δεν

είναι ανάλογο της πολυπλοκότητας που μπορεί να παρουσιάζει η δομή του. Η *πληθυσμιακή επέκταση ή διαφοροποίηση* του οργανισμού συνιστά στοιχείο, το οποίο εντάσσεται στα κριτήρια μέτρησης της χωροταξικής του επέκτασης και γ) η χωροταξική επέκταση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν έγκειται αποκλειστικά και μόνο στη φυσική διάσταση του χώρου αλλά και στη νοητική. Το περιεχόμενο των ρόλων που διαφοροποιείται, οι εξουσίες που αναλαμβάνονται και τα νέα πεδία δράσης που παρουσιάζονται, συνθέτουν τη διάσταση της εσωτερικής επέκτασης του οργανισμού και καθορίζουν το βαθμό της δομικής του πολυπλοκότητας.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των συνεπειών της πολυπολιτισμικότητας στο έργο των τριών Επιθεωρητών διαμορφώνει τρισδιάστατα μοτίβα εποπτείας, στα οποία εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ της Παιδαγωγικής Φιλοσοφίας των εποπτών, της στάσης που παρουσιάζουν στην αλλαγή και του στυλ εποπτείας που υιοθετούν στα ΣΦΑ. Η συσχετιστική ανάλυση κάθε περίπτωσης και μεταξύ των τριών περιπτώσεων δείχνει ότι η αναγκαιότητα προσαρμογής των σχολικών συστημάτων σε περιβαλλοντικές αλλαγές, δημιουργεί την απαίτηση ενός συμβουλευτικού συστήματος εποπτείας στο ΚΕΣ, διαπνεόμενο από μετανεοτερικές αντιλήψεις και εκσυγχρονιστικούς μηχανισμούς αναπροσαρμογής στην τυχαία και αιφνίδια αλλαγή.

Τέλος, η συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αναδόμησης σε πέντε αγγλόφωνα αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα σε συνδυασμό με τη μελέτη των τριών βασικών χαρακτηριστικών της γραφειοκρατικής δομής, διαμορφώνει την *τυπολογία της αναδόμησης*. Οι τέσσερις τύποι σχολικής αναδόμησης προκύπτουν από το συνδυασμό των δύο μορφών σχολικής γραφειοκρατίας - της ενδυναμωτικής και κατασταλτικής - σε συνδυασμό με το βαθμό της δομικής πολυπλοκότητας που παρουσιάζουν. Βάσει της τυπολογίας, οι κεντροκατευθυνόμενες μεταρρυθμιστικές αλλαγές που επιδιώκουν την απορύθμιση και αλλαγή της δομής του συστήματος, μπορεί να παρουσιάζουν τις ακόλουθες μορφές σχολικής δομής: *πλήρους σχολικής αναδόμησης, χαλαρής/ασαφούς γραφειοκρατίας, γραφειοκρατικής ψευδαγοράς και μη αναδομημένων μηχανιστικών δομών*.

**Σημαντικότητα της μελέτης.** Η σημαντικότητα της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι οργανώνει τη συγκριτική διεθνή βιβλιογραφία του πεδίου στην τυπολογία της σχολικής αναδόμησης, με κριτήρια τα οποία άπτονται της Οργανωτικής Θεωρίας. Η τυπολογία αυτή, δύναται να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, οι οποίες συντελούνται στη βάση του σχολικού συστήματος. Διαμορφώνει το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού



των σχολικών συστημάτων, το οποίο βοηθά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των σχολικών οργανισμών και μπορεί να τύχει εφαρμογής για την αποτίμηση κι άλλων εκτός της αναδόμησης καινοφανών συνθηκών στην εκπαίδευση. Παρουσιάζει τη δυναμική τάση αυτονόμησης και απογραφειοκρατικοποίησης των σχολικών συστημάτων και της δημιουργίας ευέλικτων δομών στο συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σύστημα της Κύπρου, προβάλλοντας την ανάγκη για οργάνωση ενός στρατηγικού σχεδιασμού αντιμετώπισης των αλλαγών στην εκπαίδευση και επανασχεδιασμού των μηχανισμών ελέγχου και εποπτείας του συστήματος. Η μελέτη παρουσιάζει έναν *πρωτότυπο μεθοδολογικό σχεδιασμό* για τη διερεύνηση της *αλλαγής της δομής* των σχολικών συστημάτων και προτείνει ένα μοντέλο αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συντάσσεται με τις πρόσφατες έρευνες επανεξέτασης του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης και προσφέρει τη δυνατότητα της μελέτης των συστημάτων δομής και της σχέσης τους με το διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου. Τέλος, διαμορφώνει μία βάση δεδομένων για το σχεδιασμό της Διαπολιτισμικής πολιτικής του ΥΠΠ της Κύπρου.

**Περιορισμοί.** Ως προς τους *περιορισμούς* της μελέτης, η αναδόμηση ως το αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης των πολυπολιτισμικών σχολικών συστημάτων δε σημαίνει ότι συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και μάλιστα με μία σχέση αιτίας - αποτελέσματος. Η ευελιξία των σχολικών δομών και η διαφοροποίησή τους, μπορεί να προκύψει κι ως αποτέλεσμα διαφόρων άλλων αλλαγών που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, η σχέση της αναδόμησης με το διδακτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία δεν αποτελεί σταθερή συνθήκη και μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Τέλος, η μελέτη δεν εξετάζει την ορθότητα των επιλογών και την καταλληλότητα των μέτρων της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Κύπρου.

**Ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα.** Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η μελέτη, διαμορφώνουν νέα ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο νέων ερευνών. Πρώτον, τη μελέτη της αναδόμησης ως ομοιοστατικής αντίδρασης των σχολικών συστημάτων σε περιπτώσεις όπου η αλλαγή δεν επικεντρώνεται στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η μελέτη της αναδόμησης στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης επίδρασης που επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου, θα διαμορφώσει ένα νέο πλαίσιο ερμηνείας των αποτελεσμάτων και θα καταδείξει το επίπεδο της μεταβλητότητας των σχολικών δομών και το βαθμό συγχρονισμού τους με τις περιβαλλοντικές αλλαγές. Δεύτερον, την εφαρμογή του αυτορυθμιστικού ομοιοστατικού

μοντέλου στη διερεύνηση της βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών. Η μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας ως ομοιοστατικού μηχανισμού, πιθανώς να αναδείξει τους παράγοντες που εμποδίζουν την επίτευξη του σκοπού των σχολικών συστημάτων. Τέλος, η διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου μέτρησης της δομικής πολυπλοκότητας και την εφαρμογή του σε διαφορετικής φύσης σχολικούς οργανισμούς. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να ελεγχθεί η εγκυρότητα των κριτηρίων του μοντέλου.

## EXECUTIVE SUMMARY

This study examines the phenomenon of restructuring as *change in the structural characteristics* of a school organism and investigates it as an inherent school reaction to societal change.

More specifically, *the aim of the study* is to explore restructuring as a *homeostatic self-regulation mechanism* of school systems, operating when the latter confront important changes of their lingual-cultural homogeneity (presence of non-native speakers).

The study describes possible diffusion mechanisms of changes and of school policy at the micro- and macro-level, as well as such policy's consequences for the system of employment, accountability, supervision and control of the educational system. In addition, it examines the *direction* of change and the impact of the school unit decisions on the process of educational policy-making for the function of state primary schools in non-native speakers education. It is a holistic study of change effected by the multicultural condition at the three levels of the educational system of Cyprus: the macro-level, the meso-level and the micro-level of the school unit.

In a more concrete fashion, the study aspires to investigate the implications of multiculturalism for the basic functions of a school organism: the enrolment and registration, the classroom and teaching organization, the management of the curriculum and the schedule of teaching, the teaching itself, and the school management. It explores in time span whether the changes appearing at those five subsystems that constitute the basic functions of the school organism cause at the same time changes in the three characteristics of the bureaucratic structure of schooling: *centralization, formalization and structural complexity*. Therefore, this research approaches restructuring as an *organizational-administrative* phenomenon in the light of Organizational Theory and not as an outcome of a national educational policy.

The aim and the purposes of the study shape concomitant questions to be answered. What are the measures of educational policy that have been taken at a national as well as regional level for the enrolment, the integration and the education of non-native speakers in Cyprus primary schooling; To what extent and in what way does the presence of non-native speakers as pupils affect the administrative work of the educational officials who are involved in the function of the schools in question; How do school units respond to

the change of demographic and lingual-cultural composition of their student population; Which functions of the school system are affected and in what way; What is the content of changes effected by multiculturalism and to what degree does the latter affect the characteristics of the structure of a school organism; Finally, in case where restructuring does not result from a homeostatic self-regulation mechanism of the school system, what factors and variables preclude it from doing so;

The case of the Educational System of Cyprus (henceforth ESC) constitutes a *unique context for the investigation of the phenomenon of restructuring as an inherent organizational behaviour*. The ESC is bureaucratic in its structure and centralized in its administrative functions. It implements a national curriculum and standard textbooks and it designates the function of all state primary schools through Elementary Education Regulations. At the same time, state primary education used to be characterized by lingual-cultural homogeneity despite the multi-communal character of the island. Lately, most of the mono-lingual state schools of Cyprus have confronted the registration of non-Greek speaking pupils - children of economic immigrants, mixed marriages and repatriated Cypriots. The study utilizes the transition from the mono-cultural homogeneity to the cultural heterogeneity of specific state schools as a significant change and explores the way in which the school organisms of a centralized system respond to it.

**Significance of Study.** The *significance* of the study of restructuring in light of Educational Administration Theory stems from the combination of the following factors:

The *significance* and the *extent* of the phenomenon of restructuring reforms, a fact that attributes to restructuring an *international* character since it is detected as well as planned as a policy loan to EU countries and Asian countries too.

The absence of ethnographic studies that would depict at all levels of administrative hierarchy of the educational system the consequences of important societal changes at the time of their occurrence. They would be studies of gradual change effected in a school system during its transition from the mono-cultural to the multi-cultural condition.

The absence of a control model of the homeostatic function of educational organisms in international literature on grounds of which it would be possible to study various educational phenomena.

The construction of criteria for evaluating the structural complexity of school organisms, as it constitutes a topic that has not been researched within Educational Administration, while the Theory of Structural Complexity, as it has been defined and

studied in the field of business administration, presents major difficulties and delimitations for educational organisms.

The absence of studies in Cyprus examining the phenomenon and the implications of multiculturalism for education in the formal and informal versions of it.

**Methodology.** Regarding its kind, the study constitutes an *interdisciplinary, multisite, comparative and collective case study*. It combines qualitative and quantitative techniques both in the *collection* and the *analysis* of data at all three levels of the educational system.

For the study of school restructuring in schools for non-native speakers two cases of primary schools from different parts of Cyprus are selected. Those have the highest percentages of non-native speakers countrywide. The interviews of all agents involved in the school function (head-teacher, teachers and parents), those of the Inspectors and Superintendents supervising the school units and those of the Head of Primary Education and the Minister of Education and Culture are processed by using the electronic program of discourse analysis ATLAS. The educational political actions and their evolving construction are examined through the official documents compiled in the Archive for “Multicultural Education and Instruction” of the Ministry of Education and Culture together with the actions and the statements of highest- and higher- level administrative officials of education. The change in structural characteristics of the schools in study is examined in each case through a combinational and comparative analysis of the data that result from the analysis of: a) the *school archive*, b) the *registries* of the school year of non-native speakers’ presence in the school, c) the *interviews* of the personnel and the parents’ union and d) the *focused observations*. The observations focus on the administrative work of the school, decision-taking, the organization and function of classrooms, the pupils’ integration policy, the management of the curriculum, the teaching load, the staff meetings and the meetings of parents and, finally, the extra-curricular school activities. The qualitative data are combined with the results that come from Hoy & Swetland’s (2001) evaluative questionnaire of school bureaucracy. By using triangulation, the subjectivism of the observations is diminished and the validity and fidelity of the results is increased. The questionnaire examines the two basic characteristics of bureaucracy: the way by which power is exercised and rules and regulations implemented in a school system. Through purposive sampling, the questionnaire is used in schools of monolingual student-population that do not employ any innovative tactics which would possibly cause changes regarding the two structural characteristics in question. The comparison of the questionnaire results tests the

hypothesis as to whether and to what extent the two school units that are being studied ethnographically present, in contrast to typical school bureaucracies, a type of flexible and empowering bureaucracy.

Finally, with regard to the characteristics of school bureaucracy, the study examines the occurrence of the third dimension of structures, namely, the one of structural complexity (henceforth SC). The faulty implementation that is evident in the criteria/indicators of measuring the three dimensions of SC in educational organisms - horizontal and vertical differentiation of the organism and its spatial dispersion – necessitates the utilization of variables as a general framework within which research locates and constructs criteria for evaluating the complexity of school systems concerning the changes that are effected in the five subsystems of the function of the schools in question.

The official documents of the Ministry of Education Archive as well as those of the Regional Educational Bureaus are examined with text analysis techniques, while the views of the highest administrative officials are set in codes, thematic units, and super-families by using ATLAS. All this material is then examined quantitatively and qualitatively through case by case comparisons and within- and cross- cases analysis. The results produced by the data analysis that is organized according to the levels of the Cyprus Educational System are contrasted and compared as to their relevance for the study of restructuring and its implications for the educational system as a whole.

**Results.** *Data analysis* reveals important changes in all the subsystems of the function of the school organism and detects their impact on the system of control and supervision of the educational System of Cyprus.

The research results describe the changes that the new multicultural condition brings about in the system of power, in the patterns of accountability, in the **monitoring and control systems** and in the **expansion of role** content in all educational administrative levels of the CES. It describes the mechanisms from which a bottom-up change emerges. It shapes the model of restructuring as a self-regulated homeostatic mechanism of school systems. It interprets the regulating mechanisms, the performing organs, the reflective operations and the control mechanisms, which function via a **negative feedback** so as to the guarantee of system equilibrium. The need for management of cultural heterogeneity is manifested in the negative feedback of school organism through undertaking actions that lead to homogeneity. These actions cause changes in the structural characteristics of the system (restructuring), having as a result the resistance to the change bringing about

changes in other **sub-systems** of the organism. The use of the model proves that organisms do not resist change. On the contrary, the tendency to homogeneity that is apparent in the regulating mechanisms of the system which aim to limit the stimulus and incorporate the new element in fact brings about changes in the bureaucratic organization of the systemic structure. The study has shown that restructuring as a result of the homeostatic mechanism of the school systems shapes types of *semi-autonomous* and *de-bureaucratized* school organizations in the centralized bureaucratic educational system of Cyprus. These types display behaviours of *self-organization* and *re-designing* of their structure.

Likewise, the study constructs the *evaluation model of SC in school organisms*. It promotes criteria that are different from those used in the study of the structure of business or public sector organisms along three basic lines: A) the account of the official job titles cannot be a criterion for evaluating specialization as a form of horizontal differentiation of an organism. Informal job titles and specializations are presented in the two schools in question under the formal title “teacher”. B) the size of an organism is not analogous to the complexity that its structure might present. The *population expansion or differentiation* of the organism constitutes an element that belongs to the criteria which measure its spatial dispersion. And C) spatial dispersion in educational organisms does not exclusively concern the physical dimension of space but also the mental. The informal differentiation of the content of roles, their powers and their new fields of action constitute the dimension of the internal expansion of the organism and determine the degree of its structural complexity.

The results of the investigation of the consequences of multiculturalism in the work of the three Inspectors forms three-dimensional patterns of supervision within which the connection of the Educational Philosophy of the supervisors, of the attitude they display regarding change and of the style of supervision the schools adopt is examined. Between and cross cases analysis shows that the necessity for adaptation of the school systems to external changes creates the demand for a consulting system of supervision in the Educational System of Cyprus inspired by metamodern insights and modernizing mechanisms of adaptation to random and unexpected change.

Finally, the comparative study of restructuring educational reforms in five English speaking de-centralized educational systems combined with the study of the three basic characteristics of bureaucratic structure constructs the *typology of restructuring*. The four types of school restructuring emanate from the combination of two forms of school

bureaucracy – the enabling and the coercive – together with the degree of structural complexity they display. Based on the typology, the centre-driven reforming changes that aspire to the deregulation and transformation of the systemic structure may display the following forms of school structure: *whole school restructuring*, *loosely bureaucratized school structure*, *bureaucratized quasi-market* and *non-restructured- mechanistic structures*.

**Importance of Study.** The importance of the study is in the fact that it organizes the comparative international literature of the field in the typology of school restructuring around criteria deriving from Organizational Theory. This typology can be utilized for the evaluation of the corresponding educational political reforms and changes effected on the basis of the school system. It constructs the model of the self-regulating homeostatic organism of the school systems that conduces to the understanding of the behaviour of school organisms and may be implemented for the evaluation of new phenomena in education, other than restructuring. It shows the dynamic tendency for autonomization and debureaucratization of school systems and for the creation of flexible structures in the centralized bureaucratic system of Cyprus highlighting the need for the organization of a strategic planning for dealing with educational changes and redesigning control and supervision mechanisms of the system. The study presents an *original methodological design* for the investigation of the *change of the structure* of school systems and proposes a model for evaluating structural complexity in educational organisms. It sides with recent research that revisits the bureaucratic model of organization and offers the opportunity for studying systems of structure and their relation to teaching and learning school activities. Finally, it forms a data basis for the design of Intercultural policy by the Ministry of Education of Cyprus.

**Limitations.** Concerning the limitations of the study, restructuring as the result of the homeostatic action of the multicultural school systems does not relate exclusively to the phenomenon of multiculturalism - and in a cause-and-effect relation, as a matter of fact. The flexibility of school structures and their differentiation may also be the result of several other changes that influence the school function. Also, the relation of restructuring with the teaching that takes place in schools does not constitute an unchangeable condition; thus it may be differentiated depending on the particularities of each school unit. Finally, the study does not examine the appropriateness of choices and the adequacy of Multicultural Education and Cyprus Education measures.



**Questions for Further Research.** The conclusions reached by the study formulate new questions which could become the subject of further research. First, the study of restructuring as a homeostatic response of school systems in cases where change does not revolve around the phenomenon of multiculturalism. The study of restructuring within the framework of a differentiated influence that affects school function will form a new framework of interpretation of the results and it will prove the level of mutability of school structures and the degree of their synchronization with external changes. Second, the implementation of the self-regulating homeostatic model on the investigation of the improvement of school standards and the effectiveness of school systems. The study of the learning process as a homeostatic mechanism may possibly bring out the factors that block the achievement of the aim of school systems. Finally, the construction of a questionnaire for measuring structural complexity and its implementation on various kinds of school organisms. In this way it will be possible to test the validity of the criteria of the model.

## Ευχαριστίες

Στην αποπεράτωση της διδακτορικής μελέτης συνέβαλαν πρόσωπα και φορείς, οι οποίοι στήριξαν την εργασία μου με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Τους κατονομάζω και ευχαριστώ τον καθένα ξεχωριστά:

- ✓ Αρχικά τον Υπουργό Παιδείας και τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (ΔΔΕ, ΠΛΕ και Επιθεωρητές), οι οποίοι δέχτηκαν να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας προσφέροντας σημαντικά στοιχεία στις συνεντεύξεις τους.
- ✓ Τον Εισαγγελέα της Δημοκρατίας κ. Παπασάββα για τις σημαντικές πληροφορίες και το πολύτιμο υλικό που μου παρείχε αφειδώς στην προσπάθειά μου να προσδιορίσω έννοιες που αφορούν το διεθνές δίκαιο και το σύνταγμα της Κύπρου.
- ✓ Το ΔΔΕ κ. Χόπλαρο, ο οποίος μου χορήγησε άδεια πρόσβασης τόσο στο Αρχείο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όσο και ετησία άδεια εισόδου για την εθνογραφική μελέτη των δύο σχολείων.
- ✓ Το προσωπικό των δύο σχολείων – εκπαιδευτικούς, διευθυντή και γονείς – οι οποίοι με δέχτηκαν στο σχολείο, στις τάξεις τους και στις συνεδριάσεις τους και με βοήθησαν στην συλλογή των δεδομένων. Αν και τα σχολεία δεν ήταν εξοικειωμένα με την παρουσία ενός συμμετοχικού παρατηρητή σε καθημερινή βάση για ένα συνεχές σχολικό έτος, οφείλω να ομολογήσω ότι παρουσίασαν απίστευτη διάθεση συνεργασίας και μου παρείχαν οποιαδήποτε πληροφορία όπως και δεδομένα, τα οποία εξελικτικά προέκυπταν κατά τη διαδικασία συλλογής.
- ✓ Το προσωπικό των 24 σχολείων που μετείχε στις ποσοτικές μετρήσεις της έρευνας, τόσο για την καθολική ανταπόκριση όλου του προσωπικού, όσο και για την αυθημερόν συμπλήρωσή τους.
- ✓ Την Παπαστάμου Όλγα υποψήφια διδάκτορα του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής και τον Αλέκο Κουράτο, Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης και τέως Αντιπρόεδρος της ΠΟΕΔ, οι οποίοι στήριξαν ηθικά το εγχείρημά μου μέχρι την τελευταία στιγμή και με βοήθησαν στην επίλυση των πολλαπλών πρακτικών προβλημάτων που παρουσιάζει μία εθνογραφική μελέτη.
- ✓ Τους μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές που εργάστηκαν για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και την απόδοσή του στην ελληνική

γλώσσα, όπως και τις μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετείχαν στον πιλοτικό έλεγχο του ερωτηματολογίου.

- ✓ Τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Σοφία Αγαθαγγέλου, με την οποία συνεργαστήκαμε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των κωδικών και των θεματικών κατηγοριών που διαμορφώθηκαν στο πρόγραμμα ATLAS κατά την ανάλυση του λόγου των συνεντεύξεων.
- ✓ Τη φίλη Κατερίνα Κτεναβέα για την πολύτιμη βοήθειά της στα τελικά στάδια της συγγραφής, του ελέγχου και της σελιδοποίησης της μελέτης.
- ✓ Ευχαριστώ τους χορηγούς της έρευνας, το **Ίδρυμα Λεβέντη** για τη διατήρηση υποτροφία που μου παραχώρησε, τον **Αρχιεπίσκοπο Κύπρου Χρυσόστομο** για την οικονομική στήριξη που μου παρείχε και την ΟΕΛΜΕΚ, η οποία διευκόλυνε την παραμονή μου στις κατοικίες της Πάφου.
- ✓ Τους εξωτερικούς καθηγητές που μετείχαν στην αξιολόγηση της διδακτορικής μου διατριβής για τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχαν και σημαντικές διαπιστώσεις τους στο θέμα και την περαιτέρω έρευνα.
- ✓ Τον καθηγητή μου Πρόεδρο της Εξεταστικής Επιτροπής και μέλος της τριμελούς επιτροπής, κ. Κυριακίδη Λεωνίδα, για την πολύτιμη συμβολή του στην τελική διαμόρφωση του θέματος, στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, στις τεχνικές κωδικοποίησης δεδομένων και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η καθοδήγησή του ήταν καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της δουλειάς μου.
- ✓ Την καθηγήτριά μου και μέλος της 3μελούς επιτροπής κ. Παπαστεφάνου Μαριάννα για τις σημαντικές διορθώσεις της και τη σχολαστική επιμέλεια του κειμένου μου, τις παρατηρήσεις της στην εξέλιξη των επιχειρημάτων και στήριξης των πορισμάτων της δουλειάς μου και την ενθάρρυνση που μου παρείχε στις δύσκολες εποχές.
- ✓ Τέλος, ευχαριστώ την καθηγήτριά μου, συνεργάτη μου και επόπτρια της δουλειάς μου κ Κουτσελίνη Μαίρη. Ως μέλος της τριμελούς επιτροπής και ως επόπτρια καθόρισε την ποιότητα και την επιστημονικότητα της εργασίας μου και μου άνοιξε νέους ορίζοντες σκέψης. Της οφείλω την αποπεράτωση της διατριβής μου και την ευγνωμονώ γι' αυτό.



**Η ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΩΣ ΟΜΟΙΟΣΤΑΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ  
ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ:  
Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟ  
ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

**Μαρίας Παπαϊωάννου**

**Επόπτρια: Κουτσελίνη Μαίρη**

**Εξεταστική Επιτροπή**

**Πρόεδρος: Λεωνίδας Κυριακίδης**

**Εσωτερικά μέλη: Μαίρη Κουτσελίνη - Μαριάννα Παπαστεφάνου**

**Εξωτερικά μέλη: Ιωσήφ Μπουζάκης- Πανεπιστήμιο Πατρών και Χρίστος Σαΐτης-  
Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Υποβλήθηκε στο πλαίσιο των υποχρεώσεων του Διδακτορικού Προγράμματος  
Εκπαιδευτικής Διοίκησης**

**Λευκωσία, Κύπρος**

**Μάιος 2007**

© Μαρία Παπαϊωάννου, 2007

Μαρία Παπαϊωάννου

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<b>Σελίδα</b>
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	xxviii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xxx
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ .....	xxiii
ΑΠΟΔΟΣΗ ΞΕΝΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	xxxvi
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	xlii
 <b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ</b>	
Εισαγωγή – θέση του προβλήματος .....	1
Σκοπός της έρευνας.....	13
Καθοδηγητικά ερωτήματα.....	14
Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	15
Περιορισμοί της έρευνας.....	17
 <b>ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	
Εισαγωγή.....	18
Προσδιορισμός της αναδόμησης στο χώρο της εκπαίδευσης .....	20
Ορισμός της αναδόμησης.....	20
Η αναδόμηση ως πολιτική ενδυνάμωσης.....	22
Η αναδόμηση ως μεταρρύθμιση του συστήματος λογοδότησης.....	26
Η αναδόμηση ως μεταρρύθμιση με στόχο την αύξηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας.....	28
Οι μαθητικές επιδόσεις ως αιτία της σχολικής αναδόμησης.....	29
Η αναδόμηση του σχολείου ως παράγοντας υποστήριξης της ακαδημαϊκής επίδοσης.....	32
Η αναδόμηση ως πολιτική αλλαγής στα σχολεία.....	35
Οι μεταρρυθμίσεις της αναδόμησης στα παραδοσιακά αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα των αγγλόφωνων χωρών: ΗΠΑ, Αγγλίας και Ουαλίας, Καναδά, Αυστραλίας	

και Νέας Ζηλανδίας.....	40
Η πολιτική ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και ο Οικονομικός χαρακτήρας της αναδόμησης στην εκπαίδευση.....	41
Αποκέντρωση και πολυπολιτισμικότητα: η κοινή παράδοση της μεταρρυθμιστικής πολιτικής των αναδομήσεων στα αγγλόφωνα κράτη.....	44
Αυτοδιοίκηση, αυτονόμηση και αύξηση του κρατικού ελέγχου.....	48
Κριτική της αναδόμησης ως εκπαιδευτικής πολιτικής.....	57
Κριτική της αναδόμησης ως εισαγόμενης καινοτομίας στη σχολική μονάδα.....	62
Τα σχολεία ως κοινωνικοί οργανισμοί.....	69
Η ομοιοστατική δράση των συστημάτων και η στάση τους στην αλλαγή.....	69
Οι κοινωνικοί οργανισμοί ως έμβια όντα και το μοντέλο του ατορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στη Φυσιολογία.....	72
Ορισμός της οργανωσιακής δομής και των χαρακτηριστικών της: η μελέτη των δομικών διαφοροποιήσεων στους κοινωνικούς οργανισμούς.....	78
Η μελέτη των σχολικών δομών στην Εκπαιδευτική Διοικητική Θεωρία.....	88
Η Δομική Πολυπλοκότητα ως χαρακτηριστικό της γραφειοκρατικής δομής.....	99
Η τυπολογία της σχολικής αναδόμησης .....	110
Τα βασικά χαρακτηριστικά του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος και της εκπαιδευτικής του πολιτικής .....	117
Η γραφειοκρατική δομή του συγκεντρωτικού Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος .....	118
Η ιστορική θεμελίωση του διοικητικού χαρακτήρα και της μονοπολιτισμικότητας στο ΚΕΣ .....	120
Η εξέλιξη του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής σχολείου στην εκπαίδευση της Κύπρου .....	125
Σύνοψη .....	128

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας .....	130
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
Το είδος διεξαγωγής της έρευνας.....	132
Μεθοδολογικός σχεδιασμός και διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	139
Δειγματοληψία, μέσα συλλογής δεδομένων και τεχνικές ανάλυσης.....	144
Μακροεπίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας.....	145
Α) Τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των επίσημων εγγράφων.....	146
Β) Τεχνικές συλλογής και ανάλυσης του λόγου του Υπουργού Παιδείας και των ανώτατων διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.....	148
Μεσαίο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας .....	152
Μικροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος: οι δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες.....	154
Α) Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της σχολικής γραφειοκρατίας .....	156
Β) Επιλογή των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων .....	160
Γ) Τεχνικές συλλογής δεδομένων και ανάλυσης αποτελεσμάτων στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολείων .....	162
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
Εισαγωγή.....	165
Μακροεπίπεδο: Οι Δράσεις του ΥΠΠ για τις Εγγραφές και τη Φοίτηση Αλλόγλωσσων Μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά σχολεία της Κύπρου.....	164
Η ανάλυση του Αρχείου του ΥΠΠ με θέμα «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση».....	168
Συνεντεύξεις ανώτατων διοικητικών στελεχών – Οι θέσεις των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου.....	202
Συνεντεύξεις ανώτατων διοικητικών στελεχών – Οι θέσεις του Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Πρώτων Λειτουργών Εκπαίδευσης Επαρχίας Λευκωσίας και Πάφου.....	222
Οι θέσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας .....	222



Οι θέσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ.....	270
Συγκριτική σύνοψη των ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων που προκύπτουν από τις αναλύσεις των δεδομένων στις δύο Επαρχίες – Συγκρίσεις με δεδομένα Αρχείου και ανάλυσης λόγου ΥΠ και ΔΔΕ .....	334
Μεσαίο επίπεδο ιεραρχίας: οι συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών.....	352
Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης του λόγου των Επιθεωρητών.....	352
Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης του λόγου – κατά περίπτωση και μεταξύ των τριών περιπτώσεων Επιθεωρητών ανάλυση στη θεματική υπερκατηγορία ‘Συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο έργο των Επιθεωρητών’ .....	362
Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης του λόγου – κατά περίπτωση και μεταξύ των τριών περιπτώσεων Επιθεωρητών ανάλυση στη θεματική υπερκατηγορία ‘Συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας σε δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος’ .....	382
Μικροεπίπεδο της διοικητικής πυραμίδας: οι συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας στη δομή και το καθεστώς λειτουργίας των δύο υπό μελέτη πολυπολιτισμικών μονάδων.....	393
Εισαγωγή.....	393
Αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων.....	393
Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου Φρίξος.....	402
Το ιστορικό και κοινωνικό υπόβαθρο του σχολείου.....	402
Κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών – Παρουσία του φαινομένου της γονεϊκής επιλογής σχολείου .....	405
Η διαμόρφωση μίας ιδιότυπης δομής λειτουργίας τύπου «σχολείο μέσα σε σχολείο» .....	423
Α) Συσχέτιση αριθμών και αναλογίες μαθητών, διδακτικού προσωπικού και ΠΔΧ στο σχολείο Φρίξος.....	423
Β) Οργάνωση του ΠΔΧ: τμήματα ενίσχυσης, προσωπικό ενισχυτικής διδασκαλίας, κατανομή και κινητικότητα αλλόγλωσσων μαθητών...	431
Γ) Αλλαγές στο διδακτικό και μαθησιακό έργο.....	440
Διοίκηση προσανατολισμένη σε καινοτόμο εξω-προγραμματική δράση του σχολείου – δίκτυα επαφών και χορηγών.....	457

Σύνοψη των αποτελεσμάτων στο σχολείο Φρίξος.....	468
Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου Έλλη.....	474
Κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στο σύστημα εγγραφών και μεταγραφών – εφαρμογή μίας επίσημης πολιτικής επιλογής σχολείου στην περιφέρεια της Πάφου.....	474
Η διαμόρφωση μίας ιδιότυπης δομής λειτουργίας «σχολείο μέσα σε σχολείο»: τάξεις, προγράμματα, φοίτηση και διδασκαλία.....	502
Α) Το μέτρο του ΠΔΧ για τους αλλόγλωσσους ως αίτημα και πολιτική απόφαση του σχολείου.....	503
Β) Συσχέτιση αριθμών και αναλογίες μαθητών, διδακτικού προσωπικού και ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη.....	507
Γ) Οργάνωση και αξιοποίηση του ΠΔΧ: τμήματα ενίσχυσης, προσωπικό ενισχυτικής διδασκαλίας, κατανομή και κινητικότητα αλλόγλωσσων μαθητών .....	517
Δ) Αλλαγές στο διδακτικό έργο και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.....	526
Διοίκηση προσανατολισμένη στην επίλυση συγκρούσεων και την επίτευξη της ομαλότητας στη λειτουργία του σχολείου.....	538
Σύνοψη των αποτελεσμάτων στο σχολείο Έλλη.....	549
Συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων.....	556

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Εισαγωγή.....	570
Οι συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου.....	570
Το μοντέλο της αναδόμησης ως αυτορρυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού των σχολικών οργανισμών.....	581
Το μοντέλο αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας σε σχολικούς οργανισμούς .....	594
Τα μοτίβα εποπτείας-στάσης στην αλλαγή και παιδαγωγικής φιλοσοφίας των τριών υπό μελέτη Επιθεωρητών .....	605
Μοτίβο Α:Εκσυγχρονιστής – Σύμβουλος/Καινοτόμος – Μετανεοτερική αντίληψη της πραγματικότητας .....	610

Μοτίβο Β: Θεωρητικολόγος, Επιφυλακτικός στην αλλαγή – Ιδεαλιστής – Αδρανής Επόπτης.....	613
Μοτίβο Γ: Αρνητής της αλλαγής – Κανονιστικός Γραφειοκράτης Επόπτης – Φανξιοναλιστική θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.....	618
Σύνοψη: αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και περαιτέρω έρευνα .....	624

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Β	Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της σχολικής γραφειοκρατίας των Hoy & Swetland σε ελληνική γλώσσα.....	3
Παράρτημα Γ	Πίνακες και δεδομένα του κεφαλαίου των Αποτελεσμάτων .....	4
Παράρτημα Γ32	Κοινοποίηση του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου Έλλη στον ΠΛΕ Πάφου .....	46
Παράρτημα Δ	Πίνακας του κεφαλαίου των Συμπερασμάτων.....	47
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....		49

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	<b>Σελίδα</b>
Διάγραμμα 1 Οι διαστάσεις της σχολικής αναδόμησης	67
Διάγραμμα 2 Το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στον ανθρώπινο οργανισμό	77
Διάγραμμα 3 Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	131
Διάγραμμα 4 Υπερ- ομαδοποίηση των εγγράφων ‘Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης’ του ΥΠΠ και ποσοστιαία αναλογία ανά υπερ-ομάδα.	175
Διάγραμμα 5 Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου	201
Διάγραμμα 6 Εννοιολογική χαρτογράφηση και σύνδεση των βασικών παραγόντων που προκύπτουν από την ανάλυση του λόγου των συνεντεύξεων του ΥΠ και του ΔΔΕ	221
Διάγραμμα 7 Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος Ομοιότητες μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ	336
Διάγραμμα 8 Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος – Διαφορές μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ	340
Διάγραμμα 9 Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος – Ομοιότητες μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ	343
Διάγραμμα 10 Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος – Διαφορές μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ	346

Διάγραμμα 11	Εγγραφές αλλόγλωσσων και ελληνόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Φρίξος για τα σχολικά έτη 1990/91 – 2002/03.	417
Διάγραμμα 12	Φοιτούντες, αλλόγλωσσοι, διδακτικό προσωπικό και ΠΔΧ του σχολείου Φρίξος για τα σχολικά έτη 1997/98 έως 2002/03	430
Διάγραμμα 13	Παράγοντες διαμόρφωσης μίας ενδυναμωτικής και πολύπλοκης σχολικής γραφειοκρατίας στο σχολείο Φρίξος	467
Διάγραμμα 14	Η αναδόμηση της σχολικής μονάδας Φρίξος ως μορφή ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας	473
Διάγραμμα 15	Εγγραφές αλλόγλωσσων και ελληνόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Έλλη για τα σχολικά έτη 1986/87 – 2001/02.	487
Διάγραμμα 16	Παράγοντες διαμόρφωσης μίας ενδυναμωτικής και πολύπλοκης γραφειοκρατίας στο σχολείο Έλλη	548
Διάγραμμα 17	Η αναδόμηση της σχολικής μονάδας Έλλη ως μορφή ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας	555
Διάγραμμα 18	Η αναδόμηση ως αυτορυθμιζόμενος ομοιοστατικός μηχανισμός του σχολικού οργανισμού	582
Διάγραμμα 19	Το μοντέλο της σχολικής αναδόμησης ως μορφή απογραφειοκρατικοποίησης	586
Διάγραμμα 20	Συσχέτιση των τριών χαρακτηριστικών της δομής σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς	605
Διάγραμμα 21	Μοτίβα συσχέτισης της Εποπτείας με την Παιδαγωγική Φιλοσοφία και τη Στάση απέναντι στην αλλαγή στις τρεις περιπτώσεις Επιθεωρητών	607

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	<b>Σελίδα</b>
Πίνακας 1 Συγκριτική παρουσίαση των δομικών χαρακτηριστικών στην Οργανωτική Θεωρία	98
Πίνακας 2 Η τυπολογία της σχολικής αναδόμησης	114
Πίνακας 3 Προκαταρκτικές φάσεις μετάφρασης και ελέγχου της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της σχολικής γραφειοκρατίας των Hoy & Swetland	158
Πίνακας 4 Αριθμοί μαθητών και ποσοστιαία αναλογία αλλόγλωσσων στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολείων το σχολικό έτος 2001/02	161
Πίνακας 5 Παρουσίαση του Αρχείου «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» του ΥΠΠ	169
Πίνακας 6 Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία των θεματικών ομάδων του Αρχείου Διαπολιτισμικής του ΥΠΠ	173
Πίνακας 7 Θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών στις συνεντεύξεις των ΥΠ και ΔΔΕ	203
Πίνακας 8 Κωδικοί, θεματικές και υπερομαδοποίηση των δηλώσεων των ΥΠ και ΔΔΕ	205
Πίνακας 9 Οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Λευκωσίας	223
Πίνακας 10 Πλήθος θεματικών και κωδικών στις τρεις υπερκατηγορίες αναφορών των ΠΛΕ Λευκωσίας	227
Πίνακας 11 Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του εκπαιδευτικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας	229
Πίνακας 12 Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του σχολικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας	231
Πίνακας 13 Οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ	272
Πίνακας 14 Πλήθος θεματικών και κωδικών στις τρεις υπερκατηγορίες αναφορών των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ	273

Πίνακας 15	Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του εκπαιδευτικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ	275
Πίνακας 16	Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του σχολικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ	278
Πίνακας 17	Η υπερκατηγορία «Τοπικές Ιδιαιτερότητες και Φιλοσοφία της Επαρχίας Πάφου» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ	281
Πίνακας 18	Οι δράσεις αντιμετώπισης του πολυπολιτισμικού φαινομένου στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση που παρουσιάζονται σε όλες τις πηγές ανάλυσης του μακροεπίπεδου	349
Πίνακας 19	Οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών της ανάλυσης του λόγου των Επιθεωρητών των δύο υπό μελέτη σχολείων	353
Πίνακας 20	Η υπερκατηγορία «Συνέπειες της πολυπολιτισμικής σύστασης των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών» - δηλώσεις των Επιθεωρητών	355
Πίνακας 21	Η υπερκατηγορία «Συνέπειες της κατάργησης της γλωσσοπολιτισμικής ομοιομορφίας στο έργο των δημόσιων δημοτικών σχολείων» - δηλώσεις των Επιθεωρητών	359
Πίνακας 22	Συγκρίσεις within και cross case στις δηλώσεις των Επιθεωρητών για την υπερκατηγορία «Συνέπειες της πολιτισμικής σύστασης των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών» και Τοπικές Ιδιαιτερότητες.	363
Πίνακας 23	Συγκρίσεις within και cross case στις δηλώσεις των Επιθεωρητών για την υπερκατηγορία «Συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας στα δομικά χαρακτηριστικά των ΣΦΑ».	383
Πίνακας 24	Οι φορτίσεις των δύο παραγόντων της ενδυναμωτικής και κατασταλτικής γραφειοκρατίας όπως προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση με τη διαδικασία περιστροφής Varimax.	396
Πίνακας 25	Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (Anova)	399
Πίνακας 26	Οι μέσοι όροι των παραγόντων της ενδυναμωτικής και κατασταλτικής γραφειοκρατίας και η διαφορά τους ανά σχολείο	400

Πίνακας 27	Πλήθος και ποσοστιαίες αναλογίες των εγγραφών του μητρώου στο σχολείο Φρίξος ανά τάξη, φύλο και γλώσσα ομιλίας της σχολικής χρονιάς 2001/02 (α/α 4962-4992).	413
Πίνακας 28	Η κινητικότητα των εγγραφών στα μητρώα του σχολείου Φρίξος για τα σχολικά έτη 1990/91 – 2002/03.	415
Πίνακας 29	Μαθητικός πληθυσμός, αλλόγλωσσοι, διδακτικό προσωπικό και ΠΔΧ του σχολείου Φρίξος για τα σχολικά έτη 1999/00 έως 2002/03.	427
Πίνακας 30	Μεταβλητότητα του πλήθους των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου Φρίξος που φοιτούν στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα	438
Πίνακας 31	Η κινητικότητα των εγγραφών στα μητρώα του σχολείου Έλλη για τα σχολικά έτη 1986/87 έως 2001/02.	483
Πίνακας 32	Μαθητικός πληθυσμός, αλλόγλωσσοι, διδακτικό προσωπικό και ΠΔΧ του σχολείου Έλλη για τα σχολικά έτη 1995/96 έως 2002/03	509
Πίνακας 33	Κατανομή του ΠΔΧ στα τρία επίπεδα ενισχυτικής διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών τη σχολική χρονιά 2002/03.	513
Πίνακας 34	Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στο σύστημα εγγραφών των σχολείων Φρίξος και Έλλη	557
Πίνακας 35	Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στη λειτουργία, την οργάνωση και τη φοίτηση στα σχολεία Φρίξος και Έλλη	560
Πίνακας 36	Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στο διδακτικό έργο των σχολείων Φρίξος και Έλλη	563
Πίνακας 37	Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στη διοίκηση των σχολείων Φρίξος και Έλλη	566
Πίνακας 38	Κριτήρια αποτίμησης της οριζόντιας διαφοροποίησης σε σχολικές δομές	596
Πίνακας 39	Κριτήρια αποτίμησης της κάθετης διαφοροποίησης σε σχολικές δομές	598
Πίνακας 40	Κριτήρια αποτίμησης της χωροταξικής επέκτασης και εσωτερικής διαφοροποίησης σε σχολικές δομές	601
Πίνακας 41	Το μοντέλο αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας σε σχολικούς οργανισμούς	604



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

		Σελίδα
Πίνακας Γ1	Θεματική ομαδοποίηση του περιεχομένου του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής του ΥΠΠ	4
Πίνακας Γ2	Η εξελικτική διαμόρφωση του μέτρου Παροχής Πλεονάζοντα Διδακτικού Χρόνου από τα επίσημα Έγγραφα του Αρχείου Διαπολιτισμικής:1999 – 2002	5-17
Πίνακας Γ3	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1990 – 1991 (α/α από 4575 - & 4609)	18
Πίνακας Γ4	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1991 – 1992 (α/α από 4610-& 4626)	19
Πίνακας Γ5	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1992-1993 (α/α από 4627-& 4656)	20
Πίνακας Γ6	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1993-1994 (α/α από 4657-& 4693).	21
Πίνακας Γ7	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1994-1995 (α/α από 4694-& 4723).	22
Πίνακας Γ8	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1995-1996 (α/α από 4724-& 4756).	23
Πίνακας Γ9	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1996-1997 (α/α από 4757-& 4797).	24
Πίνακας Γ10	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1997-1998 (α/α από 4798-& 4829).	25
Πίνακας Γ11	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1998-1999 (α/α από 4830-& 4875).	26
Πίνακας Γ12	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 1999-2000 (α/α από 4876-& 4918).	27

Πίνακας Γ13	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίξος για τη σχολική χρονιά 2000-2001 (α/α από 4919-& 4961).	28
Πίνακας Γ14	Η ηλικιακή ανομοιογένεια των κανονικών τάξεων στο σχολείο Φρίξος.	29
Πίνακας Γ15	Η ηλικιακή ανομοιογένεια των κανονικών τάξεων στο σχολείο Έλλη.	29
Πίνακας Γ16	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1986-1987 (α/α από 1198-& 1256).	30
Πίνακας Γ17	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1987-1988 (α/α από 1257-& 1313)	31
Πίνακας Γ18	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1988-1989 (α/α από 1314-& 1364)	32
Πίνακας Γ19	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1989-1990 (α/α από 1365-& 1424)	33
Πίνακας Γ20	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1990-1991 (α/α από 1425-& 1484)	34
Πίνακας Γ21	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1991-1992 (α/α από 1485 - &1551).	35
Πίνακας Γ22	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1992-1993 (α/α από 1552 - &1621).	36
Πίνακας Γ23	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1993-1994 (α/α από 1622 - &1682).	37
Πίνακας Γ24	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1994-1995 (α/α από 1683 - &1778).	38
Πίνακας Γ25	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1995-1996 (α/α από 1779 - &1877).	39

Πίνακας Γ26	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1996-1997 (α/α από 1878 - &1974).	40
Πίνακας Γ27	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1997-1998 (α/α από 1975 - &2064).	41
Πίνακας Γ28	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1998-1999 (α/α από 2065 - &2177).	42
Πίνακας Γ29	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1999-2000 (α/α από 2178 - &2214).	43
Πίνακας Γ30	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 2000-2001 (α/α από 2215 - &2258).	44
Πίνακας Γ31	Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 2001-2002 (α/α από 2259 - &2330).	45
Πίνακας Δ1	Οι αναδομηστικές αντιδράσεις των δύο σχολικών οργανισμών με βάση το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού.	47-48

## ΑΠΟΔΟΣΗ ΞΕΝΗΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

- Acceleration of change = επιτάχυνση αλλαγής
- Administrative school choice = διοικητική επιλογή σχολείου
- administrative intensity = ένταση της διοίκησης
- Amount of change = ποσότητα αλλαγών
- Atomization = ατομικοποίηση
- Autopoiesis systems = αυτοποιημένα συστήματα
- Beacon Schools = Σχολεία Καθοδηγητές
- Between case analysis = συγκριτική ανάλυση μεταξύ των υπό μελέτη περιπτώσεων
- Bill 104, the Fewer School Boards Acts = Μεταρρύθμιση του Harris το 1997
- Bottom-up change = αλλαγή που σχεδιάζεται και επικαλείται την ίδια σχολική μονάδα και προωθείται στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα του συστήματος
- boundaries = όρια σχολικού οργανισμού
- Bureaucratized quasi-market = γραφειοκρατική ψευδοαγορά
- Case study = μελέτη περίπτωσης
- Center of Organization and Restructuring = Κέντρο Οργάνωσης και Αναδόμησης
- Central variables of restructuring = κεντρικές διαστάσεις αναδόμησης
- Centralization = συγκεντρωτισμός
- Centralized outcomes-based curriculum = συγκεντρωτικό και προσανατολισμένο στα αποτελέσματα Α.Π. μαθημάτων
- Charter of objectives = καταστατικό των ετήσιων στόχων
- Code = κωδικός
- Coercive = κατασταλτική γραφειοκρατία
- Comparative case studies = συγκριτικές μελέτες περίπτωσης
- Collective case study = συλλογική μελέτη περίπτωσης
- Complex dynamic systems = πολύπλοκα δυναμικά συστήματα
- Complexity Theory = Θεωρία Πολυπλοκότητας
- Concentration = συγκεντροποίηση
- Concept mapping = ιδεολογικός χάρτης
- Confirmatory factor analysis = επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση
- Content analysis = ανάλυση λόγου
- Contractual relationships = συμβατικές σχέσεις που συνάπτει το σχολείο
- Crisis of representation = «κρίση στην απεικόνιση και ερμηνεία»

Cross case analysis = συγκριτική ανάλυση περιπτώσεων  
Cumulative percentage of variance = αθροιστικό ερμηνεύομενης απόκλισης  
Curricularity = αλγοριθμικά ανεπτυγμένο ΑΠ  
Data pool = Βάση δεδομένων  
Debureaucratization = από-γραφειοκρατικοποίηση  
Decentralization = αποσυγκεντρωτισμός  
Deconcentration = αποκέντρωση  
Delegation = αντιπροσώπευση  
Deregulation = ελευθεροποίηση της αγοράς  
Devolved systems = συστήματα μεταβίβασης εξουσίας  
Discourse analysis = ανάλυση λόγου  
Document analysis = ανάλυση εγγράφων  
Domestication = εξημέρωση  
Dual ladder = μηχανισμός προαγωγής σε υψηλότερη θέση χωρίς ενεργή αλλαγή στη φύση εργασίας ή τίτλος εργασίας με διττή υπόσταση  
Education Action Zones (EAZ) = Εκπαιδευτικές Ζώνες Δράσης  
Education Improvement Commission = Επιτροπή Βελτίωσης της Εκπαίδευσης  
Educational Act 1998 = Μεταρρύθμιση του 1998 στην Αγγλία  
Educational Review Office = Γραφείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης  
Eigenvalue = ιδιοτιμή  
Emergence = ανάδυση  
Enabling bureaucracy = ενδυναμωτική γραφειοκρατία  
Enabling variables of restructuring = ενισχυτικές διαστάσεις αναδόμησης  
Equilibrium = ισορροπία  
Ethnography = Εθνογραφία  
Experts = εμπειρογνώμονες  
Extraction = ποσοστό ερμηνεύομενης απόκλισης της κάθε δήλωσης  
Facilitating state = διευκολυντικό κράτος  
Factor analysis = παραγοντική ανάλυση  
Families = κατηγορίες θεμάτων  
Federalization = ομοσπονδιοποίηση  
Formalization = θεσμοποίηση ή θεσμοθέτηση  
Fragmentation = κατακερματισμός  
Free market = ελεύθερη αγορά

Functional differentiation = λειτουργική διαφοροποίηση  
Functional specialization = λειτουργική εξειδίκευση  
Goals 2000 = «Στόχοι για το 2000»  
Governance of the schools = πολιτική του σχολείου  
Grant-maintained schools = οικονομικά αυτονομημένα σχολεία  
Grounded theory = θεωρία βασισμένη σε εμπορικά δεδομένα  
Hierarchical bureaucracy = ιεραρχική γραφειοκρατία  
Homeostasis = ομοιόσταση  
Homogeneity = ομοιογένεια  
Horizontal differentiation = οριζόντια διαφοροποίηση  
Independency = αυτονόμηση  
Instrumental case study = εργαλειακή μελέτη περίπτωσης  
Intensity sampling = σκόπιμη δειγματοληψία  
Interconnected systems = αλληλοσυνδεδεμένα συστήματα.  
Intrinsic case study = νατουραλιστική μελέτη περίπτωσης  
Iterative reproduction = «κύκλος επαναλαμβανόμενης αναπαραγωγής»  
Job titles = θέσεις εργασίας  
Knowledge complexity= πολυπλοκότητα γνώσης  
LEA, local management schools, provincial schools, district schools = περιφέρεια, τοπικές ή κοινοτικές αρχές  
Learning Standards = Μαθησιακά Πρότυπα  
Levies = εισπράξεις  
Localism = τοπικισμός  
Local tax = κοινοτικός φόρος  
Loosely Bureaucratized School Structure = χαλαρή γραφειοκρατική δομή  
Loosely supervised = ασαφείς μορφές αξιολόγησης  
Management ethos = διοικητικό ήθος  
Managerialism = διοικητισμός  
Market accountability = Λογοδότηση στην αγορά  
Market choice = εκπαιδευτική αγορά  
Marketization = εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης  
Middle level = μεσαίο επίπεδο  
Moment = περίοδος  
Multicase = συγχρονική μελέτη πολλών περιπτώσεων

Multisided case study = πολυεπίπεδη

Multiple case study = μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων

Multisite qualitative policy research = πολυεπίπεδη ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικής πολιτικής

Multi-track schools = πολλαπλοί και παράλληλοι κύκλοι φοίτησης

Multivariate statistical modeling = πολυπαραγοντική στατιστική ανάλυση

National Assessment of Educational Progress = Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης και Εκπαιδευτικής Προόδου

National Center for Education Statistics = Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση (ΗΠΑ)

National system, locally administered = εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα τοπικής αυτοδιοίκησης

New Age Schools (NAS) Νέα Αμερικανικά Σχολεία

Non-linearity = μη γραμμικές

Normalization = εξομάλυνση (ως όρος του Foucault)

Occupational differentiation = επαγγελματική διαφοροποίηση

OECD = ΟΟΣΑ

OFEE = Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης της Αγγλίας

OFSTED (Office for Standards in Education) = Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Open enrollment = σύστημα ανοικτών εγγραφών

Operating core = σχολική βάση όταν εκτελούνται οι βασικές λειτουργίες

Organizational capacity = ικανότητα του οργανισμού

Organizational Theory = Οργανωτική Θεωρία

Parental involvement = γονεϊκή εμπλοκή

Percentage of variance = ποσοστό ερμηνεύμενης απόκλισης

Personnel Structures = Δομές του Προσωπικού

Portfolios assessment = αξιολόγηση με τη χρήση φακέλων εργασίας του μαθητή

Postmodernity = μεταμοντερνικότητα

Professionalization = επαγγελματισμός

Provincial government = Επαρχιακή κυβέρνηση

Provincial, district, local level = περιφερειακό, τοπικό επίπεδο

Quasi-markets = ψευδοαγορές

Redundancy analysis system = τεχνική «περιοριστικής ανάλυσης»

Reflexivity = αντανακλαστικότητα

Regulators = ρυθμιστές  
Reluctant = επιφυλακτικός ως προς τη στάση στην αλλαγή  
Re-organizing = αναδιοργάνωση  
Replication = επανάληψη ενός μεθοδολογικού εγχειρήματος  
Restructuring=αναδόμηση  
Rhetorical autonomy = λεκτική - ρητορική μορφή αυτονομίας  
Rule – bound bureaucracy = οριοθετημένη γραφειοκρατία  
School boards, school council, school governing bodies, Board of Trustees = σχολικά συμβούλια  
School level = σχολικό επίπεδο  
School overcrowding = βαθμός πληρότητας (σχολείου)  
School -within- schools = "Σχολείο μέσα σε σχολείο"  
School-based management = αυτοδιοίκηση σχολικών μονάδων  
Second order changes = αλλαγές δεύτερου βαθμού  
Self -organization = αυτό-οργάνωση  
Self regulation = αυτορύθμιση  
Self-determination = αυτοπροσδιορισμός  
Self-governing bodies = αυτόνομα διοικητικά συμβούλια  
Self-governing schools= αυτοδιοικούμενα σχολεία  
Self-reliance = ανεξαρτησία  
Self-stability = αυτοσταθερότητα  
Semiprofessional bureaucracy = ημι-επαγγελματική γραφειοκρατία  
Shallower hierarchy = χαλαρή ιεραρχία  
Size of school = μέγεθος σχολείου  
Sociology of Organization = Κοινωνιολογία των Οργανισμών  
Spatial differentiation = χωροταξική διαφοροποίηση  
Speed of change = ταχύτητα αλλαγής  
Standardization = τυποποίηση  
Status = θέσεις  
Strategic apex = στρατηγικό επιτελείο  
Structural complexity = δομική πολυπλοκότητα  
Structural differentiation = δομική διαφοροποίηση  
Superfamilies = υπερκατηγορίες θεμάτων ή υπερομάδες  
Superintendents = Προϊστάμενοι



Supporting variables = υποστηρικτικές διαστάσεις αναδόμησης

Theory of auto-poiesis = Θεωρία αυτοποίησης

Top-down change = αλλαγή από πάνω προς τα κάτω, κεντροκατευθυνόμενη

Tracking = πολιτική κατανομής των μαθητών σε επιλεγμένα τμήματα

Triangulation = τριγωνοποίηση

Unstructured school = μη αναδομημένη μηχανιστική δομή

Vertical differentiation = κάθετη διαφοροποίηση

Voucher System = Σύστημα Κουπονιών

Whole School restructuring = πλήρης σχολική αναδόμηση

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠ = Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΓΕΔ = Γενικός Εισαγγελέας της Δημοκρατίας

ΓΕΔΕ = Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΓΠ = Γραφείο Προγραμματισμού

ΔΔΕ = Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΔΠ = Δομική Πολυπλοκότητα

Εκ = Ελληνοκύπριοι

ΖΕΠ = Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΚΙΕ = Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης

ΚΕΣ = Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

ΟΟΣΑ = Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη

ΠΔΧ = Πλεονάζων Διδακτικός Χρόνος

ΠΛΕ = Πρώτοι Λειτουργοί Εκπαίδευσης

ΠΟΕΑ = Παγκύπρια Οργάνωση Εκπαιδευτικών Δημοτικής

ΣΦΑ = Σχολεία Φοίτησης Αλλόγλωσσων Μαθητών

Τκ = Τουρκοκύπριοι

ΥΕ = Υπουργείο Εσωτερικών

ΥΟ = Υπουργείο Οικονομικών

ΥΠ = Υπουργός Παιδείας

ΥΥΠ = Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

### Εισαγωγή – Θέση του προβλήματος

Η *αναδόμηση* (ανά + δομέω-ώ) λεξιλογικά ερμηνεύεται ως ανασχηματισμός, αναδιάρθρωση, ανασυγκρότηση ή ανασύνθεση (Τεγόπουλος – Φυτράκης, 1997). Σε όλες τις πιθανές ερμηνείες της, παρουσιάζεται με το πρόθεμα «ανά», που δηλώνει την εκ νέου οικοδόμηση, εμπερικλείοντας αυταπόδεικτα την άδηλη έννοια της αλλαγής. Η έννοια της αναδόμησης (restructuring) παρουσιάζεται στο χώρο της οικονομίας ως αναδιάρθρωση της οικονομικής πολιτικής των κρατών στα πλαίσια της διεθνοποίησης της αγοράς (Smith, 1998 · Newmann, 1997). Η αναδόμηση συνδέθηκε άμεσα με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τις αλλαγές στα μοντέλα οργάνωσης της κρατικής οικονομίας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό του παγκόσμιου εμπορίου. Ως *μηχανισμός αλλαγής*, εξαπλώθηκε *ενδοκρατικά* – αναμορφώνοντας διαφορετικές πτυχές της πολιτικής του κράτους, όπως την οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική – αλλά κυρίως *διακρατικά*, ως πολιτική σύγκλισης των χωρών της Δύσης, σε ένα πλαίσιο διεθνών συγκρίσεων.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αναδόμηση εισάγεται ως πολιτική μεταρρύθμιση κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες: Αγγλία και Ουαλία, ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, ενώ σήμερα παρουσιάζεται σε πλήθος χωρών, όχι αποκλειστικά του δυτικού κόσμου, ως δανειστική πολιτική από τα κράτη στα οποία σχεδιάστηκε (O' Donogue & Dimmock, 1998 · Campell, 2001). Πρόκειται για μεταρρυθμίσεις που παρουσιάστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στη δεκαετία του 1990, όταν την κυβέρνηση ανέλαβαν πολιτικές παρατάξεις της «Νέας Δεξιάς», οι οποίες συνέδεσαν τις μεταρρυθμίσεις αναδόμησης στην εκπαίδευση με την πολιτική του νεοφιλελευθερισμού και των ιδιωτικοποιήσεων, την οποία εξελικτικά οι μεταρρυθμίσεις αυτές προάγουν.

Οι αναδομηστικές μεταρρυθμίσεις είναι κατεξοχήν διοικητικές μεταρρυθμίσεις: *στόχο έχουν την αλλαγή της διοικητικής δομής του συστήματος και των κέντρων λήψης αποφάσεων*. Προκαλούν αλλαγές στις δομές εξουσίας με την εισαγωγή συστημάτων μεταβίβασης εξουσίας (devolved systems) στην περιφέρεια, τις τοπικές ή κοινοτικές αρχές (LEA, local management schools, provincial schools, district schools), και τις αυτοδιοικούμενες σχολικές μονάδες (self governing schools, grant maintained schools). Η αναδόμηση εκφράστηκε ως αποκεντρωτική πολιτική με τη μορφή της αυτοδιοίκησης

των σχολικών μονάδων (school-based management), των οικονομικά αυτονομημένων σχολείων (grant maintained schools) ή των αυτοδιοικούμενων σχολείων (self governing schools) και τη δημιουργία των Σχολικών Συμβουλίων (School Boards, School Councils, school governing bodies) και των Συμβουλίων των Αντιπροσώπων (Board of Trustees), τα οποία παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση με διαφορετικές ονομασίες (Campell, 2001 · Giles, 2001 · Anderson, 2000 · Dimmock, 1999 · Levačić & Hardman, 1999). Η Campell (2001) χαρακτηρίζει τις μεταρρυθμίσεις αναδόμησης ως τις σημαντικότερες της τελευταίας εκατονταετίας στην ιστορία της εκπαίδευσης.

Σε όλες τις περιπτώσεις των αγγλόφωνων χωρών, η αναδόμηση ως τύπος αναδιάρθρωσης της δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων, σκοπό έχει τη *μεταβίβαση της ευθύνης* του διοικητικού έργου και της δημοσιονομικής/οικονομικής πολιτικής των σχολικών οργανισμών, στα ίδια τα σχολεία. Βασικό κίνητρο αυτού του τύπου μεταρρυθμίσεων είναι οι περικοπές και ο περιορισμός των κρατικών χρηματοδοτήσεων στην εκπαίδευση, αλλά και η αύξηση του ελέγχου στη διαχείριση των πόρων. Με τον τρόπο αυτό, καταργούνται διοικητικές θέσεις, αποδυναμώνονται οι Τοπικές Αρχές ή τα Περιφερειακά Γραφεία Εκπαίδευσης, τα οποία στελεχώνονταν από κρατικούς υπαλλήλους, ενώ η ευθύνη του προϋπολογισμού και της διαχείρισης των πόρων μεταβιβάζεται στα ενδυναμωμένα σχολικά συμβούλια. Τα Σχολικά Συμβούλια ή Σχολικές Επιτροπές αποτελούνται από νόμιμα εκλεγμένα μέλη του Συλλόγου Γονέων και εκπροσώπων της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου από το χώρο των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας, με προεδρεύοντα το διευθυντή του σχολείου. Έχουν την επίσημη ευθύνη της πολιτικής και του έργου του σχολείου και την εκτεταμένη εξουσία για τη σύσταση του προϋπολογισμού, την κατανομή των πόρων, τη μερική ή καθολική ρύθμιση των εγγραφών, τις μισθοδοσίες των εκπαιδευτικών και στις πλείστες των περιπτώσεων, και το δικαίωμα προσλήψεων και απολύσεων διδακτικού προσωπικού (O'Donogue & Dimmock, 1998).

Η αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέθηκε με *πολύπλευρες και πολυεπίπεδες αλλαγές* στα κέντρα λήψης αποφάσεων, στο περιεχόμενο των αποφάσεων που λαμβάνονταν, και στην εκ νέου νοηματοδότηση των ρόλων στο σύστημα (Lipman, 1998 · Dimmock & Hattie, 1996). Παρουσιάστηκε στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων κρατών ως πολιτική αποσυγκεντρωτισμού (decentralization), συνδυάζοντας διάφορες μορφές του: ως αποκέντρωση (deconcentration), αντιπροσώπευση (delegation), ελευθεροποίηση της αγοράς (deregulation), απογραφειοκρατικοποίηση (debureaucratization) και τέλος ως αυτονόμηση (independency) (Karlsen, 2000 · Smith,

1985). Η αναδόμηση των συστημάτων μετεξελίχθηκε βαθμιαία από πολιτική αποκέντρωσης σε πολιτική ιδιωτικοποίησης και φιλελευθεροποίησης της εκπαίδευσης, αυτονόμησης των σχολικών μονάδων με τη δημιουργία «ψευδοαγορών» (quasi-markets), προβάλλοντας ένα κράτος μικρότερο αλλά ισχυρότερο, το οποίο συνεχίζει να διατηρεί τον έλεγχο και την εποπτεία όλου του συστήματος (Levačic & Hardman, 1999 · Gordon & Whitty, 1997 · Whitty, 1997 · Levačic, 1995) .

Συνδέθηκε άμεσα με την ανάγκη *απογραφειοκρατικοποίησης* της εκπαίδευσης, αποδόμησης του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης (Whitty, Power, & Halpin, 1998) και *απορρύθμισης* της δημόσιας εκπαίδευσης (Gordon & Whitty, 1997), επιδιώκοντας την υποκατάσταση της γραφειοκρατίας από αποκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης πιο ευέλικτα και ευπροσάρμοστα στις ανάγκες των σχολείων και των μαθητών τους. Η τάση αυτή δήλωνε σε πολιτικό επίπεδο την αντικατάσταση του κράτους πρόνοιας από ένα κράτος περιορισμένο σε ευθύνες αλλά με ισχυρό *ρυθμιστικό* και *εποπτεύοντα* ρόλο. Στο σχεδιασμό της αναδομηστικής πολιτικής και κατά την εφαρμογή της, συμμετείχε πλήθος ομάδων με πολλαπλά και σε πολλές περιπτώσεις συγκρουόμενα συμφέροντα. Θεωρητικοί του χώρου και μελετητές της (Elmore and Associates, 1990 · Newmann, 1997), αναφέρουν πως ο λόγος που δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της αναδόμησης, οφείλεται στο γεγονός ότι η ασάφεια και ο απροσδιόριστος χαρακτήρας του περιεχομένου της, εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα συμφέροντα όλων των εμπλεκομένων φορέων, οι οποίοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εξυπηρετούνται από τη νέα αυτή πολιτική. Κι ενώ οι μεταρρυθμίσεις αυτές απασχολούν περίπου μία δεκαετία τα αγγλόφωνα κράτη, απουσιάζουν κοινά κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής αναδόμησης (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000 · Heck, Brandon, & Wang, 2001).

Οι Elmore, Peterson, & McCarthey (1996) αναφέρουν ότι οι υποστηρικτές της αναδόμησης πρέσβευαν πως η αλλαγή του τρόπου οργάνωσης των σχολείων θα επιφέρει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ήταν επόμενο ότι η αλλαγή επιχειρήθηκε με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικά συστατικά της σχολικής ζωής. Για το λόγο αυτό, η αναδόμηση συνδέθηκε και εκφράστηκε κατά καιρούς μέσα από ποικίλα και διαφορετικά μεταρρυθμιστικά κινήματα. Η ρητορική αυτών των μεταρρυθμίσεων συνδέει την αναδόμηση με την *ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*, της *σχολικής μονάδας και των γονέων*, την αλλαγή στις *μορφές λογοδότησης* εκπαιδευτικών και σχολείου, και την *ακαδημαϊκή επιτυχία*, δηλαδή τον

πυρήνα του σχολικού έργου (Conley, 1997 · Murphy, 1991 · Elmore and Associates, 1990).

Ως πολιτική *ενδυνάμωσης* των εκπαιδευτικών και του σχολείου, η αναδόμηση βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η σχολική μονάδα πρέπει να έχει το δικαίωμα να λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν το έργο της, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι αρμόδιοι και αυτοί που γνωρίζουν άμεσα τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους και τις ανάγκες των μαθητών τους (Rinehart, Short, & Johnson, 1997 · Murphy, 1991). Στη βάση αυτού του επιχειρήματος, μεταφέρεται εξουσία στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες (Cranston, 1994) και λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν το Α.Π., το περιεχόμενο, τα μέσα και τις στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Conley, 1997 · Newmann, 1997 · Fullan & Hargreaves, 1996).

Σε παρόμοια κατεύθυνση κινήθηκε και η πολιτική της *ενδυνάμωσης των γονέων* προβάλλοντας την ανάγκη ευρύτερης συμμετοχής τους στη σχολική ζωή (Maeroff, 1988). Οι μορφές της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement) στις αποφάσεις του σχολείου δεν παρουσιάζουν παντού και πάντοτε την ίδια μορφή και δεν επιφέρουν τα ίδια αποτελέσματα. Στις περιπτώσεις όπου το μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής προάγει μια συνεργασία σχολείου/γονέα, ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός και δε συγκρούεται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (McKenna & Willms, 1998 · Munn, 1992). Στις περισσότερες όμως των περιπτώσεων, οι γονείς αποκτούν ρόλο επόπτη, διοικητικού στελέχους και βασικού διαμορφωτή της πολιτικής του σχολείου. Στελεχώνουν τα σχολικά συμβούλια, σε θέσεις νομικά κατοχυρωμένες και έχουν εκτεταμένη εξουσία ελέγχου της σχολικής μονάδας (Barrington, 1997 · Gordon & Whitty, 1997 · Cardo, 1996 · Rae, 1996) με αποτέλεσμα η ενδυνάμωση των γονέων και της τοπικής κοινότητας να συνιστά τη συνήθη πρακτική ουσιαστικής αλλαγής στις δομές εξουσίας (Skau, 1996), αντικαθιστώντας την επαγγελματική από μία πελατειακού τύπου μορφή λογοδότησης των εκπαιδευτικών. Το πελατειακό αυτό μοντέλο στην εκπαίδευση, που υποστηρίχτηκε σημαντικά από την ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων στη διοίκηση των σχολείων (Burns, 2000 · Barrington, 1997 · Rae, 1996), βασίστηκε στην πεποίθηση ότι οι κατάλληλοι και αρμόδιοι για τις αποφάσεις σχετικά με τη φοίτηση, τις κλίσεις και τις ανάγκες των παιδιών είναι οι γονείς τους, προκαλώντας συγκρούσεις με το σώμα των εκπαιδευτικών, εξασθενίζοντας τον επαγγελματισμό τους (Munn, 1992) και προάγοντας μια νέα μορφή εξωτερικής λογοδότησης (Newmann, King, & Rigdon, 1997).

Η αναδόμηση συνδέθηκε και προώθησε αλλαγές στο σύστημα *λογοδότησης* των εκπαιδευτικών στις διακηρύξεις των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες βασίζονταν στην αρχή ότι «η εκτενής αποκέντρωση πρέπει να συνοδεύεται και από αυξημένη λογοδότηση» (Rae, 1996:34). Η «αντικατάσταση» της γραφειοκρατικής λογοδότησης επιχειρήθηκε με την εμπλοκή εξωσχολικών φορέων στις αποφάσεις του σχολείου σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του σχολικού έργου στη βάση ενός εθνικού συστήματος επιπέδων και της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων των μαθητικών επιδόσεων. Η πολιτική του ανταγωνισμού και της ιεράρχησης των σχολείων με βάση τα αποτελέσματά τους, σε συνδυασμό με το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής και το σύστημα των κρατικών χρηματοδοτήσεων των σχολείων με κριτήριο το πλήθος των εγγραφών, εισάγει στην εκπαίδευση το πελατειακό μοντέλο λογοδότησης και καλλιεργεί μία εταιρική και ανταγωνιστική κουλτούρα στην επαγγελματική κοινότητα του σχολείου (Levačić & Hardman, 1998 · 1999 · Gordon & Whitty, 1997). Τα σχολεία θυμίζουν περισσότερο εταιρείες και οι νέοι ρόλοι των διευθυντών αποκτούν χαρακτηριστικά διευθύνοντος συμβούλου και διοικητικού στελέχους. Υπογράφουν συμβόλαια και ασκούνται περισσότερο σε δραστηριότητες, όπως τη διαχείριση πόρων και προσωπικού, σε μοντέλα ανάπτυξης προϋπολογισμών και πολιτική διαφήμισης και προώθησης του σχολείου τους στην εκπαιδευτική αγορά (Moore, George, & Halpin, 2002 · Wallace, 2000 · Dimmock, 1999). Τα δύο αυτά μεταρρυθμιστικά κινήματα έθεσαν στο επίκεντρό τους εκτός του διακηρυγμένου στόχου τους – το μετασχηματισμό της μορφής λογοδότησης - την αλλαγή στα κέντρα εξουσίας, στο περιεχόμενο των νέων ρόλων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ταυτόχρονα, όμως, εισήγαγαν το πνεύμα του *διοικητισμού* (managerialism) στην εκπαίδευση, συνδέοντας την με τον οικονομικό ανταγωνισμό και τις παγκόσμιες απαιτήσεις στην οικονομία (Apple, 2001 · Harper, 2000).

Τέλος, η αναδόμηση συνδέθηκε με το βασικό έργο του σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση και την αύξηση της *ακαδημαϊκής επίδοσης*. Πρόκειται για την τελευταία φάση των μεταρρυθμίσεων αναδόμησης - κυρίως στις ΗΠΑ – οι οποίες είχαν ως αφορμή την επίσημη έκθεση «Στόχοι για το 2000» (Goals 2000) και τη σύσταση του οργανισμού «Νέα Αμερικανικά Σχολεία» (New American Schools), ο οποίος διένειμε προγράμματα αναδόμησης στις σχολικές μονάδες. Η σύνδεση της αναδόμησης με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις προκύπτει τη στιγμή που το Κέντρο Οργάνωσης και Αναδόμησης Σχολικών Μονάδων των ΗΠΑ (Center of Organization and Restructuring Schools) αναγνωρίζει ως αναδομημένα τα σχολεία που έχουν αξιοποιήσει την

αυτονομία τους και έχουν επιφέρει βελτιωμένα αποτελέσματα στις επιδόσεις όλων των μαθητών τους (Newmann, 1997). Στη νέα της αυτή μορφή, η αναδόμηση παρουσιάζεται ως διορθωτική πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής τη στιγμή που οι εκθέσεις αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων παρουσιάζουν μια απογοητευτική εικόνα για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις βασικές δεξιότητες των μαθητών (Ross et al., 2000 · Newmann, 1997) και ταυτόχρονα τις καθιστούν ως τον προθάλαμο της αναδομηστικής πολιτικής και κατ' επέκταση, της πολιτικής των ιδιωτικοποιήσεων στην εκπαίδευση (Mulford, 1996 · Levačic, 1995).

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις είτε ως *στόχος* είτε ως το *έναυσμα* συνδέθηκαν με την εισαγωγή καινοτομικών προγραμμάτων αναδόμησης των σχολικών μονάδων. Τα «Νέα Αμερικανικά σχολεία» των ΗΠΑ (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000), όπως και τα «σχολεία καθοδηγητές» (Beacon schools) (Brundrett & Burton, 2001) ή τα αυτονομημένα οικονομικά σχολεία της Αγγλίας και τα αυτοδιοικούμενα της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας, συνιστούν τους νέους θεσμούς στο μικροεπίπεδο του συστήματος, οι οποίοι ενισχύουν την ιδιωτική πρωτοβουλία, την επένδυση επιχειρησιακών κεφαλαίων στην εκπαίδευση και τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων για απόκτηση επιπρόσθετων χρηματοδοτήσεων, ταυτίζοντας την αναδόμηση με την πολιτική της σχολικής βελτίωσης (Wegenke, 2000 · Silins, 1994).

Η εκτεταμένη μελέτη του φαινομένου στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνει ότι η αναδόμηση εξετάζεται ως μοντέλο ή τύπος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ως ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικών φορέων, ως πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης, **ενώ σε όλες της τις εκφάνσεις αυτό που στην πράξη προωθεί, είναι αλλαγές στο σύστημα δομής των σχολικών μονάδων.** Κι ενώ ο διακηρυγμένος στόχος της απογραφειοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης κρίνεται ότι δεν έχει επιτευχθεί, καθώς η ιεραρχική - γραφειοκρατική μορφή λογοδότησης των εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολείου δεν έπαψε να υφίσταται με την εφαρμογή των συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων (Anderson, 2000 · Dimmock, 1999), η σχολική αναδόμηση συνεχίζει να αξιολογείται ως πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης, το οποίο φαίνεται ότι δεν προάγει τα μαθητικά αποτελέσματα (Levačic & Hardman, 1999) και δεν επέφερε τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Levačic, 1998). **Η μελέτη της αναδόμησης υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Διοικητικής Θεωρίας ως ενός εγγενούς φαινομένου αλλαγής των δομικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας δεν υφίσταται και θεωρείται ως σημαντικό πρόβλημα στη διεθνή βιβλιογραφική έρευνα.**



Η αναγκαιότητα της μελέτης του φαινομένου υπό το πρίσμα της Διοικητικής Επιστήμης προκύπτει και από ένα δεύτερο στοιχείο, το οποίο τη συνδέει άμεσα με την έννοια της γραφειοκρατικής δομής των εκπαιδευτικών και σχολικών συστημάτων. Φαίνεται ότι παρά την επιχειρηματολογία των υπερασπιστών της αναδομηστικής πολιτικής ως σημαντικού παράγοντα αυτονομίας και αυτοκαθορισμού των σχολικών μονάδων (Wohlstetter & Mohrman 1996 · US Department of Education, 1993, 1996), η **αναδόμηση παρανοημένα ταυτίζεται με την έννοια της αποκέντρωσης, της αυτονομίας και της ενδυνάμωσης των σχολικών μονάδων**. Κι αυτό, γιατί σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις των χωρών όπου εισάγεται ως μεταρρύθμιση, η αναδόμηση του Α.Π, της διδασκαλίας και της μάθησης ως βασικό κριτήριο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Κουτσελίνη, 2001) δε βρίσκεται στη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών (Bain & Ross, 2000 · Dimmock, 1999), με εξαίρεση τα σχολεία των ΗΠΑ. Οι κυβερνήσεις της Νέας Δεξιάς στην Αγγλία, τη Νέα Ζηλανδία, τον Καναδά και την Αυστραλία εισάγουν και εφαρμόζουν ένα εθνικό Α.Π, και καθορίζουν το περιεχόμενο του, αναπτύσσοντας μηχανισμούς ελέγχου της εφαρμογής του (Moore, George, & Halpin, 2002 · Giles, 2001 · Anderson, 2000 · Barrington, 1997 · Fitz, Halpin, & Power, 1997; Gordon & Whitty, 1997) και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του με τη θέσπιση συστημάτων ελέγχου των εθνικών επιπέδων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η **αναδόμηση συνιστά αυτό που η ερμηνεία του όρου της αναφέρει ως αναδιοργάνωση και ανασχηματισμό παρουσιάζοντας ένα συνδυασμό αποκέντρωσης στη λήψη διοικητικών και οικονομικών αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο και κρατικού συγκεντρωτισμού στα συστήματα εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης**. Η αναδόμηση υποστηρίζεται ότι διαμορφώνει ένα κράτος μικρότερο αλλά πιο ισχυρό και ιδιαίτερα προστατευμένο από τις ομάδες της κοινωνίας των πολιτών (Jessop, Bonnett, & Bromley, 1990), καθώς αποποιείται σημαντικά την οικονομική και διοικητική ευθύνη των σχολείων, ενώ διατηρεί την καθολική εποπτεία του συστήματος.

Η σημαντικότητα της μελέτης της αναδόμησης ως αλλαγής των δομικών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων υπό το πρίσμα της διοικητικής επιστήμης προκύπτει από τα πορίσματα τόσο των αξιολογήσεων των προγραμμάτων σχολικής αναδόμησης - τα οποία επικεντρώνονται στη σημαντικότητα της ιδιαίτερης *δομής* και *κουλτούρας* των αναδομημένων και μη σχολικών μονάδων (Heck, Brandon, & Wang, 2001 · Datnow, 2000 · Ross et al., 2000 · Wohlstetter & Mohrman, 1996) - όσο και από το λεξιλόγιο των ερευνητών της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι αναφέρονται συχνά

σε έννοιες της διοικητικής επιστήμης, όπως αυτές της «δομής», του «συγκεντρωτισμού» και των νέων «θεσμών».

Οι μεταρρυθμίσεις αναδόμησης δεν αποτελούν ένα γεγονός το οποίο έχει περάσει στην ιστορία της εκπαίδευσης των κρατών που τις εφάρμοσαν. Χαρακτηρίζονται από μία διαχρονικότητα λόγω του διεθνιστικού τους χαρακτήρα αλλά και της πολυπολιτισμικότητας που συνθέτει τις σύγχρονες κοινωνίες, συνθήκη η οποία φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με τις αναδομηστικές μεταρρυθμίσεις. Ο διεθνιστικός χαρακτήρας των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων ενέτεινε την ερευνητική δράση και τη συγκριτική μελέτη (Karlsen, 2000 · Novlan 1998 · Gordon & Whitty, 1997). Η μελέτη των αγγλόφωνων χωρών που εισήγαγαν το μοντέλο της αναδόμησης στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, δείχνει ότι οι χώρες αυτές υιοθέτησαν το σύστημα διοίκησης των Βρετανών, καθώς όλες διετέλεσαν στην ιστορική τους πορεία *βρετανικές αποικίες*. Παρουσιάζουν πολιτικές *διοικητικής αποκέντρωσης* από την εποχή της δημιουργίας του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, είναι *πολυπολιτισμικά, πολυεθνοτικά* και *πολυγλωσσικά* κράτη, *παραδοσιακά κέντρα μετανάστευσης* (Giles, 2001 · Maynard & Hodge, 2001 · Burns, 2000 · Novlan 1998 · Macpherson, 1993) και διαπνέονται από μια φιλοσοφία *πραγματισμού*, η οποία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως το μέσο της οικονομικής προόδου και ευημερίας (Moore, George, & Halpin, 2002). Παρόλα αυτά, παρουσιάζουν σημαντικές και *ιδιάζουσες αποκλίσεις* στις μεταρρυθμίσεις τους, γεγονός που *επισημαίνει την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου μέσου* στο οποίο αναπτύσσονται. Συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς σήμερα το μοντέλο *αποκέντρωσης και εμπορευματοποίησης* της εκπαίδευσης υιοθετείται ως «*συνταγή εξυγίανσης*» του γραφειοκρατισμού στη διοίκηση, από πλήθος κρατών του δυτικού κόσμου (Ολλανδία, Σουηδία, Βέλγιο, Νορβηγία) (Karlsen 2000 · Vandenerghe, 1999), αλλά και από χώρες της ανατολής (Χονγκ Κονγκ) (Walker, & Dimmock, 2000 · Dimmock, 1998) και άλλες αναπτυσσόμενες χώρες (Κένυα, Αργεντινή, Νικαράγουα, Νότια Αφρική, Βραζιλία) (Bisschoff, 2001 · Derqui, 2001 · Gershberg, 1999 · Kitavi, Westhuizen, 1997 · Coombe & White, 1994) προσδίδοντάς του παγκόσμιο και διεθνιστικό χαρακτήρα. Στην ίδια κατεύθυνση φαίνεται ότι κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, η οποία συστήνει επιτροπή για τη μελέτη της αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης (Goodson & Norrie, 2005).

**Σε όλες τις περιπτώσεις η αναδόμηση ενώ διακηρύττει την αλλαγή στη βάση του συστήματος και υποστηρίζει την εισαγωγή μίας κουλτούρας καινοτομιών στο σχολικό σύστημα, εξετάζεται ως κεντροκατευθυνόμενη αλλαγή, από «πάνω προς**

**τα κάτω» (top-down).** Ακόμη και στις περιπτώσεις μελέτης σχολείων που τελούν υπό αναδόμηση (Dantow, 2000 · Ross et al., 2000 · Lipman, 1998 · Newmann, 1997 · Elmore, Peterson, & McCarthy, 1996), φαίνεται ότι πρόκειται για σχολεία, τα οποία δεν προβαίνουν σε αυτοσχέδιες καινοτομικές δράσεις αλλά εισάγουν ένα από τα 11 προγράμματα σχολικής αναδόμησης, τα οποία έχουν προκύψει από τη συνεργασία του «κέντρου» και των επιχειρήσεων και προωθούνται στα σχολεία ως εγκεκριμένα από τα Υπουργεία Παιδείας και τα Περιφερειακά Γραφεία Εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, παραγνωρίζεται μια από τις βασικές αρχές της σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας, ότι το πρόγραμμα, το οποίο ένα σχολείο μπορεί να ακολουθήσει για να φτάσει στη βελτίωση, δεν είναι προκαθορισμένο (Teedie & Reynolds, 2000 · Ouston, 1999). **Μήπως η αναδόμηση αποτελεί μία αλλαγή που σχεδιάζεται και επιτελείται στην ίδια τη σχολική μονάδα και προωθείται στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα του συστήματος (bottom-up change);**

Η μελέτη αυτού του ερωτήματος προϋποθέτει την εξέταση της αναδόμησης υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Διοικητικής Θεωρίας ως αυτού που ορίζει η ίδια η έννοια: *ως αλλαγής των βασικών χαρακτηριστικών της δομής του σχολικού συστήματος.* Πρόκειται για το βασικό ερώτημα, το οποίο διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη, η οποία θέτει την αναδόμηση στο επίκεντρο της έρευνας και την εξετάζει ως το αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης των σχολικών συστημάτων, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν την *αιφνίδια αλλαγή* της γλωσσο-πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού τους πληθυσμού. Άλλωστε οι δημογραφικές αλλαγές και η κοινωνική αναδιάρθρωση λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών, παρουσιάζονται στους βασικούς λόγους της πολιτικής της αναδόμησης στην εκπαίδευση (Newmann, 1997 · Fullan, 1991 · Elmore and Associates, 1990), καθώς φαίνεται να διαμορφώνουν επαγγελματικές ή αποδοτικές δομές, περισσότερο ευέλικτες και λιγότερο συγκεντρωτικές για την επίτευξη της αλλαγής και την ανταπόκριση στο μεταβαλλόμενο και ασταθές εξωσχολικό περιβάλλον.

Το ερώτημα της αναδόμησης ως ομοιοστατικής δράσης του σχολείου προβάλλει την εξέταση του φαινομένου όχι ως κυβερνητικής πολιτικής με στόχο την αλλαγή των κέντρων λήψης αποφάσεων ή ως πολιτικής υιοθέτησης προγραμμάτων για σχολικές μονάδες, αλλά ως **μηχανισμό που ενεργοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα** στην προσπάθειά της να επιτύχει μια μορφή ισορροπίας (equilibrium), όταν επηρεάζεται από αλλαγές που επιτελούνται στο εξωτερικό της περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2001). Σύμφωνα με τη *συστημική* αυτή προσέγγιση, εξετάζεται η αναδόμηση

ως απόρροια της *αυτορύθμισης* του σχολικού συστήματος μέσω της ομοιοστατικής ενεργοποίησης *ρυθμιστών* και *εκτελεστικών οργάνων*, τα οποία δρουν με στόχο τη διατήρηση της σταθερότητας στον οργανισμό, την αποφυγή της *εντροπίας*, με τελικό αποτέλεσμα την αλλαγή της δομής του. Συνεπώς, η αναδόμηση εξετάζεται ως μία συμπεριφορά ενός σχολικού συστήματος, η οποία προκύπτει από τις μορφές αλληλεξαρτήσεων που παρουσιάζουν τα υποσυστήματα λειτουργίας του (Batttram, 2002:38). Μελετάται ως αυτό που ο Kauffman περιγράφει «δωρεάν τάξη» ή ανάδυση της πολυπλοκότητας (Batttram, 2002:35) μέσα από τη δημιουργία νέων μοτίβων οργάνωσης.

Η μελέτη της δομής των εκπαιδευτικών και σχολικών συστημάτων στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης είναι πρόσφατη και όχι εκτενής. Η αδυναμία απογραφειοκρατικοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των νέων αποκεντρωτικών μηχανισμών να επιτελέσουν με καθολική επιτυχία το διακηρυγμένο στόχο τους, καθώς και η αμφισβήτηση του κατά πόσο το νέο διοικητικό μοντέλο προάγει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αναθέρμανε το διάλογο για την επανεξέταση του γραφειοκρατικού μοντέλου στην εκπαίδευση. Θεωρητικοί και ερευνητές της Εκπαιδευτικής Διοίκησης επανεξετάζουν τη θεωρία του Weber και ανατιμούν την αξία της (Samier, 2002 · Scott, 2002). Προβάλλουν την αναγκαιότητα του μοντέλου ως την πιο «φυσική» λύση για τους μεγάλους οργανισμούς και τα συστήματα (Jacques, 1990), εξάρουν την αποδοτικότητά του σε συγκεκριμένες εκφάνσεις λειτουργίας του (Harper, 2000 · Larson, 1997 · Jacques, 1990) και εκτιμούν ότι η λύση για την αύξηση της οργανωσιακών αποτελεσμάτων δεν είναι η απογραφειοκρατικοποίηση αλλά η επανεξέταση των αποσιωπημένων θετικών πτυχών του μοντέλου και η σύνδεσή του με την αποδοτικότητα των οργανισμών (Adler & Borys, 1996 · Hoy and Swetland, 2000).

Η κορύφωση αυτής της έκφανσης οργανώνεται στην *τοπολογία της σχολικής γραφειοκρατίας* των Hoy & Swetland (2000, 2001), οι οποίοι εξετάζουν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής δομής – το συγκεντρωτισμό (centralization) και τη θεσμοποίηση (formalization) - προτείνοντας τη δημιουργία μιας *ενδυναμωτικής* (enabling bureaucracy) έναντι μίας *κατασταλτικής* σχολικής γραφειοκρατίας (Hoy & Swetland, 2001 · Hoy & Miskel, 2001).

Η μελέτη της αναδόμησης ως διοικητικού φαινομένου και συγκεκριμένα ως νέου μοτίβου οργάνωσης του δομικού υποσυστήματος, σημαίνει τη συστημική εξέταση όλων εκείνων των δομικών χαρακτηριστικών που πιθανόν να διαφοροποιούνται στα

σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών (ΣΦΑ). Κι ενώ το στοιχείο της *δομικής πολυπλοκότητας* (structural complexity) μελετάται από τη δεκαετία του 1960 και 1970 στο χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών δημόσιας διοίκησης (Dewar, & Hage, 1978 · Child, 1973 · Hage, & Dewar, 1973 · Blau & Schoenherr, 1971 · Blau, 1970 · Pugh, Hickson, Hinings, & Turner, 1968 · Hall, Haas, & Johnson, 1967 · Blau, Heydebrand, & Stauffer, 1966) και για 40 συνεχή χρόνια (Hassell, Zhao, & Maguire, 2003 · Pugh, 2003 · Wilson, 2003 · Maguire, 2002 · Hu & Marsh, 1983), η Εκπαιδευτική Διοικητική Θεωρία δεν το έχει ενσωματώσει στη μελέτη της δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων με αποτέλεσμα να μην υφίστανται κριτήρια αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας στους σχολικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Για το σκοπό της μελέτης, εξετάζεται το περιεχόμενο των τριών διαστάσεων της δομικής πολυπλοκότητας - της *οριζόντιας, κάθετης και χωροταξικής διαφοροποίησης* (horizontal differentiation, vertical differentiation and spatial dispersion) (Hall, 1996) – με απώτερο σκοπό να ελεγχθεί η παρουσία τους και το περιεχόμενο που λαμβάνουν στην περίπτωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στη μελέτη της αναδόμησης ως απάντησης της ομοιοστατικής δράσης των σχολικών συστημάτων στην αλλαγή, εξετάζονται οι πιθανές αλλαγές ή διαφοροποιήσεις στις βασικές λειτουργίες του σχολείου: το σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών, την οργάνωση των τάξεων, της διδασκαλίας, του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, στο διδακτικό και διοικητικό έργο του σχολείου και τις σχέσεις που συνάπτει με το εξωσχολικό περιβάλλον και τους τοπικούς φορείς. Στα λειτουργικά αυτά υποσυστήματα του σχολείου, εξετάζονται διαφοροποιήσεις ως προς τις τρεις διαστάσεις που συνθέτουν τη σχολική δομή:

1. το *συγκεντρωτισμό* – ποιοι λαμβάνουν τις αποφάσεις, ποιο το περιεχόμενο των αποφάσεων που λαμβάνονται και ποια νέα πεδία άσκησης εξουσίας παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα

2. τη *θεσμοποίηση* – ποια είναι η έκταση εφαρμογής των επίσημων κανόνων και κανονισμών από τη σχολική μονάδα και ποιοι νέοι άτυποι θεσμοί διαμορφώνονται σε τοπικό επίπεδο

3. την *πολυπλοκότητα* – ποιο το περιεχόμενο των ρόλων των προσώπων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, ποιες νέες ειδικότητες και άτυπες θέσεις ιεραρχίας παρουσιάζονται. Σε ποιο βαθμό επεκτείνεται η δράση του σχολείου, σε ποιους τομείς πέραν του βασικού διδακτικού του έργου και ποιο δίκτυο προσώπων και συμβολαϊκών σχέσεων αναπτύσσει το σχολείο.

Οι αλλαγές που πιθανόν επιτελούνται στις σχολικές δομές (αναδόμηση), εξετάζεται κατά πόσο επεκτείνονται προς τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα της ιεραρχίας του συστήματος διαμορφώνοντας τα εθνικά μέτρα αντιμετώπισης του πολυπολιτισμικού φαινομένου στην εκπαίδευση της Κύπρου προάγοντας μία αλλαγή με κατεύθυνση από «τη βάση του συστήματος προς το κέντρο». Πρόκειται για τη μελέτη όλων των αλλαγών που επιτελούνται στην τυπική αλλά και την άτυπη δομή του συστήματος ως αποτέλεσμα της αλλαγής της γλωσσοπολιτισμικής του ομοιογένειας.

Η μελέτη της αναδόμησης ως διοικητικού φαινομένου σχολικής αλλαγής επιβάλλει κάποιους σημαντικούς περιορισμούς αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του συγκείμενου μέσα στο οποίο διερευνάται. Απαιτεί ένα σύστημα το οποίο να μην εφαρμόζει κάποιο αποκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και ταυτόχρονα την παρουσία μίας αλλαγής, η οποία να δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί εν τη γενέσει της, πριν τη διαμόρφωση εθνικών μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπισή της. Η περίπτωση του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΚΕΣ) καλύπτει τις δύο αυτές προϋποθέσεις και διαμορφώνει ένα *μοναδικό συγκείμενο* για τη διερεύνηση του φαινομένου της αναδόμησης, για τους εξής λόγους:

- ❖ Το ΚΕΣ είναι γραφειοκρατικό ως προς τη δομή του και συγκεντρωτικό ως προς το διοικητικό του σύστημα (Kyriakidis, 1999 · Pashiardis, 1994/95).
- ❖ Δεν παρουσιάστηκε μέχρι σήμερα στην Κύπρο μια επίσημη πολιτική αποκέντρωσης ή αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο (Unesco 1997), η οποία να επεμβαίνει δραστικά και να αλλάζει τις δομές διοίκησης και τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Εφαρμόζει ένα εθνικό ΑΠ μαθημάτων, κοινά σχολικά εγχειρίδια και ταυτόχρονα η λειτουργία όλων των δημόσιων δημοτικών σχολείων λειτουργούν με βάση τους Κανονισμούς Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Κουτσελίνη, 2001 · Cambpell & Kyriakidis 2000 · Kyriakidis 1999).
- ❖ Η εκπαίδευση στην Κύπρο επηρεάστηκε από το ελληνικό και αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα (ως αποτέλεσμα της αποικιοκρατίας) (Κουτσελίνη, 1997 · Persianis, 1994/95) γεγονός που προκαλεί ερευνητικό ενδιαφέρον στη σύγκριση των αποτελεσμάτων του με αυτά της αναδομηστικής πολιτικής των πέντε εξεταζόμενων αγγλόφωνων κρατών.
- ❖ Τα σχολεία του ΚΕΣ χαρακτηρίζονται για το μονοπολιτισμικό τους χαρακτήρα και κυρίως για τη μονογλωσσική ομοιομορφία του μαθητικού τους πληθυσμού παρά τον πολυκοινοτικό χαρακτήρα που διαμορφώθηκε ιστορικά στην Κύπρο

(Persianis, 1994/95:90). Τα παιδιά των διαφορετικών κοινοτήτων που διαμένουν στην Κυπριακή Δημοκρατία, έχουν τη δυνατότητα φοίτησης σε διαφορετικά σχολεία, σχολεία της κοινότητάς τους (Μαρωνίτες, Αρμένιοι).

- ❖ Τα δημόσια σχολεία της Κύπρου πρόσφατα βρέθηκαν αντιμέτωπα με την εγγραφή αλλόγλωσσων μαθητών, παιδιά οικονομικών μεταναστών στην Κύπρο, επαναπατρισθέντων Κυπρίων και παιδιά από μικτούς γάμους ντόπιων με αλλοδαπούς, τα οποία σύμφωνα με την πρώτη έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2001), παρουσιάζονται στην πλειοψηφία τους στις εκπαιδευτικές Επαρχίες Λευκωσίας και Πάφου και συγκεκριμένα στις δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες της έρευνας.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός, οι ειδικοί στόχοι και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας.

### **Σκοπός της έρευνας**

Συγκεκριμένα, **σκοπός της μελέτης** είναι:

A. Να εξετάσει την αναδόμηση ως ομοιοστατικό μηχανισμό αυτορύθμισης των σχολικών συστημάτων, όταν αυτά καλούνται να ανταποκριθούν σε σημαντικές περιβαλλοντικές αλλαγές (παρουσία οικονομικών μεταναστών και εγγραφές αλλόγλωσσων μαθητών).

B. Να μελετήσει τους πιθανούς μηχανισμούς διάχυσης της πολιτικής του σχολείου στο μικρο- και μακροεπίπεδο και τις επιδράσεις της στη διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών.

Ειδικότερα, **στόχοι της μελέτης** είναι:

- Να διερευνήσει την πιθανότητα αλλαγών στις βασικές λειτουργίες ενός σχολικού οργανισμού: στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών, την οργάνωση των τάξεων και της διδασκαλίας, τη διαχείριση του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος μαθημάτων, το διδακτικό έργο και τη σχολική ηγεσία.
- Να εξετάσει κατά πόσο οι αλλαγές στις βασικές λειτουργίες του σχολείου λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών, επιφέρουν και αλλαγές ως προς τις τρεις διαστάσεις της γραφειοκρατικής δομής ενός σχολικού οργανισμού: το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και τη δομική πολυπλοκότητα

➤ Να διερευνήσει τις αλλαγές που επιτελούνται στα τρία επίπεδα του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος και να μελετήσει την προοπτική της προώθησης αλλαγών από τη βάση της σχολικής μονάδας προς τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα της ιεραρχίας.

### **Καθοδηγητικά Ερωτήματα**

Τα καθοδηγητικά ερωτήματα που κατευθύνουν το σχεδιασμό της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιούνται στο κεφάλαιο αυτό αντί των υποθέσεων έρευνας (Piantanida & Garman, 1999:93). Τα κύρια καθοδηγητικά ερωτήματα που επιχειρεί να διερευνήσει η παρούσα μελέτη αναφέρονται στο μακρο- και μικροεπίπεδο και είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής τα οποία έχουν ληφθεί σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο για τις εγγραφές, την ένταξη και την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου;
2. Σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζει το διοικητικό έργο όλων των διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται στη λειτουργία των υπό μελέτη σχολείων;
3. Πώς απαντούν οι σχολικές μονάδες στην αλλαγή της δημογραφικής και γλωσσο-πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού τους πληθυσμού; Ποιες λειτουργίες του σχολικού συστήματος επηρεάζονται και με ποιο τρόπο;
4. Ποιοι ρυθμιστές ενεργοποιούνται για να διατηρήσουν την ισορροπία του συστήματος και να διαφυλάξουν τη συνέχιση των βασικών λειτουργιών του σχολικού οργανισμού;
5. Σε ποιο βαθμό τα ίδια τα σχολεία και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη λειτουργία του λαμβάνουν αποφάσεις που δεν έγκεινται στη δικαιοδοσία τους και προβαίνουν σε αλλαγές οι οποίες διαφοροποιούνται του ισχύοντος κοινού θεσμικού πλαισίου Στοιχειώδους Εκπαίδευσης του ΚΕΣ;
6. Ποιο είναι το περιεχόμενο αυτών των αλλαγών και κατά πόσο επιφέρει αλλαγές στα χαρακτηριστικά της δομής ενός σχολικού οργανισμού (αναδόμηση): το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και τη δομική πολυπλοκότητα;
7. Στην περίπτωση που η αναδόμηση δε συνιστά το αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης του οργανισμού, ποιοι είναι οι παράγοντες και οι μεταβλητές που την αποτρέπουν;



## Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η *αναγκαιότητα* της μελέτης της αναδόμησης υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Διοικητικής Θεωρίας προκύπτει από το συνδυασμό των ακόλουθων παραγόντων:

- ✓ Τη *σημαντικότητα* και την *έκταση του φαινομένου* των μεταρρυθμίσεων της αναδόμησης, γεγονός το οποίο της προσδίδει *διεθνή* χαρακτήρα, καθώς εντοπίζεται αλλά και σχεδιάζεται ως δάνειο πολιτικής σε χώρες της ΕΕ αλλά και του ασιατικού κόσμου.
- ✓ Την απουσία εθνογραφικών ερευνών, οι οποίες να αποτυπώνουν σε όλο τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος τις επιδράσεις σημαντικών κοινωνικών αλλαγών από τη στιγμή της παρουσίας τους. Πρόκειται για τη μελέτη της βαθμιαίας αλλαγής που επιτελείται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατά το πέρασμά του από τη συνθήκη της μονοπολιτισμικότητας σε αυτήν της πολυπολιτισμικότητας.
- ✓ Την απουσία ενός μοντέλου ελέγχου της ομοιοστατικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών στη διεθνή βιβλιογραφία, βάσει του οποίου δύναται να μελετηθούν ποικίλα εκπαιδευτικά φαινόμενα.
- ✓ Τη διαμόρφωση κριτηρίων αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας των σχολικών οργανισμών, καθώς αποτελεί θέμα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ενώ παράλληλα η Θεωρίας της Δομικής Πολυπλοκότητας, όπως έχει μελετηθεί και ορισθεί στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα και περιορισμούς για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- ✓ Την απουσία ερευνών στην Κύπρο, οι οποίες να εξετάζουν το φαινόμενο και τις προεκτάσεις της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, στην επίσημη και ανεπίσημη μορφή του. Η διερεύνηση του σκοπού της έρευνας δίνει αποτελέσματα τα οποία συνθέτουν τη *σημαντικότητα* της μελέτης:

- 1) Η έρευνα οργανώνει τη συγκριτική διεθνή βιβλιογραφία του πεδίου διαμορφώνοντας την *τυπολογία της σχολικής αναδόμησης*, με κριτήρια τα οποία άπτονται της Οργανωτικής Θεωρίας. Η τυπολογία αυτή, δύναται να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών οι οποίες επιτελούνται στη βάση του σχολικού συστήματος.

- 2) Η τυπολογία της αναδόμησης με την αξιοποίηση των τριών βασικών χαρακτηριστικών της δομής των συστημάτων – του συγκεντρωτισμού, της θεσμοποίησης και της δομικής πολυπλοκότητας – δίνει τη δυνατότητα επανεξέτασης του φαινομένου στις χώρες εφαρμογής της, συμβάλλοντας στο σχεδιασμό των αποκεντρωτικών μοντέλων και την εισαγωγή καινοτομιών.
- 3) Παρουσιάζει έναν πρωτότυπο μεθοδολογικό σχεδιασμό για τη μελέτη της αλλαγής της δομής των σχολικών συστημάτων και διαμορφώνει κριτήρια αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας για σχολικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- 4) Η συστημική μελέτη της αναδόμησης ως διοικητικού φαινομένου διαμορφώνει ένα νέο χώρο στην Εκπαιδευτική Διοικητική και Οργανωτική Θεωρία αυτόν της συγκριτικής μελέτης των σχολικών δομών και της κοινωνιολογικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών οργανισμών στη σχέση τους με το εξωτερικό περιβάλλον.
- 5) Συντάσσεται με τις πρόσφατες μελέτες επανεξέτασης του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης και προσφέρει τη δυνατότητα της μελέτης των συστημάτων δομής και της σχέσης τους με το διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου.
- 6) Προτείνει ένα μοντέλο ελέγχου της ομοιοστατικής δράσης των σχολικών συστημάτων, ανάλογο με αυτό της Φυσιολογίας στους ανθρώπινους οργανισμούς, το οποίο μπορεί να τύχει εφαρμογής για την αποτίμηση κι άλλων εκτός της αναδόμησης καινοφανών συνθηκών σε σχολικούς οργανισμούς.
- 7) Παρουσιάζει τη δυναμική αυτονόμησης των σχολικών συστημάτων και της δημιουργίας ευέλικτων δομών σε ένα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σύστημα, όπως είναι αυτό της Κύπρου, επηρεάζοντας το σύστημα εποπτείας και ελέγχου και προβάλλοντας την ανάγκη για οργάνωση ενός στρατηγικού σχεδιασμού αντιμετώπισης των αλλαγών στην εκπαίδευση.
- 8) Αποτυπώνει τη βαθμιαία εξέλιξη του πολυπολιτισμικού φαινομένου στη Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο, συγκεντρώνοντας στοιχεία από όλες τις δυνατές πηγές προσφέροντας έτσι μία βάση δεδομένων για το σχεδιασμό της Διαπολιτισμικής πολιτικής του ΥΠΠ.

## Περιορισμοί της έρευνας

Η αναδόμηση ως το αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης των πολυπολιτισμικών σχολικών συστημάτων δε σημαίνει ότι συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας με μία σχέση αιτίας - αποτελέσματος. Η ευελιξία των σχολικών δομών και η διαφοροποίησή τους, μπορεί να προκύψει κι ως αποτέλεσμα διαφόρων άλλων αλλαγών που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, η σχέση της αναδόμησης με το διδακτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία δεν αποτελεί σταθερή συνθήκη και μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Τέλος, παρά τα αποτελέσματα και τις αξιολογικές κρίσεις στις οποίες προβαίνουν τα πρόσωπα του δείγματος, η έρευνα δε δύναται να αξιοποιηθεί για τη μελέτη της κουλτούρας ή της φιλοσοφίας των προσώπων του οργανισμού και της σχέσης της με τις αλλαγές που επιτελούνται στη δομή του. Επίσης, οι επιλογές του ΥΠΠ, των διοικητικών στελεχών, των διευθυντών, του διδακτικού προσωπικού και των γονέων για την αντιμετώπιση της φοίτησης των αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της Κύπρου, σε καμία περίπτωση δεν αξιολογούνται ως προς την ορθότητα ή την καταλληλότητά τους. Κι αυτό γιατί, σκοπός της μελέτης είναι να διαπιστώσει τι επιλέγουν τα πρόσωπα να αλλάξουν σε δεδομένη στιγμή κι αν αυτή η αλλαγή επηρεάζει το σύστημα δομής του σχολείου, κι όχι να αποτιμήσει αν έχουν προβεί στην καταλληλότερη για την περίπτωση επιλογή.

# ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## Εισαγωγή

Το κύριο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δομείται σε τρία βασικά υποκεφάλαια:

A. Στο πρώτο υποκεφάλαιο εξετάζεται το φαινόμενο της αναδόμησης και οι *μορφές* με τις οποίες παρουσιάζεται ως *μεταρρυθμιστική πολιτική των κρατών* της Δύσης. Πώς ορίστηκε και ποιο είναι το ιδεολογικό της υπόβαθρο, με ποιες πτυχές της εκπαίδευσης συνδέθηκε, ποια ήταν τα κίνητρα αυτών των μεταρρυθμίσεων και τέλος, πώς νομιμοποιήθηκε ως πολιτική. Συγκεκριμένα, εξετάζονται συγκριτικά οι μεταρρυθμίσεις αναδόμησης στα αγγλόφωνα κράτη των ΗΠΑ, Αγγλίας και Ουαλίας, Αυστραλίας, Νέας Ζηλανδίας και Καναδά, στα οποία η αναδόμηση παρουσιάζεται ως εντεταλμένη και κεντροκατευθυνόμενη πολιτική αλλαγής των δομών εξουσίας, επαναπροσδιορισμού των ρόλων και ως πολιτική αυτοδιοίκησης των σχολείων. Προσδιορίζεται το περιεχόμενο του όρου «αναδόμηση» στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο μικροεπίπεδο της εφαρμογής καινοτόμων αναδομηστικών προγραμμάτων στα σχολεία. Η αξιολόγηση της αναδόμησης ως *πολιτικού* φαινομένου σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος φανερώνει τις εκφάνσεις, τις ομοιότητες αλλά και τα διαφορετικά *μοτίβα* που παρουσιάζει στις πέντε υπό μελέτη περιπτώσεις κρατών και τη σχέση της με το πολιτισμικό και ιδεολογικό συγκείμενο, στο οποίο σχεδιάζεται και πραγματώνεται. Αυτό, όμως, που επιχειρεί η συγκεκριμένη έρευνα είναι τη μελέτη της αναδόμησης ως *διοικητικού* φαινομένου, εγχείρημα το οποίο απουσιάζει από το διεθνή βιβλιογραφία. Συνεπώς, η ανασκόπηση των συνεπειών επικεντρώνεται – εκτός από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ως εκπαιδευτική πολιτική μεταρρύθμιση – στην αξιολόγηση της εξουσίας που μεταβιβάζεται, στο νέο θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνει, στους ρόλους που εισάγει και στο βαθμό ενδυνάμωσης των σχολικών μονάδων για τις οποίες προορίζεται. Εξετάζονται βασικά ερωτήματα όπως: ως προς τι απέτυχε αυτή η ανακατανομή της εξουσίας, σε τι στόχευε και πού τελικά κατέληξε στα συστήματα που εφαρμόζουν την πολιτική της αυτοδιοίκησης των σχολείων, των Σχολικών Επιτροπών και Συμβουλίων, των αυτονομημένων σχολικών μονάδων, της γονεϊκής επιλογής (*parental choice*) σχολείου και του συστήματος κουπονιών (*voucher system*). Διαπιστώνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις η αναδόμηση τόσο στη ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στο λόγο των θεωρητικών της αναδόμησης,

εξετάζεται εκτεταμένα ως **κεντροκατευθυνόμενη και εντεταλμένη πολιτική** και περιορισμένα ως καινοτομία ή αλλαγή της σχολικής μονάδας.

**Β.** Η μελέτη της αναδόμησης ως το αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης των σχολικών συστημάτων αξιοποιεί τις έννοιες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αλλαγή και την οργανωτική θεωρία και την κοινωνιολογική συμπεριφορά των οργανισμών στο δεύτερο υποκεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, με τίτλο Ομοιόσταση και δομή σχολικών οργανισμών. Περιγράφεται η ομοιόσταση ως μηχανισμός που καθορίζει τη στάση των οργανισμών στην αλλαγή. Επίσης, εξετάζεται ο λόγος που οι δομές υποβιβάστηκαν ως αντικείμενο έρευνας της Διοικητικής Θεωρίας στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και προσδιορίζονται τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά του συγκεντρωτισμού, της θεσμοποίησης και της δομικής πολυπλοκότητας ως οι μεταβλητές για τη μελέτη της δομής των σχολικών οργανισμών. Η περιορισμένη έρευνα στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοικητικής Θεωρίας για τη μελέτη του συγκεντρωτισμού και της θεσμοποίησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς όσο και η απουσία κριτηρίων αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας, κατευθύνει την ανασκόπηση στο χώρο της Διοικητικής Θεωρίας και τη μεταφορά της θεωρίας της Δομικής Πολυπλοκότητας (ΔΠ) στους σχολικούς οργανισμούς. Ο συνδυασμός των τριών χαρακτηριστικών της ενδυναμωτικής και κατασταλτικής γραφειοκρατίας με το στοιχείο της δομικής πολυπλοκότητας διαμορφώνει την τυπολογία της σχολικής αναδόμησης στην οποία οργανώνει τις πέντε υπό μελέτη περιπτώσεις των αγγλόφωνων χωρών.

Γ. Τέλος, στο τρίτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται βασικά χαρακτηριστικά του ΚΕΣ και της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Εξετάζονται οι παράγοντες που καθόρισαν ιστορικά το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα και τη μονοπολιτισμική φύση των σχολικών του μονάδων. Η ιστορική αναδρομή επικεντρώνεται στις διαφορές του ΚΕΣ εν συγκρίσει με άλλα κράτη που διετέλεσαν αποικίες των Άγγλων, τα οποία υιοθέτησαν μία αποκεντρωμένη διοικητική οργάνωση στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής στην Κύπρο εξετάζεται σε βάθος χρόνου και συγκριτικά με με άλλες περιπτώσεις χωρών. Το ιδιαίτερο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου σε συνδυασμό με την αιφνίδια παρουσία οικονομικών μεταναστών στο νησί, συνιστούν τη μοναδικότητα της περίπτωσης για τη μελέτη του φαινομένου της αναδόμησης ως ομοιοστατικής αλλαγής, η οποία επιτελείται στη σχολική βάση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχηματοποιεί τις μεταβλητές και διαμορφώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

## Προσδιορισμός της αναδόμησης στο χώρο της εκπαίδευσης

### *Ορισμός της αναδόμησης*

Ο όρος αναδόμηση στην εκπαίδευση παρουσιάζεται ως δάνειο από τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές επιστήμες δηλώνοντας καταφανώς την προσπάθεια της εκπαίδευσης να ακολουθήσει το παγκόσμιο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό ρεύμα αναδόμησης, το οποίο συντελείται στα πλαίσια μιας παγκόσμιας οικονομίας και μιας πολιτικής και κοινωνικής μετασχηματιστικής δράσης. Όπως υποστηρίζει ο Smith (1998), η αναδόμηση σχετίστηκε με την αναδιοργάνωση και τον επανασχεδιασμό των οργανισμών στη βάση της ιδιωτικοποίησης, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες οικονομικές προκλήσεις. Ενέχει μέσα του την οικονομική αναδόμηση, την ανάγκη δηλαδή προσαρμογής στον ανταγωνισμό της εκπαιδευτικής αγοράς.

Στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής, η αναδόμηση χρησιμοποιήθηκε για να συμπεριλάβει πλήθος μεταρρυθμίσεων σε όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου (O'Donoghue & Dimmock, 1998 · Campell, 2001). Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται και μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με τη μεταβίβαση εξουσίας και την αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων (Dimmock, 1999). Πρόκειται για πολιτική κυρίως των Αγγλοσαξονικών χωρών, η οποία επηρεάζει την κουλτούρα των σχολικών οργανισμών και επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στις αυτόχθονες κουλτούρες των κρατών που εισάγουν αναδομηστικά μεταρρυθμιστικά μέτρα στα πλαίσια μιας δανειστικής πολιτικής κυρίως από τις χώρες των Η.Π.Α, της Αγγλίας και της Αυστραλίας (Dimmock, 1998 · Walker & Dimmock, 2000).

Για τους Elmore and Associates (1990), ο όρος αναδόμηση στην εκπαίδευση κατέληξε να είναι τόσο δημοφιλής ακριβώς λόγω της πολυσημίας του νοήματός του. Ενώ ο Newmann (1997) σε μια προσπάθεια ερμηνείας της έκτασης που έχει λάβει το περιεχόμενο της αναδόμησης στις πολιτικές ατζέντες, υποστηρίζει ότι η λέξη είναι τόσο ελκυστική, γιατί σημασιοδοτεί την ανάγκη για μια απάντηση στις εκθέσεις αξιολόγησης που παρουσιάζουν την αποτυχία των μαθητικών επιδόσεων και τη δυστοκία του συστήματος. Η αναδόμηση, όπως υποστηρίζει, αναφέρεται σε ξεχωριστές αλλαγές, οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν με τους όρους βελτίωση, μεταρρύθμιση και καινοτομία, καθώς δεν είναι τόσο ισχυροί όροι, ώστε να αποδώσουν το μέγεθος της πρόκλησης.

Ο βασικός λόγος που δεν υφίσταται ένας κοινός ορισμός για την αναδόμηση είναι, γιατί αποτελεί πολυσύνθετη μορφή αλλαγής, η οποία αναφέρεται σε πολλαπλά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, συνδέθηκε με αλλαγές: στη δομή της εξουσίας και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στη μεταβίβαση και διανομή της εξουσίας μεταξύ σχολείου, κράτους και «πελατών» της εκπαίδευσης, την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των προσώπων που εμπλέκονται στη λειτουργία της (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων μαθητών, κοινότητας), τη λογοδότηση των εκπαιδευτικών και του συστήματος, αλλά και με τον πυρήνα της σχολικής ζωής, τη διδασκαλία και τη μάθηση, με αλλαγές στο Α.Π, το περιεχόμενο και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Elmoore & Associates, 1990: 4 -11).

Η μεταρρυθμιστική δράση στις Η.Π.Α, τον Καναδά, την Αγγλία και Ουαλία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία τις καταδεικνύει ως τις παραδοσιακές περιπτώσεις χωρών οι οποίες προέβησαν στην αναδόμηση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Η μελέτη των μεταρρυθμίσεων στις χώρες αυτές φανερώνει ότι η αναδόμηση παρά τις έννοιες που έλαβε και τα ζητήματα με τα οποία συνδέθηκε εξελικτικά, στην ουσία στόχευε στην απο-γραφειοκρατικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τον περιορισμό του κράτους πρόνοιας και στη μεταβίβαση της διαχείρισης του προϋπολογισμού και των πόρων σε περιφερειακό ή σχολικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, η αναδόμηση στα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών εκφράστηκε κυρίως ως μορφή αποκέντρωσης της εξουσίας λήψης αποφάσεων σε περιφερειακό, τοπικό (provincial, district, local level) ή σχολικό επίπεδο (school level), με την αποσύνθεση της συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας (Whitty & Edwards, 1998), την απορύθμιση (deregulation) της δημόσιας εκπαίδευσης (Gordon & Whitty, 1997) και τη δημιουργία συστημάτων μεταβίβασης της εξουσίας σε τοπικές αρχές, σε Σχολικές Επιτροπές, Σχολικά Συμβούλια ή και στις ίδιες τις σχολικές μονάδες (Campell, 2001 · Giles, 2001 · Anderson, 2000 · Dimmock, 1999 · Levačić & Hardman, 1999). Όλες αυτές οι περιπτώσεις αναδόμησης στη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά, μπαίνουν κάτω από την ομπρέλα της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν στον τρόπο μεταβίβασης της εξουσίας, στη μορφή της εξουσίας που μεταβιβάζεται και στην έκτασή της, οι οποίες παρατίθενται σε επόμενο κεφάλαιο αυτής της ανασκόπησης.

Στο σημείο αυτό, θα αναλυθούν εν συντομία οι αποχρώσεις που κατά καιρούς έλαβε το φαινόμενο, καθώς συνδέθηκε με μεταρρυθμίσεις που σχετίζονταν με: την ενδυνάμωση, την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη λογοδότηση. Η ολιστική θεώρηση του

φαινομένου βοηθά στη μελέτη των πτυχών και των διαστάσεων, οι οποίες εμπλέκονται στο φαινόμενο. Ο προσδιορισμός και καθορισμός των μεταβλητών της, συγκεκριμενοποιούν τον τρόπο με τον οποίο θα μελετηθεί η αναδόμηση στην παρούσα έρευνα. Η σύνδεσή της στον πολιτικό διάλογο με τα τρία αυτά καίρια ζητήματα, θα διασαφηνίσει την πολυπλοκότητά της και τις σχέσεις της με την πολιτική της γονεϊκής επιλογής σχολείου, την εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου, την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης (marketization), τη δημιουργία των εκπαιδευτικών ψευδοαγορών και τέλος, της προώθησης της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής του συστήματος των εκπαιδευτικών κουπονιών.

### Η αναδόμηση ως πολιτική ενδυνάμωσης

Ο όρος *ενδυνάμωση* συνδέεται στις πλείστες των περιπτώσεων με τους εκπαιδευτικούς και συχνά με τη σχολική μονάδα, τους γονείς και τους μαθητές (Maeroff, 1988). Η αναδόμηση ως πολιτική ενδυνάμωσης αναφέρεται σε δύο διαφορετικές ομάδες εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που συχνά παρουσιάζονται και ως αντικρουόμενες ομάδες: την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο, δηλαδή των «πελατών» του συστήματος. Οι δύο αυτές πολιτικές έχουν διαφορετικά κίνητρα, σχεδιάστηκαν στη βάση διαφορετικών συμφερόντων και αναμενόμενο ήταν το γεγονός, ότι επέφεραν και διαφορετικά αποτελέσματα τόσο στον τρόπο αξιοποίησης της εξουσίας που τους μεταβιβάστηκε όσο και στις διδακτικές καινοτομίες τις οποίες εισήγαγαν (Wohlstetter & Mohrman, 1996 · Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995). Η αλλαγή στις δομές θα παρουσιαστεί με την αντιπαράθεση του κινήματος ενδυνάμωσης και επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και της πολιτικής της γονεϊκής διαπλοκής στη διοίκηση και τον έλεγχο του σχολείου.

Η επιχειρηματολογία για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών μονάδων εστιάζεται στο βασικό επιχείρημα ότι η αύξηση της γραφειοκρατίας και ο φορτικός χαρακτήρας των κανονισμών και των νομοθετικών ρυθμίσεων από το κράτος και τις τοπικές διοικητικές υπηρεσίες, εξασθενίζουν ολοένα και περισσότερο την κυριαρχία και τη δύναμη των εκπαιδευτικών, επεμβαίνουν και επισκιάζουν τις υπευθυνότητες που φέρει η σχολική μονάδα έναντι των μαθητών και των γονέων τους και στην ουσία απομακρύνονται από τις βασικές λειτουργίες της διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με το επιχείρημα αυτό, *στόχος της αναδόμησης* είναι η ενδυνάμωση



των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων με τη μεταβίβαση εξουσίας λήψης αποφάσεων, ώστε να ασκήσουν, μέσα από νέους ρόλους, επιρροή στον καθορισμό της δράσης του σχολείου τους (Elmore and Associates, 1990).

Στην περίπτωση της *ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών*, η μεταβιβαζόμενη εξουσία καθιστά τους εκπαιδευτικούς ως τους αρμόδιους και καταλληλότερους να αποφασίζουν για τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης (Murphy, 1991). Αυτό βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδιορίζουν και να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με τις δομές του σχολείου τους και τη διδακτική διαδικασία (Rinehart, Short & Johnson, 1997).

Αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες καθώς έχουν την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις για το περιεχόμενο και τον ανασχεδιασμό του Α.Π του σχολείου τους, τις διδακτικές μεθόδους, τα μέσα και τα διδακτικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσουν, κρίνοντας με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους. Στην περίπτωση αυτή, η αναδόμηση συνδέθηκε με την παρεμβολή, την ενεργό δράση και τη διαπλοκή στην τεχνολογία της σχολικής ζωής –τη διδασκαλία και μάθηση – και όχι απλά την αναδόμηση της ίδιας της εξουσίας (Bain & Ross, 2000 · O' Donoghue, 1994 · White, 1992).

Εκπαιδευτικοί και διευθυντές με τις νέες αυτές μεταρρυθμίσεις αύξησης των υπευθυνοτήτων και των υποχρεώσεών τους, αναγκάζονται «να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους, την επαγγελματική τους ζωή και κυρίως να αντιμετωπίσουν αβεβαιότητες καθώς συναλλάσσονται με την αλλαγή» (O' Donogue, Aspland & Brooker, 1993:14 - 15). Οι διευθυντές από «ηγέτες», γίνονται «managers» με ρόλο «συντονιστικό/διευκολυντικό» ενώ οι εκπαιδευτικοί από «εργαζόμενοι» μετονομάζονται σε «ηγέτες» (Cranston, 1994).

Το επιχείρημα αυτό φαίνεται ότι δεν αποτέλεσε *καθολικά* τη βασική αρχή ή σκοποθεσία των αναδομηστικών κινήσεων που παρουσιάστηκαν ως μεταρρυθμίσεις ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Σε όλες τις περιπτώσεις των χωρών που υιοθέτησαν μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, με εξαίρεση κάποιες πολιτείες των Η.Π.Α (Robertson, Wohlesteller & Mohrman, 1995), η μεταβίβαση εξουσίας και η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων συνοδεύτηκε με κινήσεις συγκεντρωτισμού σε ό,τι αφορά το Α.Π., την αξιολόγηση και την εποπτεία (Moore, George & Halpin 2002 · Campell, 2001 · Giles, 2001 · Anderson, 2000 · Dimmock, 1999 · Novlan, 1998), με πασιφανές παράδειγμα την περίπτωση της Αγγλίας, όπου με τη μεταρρύθμιση του 1988 (Educational Act 1988), η εξουσία των

σχολείων για την επιλογή, τον έλεγχο και τις αποφάσεις για το πρόγραμμα μαθημάτων τους, καταστέλλεται με την εισαγωγή του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος. Το νέο εντεταλμένο Α.Π. περιόρισε, εκτός των άλλων, καταλυτικά και το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη έναντι του ρόλου του ως διευθύνοντα συμβούλου (Moore et al., 2002).

Ακόμη, στις νέες τροπολογίες του Νόμου, οι Σχολικές Επιτροπές διοίκησης συχνά σε συνεργασία με τις Τοπικές Περιφερειακές Αρχές - εκτός των άλλων δεσμεύσεων - αναλαμβάνουν και ένα ρόλο επόπτη σε ό,τι αφορά την εφαρμογή των εθνικών κατευθύνσεων και του Α.Π. (περίπτωση Ζηλανδίας, Αυστραλίας, Καναδά, Αγγλίας και Ουαλίας), ενώ το εθνικό σύστημα εξετάσεων και ο καθορισμός εθνικών επιπέδων που ισχύει σε αυτά τα συστήματα, βασίζεται απόλυτα σε ένα συγκεντρωτικό και προσανατολισμένο στα αποτελέσματα ΑΠ μαθημάτων (centralised outcomes – based curriculum) (Giles, 2001:51). Παράλληλα, οι μεταρρυθμιστικές νομοθεσίες των χωρών αυτών με εξαίρεση αυτήν της Σκωτίας (Campbell, 2001), προώθησαν την ανάπτυξη ενός πελατειακού μοντέλου εκπαίδευσης βασισμένο στην αρχή της ικανοποίησης των αναγκών και επιθυμιών των πελατών – γονέων με την ενίσχυση των εξωσχολικών φορέων και την παραχώρηση του εκτεταμένου δικαιώματος συμμετοχής τους στη διοίκηση του σχολείου (Burns, 2000 · Barrington, 1997 · Rae, 1996), εν αντιθέσει με την περιορισμένη έως ανύπαρκτη παρουσία των εκπαιδευτικών στα νεοσύστατα διοικητικά συμβούλια των αυτονομημένων σχολείων.

Στο νέο αυτό διοικητικό καθεστώς επαναπροσδιορίζονται όχι μόνο ρόλοι αλλά και η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν οι Allen & Glickman (1998), η σχολική μονάδα κρίνεται για τον επαγγελματισμό της στη βάση τριών κριτηρίων που συστήνουν τις υποχρεώσεις τους για τη διοικητική λειτουργία του σχολείου. Έτσι, ο επαγγελματισμός και η σχολική βελτίωση αντιμετωπίζονται περιοριστικά κάτω από τη μονοδιάστατη οπτική της άσκησης ηγεσίας και της διανομής της εξουσίας.

Ο συνδυασμός των παραπάνω, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ρητορική της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσω της αποκέντρωσης της εξουσίας αποτέλεσε απλά τη **νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής**. Μιας πολιτικής, η οποία στόχευε στην αντικατάσταση της γραφειοκρατικής από την πελατειακή μορφή λογοδότησης των εκπαιδευτικών και διευθυντών και στη μεταβίβαση της ευθύνης του προϋπολογισμού και της διαχείρισης των πόρων του σχολείου σε τοπικό ή/και σχολικό επίπεδο (Levačić & Hardman, 1999 · Levačić & Hardman, 1998 · Gordon & Whitty, 1997). Οι πιέσεις για αλλαγή και για τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ ελέγχου και

τοπικής αυτονομίας, σε αρκετές των περιπτώσεων βασίζεται στην πεποίθηση «ότι τα καλά σχολεία φτιάχνουν ένα καλό σύστημα παρά ότι ένα καλό σύστημα δημιουργεί και καλά σχολεία» (Cranston, 1994).

Αντίθετα, η *ενδυνάμωση των γονέων και της κοινότητας* αποτελεί τη συνήθη πρακτική ουσιαστικής αλλαγής στις δομές εξουσίας (Skau, 1996). Η πολιτική της εμπλοκής των γονέων βασίστηκε στην αρχή της ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων όπως και φορέων της κοινότητας για την αύξηση των μαθητικών επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Ο βαθμός, η έκταση και η φύση της εμπλοκής των γονέων και των εξωσχολικών φορέων, αποτελούν βασικά διακριτικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μοτίβων που παρουσιάζονται. Για παράδειγμα, στον Καναδά με τη μεταρρύθμιση του 1996 (Bill 160) (Giles, 2001) και στη Σκοτία με την αντίστοιχη του 1994 (Campbell, 2001), τα σχολικά συμβούλια, είχαν περιορισμένη δράση στη λήψη των αποφάσεων και καθαρά συμβουλευτικό χαρακτήρα. Αν και οι λόγοι προώθησης του μέτρου στις δύο περιπτώσεις διαφέρουν, στον Καναδά όπως υποστηρίζουν οι McKenna & Willms (1998) ο συμβουλευτικός αυτός χαρακτήρας φαίνεται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της σχολικής αποδοτικότητας και στη συνεργασία σχολείου οικογένειας σε δέκα Εκπαιδευτικές Περιφέρειες του Καναδά. Στη Σκοτία αντίστοιχα, ο ρόλος των γονέων και ο περιορισμός της εξουσίας των σχολικών συμβουλίων έναντι των Τοπικών Αρχών, αποτελούν τα καταλυτικά εμπόδια ανάπτυξης ενός πελατειακού μοντέλου εκπαίδευσης και των δυνάμεων που εξασθενίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Munn, 1992).

Η πρακτική άλλων χωρών δεν αποδεικνύει κάτι αντίστοιχο. Στη Νέα Ζηλανδία η αυξημένη εκπροσώπηση των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στα Συμβούλια των Αντιπροσώπων (Boards of Trustees) σε συνδυασμό με την κατάργηση των 10 Περιφερειακών Γραφείων Εκπαίδευσης και την απουσία της εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών στα διοικητικά συμβούλια – όπως ρύθμιζε η αναδομηστική μεταρρύθμιση του 1990 - διαμόρφωσε ένα τελείως διαφορετικό και ανταγωνιστικό καθεστώς (Barrington, 1997 · Gordon & Whitty, 1997 · Cardno, 1996 · Rae, 1996).

Στην Αγγλία και Ουαλία, με την τελευταία εκπαιδευτική νομοθεσία του κόμματος των Εργατικών (Educational Act 1998), τα διοικητικά συμβούλια (self governing bodies) των αυτονομημένων οικονομικά σχολικών μονάδων – στα οποία δε μετέχουν πλέον εκπρόσωποι της αντίστοιχης Τοπικής Αρχής – απαρτίζονται από γονείς και από διοικητικά στελέχη των επιχειρήσεων της περιοχής, ενώ έχουν την αποκλειστική

εξουσία της ρύθμισης και της αξιοποίησης των οικονομικών πόρων του σχολείου (Anderson, 2000). Η έσχατη αυτή μορφή εμπλοκής και παρέμβασης των εξωσχολικών φορέων, θεμελίωσε τη φιλοσοφία ενός ακραίου πραγματισμού, αντικαθιστώντας την επαγγελματική από μια συνεταιριστική κουλτούρα στα σχολεία και εισάγοντας το πνεύμα του «διοικητισμού» στα θεμέλια της εκπαίδευσης.

Ο νεοφιλελευθερισμός που διαπνέει την εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας εκφρασμένης τόσο από τις αποφάσεις και μεταρρυθμίσεις των Συντηρητικών όσο και αυτές του Εργατικού Κόμματος, στην προσπάθεια εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, δημιούργησαν ένα καθεστώς «ψευδοαγορών». Πρόκειται όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Levačic (1995) για «την αγορά που παραμένει σε μεγάλο βαθμό ρυθμιζόμενη από το κράτος,..... ενώ ελέγχεται στις βασικές παροχές της (π.χ εθνικό Α.Π)» (167). Όπως αναφέρουν οι Levacic & Hardman (1999),

«Η πολιτική της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και της επιλογής σχολείου στην εκπαιδευτική αγορά (market choice), αποτελεί την εκφυλισμένη εκδοχή της ελεύθερης αγοράς (free market) στα δημόσια σχολεία» (186).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, ότι η αναδόμηση ως μεταρρύθμιση ενδυνάμωσης, εντείνεται και επεκτείνεται κυρίως μέσα από την ενίσχυση των γονέων και της κοινότητας και την αλλαγή στη νοηματοδότηση του ρόλου που διαδραματίζουν. Έτσι, αναπτύσσει τη σχέση της αμφίδρομης στήριξης μεταξύ αναδόμησης και εμπλοκής των γονέων.

#### *Η αναδόμηση ως μεταρρύθμιση του συστήματος λογοδότησης*

Η αναδόμηση σχετίστηκε με την έννοια της λογοδότησης ποικιλοτρόπως, κι αυτό γιατί η λογοδότηση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών ή/και της σχολικής μονάδας σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ενδυνάμωσης όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Έτσι, στις περιπτώσεις που η μεταβίβαση της εξουσίας ενδυνάμωσε τους εκπαιδευτικούς καθιστώντας τους συμμετοχους σε αποφάσεις που σχετίζονται με όλη τη δράση της σχολικής μονάδας, η αναδόμηση του συστήματος προώθησε την επαγγελματική μορφή λογοδότησης των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα. Η σχέση ενδυνάμωσης, μεταβίβασης εξουσίας και λογοδότησης απεικονίζεται στη διακήρυξη των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής στη Νέα

Ζηλανδία, οι οποίοι επίσημα δήλωναν ότι «η εκτενής αποκέντρωση πρέπει να συνοδεύεται και από αυξημένη λογοδότηση» (Rae, 1996:34).

Σε αντίθεση με την επαγγελματική μορφή λογοδότησης των εκπαιδευτικών τίθενται οι ρυθμίσεις που θέλουν τους γονείς και τις επιχειρήσεις, εμπλεκόμενους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Το κίνημα της ενδυνάμωσης των γονέων και της επέκτασης της εμπλοκής σε μέλη της ευρύτερης κοινότητας σε συνδυασμό με την κατοχύρωση του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής στα δημόσια σχολεία, διαμόρφωσε ένα νέο ανταγωνιστικό μοντέλο, την *πελατειακή μορφή λογοδότησης των εκπαιδευτικών και του σχολείου*.

Παράδειγμα πελατειακής λογοδότησης, αποτελεί η πολιτική της εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα, μιας πολιτικής που φθίνει καθώς οι μεταρρυθμίσεις μεταβίβασης εξουσίας προχωρούν όλο και περισσότερο στην ενσωμάτωση εξωσχολικών παραγόντων από τον επιχειρησιακό τομέα στις αποφάσεις του σχολείου. Σε αρκετές περιπτώσεις, όπου παρουσιάστηκαν αναδομήσεις, οι νέες υπευθυνότητες καταρτισμού προϋπολογισμών και χειρισμού των πόρων και της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών, δημιούργησαν την ανάγκη πρόσληψης «ειδικών» σε θέματα οικονομίας αλλά και διοικητικών συμβούλων (Giles, 2001 · Gordon & Whitty, 1997). Η μετατόπιση που συντελέστηκε στα όρια (boundaries) του σχολικού οργανισμού με τη συμμετοχή στα διοικητικά συμβούλια και εκλεγμένων αντιπροσώπων, «μη-πελατών» του σχολείου, σε συνδυασμό με το θεσμό της δημοσιοποίησης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (όπως συμβαίνει στην Αγγλία, Σκωτία, Καναδά και Νέα Ζηλανδία), και το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής του σχολείου φοίτησης των παιδιών, οδήγησε στο πέρασμα από την πελατειακή μορφή λογοδότησης σε μια νέα μορφή *εξωτερικής λογοδότησης της σχολικής μονάδας* (Newmann, King & Rigdon, 1997).

Στην ίδια κατεύθυνση και με έμφαση πάντοτε στη διακηρυγμένη ανάγκη για αύξηση των μαθητικών επιδόσεων και της σχολικής αποδοτικότητας, στηρίζεται και η πολιτική των εθνικών επιπέδων και των εξετάσεων με βάση αυτά τα πρότυπα, τα οποία κυρίως ελέγχουν την αποδοτικότητα των κατά τόπους αυτονομημένων και αποκεντρωμένων σχολικών μονάδων (Elmore and Associates, 1990 · Newmann, 1997). Με τον τρόπο αυτό η σχολική αναδόμηση προσανατολίζει το έργο του σχολείου, κρατώντας δέσμιους εκπαιδευτικούς και διευθυντές στην έμφαση για ακαδημαϊκή μόρφωση και υψηλά επίπεδα. Οι Newmann, King & Rigdon (1997) μελετώντας τη σχέση λογοδότησης και σχολικής αποδοτικότητας υποστηρίζουν ότι το δημοφιλές αυτό μοντέλο εξωτερικής λογοδότησης μειώνει αυτό που αποκαλούν «ικανότητα του

οργανισμού» (organizational capacity) - τη δυναμική που έχει ένας οργανισμός να μετατρέπει τους ανθρώπινους, τεχνικούς και κοινωνικούς πόρους σε αποτελεσματική συνεργατική επιχείρηση. Αντίθετα, οι σχολικές μονάδες οι οποίες ναι μεν προχώρησαν επιτυχώς στην αναδόμησή τους αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζουν ισχυρούς μηχανισμούς εσωτερικής λογοδότησης, φαίνεται ότι πετυχαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αύξηση των επιδόσεων του σχολείου τους. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα του επαγγελματισμού και της ηθικής λογοδότησης των εκπαιδευτικών.

Η νέα αυτή μορφή λογοδότησης, που συνδέθηκε με το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής στην εκπαίδευση προήλθε από κοινωνικές πιέσεις και δεν αποτελούσε ανάγκη των ίδιων των σχολείων για διαπλοκή στη σχολική ζωή (Skau, 1996), σε μια προσπάθεια - όπως υποστηρίζουν οι κύριοι υποστηρικτές της - περιορισμού του κρατισμού στη σχολική ζωή (Chubb & Moe, 1992). Υποστηρίζουν το δικαίωμα λόγου των γονέων στην εκπαίδευση, οι οποίοι θεωρούνται οι «ειδικοί» στο να αποφασίζουν αυτό που ταιριάζει στις ανάγκες, τις ιδιαίτερες δεξιότητες, κλίσεις και φιλοδοξίες των παιδιών τους (Johnson, 1996) και ως «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προκύπτει η ανάγκη απεγκλωβισμού τους από το κρατικό γραφειοκρατικό σύστημα (Denisson, 1984).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η αναδόμηση παρουσιάζει ποικίλες αντιφάσεις: ο επαγγελματισμός που προάγεται στην αρχή της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, βάλλεται από την «καταλληλότητα» των γονέων να αποφασίζουν για σοβαρά ζητήματα της σχολικής ζωής, ενώ μεταξύ των δύο ομάδων, στις πλείστες των περιπτώσεων, δεν αναπτύσσεται μια μορφή υγιούς μαθητοκεντρικής συνεργασίας. Μάλιστα, το παράδοξο αυτής της αντίφασης εντείνεται, όσο οι μεταρρυθμιστικές νομοθεσίες προωθούν το καθεστώς της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Το νέο καθεστώς εντείνει τις πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της λογοδότησης (Mahony & Hextall, 1997), αποδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που έχει η ιδεολογία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Νεοφιλελευθερισμού (Seddon, 1997) που στοχεύει στον περιορισμό του κράτους πρόνοιας (Ζαμπέτα, 1994) μέσω της κατάργησης του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης.

#### *Η αναδόμηση ως μεταρρύθμιση με στόχο την αύξηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας*

Η σχέση αναδόμησης και ακαδημαϊκής επιτυχίας, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζεται ως αμφίδρομη σχέση αιτίας –

αποτελέσματος αλλά και ως πολιτική αλλαγής του πυρήνα της σχολικής ζωής - της διδασκαλίας και μάθησης. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί η σχέση της αναδόμησης με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των σχολείων με την αντιπαραβολή τριών οπτικών:

1. Οι μαθητικές επιδόσεις ως το *αίτιο* για μια πολιτική αναδόμησης της σχολικής μονάδας
2. Η αναδόμηση ως παράγοντας *υποστήριξης* της αποτελεσματικότητας των σχολείων και της αύξησης των μαθητικών του επιδόσεων
3. Η αναδόμηση ως *πολιτική αλλαγής* της τεχνολογίας της σχολικής ζωής – της διδασκαλίας και μάθησης.

### Οι μαθητικές επιδόσεις ως αίτια της σχολικής αναδόμησης

Οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όπως παρουσιάστηκαν στην αρχική έκθεση αξιολόγησης (Nation at Risk 1983) του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, ήταν η εκκίνηση για τον εθνικό διάλογο σχετικά με την κρίση στην εκπαίδευση και με αφορμή τις απαντητικές εκθέσεις «A Nation Prepared» (1986) και «Times for Results» (1986) (US Department of Education). Οι εκθέσεις του Υπουργείου Παιδείας αποτέλεσαν θέμα της Συνόδου Κορυφής των ΗΠΑ. Το πνεύμα των εκθέσεων σε γενικές γραμμές, προμήνυε ότι επέρχεται μια περίοδος μετριότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία απειλεί την ασφάλεια του έθνους και την ανταγωνιστικότητά του.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν σε εθνικό επίπεδο στις Αγγλόφωνες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αγγλία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία), αποδίδουν τις χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και σ' ένα άλλο σημαντικό παράγοντα, αυτόν της πολυπολιτισμικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων τους, όπως διαμορφώθηκε από την κυρίαρχη κουλτούρα και γλώσσα των Άγγλων εποίκων, την κουλτούρα και τη γλώσσα των αυτόχθονων κατοίκων που προϋπήρχαν του εποίκισμού και την εισροή οικονομικών μεταναστών, φαινόμενο που τις καθιέρωσε ως παραδοσιακές χώρες υποδοχής αποίκων.

Οι αριθμοί μεταναστών και μειονοτικών ομάδων στα σχολεία, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση των Η.Π.Α (National Center for Education Statistics) δικαιολογεί ένα τέτοιο επιχείρημα: το 1999 το 38% των μαθητών στα δημόσια σχολεία είναι μαθητές μειονοτήτων, ποσοστό 16% μεγαλύτερο από αυτό του 1972 (Wirt, et al., 2001).

Στις ΗΠΑ οι έρευνες του Εθνικού Κέντρου Αξιολόγησης και Εκπαιδευτικής Προόδου (National Assessment of Educational Progress) τη δεκαετία του 1980, εκτός

των αποκαρδιωτικών αποτελεσμάτων που έφεραν στο φως για τους λευκούς Αμερικανούς μαθητές, κατέδειξαν κι ένα τεράστιο χάσμα μεταξύ των επιδόσεων και των δεξιοτήτων των λευκών, και των νέγρων και ισπανόφωνων αμερικανών. Οι μαθητές αυτοί, καθώς και όσοι προέρχονται από φτωχές και μειονεκτούσες οικογένειες, σε ηλικία 17 ετών παρουσίαζαν αναγνωστικές δεξιότητες όμοιες με των λευκών 13χρονων μαθητών. Επίσης, το 25% αυτών των παιδιών σε ηλικία 18 ετών, δεν είχαν ολοκληρώσει τις λυκειακές τους σπουδές (Cohen, 1990), ενώ το 40% των 17χρονων παιδιών από μειονότητες χαρακτηρίζονται ως λειτουργικά αναλφάβητοι βάσει απλών τεστ που αποτιμούν την καθημερινή ανάγνωση, γραφή και κατανόηση (National Commission of Excellence, 1983). Ένα από τα επιχειρήματα αιτιολόγησης των παραπάνω πορισμάτων, συνοψίζεται στο ότι οι Η.Π.Α εκπαιδεύουν και μορφώνουν ένα ευρύτερο φάσμα νέων εν συγκρίσει με άλλες χώρες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερες εκπαιδευτικές προκλήσεις λόγω της φτώχειας, της πολιτισμικής διαφορετικότητας, της κατάρρευσης των γειτονικών χωρών και των αλλαγών στην οικογενειακή ζωή (Newmann, 1997).

Παρά τη διαπίστωση αυτή, η Lipman (1996) υποστηρίζει ότι οι μεταρρυθμίσεις της σχολικής αναδόμησης δεν είναι υποβοηθητικές για τα περιθωριοποιημένα παιδιά των μειονοτήτων. Οι νέες μεταρρυθμίσεις δεν παρουσιάζουν μια πολιτική με σκοπό να προωθηθεί η κινητοποίηση και η συμμετοχικότητα των γονέων τους, σε συνεργασία με την κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου προς την κατεύθυνση της αύξησης των μαθητικών τους επιδόσεων.

Επίσης, οι πρακτικές της αναδόμησης ιδιαίτερα στην έκφανση του πελατειακού μοντέλου εφαρμογής της, κατηγορήθηκε ως μεταρρυθμιστικό κίνημα που εντείνει το χάσμα με επίσημες συνέπειες για τους «at risk» μαθητές των μειονοτικών ομάδων και των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων (Bellat - Duru & Kieffer, 2000 · Nieto, 1998 · Cohn, 1997 · Amber, 1994).

Στην Αγγλία, η συνεκπαίδευση αγγλόφωνων και αλλόγλωσσων μαθητών από οικογένειες μεταναστών και οι συγκρίσεις των επιδόσεών τους παρουσιάζουν παρόμοια εικόνα. Ο Troyna (1991), υποστηρίζει ότι οι λόγοι αποτυχίας των μεταναστών έναντι των ντόπιων Άγγλων μαθητών οφείλονται όχι στην εθνική καταγωγή τους αλλά σε κανονισμούς και διατάξεις που σχετίζονται με την *οργανωσιακή δομή* της σχολικής μονάδας.

Οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις ήρθαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής ως αποτέλεσμα των διεθνών συγκρίσεων μεταξύ των χωρών. Όπως υποστηρίζει η



Lenačić (1995), οι χαμηλές επιδόσεις στις διεθνείς συγκρίσεις ήταν ένας από τους λόγους που οδήγησε πολλές αγγλόφωνες χώρες να εστιαστούν, εκτός των άλλων, και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιπέδων (O'Donoghue & Dimmock, 1998). Η αναδόμηση της σχολικής μονάδας συνδέθηκε με το κίνημα για σχολική βελτίωση και τον καθορισμό εθνικών επιπέδων στην εκπαίδευση, διακηρύσσοντας την ανάγκη για αλλαγές στο ίδιο το Α.Π, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Στις ΗΠΑ, το κίνημα της αναδόμησης και των προγραμμάτων που ακολούθησαν προς αυτήν την κατεύθυνση, ξεκίνησε από μια κίνηση συγκεντρωτισμού: το 1994, το Αμερικανικό Κογκρέσο διαμορφώνει με πρωτοβουλία του Προέδρου Κλίντον τους εθνικούς στόχους για την εκπαίδευση (Goals 2000). Πρόκειται για πρωτοβουλία, η οποία αν μη τι άλλο, δηλώνει την ανάγκη για κοινή εθνική πολιτική στα πλαίσια της οποίας θα λειτουργούσε η αποκεντρωμένη ομοσπονδιακή και περιφερειακή διοίκηση των σχολείων.

Οι κινήσεις αυτές προκάλεσαν την έκρηξη της μεταρρυθμιστικής δράσης και αντίστοιχων προγραμμάτων με στόχο την αναδόμηση του συστήματος (Stringfield, Datnow, Herman & Berkley, 1997), ενώ είχε διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι οι νέοι σχεδιασμοί θα οδηγούσαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα μόνο μέσα από τη διαδικασία αναδόμησης του σχολείου και του συστήματος (Ross et al., 2000). Κι ενώ όλοι συμφωνούν ως προς την ανάγκη βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων και των σχολικών αποτελεσμάτων, δεν επιτυγχάνεται ομοφωνία ως προς το ποιοι πρέπει να είναι οι κεντρικοί εκπαιδευτικοί στόχοι και ποιες μορφές αλλαγής απαιτούνται στη σχολική πρακτική, ώστε να επιτευχθεί η αύξηση των μαθητικών επιδόσεων (Newmann, 1997).

Οι στρατηγικές αξιοποίησης της εξουσίας στο σχολείο με σκοπό την αύξηση των επιδόσεων, όπως φαίνεται, έπονται της άμεσης ανάγκης για εξεύρεση πόρων, διαχείρισης του σχολικού προϋπολογισμού και οργάνωσης των διοικητικών σχολικών συμβουλίων. Εξάλλου, η αναδόμηση του Α.Π, της διδασκαλίας και της μάθησης είναι μια πραγματικότητα, η οποία δε συνάδει με τις νέες μεταρρυθμίσεις όπου το κράτος διατηρεί τον έλεγχο μέσα από ένα εθνικό Α.Π σε συνδυασμό με ένα σύστημα εθνικών επιπέδων. Πρόκειται σαφώς για μια πρακτική που ανεπίσημα, καταργεί και το δικαίωμα της επιλογής σχολείων, καθώς η ποικιλία σε προσφερόμενα προγράμματα μαθημάτων δεν υφίσταται στην πραγματικότητα αλλά στη ρητορική των μεταρρυθμίσεων. Με εξαίρεση κάποιες πολιτείες των ΗΠΑ όπου οι ομοσπονδιακές αποφάσεις δίνουν περιθώρια παρέμβασης στο πρόγραμμα μαθημάτων ενώ δεν

υφίσταται σύστημα εθνικών επιπέδων στην εκπαίδευση (Rinehart, Short & Johnson, 1997 · Wohlstetter & Mohrman, 1996), στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των κυβερνήσεων της Νέας Δεξιάς στην Αγγλία, Νέα Ζηλανδία, Καναδά και Αυστραλία, το κράτος ή η ομοσπονδιακή κυβέρνηση καθορίζει το περιεχόμενο του ΑΠ διαμορφώνοντας μηχανισμούς ελέγχου της εφαρμογής του (Moore, George & Halpin, 2002 · Giles, 2001 · Anderson, 2000 · Barrington, 1997 · Fitz, Halpin & Power, 1997 · Gordon & Whitty, 1997). Έτσι, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αν και αποτέλεσαν το κίνητρο για αναδόμηση δεν έγιναν ο πρωταρχικός και αποκλειστικός στόχος της, παρά τις διακηρύξεις των υποστηρικτών της ως μέσο βελτίωσης των μαθητικών αποτελεσμάτων, οι οποίες περισσότερο προσφέρονταν ως επιχειρήματα για τη νομιμοποίηση των αναδομηστικών μεταρρυθμίσεων εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης.

#### *Η αναδόμηση του σχολείου ως παράγοντας υποστήριξης της ακαδημαϊκής επίδοσης*

Η αναδόμηση πολύ σύντομα έγινε το επίκεντρο του δημόσιου διαλόγου, και διαφημίστηκε ως η «λύση» για τη βελτίωση των επιδόσεων. Οι καινοτομικές δραστηριότητες καθιέρωσαν ένα κλίμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και υπήρχε απόλυτη συμφωνία ότι τα σχολεία πρέπει να γίνουν πιο αποδοτικά, ώστε να βοηθούν όλους τους μαθητές να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση, ομιλία, παρακολούθηση και χρήση της νέας τεχνολογίας (Johnson & Immerwahr, 1994).

Κάτι τέτοιο σήμαινε ότι τα σχολεία πρέπει να είναι *υπόλογα* για τα αποτελέσματα των μαθητών τους (Elmore and Associates, 1990) και να αποφασίζουν για σημαντικές πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και η προαγωγή του συλλόγου διδασκόντων σε επαγγελματική κοινότητα, φάνηκε να παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση στα αναδομημένα σχολεία, τόσο με τις μαθητικές επιδόσεις, όσο και με την αυθεντική παιδαγωγική και την κοινωνική υποστήριξη των μαθητών (Louis & Marks, 1998). Αυτό, όμως, δε σήμαινε ότι όλα τα σχολεία που είχαν την εξουσία των αποφάσεων παρουσίαζαν και τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας.

Θεωρητικοί και ερευνητές της αναδόμησης υποστηρίζουν ότι η αναδόμηση της σχολικής μονάδας επιτελείται όχι απλά και μόνο με τη μεταβίβαση της εξουσίας λήψης αποφάσεων σε αυτήν αλλά με τις ουσιαστικές αλλαγές στην ίδια την τεχνολογία της

σχολικής ζωής. Προς την αρχή αυτή προσανατολίζεται ο Conley (1997), καθώς ορίζει την *αναδόμηση* ως τη δράση που σχετίζεται με θεμελιακά αξιώματα, πρακτικές και σχέσεις τόσο μέσα στον ίδιο τον οργανισμό όσο και μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού του περιβάλλοντος, με τρόπους που οδηγούν σε *βελτιωμένα και ποικίλα μαθητικά αποτελέσματα* ουσιαστικά για *όλο* το μαθητικό πληθυσμό.

Αντίστοιχα, η έρευνα του Κέντρου Οργάνωσης και Αναδόμησης Σχολικών Μονάδων των ΗΠΑ παρουσιάζει παρόμοια κατεύθυνση στην προσπάθεια ορισμού των αναδομηστικών σχολείων: **αναδομημένα είναι τα σχολεία που αξιοποιούν την αυτονομία τους για να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των μαθητών τους μέσα από καινοτομίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ΑΠ, τη διδασκαλία, την οργάνωση των τάξεων και τα ωρολόγια προγράμματα** (Newmann, 1997 · Newmann, King & Rigdon, 1997 · Wohlstetter & Mohrman, (1996).

Οι ορισμοί αυτοί καθιστούν σαφή δύο επιχειρήματα. Πρώτον, η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί συνεπικουρικό παράγοντα ή και προϋπόθεση για την αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Πρόκειται για θέση που ευθυγραμμίζεται με τα συμπεράσματα του κινήματος της σχολικής αποτελεσματικότητας (Teedlie & Reynolds, 2000). Δεύτερον, αναδομημένα είναι τα σχολεία που επιτυγχάνουν την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των μαθητών τους, συμπέρασμα που συνάδει με τις θέσεις του κινήματος της σχολικής βελτίωσης.

Η δεύτερη αυτή διαπίστωση, στην ουσία παρουσιάζει τη βελτίωση και την αναδόμηση ως ταυτόσημες έννοιες (Wegenke, 2000 · Silins, 1994) ή την αναδόμηση – όπως υποστηρίζει ο Johnson (1996) - ως τη μετατόπιση των προσπαθειών του κινήματος της σχολικής βελτίωσης, δηλαδή ως επέκτασή του.

Έτσι, η αναδόμηση ως πολιτική σχολικής βελτίωσης, σχετίστηκε άμεσα με την αλλαγή στο περιεχόμενο των ΑΠ., τον ανασχεδιασμό του περιεχομένου, των μεθόδων και των διδακτικών προσεγγίσεων (Bain & Ross, 2000 · Dimmock, 1999) αλλά και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Bol, Nunnery & Stepherson, 2000). Ο ανασχεδιασμός κυρίως στο περιεχόμενο των ΑΠ στις χώρες που παρουσιάζουν αναδομηστικές πρακτικές ήταν αναμενόμενος και άμεσα συμβατός με τις οικονομικές αλλαγές που επιτελέστηκαν στο εμπόριο, τις επιχειρήσεις και τις ανάγκες της αγοράς γενικότερα. Οι διακηρύξεις των πολιτικών εστιάστηκαν στην ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της σύνδεσής της με την αγορά εργασίας, τη βιομηχανία, το εμπόριο και τις νέες τεχνολογίες. Οι πιέσεις από το χώρο των επιχειρήσεων και τα αντικρουόμενα συμφέροντα των ποικίλων ομάδων που εμπλέκονταν στη διαμόρφωση

της εκπαιδευτικής πολιτικής, επέφερε αλλαγές στο περιεχόμενο των Α.Π., και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που υποστηρίζουν τις νέες οικονομικές συνθήκες και θέσεις εργασίας. Άλλωστε, «οι προσανατολισμοί των Α.Π. δηλώνουν τις δυναμικές της εποχής τους, τις ανταγωνιστικές ομάδες οι οποίες συναγωνίζονται για το σχηματισμό τους και την έγκριση των συγκρουόμενων συμφερόντων τους ενώ ως κείμενο το ΑΠ αντανακλά την επικρατούσα ιδεολογία» (Koutselini, 1997:88).

Η αναδόμηση του προγράμματος μαθημάτων συνάδει με την προσπάθεια απογραφειοκρατικοποίησης του διοικητικού μηχανισμού στις απαιτήσεις που προβάλλει η μετανεοτερική εποχή, η οποία όπως αναφέρει η Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1998), «εναντιώνεται στις κανονιστικές δεσμεύσεις του γραφειοκρατισμού σε όλα τα επίπεδα και αναζητά την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της ιδιοπροσωπίας, της χαράς στην εμπειρία της μάθησης και της ζωής και στην ολική ανάπτυξη προσώπων που επικοινωνούν δημιουργικά» (24).

Τα αποτελέσματα των αναδομημένων σχολικών μονάδων (Heck, Brandon & Wang, 2001· Datnow, 2000· Ross et al., 2000· Newmann, 1997· Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995) και οι πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν τα σχολεία αυτά (Bol, Nunnery & Stepherson, 2000), παρουσιάζουν σε όλες τις περιπτώσεις χαρακτηριστικά ενός μετανεοτερικού αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με το μετανεοτερικό παράδειγμα, όπως το αναπτύσσει η Κουτσελίνη (2002), το Α.Π αναμορφώνεται και ανασχηματίζεται στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται από απλοί αποδέκτες σε φορείς και ηγέτες του. Η διδασκαλία διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στους προσωπικούς ρυθμούς, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Οι ποικίλες και εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, η αυξημένη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η κατάργηση του ενός σχολικού εγχειριδίου από την πολλαπλότητα των πηγών, και η αναμόρφωση του περιεχομένου του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αποτελούν τις μορφές της καθημερινής άσκησης της παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε μια μετανεοτερική θεώρηση της διδακτικής πράξης και της ανάπτυξης του προγράμματος μαθημάτων και καθορίζουν το ρόλο του σχολείου στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής και ανασυγκρότησης (Koutselini, 2002· Κουτσελίνη, 2001).

Η μετανεοτερική θεώρηση του Α.Π αποτελεί μάλλον τον «ιδεατό» στόχο παρά την πραγματικότητα στις πλείστες των σχολικών μονάδων. Έτσι, αξιοσημείωτο δείχνει το

γεγονός ότι, αν και έρευνες εντοπίζουν ότι η παραχώρηση εξουσιών στη σχολική μονάδα δεν παρουσιάζει πάντοτε θετική συσχέτιση με τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της (Wohlstetter & Mohrman, 1996 · Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995), η αυτοδιοίκηση των σχολείων θεωρείται πλέον ως η βασική προϋπόθεση για την αύξηση των επιδόσεων. Αυτό διαφαίνεται από την εκτεταμένη πολιτική αυτονομίας των σχολείων, την πολιτική της σχολικής αναδόμησης.

Έτσι, χωρίς να παραγνωρίζεται ότι η αναδόμηση είναι πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη αλλαγή, που αφορά κυρίως τη δομή και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, φαίνεται να παρουσιάζεται και ως πολιτικής αλλαγής σε όλο το φάσμα και τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας με ιδιαίτερη έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου το κοινωνικό αίτημα για ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνει και τον πολιτικό λόγο στήριξης των νέων μεταρρυθμίσεων (Novlan, 1998).

#### Η αναδόμηση ως πολιτική αλλαγής στα σχολεία

Όπως σε όλες τις περιπτώσεις αναδομηστικών προτάσεων ή πρωτοβουλιών η «εντολή» ερχόταν από το κέντρο, έτσι και η διάδοση προγραμμάτων που στην ουσία ήταν καινοτομίες σχολικών μονάδων για αποτελεσματικότερη διοίκηση αλλά και βελτιωμένες μαθητικές επιδόσεις, δεν ξέφυγε από τον κεντρικό έλεγχο. Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται δύο παραδείγματα χωρών (ΗΠΑ και Αγγλίας), όπου διαφαίνεται η σύνδεση της αναδόμησης με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αλλά και το ανταγωνιστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής ψευδοαγοράς των αυτονομημένων σχολείων όπως και ο καθοριστικός ρόλος του κράτους στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεταιρισμού και εμπορικής συναλλαγής.

Το πρώτο παράδειγμα έρχεται από τις Η.Π.Α και αφορά στη δημιουργία ενός νέου θεσμού, του NAS (New Age Schools Initiative, American Schools Corporation), ως πολιτική για την εφαρμογή των στόχων του 2000. Ο θεσμός «Σχολεία μιας Νέας Εποχής» ή «Ένωση Αμερικανικών Σχολείων» (NAS), εγκαινιάζεται το 1991 στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μια νέα πρωτοποριακή καινοτομία. Βασικός της στόχος ήταν να «σπάσει» το κατεστημένο στη λειτουργία των σχολείων, προσφέροντας συλλογή από πακέτα αναδομηστικών μεταρρυθμίσεων, τα οποία θα επέλεγαν αντιπροσωπεύει σχολικών μονάδων με κριτήριο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας και τις ανάγκες τους (Datnow, 2000 · Ross et al, 2000). Έτσι το NAS, απότοκο του κινήματος με διακηρυγμένο στόχο την επίτευξη «καλύτερων σχολείων», παρουσίασε

μια σειρά από μεταρρυθμιστικά προγράμματα και σχεδιασμούς (όχι περισσότερα από 11), τα οποίοι άλλοτε εφαρμόζονταν κατά τόπους και σποραδικά και σε άλλες περιπτώσεις - ανάλογα με το βαθμό επιτυχίας τους - διαδίδονταν από πολιτεία σε πολιτεία κι από τη μια εκπαιδευτική περιφέρεια στην άλλη, χωρίς πάντοτε την επίτευξη ισότιμου αποτελέσματος (Newmann, 1997).

Εκτός από τα προγράμματα που διένεμε το NAS, τα οποία ήταν εγκεκριμένα από τα Περιφερειακά Γραφεία Εκπαίδευσης και την ομοσπονδιακή κυβέρνηση, διακήρυττε ως στόχο του την αξιοποίηση και των «αυτόχθονων επινοήσεων» (Heckman & Peterman, 1997) που σχεδιάζονταν στους κόλπους των σχολικών μονάδων, ώστε να ανανεώνονται τα μοντέλα αναδόμησης σχολείων (Fullan, 1999 · Fullan & Hargreaves, 1996).

Το NAS επιφορτίστηκε με το έργο της εξασφάλισης οικονομικής υποστήριξης από συνεταιρισμούς και ιδρύματα για να χρηματοδοτεί νέα σχέδια για τα σχολεία που επιχειρούσαν να κινηθούν προς μια αποκεντρωτική αναδόμηση. Κύριος στόχος του, να προκαλέσει μεταρρυθμίσεις ευρείας κλίμακας προμηθεύοντας μενού από μοντέλα αναδόμησης σχολικής μονάδας σε πληθώρα περιφερειών και σχολείων σε όλη τη χώρα (Datnow, 2000). Πρόκειται για θεσμό που διαδόθηκε ευρέως με τη βοήθεια της παρότρυνσης από τους υποστηρικτές της πολιτικούς αλλά και τα αξιολογικά οικονομικά κίνητρα που είχαν τα σχολεία, τα οποία αποκόμιζαν τον τίτλο του «αναδομημένου» αποτελεσματικού σχολείου. Παρά τις προσπάθειες και τα υπέρογκα ποσά που επενδύθηκαν, μόνο 14 σχολικές μονάδες τη χρονιά 1996 – 1997 και 19 το επόμενο σχολικό έτος είχαν επιτυχή αποτελέσματα αναδόμησης (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000 · Newmann, 1997). Η αδυναμία επιτυχούς εφαρμογής των προγραμμάτων αποδόθηκε σε κάθε περίπτωση σε διαφορετικούς παράγοντες (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000). Οι παράγοντες αυτοί οργανώνονται κάτω από δύο πολύ βασικές συνθήκες που καθορίζουν και τη σχέση αναδόμησης και μαθητικών επιδόσεων:

A) όλες οι προσπάθειες σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων με απώτερο στόχο την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανεξάρτητα από το ιδιαίτερο περιεχόμενο και τη μορφή τους, είχαν ένα κοινό τελικό στόχο: την αναδόμηση της σχολικής μονάδας ή και ολόκληρης της περιφέρειας (Ross et al, 2000 · Nummery, 1998 · Fullan & Miles, 1992) και όχι αποκλειστικά τη σχολική βελτίωση.

B) οι ιδιαιτερότητες που συνθέτουν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον της κοινότητας του σχολείου, η ιδιαίτερη δομή και κουλτούρα του – παράγοντες στους οποίους στηρίχτηκε η ρητορική των μεταρρυθμίσεων – είναι αυτές που ευθύνονται για την αποτυχία των εντεταλμένων προγραμμάτων σχολικής αναδόμησης που

παραγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη μοντελοποίηση της αποτελεσματικότητας (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000). Αν και είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι τα σχολεία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, αυτό δε σημαίνει ότι γνωρίζουμε σαφώς και το πρόγραμμα που ένα σχολείο μπορεί να ακολουθήσει για να φτάσει στη βελτίωση (Teedie & Reynolds, 2000 · Ouston, 1999).

Το παράδειγμα των ΗΠΑ παρουσιάζει σχολικές μονάδες, οι οποίες ανταγωνίζονται να μπουν στις λίστες των «Σχολείων Νέας Εποχής». Με κίνητρα οικονομικά αλλά και εκπαιδευτικά, συνεργάζονται με εταιρείες προώθησης και υποστήριξης αυτών των προγραμμάτων σε ένα κλίμα συνεταιρισμού. Προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στην ποικιλία των συμφερόντων όσων μετέχουν στα συμβούλια διοίκησης του σχολείου τους, και επιδίδονται στην προσπάθεια απόκτησης του τίτλου του «Νέου Σχολείου». Όλα αυτά θα τους πιστοποιήσουν πέρα από την ηθική ικανοποίηση της βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων, τη διαβεβαίωση ότι θα αντεπεξέλθουν στο σκληρό ανταγωνισμό των ελεύθερων εγγραφών καθώς θα διαφημιστούν στην εκπαιδευτική αγορά.

Το δεύτερο παράδειγμα που αναδεικνύει τη σχολική αναδόμηση ως πολιτική ανταγωνισμού που αντλεί τη νομιμοποίησή της από την έμφαση στα μαθητικά αποτελέσματα, παρουσιάζεται στην Αγγλία με το θεσμό των «Σχολείων - Καθοδηγητές». Το 1998 το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης της Αγγλίας (DfEE), ανακήρυξε 75 σχολεία ως σχολεία «καθοδηγητές», σύμφωνα με τις υποδείξεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (OFSTED - Office for Standards in Education), με σκοπό να «μοιραστούν» το δρόμο που ακολούθησαν προς την επιτυχία (υψηλές μαθητικές επιδόσεις) με άλλα σχολεία. Τα «σχολεία – καθοδηγητές», ευνοήθηκαν από το κράτος για το σκοπό αυτό με επιπρόσθετες χρηματοδοτήσεις, για να προχωρήσουν σε υπογραφή συμβολαίων τριετίας. Τόσο τα σχολεία – καθοδηγητές όσο και τα «αποτυχημένα ή χαμηλών επιδόσεων» καθοδηγούμενα σχολεία, αναλάμβαναν ένα επιπρόσθετο έργο, ενώ μια καινούρια κατηγοριοποίηση ήρθε να προστεθεί στις υπάρχουσες: σχολεία που διαμορφώνουν τη λίστα των «καθοδηγητών» του Υπουργείου Παιδείας και όσα βρίσκονται εκτός αυτής, σε μια λίστα αναμονής για τους «φωτοδότες» τους. Το Σεπτέμβριο του 1999 υπήρχαν 125 «σχολεία – καθοδηγητές», ενώ το Υπουργείο Παιδείας ήλπιζε στην επέκταση του θεσμού σε 1000 σχολεία για τη σχολική χρονιά 2002 (Brundrett & Burton, 2001).

Το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας δήλωνε ότι τα σχολεία μπορούν να μάθουν το ένα από το άλλο μόνο με την ανάπτυξη αμφίδρομης ανταλλαγής πληροφοριών σε ένα κλίμα συνεργασίας (DfEE, 1999b). Παρόλα αυτά, η ανισότητα στις χρηματοδοτήσεις

που ακολουθεί το Υπουργείο της Αγγλίας όταν θέλει να προωθήσει ένα νέο θεσμό δεν είναι καινούρια. Όπως υποστηρίζει η Campbell (2001) «παρά τα όσα διακηρύσσονται, η ‘αυτονομία’ και η ‘ελευθερία’ δε διανέμεται ισότιμα στο νέο σύστημα μεταβίβασης της εξουσίας» (15). Η καθιέρωση των οικονομικά αυτονομημένων σχολείων ακολούθησε μετά από μια μακρά περίοδο, όπου η αυτονόμηση αποτελούσε επιλογή (Educational Act 1988) και όχι υποχρέωση (Educational Act 1998). Κατά την περίοδο εκείνη, τα σχολεία που επέλεγαν να φύγουν από τον έλεγχο των Τοπικών Αρχών και να «συνεταιριστούν» απευθείας με την Κυβέρνηση, είχαν ευνοϊκότερες χρηματοδοτήσεις, ενώ απολάμβαναν μια μεγαλύτερη ευελιξία στα κριτήρια που έθεταν για την επιλογή των μαθητών τους (Lenačić & Hardman, 1999).

Αλλά και σε ό,τι αφορά το καθεστώς του σχολείου, η κατηγοριοποίηση σε «αποτελεσματικούς καθοδηγητές» και μη, είναι η συνέχεια της πολιτικής δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων των σχολείων και της ιεράρχησής τους στην κλίμακα διαβάθμισης της αποτελεσματικότητας. Πρόκειται για ένα ακόμα βήμα της Κυβέρνησης των Εργατικών που εντείνει τον ανταγωνισμό στην εκπαιδευτική ψευδοαγορά με άμεσες συνέπειες και για τις δύο κατηγορίες σχολείων: αυτών που μάχονται να διατηρήσουν το νέο τίτλο με το επιφορτισμένο έργο της αλληλοδιδασκτικής αλλά και όσων παλεύουν να τον κερδίσουν για να εξασφαλίσουν το εισιτήριο για αύξηση των εγγραφών τους και ευνοϊκότερη μεταχείριση (Brundrett & Burton, 2001).

Η σημαντικότητα των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής δομής και κουλτούρας, όπως φαίνεται, παραμένει μόνο σε επίπεδο πολιτικών ανακοινώσεων. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις - το prestige των χωρών στις διεθνείς έρευνες σύγκρισης των μαθητικών επιδόσεων - χρησιμοποιήθηκε ως πρόσχημα ή ως το μέσο για την επίτευξη της αποκρατικοποίησης στην εκπαίδευση και την εισαγωγή νέων μοντέλων διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μοντέλα τα οποία θυμίζουν περισσότερο το ανταγωνιστικό καθεστώς αύξησης της παραγωγής μέσω συνεταιρισμών ως δάνεια από το χώρο των επιχειρήσεων. Η αναδόμηση με αυτόν τον τρόπο, διατηρεί τα χαρακτηριστικά της ως δάνειο από τις οικονομικές επιστήμες σε πολλές περιπτώσεις «απροσάρμοστα» στις ανάγκες και την ιδιαιτερότητα που διαχωρίζει μια επιχείρηση από ένα σχολικό οργανισμό.

Ολοκληρώνοντας στο σημείο αυτό την παρουσίαση του φαινομένου της αναδόμησης διαπιστώνουμε την πολυσημία του όρου και την πολυπλοκότητά του. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά της αναδόμησης, καθιστούν και αδύνατο τον καθορισμό και την εφαρμογή καθολικών κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής αναδόμησης.



Συνδέθηκε με ένα πλήθος μεταρρυθμίσεων που αφορούν: την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής σχολείου, την εμπλοκή εξωσχολικών φορέων στη διοίκηση του σχολείου, τη λογοδότηση των εκπαιδευτικών, τον περιορισμό ή/και την κατάργηση του γραφειοκρατισμού και συγκεντρωτισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, το κίνημα της αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης που προσανατολίζεται άμεσα στα μαθητικά αποτελέσματα.

Η αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών – ως προς τους διακηρυγμένους στόχους τους – αποδόθηκε στην αποσπασματικότητα με την οποία αντιμετωπίστηκαν. Η παραδοχή αυτή, αναγνώριζε την πολυπλοκότητα των συστατικών, στοιχείων και προσώπων που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό σύστημα, και ενίσχυσε την αξία της αναδόμησης ως μιας νέας εποχής μεταρρυθμίσεων (Elmore and Associates, 1990), οι οποίες επιδρούν σε όλες και όχι σε μεμονωμένες πτυχές λειτουργίας των σχολείων: διδασκαλία, Α.Π, διοίκηση, επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού, συμμετοχικότητα, διαπλοκή γονέων, βοηθητικές υπηρεσίες (Ross et al., 2000). Ο Fullan (1991) χαρακτηρίζει τις αναδομήσεις ως αλλαγές δεύτερου βαθμού (second order change), οι οποίες «διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι οργανισμοί συνεργάζονται και συνυπάρχουν. Περικλείουν νέους στόχους, νέες δομές και νέους ρόλους» (29).

Παρά τις πολυπληθείς αυτές συνδέσεις στο επίκεντρο της αναδόμησης ήταν πάντα αυτό που ορίζει η έννοιά της: η **αλλαγή των δομών εξουσίας**. Στόχος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που βαφτίστηκαν ως αναδομηστικές στις αγγλόφωνες χώρες αλλά και σε όσες δανείστηκαν την πολιτική τους, ήταν η **αλλαγή του μοντέλου διοίκησης και της δημοσιονομικής πολιτικής στην εκπαίδευση**. Οι αλλαγές στις δομές χαρακτηρίζονται από *κινήσεις αποκέντρωσης*, με την παρουσία αυτονομημένων σχολικών μονάδων ή την ανάπτυξη ενός δικτύου τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά σε συνδυασμό με *κινήσεις συγκεντρωτισμού* όπου το κράτος ελέγχει, αξιολογεί και εποπτεύει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της. Πρόκειται λοιπόν, για πολιτική απορρύθμισης (deregulation) των εκπαιδευτικών συστημάτων και όχι για μία αποκλειστικά αποκεντρωτική πολιτική: η εξουσία της λήψης αποφάσεων ανασυντάσσεται ενώ δε μεταφέρεται αποκλειστικά από πάνω προς τα κάτω.

Η νέα εποχή μεταρρυθμίσεων καταδεικνύει το προβάδισμα στην ίδια τη διοίκηση της εκπαίδευσης, στις αλλαγές που σαφώς επηρέασαν άμεσα κι όλες τις άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επαναπροσδιορίζοντας ρόλους, κέντρα εξουσίας και

μορφές επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό, η αναδόμηση στη μελέτη αυτή ορίζεται **ως η αλλαγή στη δομή της εξουσίας, στη νοηματοδότηση και το περιεχόμενο των ρόλων, στις επίσημες και ανεπίσημες μορφές επικοινωνίας, σε ό,τι δηλαδή συστήνει την έννοια της δομής.**

Η συγκριτική μελέτη των μεταρρυθμιστικών κινημάτων θα αναδείξει τις ομοιότητες και τις διαφορές που τις χαρακτηρίζουν όπως και τις επιπτώσεις τους στο διοικητικό σύστημα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η μελέτη της μακροπολιτικής της εξέλιξης στα πέντε κράτη θα προσδιορίσει τις βασικές τις διαστάσεις και το περιεχόμενο της αλλαγής.

*Οι μεταρρυθμίσεις της αναδόμησης στα παραδοσιακά αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα των αγγλόφωνων χωρών: ΗΠΑ, Αγγλίας και Ουαλίας, Καναδά, Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας.*

Η αναδόμηση ως μεταρρυθμιστική πολιτική και πρακτική, παρουσιάζεται κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες του δυτικού κόσμου, ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία Αγγλία και Ουαλία. Πρόκειται για χώρες με παράδοση στις πολιτικές αποκέντρωσης. Η διάδοση του αποκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης που διαμορφώθηκε στην εκπαίδευση, έχει λάβει διεθνιστικό χαρακτήρα, καθώς αποτελεί τη νέα τάση και το επίκαιρο ζήτημα της πολιτικής ατζέντας παγκόσμια (Karlsen, 2000). Πολιτικές μεταρρυθμίσεις ή συνδυασμός νομοθετημάτων υιοθετούνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που δεν εντάσσονται στην ομάδα των παραδοσιακά αποκεντρωμένων (π.χ Ολλανδία, Σουηδία, Βέλγιο, Χονγκ Κόνγκ) (Karlsen 2000 · Vandenerghe, 1999 · Walker & Dimmock, 2000 · Dimmock, 1998). Ακόμη παρουσιάζονται σε φτωχότερα κράτη (Μεξικό, Νικαράγουα, Αργεντινή, Βραζιλία), ως επιβεβλημένη πολιτική αποκρατικοποίησης της εκπαίδευσης από τη Διεθνή Τράπεζα, αντισταθμίζοντας έτσι το δανεισμό επενδυτικών κεφαλαίων για την εκπαίδευση (Derqui, 2001· Gershberg, 1999). Οι λόγοι αυτοί, τείνουν να καθιερώσουν την αναδόμηση ως την κυρίαρχη πολιτική αποκέντρωσης και επιτυχίας των σχολικών οργανισμών, ενώ εκτεταμένες ερευνητικές μελέτες ταυτόχρονα αναδεικνύουν την αποτυχία των μεταρρυθμιστικών αυτών μέτρων στην καθημερινή σχολική ζωή και πρόοδο (Apple, 2003, 2001, 2001a, 2001b · Hargreaves, 2002).

Για τους παραπάνω λόγους, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν βασικές πτυχές της αναδομηστικής πολιτικής στις παραδοσιακά αποκεντρωτικές χώρες, με σκοπό να

διαφανούν οι ομοιότητες αλλά και οι λεπτές διαφοροποιητικές εκφάνσεις κάθε περίπτωσης. Η συγκριτική αυτή παρουσίαση της αποκεντρωτικής πολιτικής θα ολοκληρώσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η αναδόμηση σε μακροεπίπεδο και στη σχολική μονάδα.

Οι πτυχές που θα παρουσιαστούν είναι:

- ✓ Ο πολιτικός και οικονομικός χαρακτήρας των μεταρρυθμίσεων αναδόμησης
- ✓ Ο παραδοσιακά αποκεντρωτικός και πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των αγγλόφωνων χωρών που τις ανέδειξαν.
- ✓ Οι τρεις διαστάσεις της αναδόμησης: αυτοδιοίκηση, αυτονόμηση και αύξηση του κρατικού ελέγχου.

*Η πολιτική ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και ο οικονομικός χαρακτήρας της αναδόμησης στην εκπαίδευση.*

Οι μεταρρυθμίσεις αποκεντρωσης, ως οργανωμένη πολιτική δράση, παρουσιάστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές αυτής του 1990, όταν ανέλαβαν την κυβέρνηση πολιτικά κόμματα της Νέας Δεξιάς. Θεωρούνται οι σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Campell, 2001).

Στις ΗΠΑ η μεταρρύθμιση «America 2000» του 1992, η οποία αλλάζει ριζικά το τοπίο της αμερικανικής εκπαίδευσης, παρουσιάζεται με την άνοδο στην εξουσία κυβερνήσεων της Νέας Δεξιάς, της οποίας προεδρεύουν οι ρεπουμπλικάνοι Reagan και Bush. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται από τις κυβερνήσεις των ρεπουμπλικάνων χαρακτηρίζεται από νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές τάσεις με έμφαση στις αρχές της αγοράς και στην εισαγωγή του θεσμού των «Νέων Αμερικανικών Σχολείων». Μέσω της πολιτικής αυτής, προωθείται μια νέα μορφή συνεταιρισμού μεταξύ ιδιωτικού τομέα και κράτους (Carl, 1994 · Whitty & Edwards, 1998).

Στον Καναδά, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιείται το 1987 με το τέλος της 40ετούς κυβερνητικής θητείας του κόμματος των Προοδευτικών Συντηρητικών και την αντικατάστασή τους από τους Νεοφιλελεύθερους. Η εξασθενημένη οικονομική κατάσταση της χώρας και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, κατέστησαν την εκπαίδευση ως το πολιτικό μέσο για ριζικές αλλαγές σε ρόλους και υπευθυνότητες (Giles, 2001). Τα Σχολικά Συμβούλια με εκλεγμένα και έμμισθα μέλη από την τοπική κοινότητα

λειτουργούν ως αυτόνομες μονάδες αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη διαχείριση των σχολικών πόρων που προέρχονται από την επαρχιακή κυβέρνηση (provincial government) και έχουν το δικαίωμα να συμπληρώσουν τα έσοδά τους από τους κοινοτικούς φόρους (local tax) και εισπράξεις (levies) (Burns, 2000). Οι μεταρρυθμίσεις που παρουσιάστηκαν στη δεκαετία του 1990, άλλαξαν το σύστημα των παραδοσιακών ρόλων, δημιουργώντας μορφές εξωτερικής λογοδότησης και περικοπές των οικονομικών υποχρεώσεων και χορηγιών της επαρχιακής κυβέρνησης. Το 1997 με τη μεταρρυθμιστική απόφαση 'Bill 104', περιορίζονται τα μέλη των συμβουλίων από 1900 σε 700 όπως και οι οικονομικές παροχές από την επαρχιακή κυβέρνηση (που ως τότε παρείχε το 54.6% του συνολικού προϋπολογισμού για τα σχολεία) αναθέτοντας στα τοπικά συμβούλια την εξεύρεση πόρων από τους κοινοτικούς φόρους (Giles, 2001 · Burns, 2000).

Στην *Αγγλία*, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 της Θάτσερ, ζητούσε από τα σχολεία να αναλάβουν τον έλεγχο του προϋπολογισμού και των εξόδων που αφορούν την εκπαίδευση του μαθητικού τους πληθυσμού (Gordon & Whitty, 1997) με την εφαρμογή της πολιτικής της αυτοδιοίκησης του σχολείου (Campbell, 2001). Δημιούργησε έτσι, ένα ανταγωνιστικό καθεστώς παρέχοντας το δικαίωμα στα σχολεία να επιλέξουν αν θα χρηματοδοτούνται απευθείας από το κράτος ή αν θα παρέμεναν στον έλεγχο των Τοπικών Αρχών (Lenačić & Hardman, 1999). Η επέκταση του θεσμού αυτού ήρθε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1999, από τον πρόεδρο του Κόμματος των Εργατικών Μπλερ, με την επιβολή του θεσμού των αυτονομημένων οικονομικά σχολείων, την αποδυνάμωση των Τοπικών Αρχών και την ενδυνάμωση των Διοικητικών Σχολικών Επιτροπών, οι οποίες είχαν την ευθύνη για την κατάρτιση του προϋπολογισμού, τη διαχείριση των πόρων, τις μισθοδοσίες και τη στελέχωση του σχολείου, με εκλεγμένα μέλη γονείς και άτομα από επιχειρήσεις της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου, στα οποία οι διευθυντές δεν ασκούσαν ουδένα έλεγχο (Thody, 2001).

Στην *Αυστραλία*, η πολιτική της αποκέντρωσης διακηρύχτηκε το 1987 από τον Υπουργό Παιδείας με τη δημιουργία των Σχολικών Συμβουλίων, την ισχυρή εκπροσώπηση των γονέων σε αυτά, την οικονομική διαχείριση των πόρων (Dimmock, 1999) και την πολιτική της αυτοδιοίκησης σχολικών μονάδων (Dimmock & Hattie, 1996). Η αλλαγή στην εκπαιδευτική βιομηχανία, όπως αναφέρουν οι Singh & Gale (1996), προήλθε από τον εναρμονισμό με την νέα οικονομική τάξη πραγμάτων και το μετασχηματισμό της αυστραλιανής οικονομίας και κοινωνίας, ως αποτέλεσμα της

παγκοσμιοποίησης και της καθιέρωσης των Ασιατικών χωρών σε νέα κέντρα του παγκόσμιου εμπορίου και επιχειρήσεων. Η νέα αυτή μεταρρυθμιστική δράση, στόχο έχει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη βιομηχανία και την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων με την αλλαγή των ρόλων των διευθυντών και των τοπικών φορέων (Maynard & Hodge, 2001).

Οικονομικό ήταν και το κίνητρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη *Νέα Ζηλανδία*, όπου η ανάγκη για την επίτευξη της σταθερότητας στην οικονομία του κράτους αποτελεί προτεραιότητα από την εποχή της αποικιοκρατίας των Άγγλων (Macpherson, 1993b). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1989 αποτέλεσε μέρος της συνολικής διαδικασίας αναδόμησης του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος, τη στιγμή που η οικονομική κρίση ως αποτέλεσμα του ανταγωνισμού στην παγκόσμια αγορά, υπερτερούσε του αιτήματος για κοινωνική ισότητα (Novlan, 1998). Τα αποτελέσματα της αξιολογικής Έκθεσης του Picot κατηύθυναν τις επερχόμενες αλλαγές στη διοίκηση του συστήματος από την κυβέρνηση της «Νέας Δεξιάς». Στόχος των αλλαγών ήταν ο έλεγχος των πόρων και η περικοπή των εξόδων (Macpherson, 1993a · Rae, 1996) που υιοθετήθηκαν από τη Λευκή Βίβλο του Πρωθυπουργού Lange το 1988 με τίτλο «*Tomorrow's Schools: the reformation of education administration in New Zealand*». Σύμφωνα με τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις, η ευθύνη της οικονομικής διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου περνά στα Συμβούλια των Αντιπροσώπων με εκλεγμένα μέλη από το σύλλογο των γονέων και την ευρύτερη κοινότητα, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου. Τα συμβούλια αυτά διαχειρίζονται πόρους, συντάσσουν τον προϋπολογισμό του σχολείου, ελέγχουν και αξιολογούν τη σχολική μονάδα για την εφαρμογή του νεοεφαρμοζόμενου καταστατικού των ετήσιων στόχων, οι οποίοι τέθηκαν στα πλαίσια των κατευθύνσεων του Υπουργείου, και αποτελεί βασικό κριτήριο χρηματοδότησης των σχολικών προγραμμάτων από το κράτος. Η κατάργηση της λειτουργίας των δέκα Περιφερειακών Γραφείων Εκπαίδευσης στα οποία υπάγονταν τα σχολεία, επέκτεινε την εξουσία των Συμβουλίων των Αντιπροσώπων σε κάθε σχολείο, ενώ η ίδρυση του Γραφείου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Educational Review Office) ως ανεξάρτητου κυβερνητικού οργανισμού για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας, των ίσων ευκαιριών στην εργασία και στην εκπαίδευση και τη διαχείριση των πόρων, αύξησε τον ανταγωνισμό και τον έλεγχο του σχολικού έργου (Milne, 1995 · Macpherson, 1993a).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι, οι μεταρρυθμίσεις που στόχευαν στην αλλαγή των δομών εξουσίας του συστήματος, παρουσιάστηκαν αρχικά από νεοφιλελεύθερες

κυβερνήσεις, οι οποίες μετά από αξιολογήσεις που αναδείκνυαν την αναποτελεσματικότητα και ανεπάρκεια της γραφειοκρατίας, προχώρησαν σε ριζική αναδιάρθρωση και επαναπροσδιορισμό των επαγγελματικών ρόλων και σχέσεων, όπως και των κέντρων λήψης αποφάσεων. Ο πολιτικός λόγος του νεοφιλελευθερισμού βασίζεται στην αρχή των Chubb & Moe (1992), ότι η αυτονόμηση αποτελεί πρόνοια για τα αποτελεσματικά σχολεία, ενώ ο συνδυασμός της σχολικής αυτονομίας και των δυνάμεων της αγοράς αποτελεί την ιδανική συνταγή για τη σχολική βελτίωση.

Η διεθνής οικονομική κρίση που παρουσιάστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, σε συνδυασμό με το δυσβάστακτο οικονομικό βάρος που σήμαινε για το κράτος πρόνοιας ο γραφειοκρατικός εκπαιδευτικός μηχανισμός, αποτέλεσαν τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι κυβερνήσεις θέσπισαν συστήματα μεταβίβασης της εξουσίας λήψης αποφάσεων και της ευθύνης για την οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων.

*Αποκέντρωση και πολυπολιτισμικότητα: η κοινή παράδοση της πολιτικής των αναδομήσεων στα αγγλόφωνα κράτη*

Οι αλλαγές στην οικονομία είχαν παγκόσμιο χαρακτήρα. Ως παγκόσμιο φαινόμενο, δεν ερμηνεύει απόλυτα τη λύση της εκπαιδευτικής αναδόμησης στα συγκεκριμένα αγγλόφωνα κράτη. Το ερώτημα, γιατί οι συγκεκριμένες χώρες προχώρησαν σε αναδομητικές πολιτικές, δεν απαντάται με πληρότητα. Στο ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο προστίθενται παράγοντες που σχετίζονται με την κουλτούρα και την ιστορία της εκπαίδευσης στα αγγλόφωνα κράτη. Οι υπό μελέτη περιπτώσεις των κρατών, οι οποίες φαίνεται να διεκδικούν παγκόσμια την εισαγωγή της πολιτικής της αναδόμησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, παρουσιάζουν δύο χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται ότι σχετίζονται και άμεσα μεταξύ τους:

1. η ιστορία της εκπαίδευσης των χωρών αυτών δείχνει ότι η τοπική αυτοδιοίκηση, η οργάνωση του κράτους σε περιφερειακές κυβερνήσεις και ο τοπικός έλεγχος, αποτελούν βασική παράδοση στην ιστορία της διοίκησης στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ενώ ταυτόχρονα
2. όλες οι χώρες παρουσιάζουν ένα μωσαϊκό από πολιτισμούς και γλώσσες, καθώς εποικίστηκαν από τους Βρετανούς, και συνεχίζουν να είναι τα παραδοσιακά κέντρα υποδοχής μεταναστών.

Έτσι, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία συνιστούν ομοσπονδίες στις οποίες η εκπαίδευση είναι υπόθεση των περιφερειακών κυβερνήσεων και όχι της ομοσπονδίας, ενώ η οικονομική στήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης προέρχεται από πόρους κοινοτικούς και περιφερειακούς.

Στις ΗΠΑ, όπως αναφέρει ο Carl (1994), η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από τα πολιτειακά Υπουργεία Παιδείας των ΗΠΑ και όχι από το κεντρικό Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, του οποίου η ίδρυση είναι σχετικά πρόσφατη και ο ρόλος του περιορισμένος. Εύλογα, τούτο γίνεται κατανοητό, αν ληφθεί υπόψη, ότι μόνο το 8% των δαπανών για την Παιδεία καταβάλλεται από το ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα, με τη μεταρρύθμιση «America 2000» και τη δημιουργία των «Νέων Αμερικανικών Σχολείων» (New American Schools) προωθείται η ενεργότερη εμπλοκή επιχειρηματικών - εταιρικών κεφαλαίων στη χρηματοδότησή τους (Ross *et al.*, 2000 · Carl, 1994).

Στο ομόσπονδο κράτος των ΗΠΑ, η φυλετική και εθνική διαφορετικότητα αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό τις τελευταίες 2 δεκαετίες. Οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες υπολογίζεται ότι θα κατέχουν ένα αυξημένο ποσοστό στο μαθητικό πληθυσμό στα επόμενα χρόνια (Beth & Smith, 1997). Η πολυπολιτισμικότητα, η οποία θεωρήθηκε ως μια από τις βασικές αιτίες των χαμηλών επιδόσεων, έγινε το έναυσμα για δομικές αλλαγές με στόχο την κατανομή της εξουσίας και των ευθυνών στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών των ΗΠΑ (Datnow, 2000 · Newman, 1997· Elmore and Associates., 1990).

Αντίστοιχα, οι Maynard & Hodge (2001) αναφέρουν ότι η Κοινοπολιτεία της Αυστραλίας αποτελείται από έξι κράτη, τα οποία ιδρύθηκαν ως Βρετανικές αποικίες, ενώ σήμερα αποτελεί ομοσπονδία με Κοινοπολιτειακή Κυβέρνηση και κρατικές κυβερνήσεις. Η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες είναι υπόθεση των κρατικών κυβερνήσεων και όχι της Κοινοπολιτείας. Οι μεταρρυθμίσεις αναφέρονται συχνά σε πολιτικές φυλετικού αποδιαχωρισμού για το πλήθος των μειονοτήτων που συγκεντρώνουν τα σχολεία της Αυστραλίας, πληθυσμός, ο οποίος προσβλέπει σε μια θέση εργασίας.

Στον Καναδά η δημόσια εκπαίδευση αναπτύχθηκε από τα πρώτα χρόνια του εποικισμού της περιοχής δημιουργώντας ένα σύστημα τοπικής αυτοδιοίκησης. Η εκπαίδευση αποτελεί υπόθεση των επαρχιακών κυβερνήσεων και προσαρμόστηκε στο δίγλωσσο καθεστώς (αγγλικά, γαλλικά) όπως διαμορφώθηκε από τους Άγγλους, Σκωτσέζους και Γάλλους κατοίκους που εποίκισαν την περιοχή (Giles, 2001:43 ·

Burns, 2000:10). Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από το αποικιοκρατικό παρελθόν, τον πολυεθνικό χαρακτήρα και τη διγλωσσία που την χαρακτηρίζει. Πρόκειται για χώρα με 7.5 εκ. μετανάστες (Burns, 2000:12), το 35.8% του πληθυσμού της το 1996, χαρακτηρίζεται ως πολύ-εθνοτικής καταγωγής ενώ μόνο το 16.1% του καναδικού πληθυσμού έχουν ως μητρική γλώσσα μια από τις επίσημες γλώσσες του κράτους - αγγλική ή γαλλική (Statistics Canada, Populations, Origins, Mother Tongue, 1996). Το καθεστώς των σχολικών συμβουλίων παρουσιάζεται στο Κεμπέκ από το 1968 (Quebec Law, regulation 1), και κάθε σχολείο εκλέγει μια σχολική επιτροπή από γονείς, η οποία έχει την ευθύνη της εποπτείας και αξιολόγησης του σχολικού έργου – χωρίς να έχει την αρμοδιότητα για τον έλεγχο των πόρων (Burns, 2000).

Ο θεσμός των Σχολικών Συμβουλίων απεικονίζει την αποικιοκρατική ιστορία του τόπου και την εθνική ανομοιομορφία του πληθυσμού, καθώς στην Ottawa για παράδειγμα - την πρωτεύουσα του Καναδά - λειτουργεί ένα Σχολικό Συμβούλιο για τα Αγγλικά Δημόσια Σχολεία, ένα για τα Γαλλικά Δημόσια Σχολεία, το Σχολικό Συμβούλιο για τα Αγγλικά Καθολικά Σχολεία και ένα παρόμοιο για τα Γαλλικά Καθολικά Σχολεία (Giles, 2001:44).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαίδευση στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία δεν αποτελεί εθνική υπόθεση αλλά υπόθεση των κρατών που συνθέτουν το ομόσπονδο καθεστώς, καθώς πρόκειται για *πολυεθνικό ομοσπονδιακό ή κρατικό μόρφωμα* επηρεασμένο άμεσα από το Αγγλικό σύστημα τοπικής αυτοδιοίκησης. Η πρακτική της αποκέντρωσης και του κοινοτικού ελέγχου των σχολείων παρουσιάζεται και στην ιστορία της εκπαίδευσης της Αγγλίας και της Νέας Ζηλανδίας.

Στην περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας, όπως αναφέρει ο Macpherson (1993b) οι πεποιθήσεις για την *άσκηση τοπικού πολιτικού ελέγχου* καθόρισαν τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της Νέας Ζηλανδίας, την κρατική οργάνωση και τους θεσμούς, ενώ εντοπίζονται στα βάθη των χρόνων στη φυλή των Maori και στην άφιξη των πρώτων Βρετανών και Ευρωπαίων εποίκων που διαμόρφωσαν τη βάση για πολλές αλλαγές, οι οποίες συντελούνται μέχρι σήμερα στη χώρα. Ο τοπικός πολιτικός έλεγχος, προέκυψε από τον υψηλό βαθμό αυτοπροσδιορισμού (self-determination) και ανεξαρτησίας (self-reliance) που χαρακτήριζε τους πρώτους εποίκους και επιχειρηματίες (Novlan, 1998). Μάλιστα ο Macpherson (1993b:71), σχολιάζοντας την παραδοσιακή πολιτική δράση των εποίκων δηλώνει ότι «ήταν κύρια θρησκευτική ή τοπική ως προς τη φύση της.....ενώ οι ευρωπαίοι έποικοι του 1840 και 1850 πρόσβλεπαν στα συμφέροντα των τοπικών επαρχιών παρά σε μια εθνική ατζέντα». Η εισροή μεταναστών στη Νέα



Ζηλανδία, όπως και στα άλλα αγγλόφωνα ομόσπονδα κράτη, έχει τις ρίζες της στην στρατηγική της «προγραμματισμένης μετανάστευσης» που ενεργοποίησαν οι Βρετανοί με στόχο τη συστηματική και μεθοδική ανάπτυξη και ισορροπία μεταξύ κεφαλαίου και εργατικού δυναμικού (Novlan, 1998).

Τέλος, για την Αγγλία, η οποία καθιέρωσε το διοικητικό της σύστημα στις αποικίες της, η τοπική αυτοδιοίκηση δεν αποτελεί πρακτική των τελευταίων δεκαετιών, γεγονός που ενισχύει την πολιτική της διάδοσης. Όπως αναφέρει ο Wielemans (2000: 25-26):

«Το Ηνωμένο Βασίλειο ακολούθησε μια πολιτική αποκέντρωσης βασισμένη σε ένα μοντέλο μη παρεμβατικού διευκολυντικού κράτους μέχρι τη δεκαετία του 1970. Ο ρόλος του κράτους ήταν μετριοπαθής και περιορισμένος βασικά στο να διευκολύνει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που λαμβάνονταν σε τοπικό επίπεδο..... ενώ το σύστημα διοίκησης πραγματώνονταν από τις τοπικές κυβερνήσεις και τα περιφερειακά διοικητικά στελέχη».

Η δράση των Τοπικών Αρχών, όπως αναφέρει η Thody (2001) ξεκινά από το 1902, το έτος ίδρυσής τους, ενώ το διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι συνδυασμός κεντρικής κυβέρνησης, τοπικών αρχών και σχολείων μέχρι το 1940. Τα σχολεία είχαν αρκετά διοικητικά καθήκοντα που αφορούσαν κυρίως τη διδασκαλία και μάθηση, ενώ η κεντρική κυβέρνηση είχε την ευθύνη της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής και εποπτείας, ενώ δεν εμπλεκόταν στις καθημερινές λεπτομέρειες λειτουργίας σε τοπικό επίπεδο. Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1944 συμπεριλάμβανε στο έργο των διευθυντών την εποπτεία του Α.Π και της γενικής οργάνωσης του σχολείου (Deem, Brehony & Heath, 1995). Αυτή η διαίρεση των υπευθυνοτήτων διαμόρφωσε το αγγλικό σύστημα, ως ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα τοπικής αυτοδιοίκησης (national system, locally administered) (Campell, 2001). Η επίσημη νομιμοποίηση της κρατικής παρέμβασης στην Αγγλία, ήταν το αποτέλεσμα ενός ιστορικού πολιτικού διαλόγου σχετικά με την ισορροπία μεταξύ κεντρικής και τοπικής εξουσίας (Wielemans, 2000).

Η κοινή ιστορία της αποκέντρωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης αυτών των χωρών, αναδεικνύει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική ως πολιτικο-κοινωνικό φαινόμενο έχει τις ρίζες της και είναι ιστορικά συνυφασμένη με την πολιτική κουλτούρα του κάθε κράτους (Wielemans, 2000). Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι τα συστήματα των Αγγλόφωνων χωρών παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες στο σύστημα διοίκησης κι αυτό οφείλεται στην ιστορική διάσταση της αποικιοκρατίας των χωρών από τους Βρετανούς. Πρόκειται δηλαδή, για ένα «ιστορικό δάνειο» το οποίο διαμόρφωσε και την κουλτούρα της τοπικής αυτοδιοίκησης και αυτονόμησης

στην εκπαίδευση βασισμένο στο πνεύμα του πραγματισμού που χαρακτηρίζει τη Βρετανική διοικητική παράδοση. Επίσης, ο πολυεθνισμός που χαρακτηρίζει τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού των χωρών αυτών, διαμορφώνει και τις κατά τόπους ιδιαιτερότητες στις οποίες βασίζεται και η ανάγκη για αυτονόμηση και αυτενέργεια, και οδηγεί σε αλλαγές, καθώς η μετανάστευση αποτελεί δύναμη πίεσης για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την αλλαγή στο σχολικό σύστημα (Fullan, 1991:17). Ταυτόχρονα λοιπόν, η πολυπολιτισμικότητα ως ένα από τα αίτια των χαμηλών επιδόσεων, προβάλλεται και ως στόχος της αναδομηστικής τους πολιτικής. Οι παράγοντες αυτοί, όπως παρουσιάστηκαν, αποτελούν και τη διαφοροποιού ουσία μεταξύ αγγλόφωνων και μη χωρών και ερμηνεύουν σε μεγάλο βαθμό την «εξοικείωσή» τους με πολιτικές αποκέντρωσης και αναδόμησης των συστημάτων τους.

#### Αυτοδιοίκηση, Αυτονόμηση και αύξηση του κρατικού ελέγχου

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε το φαινόμενο του *αποσυγκεντρωτισμού* που πραγματώθηκε με τις μεταρρυθμίσεις αναδόμησης. Ο αποσυγκεντρωτισμός συνδέεται στενά με έννοιες όπως η *αποκέντρωση*, η *απελευθέρωση της αγοράς* (deregulation), η *αντιπροσώπευση*, η *απογραφειοκρατικοποίηση* και η *αυτονόμηση* (Smith, 1985). Ο αποσυγκεντρωτισμός δεν έχει έναν επακριβή ορισμό αλλά συνήθως αναφέρεται σε ένα φάσμα από φαινόμενα όπου υπάρχει κάτι κοινό: συνδέεται με τις διαστάσεις κέντρου – περιφέρειας, οι οποίες αποτελούν τις καταλήξεις μιας συνέχειας (Mintzberg, 1983) και αναφέρεται σε μια κίνηση που συντελείται από το κέντρο προς την περιφέρεια (Brown, 1990).

Όπως υποστηρίζουν οι Levin & Young (1994), ο αποσυγκεντρωτισμός μπορεί να γίνει κατανοητός με βάση το γεωγραφικό κριτήριο δηλαδή, ως γεωγραφική περιοχή ή περιφέρεια η οποία έχει την εξουσία και το επίσημο δικαίωμα για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Με τη μορφή αυτή, δηλαδή ως περιφερειακές ή κρατικές κυβερνήσεις σε ομόσπονδα κράτη, παρουσιάζεται το σύστημα διοίκησης των Η.Π.Α, του Καναδά και της Αυστραλίας, στα οποία η εκπαίδευση αποτελεί ευθύνη και μέριμνα των ομόσπονδων κρατιδίων ή περιφερειών. Στις περιπτώσεις περιφερειακής διοίκησης, ο αποσυγκεντρωτισμός έχει τη μορφή της *αποκέντρωσης*, καθώς η εξουσία και τα καθήκοντα μετακινούνται από το κέντρο σε περιφερειακές και κοινοτικές αρχές (Karlsen, 2000).

Στα αποκεντρωτικά αυτά συστήματα διοίκησης παρουσιάζονται συνδυασμοί από άλλες πολιτικές-διοικητικές ρυθμίσεις, όπως είναι το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής και το σύστημα των κουπονιών, η διαπλοκή των εξωσχολικών φορέων στα σχολικά συστήματα, το σύστημα εθνικών επιπέδων και δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων, που καθιστούν το φαινόμενο του αποσυγκεντρωτισμού σε κάθε επίπεδο πιο πολύπλοκο. Στις περιπτώσεις αναδόμησης που εξετάζουμε, αν και χρησιμοποιούνται ευρέως στη βιβλιογραφία οι όροι «συστήματα μεταβίβασης εξουσίας», «πολιτική αποσυγκεντρωτισμού» και «φιλελευθεροποίηση της αγοράς» - σε μια προσπάθεια χαρακτηρισμού και κατηγοριοποίησης των μεταρρυθμίσεων αυτών - η εικόνα σε κάθε περίπτωση αναδόμησης δεν αναδεικνύει ούτε τις ίδιες πρακτικές υλοποίησης αλλά ούτε και αποκεντρωτικές αποκλειστικά κινήσεις της εξουσίας. Άλλωστε, έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 1995) επιβεβαιώνει ότι ο αποσυγκεντρωτισμός και η τοπική διοίκηση κατανοούνται με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους αντανακλώντας έτσι το πλήθος των εφαρμογών που παρουσιάζει σε όλο τον κόσμο.

Η μελέτη των αγγλόφωνων περιπτώσεων δείχνει ότι οι διοικητικές αυτές μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζονται από ένα πλέγμα τριών διαφορετικών κινήσεων:

1. Μεταβίβασης εξουσίας από το κέντρο προς τα κάτω
2. Συγκέντρωση εξουσιών από το κράτος
3. Φιλελευθεροποίησης του εκπαιδευτικού χώρου, επιτρέποντας δυνάμεις της αγοράς να εμπλακούν στη διοίκηση των σχολείων.

Όπως υποστηρίζουν οι Gordon & Whitty (1997), τα νεοφιλελεύθερα κυβερνητικά συστήματα δεν καταργούν την παρέμβαση: αντίθετα, αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν. Ο πολιτικός λόγος των νεοφιλελεύθερων κυβερνήσεων αποστρέφεται την άμεση παρέμβαση, προτείνοντας μηχανισμούς, οι οποίοι λειτουργούν στη βάση των αρχών της ελεύθερης αγοράς. Οι αποφάσεις, όμως, δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις είναι εκτεταμένες και σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικές από τη φύση τους. Ο Hood (1995) ισχυρίζεται ότι η διαφορά έγκειται στο γεγονός, ότι στα κράτη πρόνοιας ο έλεγχος συγκεντρώνεται στις εισροές του συστήματος, ενώ στο νεοφιλελεύθερο αποκεντρωτικό καθεστώς στα αποτελέσματά του, στις διοικητικές διαδικασίες αποκέντρωσης και στην αξιολόγηση της επιτυχίας της πολιτικής.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να διαχωριστούν δύο έννοιες, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα υπό μελέτη αναδομημένα συστήματα που εξετάζονται: ο αποσυγκεντρωτισμός ως *αντιπροσώπηση* από τον αποσυγκεντρωτισμό ως *απελευθέρωση της αγοράς*. Η *αντιπροσώπηση* αφορά τη μεταβίβαση

καθηκόντων/έργου και της διοικητικής ευθύνης που σχετίζεται με συγκεκριμένες λειτουργίες, η οποία συνήθως καθορίζεται από τις Κεντρικές Αρχές. Με αυτή την έννοια ο αποσυγκεντρωτισμός των καθηκόντων δε σημαίνει απαραίτητα και τη μετατόπιση της εξουσίας, καθώς στους τοπικούς αντιπροσώπους απλά έχει δοθεί ο ρόλος του εκτελεστή αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονται από το κέντρο (Lauglo, 1995).

Σε ό,τι αφορά την *απελευθέρωση της αγοράς*, πρόκειται για μια εκτεταμένη τοπική αυτονομία απλά και μόνο, γιατί ο κεντρικός έλεγχος επί του συνόλου του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι δύσκολος έως και αδύνατος να επιτελεστεί. Ο αποσυγκεντρωτισμός ως απελευθέρωση της αγοράς σημαίνει τη μεταβίβαση της εξουσίας και της πραγματικής ευθύνης από το κέντρο στα τοπικά σώματα και αποτελεί τη μοναδική περίπτωση αποσυγκεντρωτισμού στην οποία η τοπική εξουσία και αυτονομία σαφώς αυξάνονται (Karlsen, 2000).

Έτσι, λοιπόν, στην περίπτωση της *Αγγλίας* το κράτος μεταβίβασε την ευθύνη της διοίκησης και της διαχείρισης των πόρων και των προϋπολογισμών αρχικά στις Τοπικές Αρχές και σταδιακά στις σχολικές μονάδες. Στο διάστημα που η αυτονόμηση - στην ουσία η παράκαμψη των Τοπικών Αρχών - συνιστούσε επιλογή του σχολείου (1988 – 1997), οι γονείς είχαν το δικαίωμα να ψηφίζουν αν το σχολείο τους θα παραμείνει υπό την επίβλεψη των Τοπικών Αρχών ή αν θα χρηματοδοτηθεί απευθείας από τον κρατικό οργανισμό «Funding Agency for Schools» (Gordon & Whitty, 1997).

Με τη μεταρρύθμιση του 1997 στην Αγγλία, το μεσαίο επίπεδο της ιεραρχίας αποδυναμώνεται, καθώς το σχολείο συναλλάσσεται απευθείας με το «κέντρο». Οι Τοπικές Αρχές αποκτούν ένα συμβουλευτικό χαρακτήρα, καθώς διαχειρίζονται μόνο το 15% του προϋπολογισμού (Gordon & Whitty, 1997), ενώ καταργείται και η θέση της αντιπροσώπευσής τους στα σχολικά διοικητικά συμβούλια (Anderson, 2000). Με τη νέα αυτή μεταρρύθμιση, τα σχολεία αποκτούν το δικαίωμα να διαθέσουν τους πόρους τους όπως εκείνα επιθυμούν μόνο που τον πρώτο λόγο σε αυτό δεν έχουν η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αλλά οι εκπρόσωποι των γονέων και οι αντιπρόσωποι των εταιρειών και επιχειρήσεων που επανδρώνουν ως εκλεγμένα και νόμιμα μέλη τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων. Η αντιπροσώπευση των γονέων καθίσταται νόμιμη αξίωση από το 1980 (Educational Act 1980), ενώ το 1986 αυξάνεται ο αριθμός της αντιπροσώπευσής τους και καθιερώνεται και η εκλογή μελών από τις βιομηχανικές επιχειρήσεις και τον εταιρικό κόσμο (Anderson, 2000). Σχολιάζοντας την εκτεταμένη εξουσία των συμβουλίων εν αντιθέσει με αυτήν των διευθυντών, εκπαιδευτικών και της ίδιας της σχολικής μονάδας, ο Ball (1999) υποστηρίζει ότι

πρόκειται για «λεκτική, ρητορική μορφή αυτονομίας» (rhetorical autonomy) «όπου τα σχολεία θα έχουν περισσότερα χρήματα στις θυρίδες τους αλλά θα είναι καθόλα δέσμια και περιορισμένα ως προς το να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα τα ξοδέψουν» (175).

Το κράτος στην περίπτωση αυτή, γίνεται ταυτόχρονα μικρότερο και πιο ισχυρό και ιδιαίτερα προστατευμένο από τις ομάδες της κοινωνίας των πολιτών (Jessop, Bonnett & Bromley, 1990). Η συντηρητική πολιτική συγκεντρωτισμού που ξεκίνησε με την Θάτσερ συνεχίζεται από την πολιτική του Μπλερ (Wielemans, 2000). Έτσι η αγγλική κυβέρνηση των Εργατικών αποποιείται σημαντικά την οικονομική και διοικητική ευθύνη των σχολείων ενώ διατηρεί την καθολική εποπτεία του συστήματος:

α) Με τη δημιουργία εθνικού Α.Π. και την αξίωσή του ως κύριου χρηματοδότη των σχολικών μονάδων

β) Με το σύστημα των εθνικών επιπέδων και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη βάση της αποδοτικότητάς τους,

γ) Μέσω των αποφάσεις διαφοροποίησης των χρηματοδοτήσεων στα σχολεία (π.χ grant maintained status, beacon status) και

δ) Με τον έλεγχο των εγγράφων, καθώς τα σχολεία δεν είναι απόλυτα ελεύθερα να θέσουν κριτήρια επιλογής μαθητών που αιτούνται να φοιτήσουν στο σχολείο τους (Levačic & Hardman, 1999).

Παρά τις πολιτικές διακηρύξεις περί αυτονομίας και τους επιθετικούς προσδιορισμούς με τους οποίους «βάφτισε» η κυβέρνηση τα «αυτονομημένα» σχολεία, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται κυρίως για κινήσεις αποσυγκεντρωτισμού με τη μορφή της αντιπροσώπευσης: συγκεκριμένο έργο και λειτουργίες (οικονομική διαχείριση και διοίκηση) μεταφέρονται σε τοπικά σώματα, ενώ το κέντρο διαμορφώνει τις γενικές κατευθύνσεις και το πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των σχολικών συμβουλίων, θέτοντας νέας μορφής δεσμεύσεις. Η συμμετοχικότητα των εξωσχολικών φορέων στη διοίκηση σε συνδυασμό με το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής και την εξεύρεση πόρων από το χώρο των επιχειρήσεων, παρουσιάζουν τάσεις φιλελευθεροποίησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας. Δεν συνιστούν, όμως, μια μορφή αποσυγκεντρωτισμού με τη μορφή της ελεύθερης αγοράς, καθώς πρόκειται για ψευδοαγορές - όπως τις αποκαλεί η Levačic (1995) - οι οποίες δεν υπόκεινται απόλυτα στους νόμους της ελεύθερης αγοράς. Οι ψευδοαγορές παρέχουν μηχανισμούς στο κράτος με τους οποίους διαχέουν άμεσα τις υπευθυνότητες για την εκπαίδευση αν και την ίδια στιγμή ελέγχουν την παροχή των κοινωνικών αγαθών. Κάτω από αυτό το

μοντέλο, το καθεστώς της ψευδοαγοράς βρίσκει τρόπους να παρεμβαίνει, την ίδια στιγμή που παρουσιάζεται ότι αποφεύγει τον παρεμβατισμό (Gordon & Whitty, 1997).

Παρόμοια παρουσιάζεται και η περίπτωση της *Νέας Ζηλανδίας*, στην οποία η ενδυνάμωση των Σχολικών Συμβουλίων παρουσιάζεται πιο εκτεταμένη όπως και ο έλεγχος που ασκείται από το κράτος με την κατάργηση των δέκα Περιφερειών Εκπαίδευσης. Τα συμβούλια και η διεύθυνση των σχολείων βρέθηκαν αντιμέτωποι με οικονομικές και διοικητικές πρακτικές για τις οποίες ήταν απροετοίμαστοι και «αδέξιοι», με αποτέλεσμα η πλήρης αυτονόμηση και μεταβίβαση των εκμισθώσεων των εκπαιδευτικών να μη πραγματοποιηθεί. Όπως αναφέρουν οι Gordon & Whitty (1997:457) «και στις δύο περιπτώσεις (Αγγλίας και Νέας Ζηλανδίας) η πλήρης μεταβίβαση των χρηματοδοτήσεων παραμένει ανολοκλήρωτη παρά τις πολιτικές πιέσεις προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς η ιδανική μορφή της σχολικής αυτονομίας απαιτεί διοικητικά στελέχη και επιτροπές ικανές να διαπραγματεύονται ζητήματα μισθοδοσίας».

Παρόμοιος είναι και ο δυϊσμός που παρουσιάζουν τα νέα αυτά «αποκεντρωμένα» συστήματα και ως προς τα συστήματα λογοδότησής τους. Η μια μορφή λογοδότησης πραγματοποιείται μέσα από τις τυπικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σχετίζεται με τη λογοδότηση έναντι του κράτους και αφορά άμεσα στα αποτελέσματα. Το δεύτερο σύστημα λογοδότησης αποτελεί πιο άμεση μορφή, καθώς η μεταβίβαση των κεφαλαίων και χειρισμού τους στα σχολεία απαιτεί από αυτά να αυξήσουν τις εγγραφές τους. Έτσι, στην κατάσταση της ανοικτής αγοράς, όπως διαμορφώθηκε στις δύο χώρες, τα σχολεία που δεν προσελκύουν μαθητές «τιμωρούνται» με την σύμπτυξη των χρηματοδοτήσεων και του προσωπικού τους (Gordon & Whitty, 1997).

Όπως διαπιστώνουμε στις δύο περιπτώσεις χωρών, η κρατική παρέμβαση έχει αυξηθεί, ενώ η σμίκρυνση του κράτους έχει αυστηρά αμφισβητηθεί σε κάθε επίπεδο. Η ποικιλία μεταξύ των τύπων σχολείων περιορίζεται ή δεν είναι ουσιαστική, καθώς απουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων ως προς το Α.Π και τις παιδαγωγικές μεθόδους (Power, Halpin, & Fitz, 1994). Η ποικιλομορφία στους σχολικούς οργανισμούς περιορίζεται, επίσης, από το γεγονός ότι οι γονείς ασκούν όπως φαίνεται το δικαίωμά τους για επιλογή σχολείου με βάση κοινωνικά και όχι εκπαιδευτικά κριτήρια (Gordon, 1994 · Gewirtz, Ball & Bowe, 1995 · OECD, 1994). Πρόκειται για ένα σύστημα αντιπροσώπευσης με τάσεις για δημιουργία ελεύθερων αγορών στην εκπαίδευση όσο οι προοπτικές εμπλοκής του ιδιωτικού τομέα αυξάνουν, βασισμένες στο επιχείρημα της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας ότι ο ανταγωνισμός που

παρουσιάζεται στον ιδιωτικό τομέα θα βοηθήσει στη βελτίωση των δημόσιων σχολείων (Gordon & Whitty, 1997).

Στις περιπτώσεις των ομόσπονδων κρατών όπου παρουσιάζουν ένα περιφερειακό αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, το σύστημα διοίκησης δεν είναι απόλυτα αποκεντρωτικό, διαφοροποιείται. Βασικός παράγοντας είναι ο βαθμός αυτονομίας των σχολικών μονάδων στη διαχείριση του Α.Π. και των χρηματικών πόρων, δεδομένου ότι το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής είναι νομικά κατοχυρωμένο και σε αυτές τις περιπτώσεις. Παρόλα αυτά, φαίνεται να λειτουργεί διαφορετικά από ότι στην Αγγλία και τη Νέα Ζηλανδία. Για παράδειγμα, το κριτήριο για την επιλογή σχολείου στον Καναδά είναι η γλώσσα και η θρησκεία (Burns, 2000) και όχι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις της σχολικής μονάδας, γεγονός που συμβάλλει στην μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και στην περιορισμένη αξιοποίηση του δικαιώματος επιλογής.

Στον Καναδά, η τρισδιάστατη φύση της χρηματοδότησης των σχολείων διαμορφώνει μια τελείως διαφορετική κατάσταση «εξάρτησης» των σχολικών μονάδων. Οι πόροι των σχολείων προέρχονται από τοπικό (21.7%), περιφερειακό (54.6%) και ομοσπονδιακό (11.5%) επίπεδο καλύπτοντας το 87.7% της χρηματοδότησης, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό συγκεντρώνεται από μη κυβερνητικούς πόρους. Οι χρηματοδοτήσεις σε κάθε περιφέρεια διαφοροποιούνται, όπως διαφοροποιούνται και οι σχολικοί φόροι που καταβάλουν οι πολίτες σε κάθε περιφέρεια. Δεν υφίσταται έτσι ένα εθνικό σύστημα χρηματοδότησης των σχολείων ούτε και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά (Burns, 2000). Το κράτος αν και δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή πόρων για τα σχολεία, συγκεντρώνει εξουσία με την αποδυνάμωση των Προϊσταμένων (Superintendents), οι οποίοι είχαν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ σχολικών συμβουλίων και σχολείου, με έργο αξιολογητικό και υποστηρικτικό. Ταυτόχρονα, η μεταρρύθμιση του Harris το 1997 (Bill 104, the fewer School Boards Acts), εκτός από την πληθώρα των περικοπών στις οποίες προέβη (αριθμό σχολικών συμβουλίων, αντιπροσώπων και πάγωμα ως και μειώσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών), προχώρησε σε συγκεντρωτικές κινήσεις ελέγχου των πόρων απαγορεύοντας στα σχολικά συμβούλια την αύξηση των σχολικών φόρων στην κοινότητά τους και καθιερώνοντας την Επιτροπή Βελτίωσης της Εκπαίδευσης (Education Improvement Commission), η οποία έχει εκτεταμένη εξουσία ελέγχου των σχολικών συμβουλίων μέχρι και δικαιώματος παύσης της λειτουργίας τους (Giles, 2001:51). Έτσι, στην περίπτωση του Καναδά παρουσιάζεται ένας συνδυασμός

αποκεντρωτικής διοίκησης στη βάση των κρατιδίων και των περιφερειών σε συνδυασμό με τάσεις για ελευθεροποίηση της εκπαιδευτικής αγοράς.

Αντίθετα, στο αποκεντρωτικό σύστημα της *Αυστραλίας* η εκπαίδευση, και κυρίως οι χρηματοδοτήσεις των σχολείων, είναι αποκλειστικά υπόθεση των ομόσπονδων κρατών αν και η Κοινοπολιτειακή Κυβέρνηση διατηρεί ισχυρούς μηχανισμούς λογοδότησης των κυβερνητικών σχολείων. Στα περισσότερα κράτη ο ρόλος των σχολικών συμβουλίων είναι η διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου (governance of the schools), ενώ το διοικητικό έργο του σχολείου είναι υπόθεση του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού, χωρίς όμως να υφίστανται σαφή διακριτά όρια. Στην περίπτωση αυτή, ο διευθυντής παρουσιάζεται με ένα πιο ισχυρό ρόλο, καθώς επωμίζεται την ευθύνη της επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ γραφειοκρατών, κυβερνητικών, και τοπικών κοινοτήτων στις οποίες είναι υπόλογα σχολεία και επιτροπές (Maynard & Hodge, 2001:24). Ο Dimmock (1999: 101-102) αναφέρει ότι:

«Δέκα χρόνια μετά την εισαγωγή της πολιτικής αναδόμησης στην Αυστραλία, τα σχολικά συμβούλια στην πλειοψηφία τους δεν ασκούν πραγματική εξουσία, δεν έχουν πραγματική δύναμη. Ο έλεγχος είναι υπόθεση του κέντρου με την καθιέρωση των προτύπων, ενώ δεν έχει επιτελεστεί μια συστηματική και συνολική αποτίμηση του μηχανισμού. Το Α.Π είναι πιο συγκεντρωτικό από ποτέ ενώ ο αυξημένος συγκεντρωτισμός αναδύεται από την έμφαση των ρυθμίσεων στο σύστημα λογοδότησης».

Μια πρόσφατη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής κατάστασης στα σχολεία της Αυστραλίας, δείχνει ότι η αγορά αυξάνει την τάση για ομοιογένεια παρά για διαφορετικότητα, μεγεθύνοντας τις διαφορές μεταξύ των σχολείων σε ό,τι αφορά την κοινωνική τάξη, την καταγωγή και την εθνικότητα. Ταυτόχρονα δεν ενθαρρύνει την ποικιλομορφία των σχολείων ως προς την πελατεία τους, το Α.Π και τις παιδαγωγικές τους μεθόδους, ενώ ο στόχος είναι να παρουσιάζει επιτυχία ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις» (Blackmore, 1995:53, 48).

Τέλος, στις *ΗΠΑ* η εκπαίδευση διανέμεται μεταξύ των Περιφερειών και των Τοπικών Κοινοτήτων αλλά και σχολικών μονάδων σε ένα σύστημα πλήρους αποκέντρωσης. Η πρακτική της «διοίκησης στη βάση της σχολικής μονάδας» διένειμε στα σχολεία την ευθύνη της λήψης αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά τη σχολική τους μονάδα (Dimmock & Hattie, 1996 · U.S Department of Education, 1993, 1996). Θέματα διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου, διαχείρισης των πόρων, μισθοδοσίας και προσλήψεων προσωπικού, ανάπτυξης Α.Π σε μικροεπίπεδο, καθώς και η γενικότερη πολιτική διαχείρισης και εφαρμογής του Α.Π



στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αποφασίζονται από μια ποικιλία ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα που μετέχουν συνεργατικά στις περιπτώσεις των αναδομημένων σχολικών μονάδων (Robertson, Wohlester & Mohrman, 1995 · Wohlester & Mohrman, 1996). Ο συνδυασμός της τοπικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, με το δικαίωμα ανάπτυξης του ΑΠ σε μικροεπίπεδο στα πλαίσια γενικών κατευθύνσεων από τα Κρατικά Υπουργεία Παιδείας, καθιέρωσε και ενδυνάμωσε το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής καθώς τα σχολεία διαφοροποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό παρέχοντας πλήθος επιλογών. Οι μεταρρυθμίσεις που θεσπίστηκαν από τοπικές εκπαιδευτικές περιφέρειες των ΗΠΑ σχετικά με τη γονεϊκή επιλογή, κυρίως αποτελούν ανταπόκριση σε απαιτήσεις της ομοσπονδιακής κυβέρνησης για κατάργηση των φυλετικών διακρίσεων. Παράλληλα, ανταποκρίνονταν στο κοινωνικό αίτημα για επιλογή σχολείου από τους γονείς, θεσμοθετώντας τη δημιουργία των «magnet schools» ως δημόσια σχολεία πιο ελκυστικά στους λευκούς γονείς (Carl, 1994). Η ποικιλία αναλυτικού προγράμματος στα «magnet schools» είναι μια στρατηγική για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και ένας παράγοντας προσέλκυσης μαθητών από ένα ευρύτερο πληθυσμό, συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτήτων. Παρά τις προθέσεις τους, είχαν ως αποτέλεσμα – με την καθιέρωση κριτηρίων επιλογής - την αποψίλωση των συνοικιακών σχολείων από την «αφρόκρεμα» των μαθητών και δασκάλων (Lad, Correa & Carter, 1999).

Η μεταρρύθμιση «America 2000» του 1992 εισάγει μια εκδοχή της γονεϊκής επιλογής βασισμένης σε ένα σύστημα κουπονιών (vouchers) επεκτείνοντας τη γονεϊκή επιλογή σχολείου τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα. Η δημιουργία των «Νέων Αμερικανικών Σχολείων» εμμέσως εκφράζει την έλλειψη εμπιστοσύνης στα δημόσια σχολεία και δείχνει το δρόμο προς την ιδιωτική εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά συνιστούν μια νέα μορφή συνεταιρισμού μεταξύ ιδιωτικού τομέα και κράτους (Whitty & Edwards, 1998). Χρηματοδοτούνται από ομοσπονδιακά και εταιρικά κεφάλαια και έχουν άμεσους διοικητικούς δεσμούς με την κεντρική αρχή. Τα επιχειρηματικά συμφέροντα και γενικά οι τάσεις της αγοράς έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μεταρρύθμιση του 1992: τα επιχειρηματικά συμφέροντα στις ΗΠΑ θεωρούν τη γονεϊκή επιλογή ως μια στρατηγική εκσυγχρονισμού του εργατικού δυναμικού για τη διαμόρφωση ανταγωνιστικών εκπαιδευτικών αγορών, την οποία και υποστήριξαν με στόχο να αυξήσουν την επιρροή τους στην εκπαίδευση (Carl, 1994).

Στην περίπτωση των ΗΠΑ οι μεταρρυθμίσεις αναδόμησης διαμόρφωσαν ένα τύπο ελεύθερης αγοράς ιδιαίτερα επί της προεδρίας των Reagan & Bush, όχι όμως και

απόλυτης αυτονομίας. Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η γονεϊκή επιλογή χρησιμοποιείται από το κράτος για να ενοποιήσει φυλετικά, αστικά σχολικά συστήματα χωρίς όμως να το πετυχαίνει σε μεγάλο βαθμό (Carl, 1994). Πρόκειται για μοντέλο αποκέντρωσης, όπου η πελατειακή μορφή λογοδότησης που υποστηρίζει η συμμετοχή των επιχειρησιακών κεφαλαίων στα σχολικά συμβούλια, εξισορροπεί με την επαγγελματική λογοδότηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρίστανται σε αυτά και αποφασίζουν για την διαχείριση του ΑΠ, τις διδακτικές στρατηγικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, αν και λογοδοτούν στους πελάτες των σχολείων τους. Παράλληλα, ο περιορισμένος ρόλος του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας αλλά και ο ρυθμιστικός των αντίστοιχων κρατικών, δηλώνει την προσπάθεια απογραφειοκρατικοποίησης του συστήματος.

Όπως διαπιστώνεται από τη συγκριτική μελέτη, το φαινόμενο του αποσυγκεντρωτισμού δεν είναι σαφές και ξεκάθαρο. Η παρουσίαση των ιδιαίτερων εκφάνσεων αναδόμησης των συστημάτων καταδεικνύει τόσο τις ποικιλίες αποσυγκεντρωτισμού που παρουσιάζει η κάθε περίπτωση όσο και το συνδυασμό συγκεντρωτισμού και αποκεντρωτισμού στα πλαίσια της αναδομηστικής πολιτικής τους. Όπως υποστηρίζει ο Karlsen (2000:526), «κινήσεις αποσυγκεντρωτισμού από το κέντρο στην περιφέρεια σε συνδυασμό με κινήσεις συγκεντρωτισμού με αντίθετη κατεύθυνση, φυσιολογικά οδηγούν σε εντάσεις, όχι μόνο μεταξύ κέντρου και τοπικών φορέων, αλλά ακόμη μεταξύ διαφόρων θεσμών/οργανισμών και ομάδων που υπάρχουν σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο». Αυτό είναι και το βασικό επιχείρημα της αρνητικής κριτικής που δέχτηκε το κίνημα της αναδόμησης.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι:

A. το νέο διοικητικό μοντέλο που υποστηρίζουν οι αναδομηστικές μεταρρυθμίσεις των αγγλόφωνων χωρών διαμορφώθηκε εξελικτικά και σχετίζεται άμεσα με παράγοντες οικονομικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς (πολυπολιτισμικότητα) και ιστορικούς (αποικιοκρατία).

B. Η αναδόμηση στις υπό μελέτη περιπτώσεις παρουσιάζει κοινές πολιτικές δανεισμού αλλά διαφοροποιείται ως προς τη μορφή του αποκεντρωτικού μοντέλου που εφαρμόζει όπως και το βαθμό από-γραφειοκρατικοποίησης και αποσυγκεντρωτισμού του συστήματος.

Γ. Παρά τις διακηρύξεις αυτονόμησης των σχολικών συστημάτων, η αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν εμφανίζεται ως εφαρμογή ενός απόλυτα αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, αλλά αποτελεί ένα συνδυασμό αποκέντρωσης,

συγκεντρωτισμού και φιλελευθεροποίησης στην προσπάθεια αλλαγής των δομών του συστήματος. Πρόκειται περισσότερο για μία μορφή ανακατανομής της εξουσίας και των κέντρων λήψης απόφασης.

### *Κριτική της αναδόμησης ως εκπαιδευτικής πολιτικής*

Η αναδόμηση δέχτηκε σφοδρή κριτική σε πολλά επίπεδα και ως προς την ποικιλία των στόχων που προέβλεπε, καθώς το πέρασμα στα διάφορα μοτίβα αυτοδιοίκησης σχολικών μονάδων δεν ήταν ομαλό σε καμία από τις υπό μελέτη περιπτώσεις χωρών. Οι κρατικές παρεμβάσεις με την υιοθέτηση των πολιτικών μοντέλων της εκπαιδευτικής ψευδοαγοράς δέχτηκαν μεγάλη αμφισβήτηση τόσο ως προς το ιδεολογικό τους υπόβαθρο (δικαίωμα ελευθερίας) όσο και στην πρακτική εφαρμογή τους στο σχολικό επίπεδο και την έκταση των πρωτοβουλιών που λαμβάνονται (Gordon & Whitty, 1997).

Ο συνδυασμός αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών κινήσεων που χαρακτηρίζουν το κίνημα της αναδόμησης σε όλες τις περιπτώσεις, είναι ο βασικός λόγος που οι διακηρυγμένοι στόχοι του θεσμού των αυτονομημένων σχολείων δεν επιτεύχθηκαν σε κανένα επίπεδο απόλυτα. Όπως αναφέρουν οι Fitz, Halpin & Power (1997), η αυτονόμηση στόχευε: α) να αυξήσει την ποικιλομορφία μεταξύ των υπηρεσιών που παρέχονται σε τοπικό επίπεδο, αυξάνοντας έτσι την εφαρμογή του δικαιώματος επιλογής των γονέων, β) να εντείνει τον ανταγωνισμό στο δημόσιο τομέα με στόχο την αύξηση των επιπέδων και μαθητικών επιδόσεων και γ) να ενδυναμώσει την αποδοτικότητα και να αυξήσει τη δυνατότητα των ιδιωτικών σχολείων να ανταποκριθούν στις τοπικές ανάγκες.

Η τριπλή αυτή στοχοθεσία, όπως φαίνεται, αποτελεί ως μορφή λεκτικής αυτονομίας, καθώς οι Fitz, Halpin & Power (1997:64) υποστηρίζουν ότι υπήρχε ένας κρυφός στόχος πίσω από αυτές τις αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: ο περιορισμός της εξουσίας των Τοπικών Αρχών στον προγραμματισμό και την παροχή της εκπαίδευσης, ο οποίος και επιτεύχθηκε απόλυτα. Ταυτόχρονα, «δεν παρουσιάστηκε καμία διαφοροποίηση στο έργο που επιτελούνταν στις τάξεις των σχολείων που επέλεξαν να ενταχθούν στο νέο θεσμό».

Σε ό,τι αφορά τα σχολικά συμβούλια, η κριτική εστιάστηκε σε ζητήματα λογοδότησης και δημοκρατικότητας σχετικά με τη σύσταση και λειτουργία των νεοσύστατων διοικητικών σχολικών συμβουλίων μετά την απαγκίστρωσή τους από τον έλεγχο των Τοπικών Αρχών και την κατάργηση των εκπροσώπων τους στα σχολικά

συμβούλια: οι αντιπρόσωποι των τοπικών αρχών διορίζονταν από δημοκρατικά εκλεγμένο σώμα και λογοδοτούσαν δημόσια (Feintuck, 1994 · Bush, Coleman & Glover, 1993). Κανένα από τα δύο αυτά κριτήρια δεν ισχύουν για τις νέες θέσεις των αντιπροσώπων γονέων, της κοινότητας και των επιχειρήσεων.

Τα νέα διοικητικά συμβούλια των αυτονομημένων σχολείων βρέθηκαν με υποχρεώσεις περισσότερες από ότι οι συνάδελφοί τους στις Τοπικές Αρχές και μάλιστα υποχρεώσεις που αφορούν ρόλους όπως αυτών του εργοδότη, του κάτοχου εταιρίας, όπως και ως διαμεσολαβητές για την επίλυση συγκρούσεων, γιατί έχουν την τελική ευθύνη για το Α.Π., την αξιολόγηση και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων (Bush, Coleman & Glover, 1993:179).

Η πολιτική της αυτονόμησης και της αυτοδιαχείρισης ήταν εντεταλμένη μεταρρυθμιστική κίνηση των εκάστοτε κυβερνήσεων. Δεν αποτέλεσε αίτημα των σχολικών μονάδων και του διδακτικού τους προσωπικού. Όπως αναφέρουν οι Gordon & Whitty (1997), τόσο στην Αγγλία όσο και στη Νέα Ζηλανδία τα σχολεία ήταν απρόθυμα και ενάντια να αποδεχτούν το συμφωνητικό της «πλήρους» αυτονομίας το οποίο τους προσφερόταν. Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων στην Αγγλία και όλα τα σχολεία της Ουαλίας με εξαίρεση 3, απέρριψαν το καθεστώς των αυτονομημένων σχολείων. Στη Νέα Ζηλανδία αρκετά σχολεία φοβόντουσαν ότι η μεταβίβαση των χρηματοδοτήσεων και της λήψης των αποφάσεων στα σχολεία θα οδηγούσε σε περικοπές των χρηματοδοτήσεων, ενώ η ευθύνη για τις περικοπές θα βάραινε το φτωχό διοικητικό μηχανισμό των σχολείων παρά τη δράση της κυβέρνησης (Gordon & Whitty, 1997:457). Επίσης, και στις δύο χώρες αρκετά σχολεία αρνήθηκαν επίμονα την παροχή των βραχυπρόθεσμων οικονομικών ωφελημάτων με σκοπό να αποφύγουν την πλήρη «ατομικοποίηση» (complete atomisation) από τη δημόσια εκπαίδευση. Χωρίς, όμως, τη συναίνεση των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβουλίων, η αποκέντρωση δεν μπορεί να επιτευχθεί, ενώ πλήθος των πολιτικών φιλοδοξιών παρεμποδίζονται.

Η ανετοιμότητα αποδοχής των νέων διοικητικών μεταρρυθμίσεων παρουσιάζεται και στις ομάδες των γονέων. Η συμμετοχικότητα των γονέων στα διοικητικά συμβούλια παρά την αύξηση του αριθμού των αντιπροσώπων τους από το κράτος (DfEE, 1997), είναι χαμηλή, ενώ η παρουσία τους σε αυτά δε χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και συνέχεια. Η περιορισμένη συμμετοχή τους στα σχολικά συμβούλια παρά την αύξηση των νόμιμων θέσεων εκπροσώπησής τους, εντείνεται από τις μετακινήσεις που παρατηρούνται λόγω της εφαρμογής του μέτρου της γονεϊκής

επιλογής σχολείου. Παράλληλα, τίθενται ζητήματα σχετικά με την υποκειμενικότητα της οπτικής που παρουσιάζουν, όταν αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα, γεγονός που δημιουργεί συγκρούσεις και δυσχεραίνει το έργο του σχολείου (Anderson, 2000). Μάλιστα, το γεγονός της ψήφισης νόμου για την εκλογή έμμισθων μελών στα σχολικά συμβούλια του Καναδά (Giles, 2001), εναντιώνεται στο βασικό παράγοντα που κίνησε τη μεταρρυθμιστική δράση: τις κρατικές περικοπές.

Σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια ενός ανταγωνιστικού κλίματος για την κατάκτηση των πρώτων θέσεων στην ιεραρχημένη λίστα των σχολείων με κριτήριο την αποδοτικότητά τους, ο Berstein (1996:75) σχολιάζει ότι υπάρχει η πιθανότητα «της εξάρθρωσης της κουλτούρας του παιδαγωγικού διαλόγου, [δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναζητούν να δράσουν αυτό που αισθάνονται ότι είναι το ουσιαστικά σωστό για τους μαθητές τους], από ένα [ιδιαίτερο] διοικητικό ήθος (management ethos), το οποίο επινοείται για τη δημιουργία μιας επιχειρησιακής και ανταγωνιστικής κουλτούρας».

Στον ανταγωνισμό των ψευδοαγορών που περιέχονται τα σχολεία, οι διευθυντές δε λειτουργούν απλά ως διαμεσολαβητές μεταξύ κυβερνητικής πολιτικής και εκπαιδευτικών, αλλά και ως πράκτορες μεταξύ σχολείου και πελατείας ψάχνοντας τρόπους να καταστήσουν το σχολείο τους πιο ελκυστικό, χωρίς να διατηρούν το δικαίωμα να προσφεύγουν στο εντεταλμένο πρόγραμμα μαθημάτων (Moore, George & Halpin, 2002). Το έργο της διεύθυνσης, πιο «ενδυναμωμένο» και υπεύθυνο, χαρακτηρίζεται από πλήθος νέων διλημμάτων, και έρχεται αντιμέτωπο με μια θύελλα αλλαγών που αποφασίζεται από ένα κεντρικά ελεγχόμενο σύστημα. Οι διευθυντές σχολείων πέραν των νέων διαστάσεων του ρόλου τους, συνεχίζουν να αποτελούν μέρος της διοικητικής βαθμίδας, λογοδοτούν στους ανωτέρους τους, ενώ ταυτόχρονα τους αναγνωρίζεται η εξουσία της αυτονομίας, η οποία στην πρακτική της εφαρμογή ή πρόκειται για ημι-αυτονόμηση ή για συμβιβασμό στις αποφάσεις των σχολικών συμβουλίων (Dimmock, 1999). Το ερώτημα: σε ποιο βαθμό οι διευθυντές είναι διοικητικά στελέχη, διευθύνοντες σύμβουλοι ή ηγέτες της σχολικής κοινότητας, η οποία σχεδιάζει την δική της πορεία, παραμένει αναπάντητο. Ταυτόχρονα, η κατάργηση των Τοπικών Αρχών και η αντικατάστασή τους από Εκπαιδευτικές Ζώνες Δράσης (EAZs - Education Action Zones) - μια πολυεθνική συνεργασία ομάδων από τον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα στην Αγγλία - επιβάλλει στους διευθυντές να ασκηθούν σε δεξιότητες διοίκησης επιχειρήσεων για να ανταποκριθούν στους δείκτες

αποδοτικότητα, οι οποίοι αποτελούν τα κριτήρια για τις μισθολογικές τους αυξήσεις (Thody, 2001:165 -166).

Στην ίδια κατεύθυνση προσανατολίζεται και η κυβερνητική απόφαση του Καναδά, η οποία απαγορεύει στους διευθυντές σχολείων να μετέχουν στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, γεγονός είναι ότι οι διευθυντές αποκόπτονται από το διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου, ασχολούνται με διαχείριση πόρων, διοίκηση και ανάπτυξη προσωπικού και κατάρτιση προϋπολογισμών, αποκτούν ένα διοικητικό προφίλ και αποποιούνται, άλλοτε σταδιακά κι άλλοτε ακαριαία, το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη. Η νέα μορφή σχολικής ηγεσίας εκφράζει το πνεύμα του διοικητισμού που διαπνέει τις νέες μεταρρυθμιστικές αλλαγές.

Σε ό,τι αφορά τον κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος, τους εκπαιδευτικούς που έχουν και την ευθύνη των μαθητικών επιδόσεων, έχουν παρακαμφθεί από το διοικητικό και δημοσιονομικό έργο του σχολείου. Στις περιπτώσεις αναδομημένων σχολείων των ΗΠΑ, εκεί που επιδιώκεται η επιτυχία της σχολικής αναδόμησης – δηλαδή της αύξησης των μαθητικών επιδόσεων - από το Κέντρο Οργάνωσης και Αναδόμησης Σχολικών Μονάδων των ΗΠΑ, τα σχολεία: α) προσάρμοσαν το πρόγραμμα στις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους, β) αναδομήθηκε όλη η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών ενώ γ) όλα τα σχολεία ασκούσαν έλεγχο στο Α.Π μαθημάτων. Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια και σε συνδυασμό με την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι περιπτώσεις των αναδομημένων σχολείων που κατάφεραν να αυξήσουν τις επιδόσεις τους περιορίζεται σε πολύ μικρούς πραγματικούς αριθμούς (Newmann, 1997).

Η αναδόμηση ως πολιτική ενδυνάμωσης των γονέων και της γονεϊκής επιλογής δείχνει ότι λειτουργεί για συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις και αρκετά περιορισμένα. Στις ΗΠΑ παρά τις πιέσεις του κεντρικού κράτους στις πολιτειακές κυβερνήσεις να υιοθετήσουν προγράμματα αποδιαχωρισμού, η απάμβλυνση του ρατσισμού δεν επιτυγχάνεται αλλά αντίθετα πολλές φορές το δικαίωμα της επιλογής στους γονείς ανοίγει το δρόμο προς την ιδιωτική εκπαίδευση, γεγονός που επιτείνει την ανάγκη διατήρησης του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους, ώστε να διατηρηθεί η φυλετική ισορροπία στα σχολεία (Carl, 1994). Τα συστήματα σχολικής επιλογής έχουν ως αποτέλεσμα κάποιες ομάδες να εξαιρούνται από σημαντικές επιλογές, ακόμη και όταν η πολιτική νομιμοποίηση διαβεβαιώνει γι' αυτούς ότι όλοι μπορούν να επιλέξουν (Whitty, 1997).

Οι μεταρρυθμίσεις αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και σχολικών μονάδων δείχνει ότι ο στόχος της κατάργησης του κράτους πρόνοιας έχει επιτευχθεί και μαζί και ό,τι επέφεραν οι θεωρίες που παρουσίαζαν την εκπαίδευση ως μέσο αναδιανεμητικής πολιτικής και άσκησης δικαιοσύνης στα πλαίσια μιας πολιτικής κοινωνικής ισότητας (Ζαμπέτα, 1994). Ο Wielemans (2000:27), αναφερόμενος στο παράδειγμα των χωρών της Ε.Ε., υποστηρίζει ότι το κράτος πρόνοιας είτε καταπολεμήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις εν τη γενέσει του με την καθιέρωση ομόσπονδων αντί κεντρικών κρατών (ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδά), είτε αποτελεί σήμερα τη διαδεδομένη τάση στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες που υιοθετούν το μοντέλο του διευκολυντικού κράτους (facilitating state) εφαρμόζοντας το αίτημα του φιλελευθερισμού για αποκέντρωση.

Στα νεοφιλελεύθερα αναδομημένα πολιτικά σχήματα, παρόλα αυτά, το επιχείρημα της από-γραφειοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης φαίνεται ότι δεν έχει επιτευχθεί. Ο αποσυγκεντρωτισμός, αν και επιχειρείται με την κατάργηση των Τοπικών Αρχών ή τον περιορισμό των εξουσιών τους, δεν επιτυγχάνεται απόλυτα, καθώς οι κεντρικές αρχές παρουσιάζουν στρατηγικές συγκέντρωσης του ελέγχου και εποπτείας στο Α.Π και την αξιολόγηση (Wielemans, 2000:27 · Whitty, Power & Halpin, 1998). Ταυτόχρονα, ως προς το άλλο βασικό χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας, τη θεσμοποίηση, συνεχίζει να υφίσταται: οι κανόνες και κανονισμοί αλλάζουν σε ποσότητα αλλά και ως προς το περιεχόμενο τους ή παίρνουν τη μορφή συμβολαίων, τα οποία καλούνται να υπογράφουν τα σχολεία με το κράτος ή/και τις επιχειρήσεις. Η ιεραρχία στο σύστημα συνεχίζει να διατηρείται με τη λειτουργία των δύο σιωπηρών πτυχών της γραφειοκρατικής οργάνωσης, της τυποποίησης και του συγκεντρωτισμού (Hoy & Miskel, 2001). Τα σχολεία, όπως υποστηρίζουν οι Hoy & Sweetland (2001), συνεχίζουν να είναι γραφειοκρατίες: είναι δομές με ιεραρχία της εξουσίας, καταμερισμό εργασίας, απρόσωπο προσανατολισμό, αντικειμενικά πρότυπα, τεχνική επάρκεια, κανόνες και κανονισμούς. Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, η απογραφειοκρατικοποίηση των σχολικών συστημάτων φαντάζει ως ουτοπία, ενώ η αποκέντρωση της σχολικής βάσης προκύπτει με την προώθηση ενός μοντέλου ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας, η οποία θα ενίσχυε τις θετικές πτυχές του βεμπεριανού μοντέλου, αυτές που «υποσχέθηκαν» την αύξηση της αποδοτικότητας των οργανισμών.

### *Κριτική της αναδόμησης ως εισαγόμενη καινοτομία στη σχολική μονάδα*

Η φύση και το πλήθος των υπευθυνοτήτων που μεταβιβάστηκαν σε σχολικό επίπεδο, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη και πρόοδο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρόκειται για μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση και τη δημοσιονομική πολιτική, οι οποίες επηρεάζουν το διοικητικό έργο του σχολείου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα (Campbell, 2001:17), χωρίς να αφήσουν ανεπηρέαστο το ακαδημαϊκό έργο του σχολείου. Εκείνο που τελεί υπό αμφισβήτηση είναι το κατά πόσο η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται από τη μείωση του κρατισμού και την ανάπτυξη του ανταγωνισμού που προάγει η μεθοδευμένη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τον πυρήνα του συστήματος, την αλλαγή στη διοικητική δομή της σχολικής μονάδας, ο McLaughlin (1990) υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο μια μεταρρυθμιστική πολιτική να φέρει αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, ιδιαίτερα στο επίπεδο διοίκησης και πολιτικής του σχολείου, επειδή η φύση, η ποσότητα και ο ρυθμός της αλλαγής στο σχολικό επίπεδο, είναι προϊόν παραγόντων που λειτουργούν τοπικά, και στο μεγαλύτερό τους μέρος είναι εκτός ελέγχου από το πεδίο των σχεδιαστών πολιτικής. Η κυβερνητική πολιτική μπορεί να δώσει τις κατευθύνσεις και να διαμορφώσει το πλαίσιο της αλλαγής, αλλά δεν καθορίζει άμεσα τα αποτελέσματα - δεν μπορεί να επέμβει άμεσα σε αυτά. Οι ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκεκριμένου των σχολικών μονάδων και της διαδικασίας εφαρμογής μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων, είναι αυτές που επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό, τις τελικές επιδράσεις των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στη μαθητική επίδοση (Teedlie & Reynolds, 2000).

Μάλιστα, αρκετοί διευθυντές σχολείων στην Αγγλία δηλώνουν ότι η μεταβίβαση εξουσίας μπορεί να επιφέρει μέχρι και αρνητικά αποτελέσματα στις μαθητικές επιδόσεις, καθώς οι εμφάσεις στο νέο καθεστώς έχουν μετατοπιστεί από τη διδασκαλία και μάθηση στην οικονομική και διοικητική διαχείριση του σχολείου (Campbell, 2001:14). Στην έκθεση του Swan (1986) στη Βρετανία, επισημαίνεται ότι κάθε σχολείο θα πρέπει να ορίσει τελικά τη δική του πολιτική με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες που το χαρακτηρίζουν, πέρα από το γεγονός ότι κάποιες βασικές αρχές παραμένουν κοινές για όλα τα σχολεία. Ενώ, λοιπόν, η πολιτεία αξιολογεί τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες για την ανάπτυξη μιας γενικότερης πολιτικής, η σχολική μονάδα αναπτύσσει τη δική της πολιτική στα πλαίσια της αξιολόγησης των ιδιαίτερων συνθηκών που την αφορούν.



Το ζητούμενο όμως, παραμένει σε ποιο βαθμό τελικά μπορεί να αξιολογήσει και να ασχοληθεί με τις ιδιαιτερότητές της. Γιατί, παρά τις προθέσεις και τους στόχους των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερα βραδείς λόγω των πολιτικών απαιτήσεων, των διακηρύξεων και της «φιλολογίας» που πλαισιώναν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Tyack & Cuban, 1995).

Η θεωρητική αυτή επιχειρηματολογία επιβεβαιώνεται και από τη συγκριτική έρευνα των Levačič & Hardman (1999) στην οποία συγκρίνεται το καθεστώς λειτουργίας και οι μαθητικές επιδόσεις μεταξύ αυτονομημένων σχολικών μονάδων και όσων παρέμειναν υπό την εποπτεία των Τοπικών Αρχών. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι αν και «σε όλα τα σχολεία ασκήθηκε πίεση από την κυβέρνηση για βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών τους στις εξετάσεις» (204) «οι επιπρόσθετες χρηματοδοτήσεις που δόθηκαν στα αυτονομημένα σχολεία δεν τα κατέστησε και περισσότερο αποτελεσματικά ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους» (202).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα των δραστικών προσπαθειών στα διάφορα κράτη για να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες μεταρρυθμιστικές στρατηγικές, ήταν απογοητευτικά σε ό,τι αφορά την παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση – την ποσοτικοποίηση του κέρδους στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων στα σχολεία, έδειξε ότι η αλλαγή συνδέεται με τρόπο πολύπλοκο και λαβυρινθώδη με το συγκείμενο του σχολείου στο οποίο και εφαρμόζεται. Η μελέτη του κοινωνιολογικού πλαισίου της υλοποίησης της μεταρρύθμισης προκύπτει ως αναγκαία συνθήκη, για να αποκτήσει νόημα και να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα, όπως και οι επιζήμιες για τη διαδικασία επιδράσεις (Datnow, Hubbard & Mehan, 1998). Η μελέτη των έξωθεν πολιτικών αποφάσεων (αυτών που λαμβάνονται σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο), δείχνει ότι η σχολική εκπαιδευτική πράξη, αντιστέκεται σε εντολές και κατευθύνσεις, οι οποίες προέρχονται από διαμορφωτές πολιτικής που βρίσκονται μακριά από το χώρο του σχολείου (Firestone & Corbett, 1988).

Οι ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκείμενου των σχολικών μονάδων και οι ιδιαιτερότητες της διαδικασίας εφαρμογής είναι αυτές που επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό, τις τελικές επιδράσεις των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στη μαθητική επίδοση (Teedlie & Reynolds, 2000). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Hargreaves (1994), οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις, έχουν περιορισμένη

επίδραση στην εκπαιδευτική αλλαγή που μπορεί να επιτελεστεί στο σχολικό επίπεδο και συγκεκριμένα στη δομή και την κουλτούρα των σχολείων:

«Τα σχολεία και ιδιαίτερα οι σχολικές τάξεις, αντιστέκονται σθεναρά στην αλλαγή, προς έκπληξη των πολιτικών, των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής και των καινοτόμων....Οι επαγγελματικές και οργανωσιακές δομές είναι ελαστικές: αντιστέκονται σημαντικά και εναντιώνονται ενώ έχουν ισχυρές δυνατότητες να διατηρήσουν και να αναπαράγουν τον εαυτό τους παρά τις επιφανειακές αλλαγές που συντελούνται».

Τα επιχειρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την αξιολόγηση των προγραμμάτων αναδόμησης του NAS που εφαρμόστηκαν σε σχολεία των Η.Π.Α (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000). Οι μεταρρυθμίσεις απαιτούν προγράμματα, τα οποία να επιδρούν σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας των σχολείων, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας, του Α.Π, της διοίκησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της συμμετοχικότητας και εμπλοκής γονέων και κοινότητας, και των βοηθητικών υπηρεσιών (Ross et al., 2000). Αν ο στόχος είναι η επίτευξη της βελτίωσης των μαθητικών αποτελεσμάτων, τότε οι μεταρρυθμίσεις στο Α.Π, στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν μπορούν να εκλείπουν (Dimmock, 1999).

Για το λόγο αυτό, η μελέτη της σχολικής αναδόμησης μπορεί να προσεγγιστεί μόνο ως *συστημική αλλαγή*, αλλαγή που επιτελείται σε όλες τις πτυχές και διαστάσεις του σχολείου: ως αλλαγή στη δομή εξουσίας του σχολείου, στη νοηματοδότηση των ρόλων και στις τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας, μέσα από μια ολιστική θεώρηση της λειτουργίας του. Η *συστημική* προσέγγιση στην αλλαγή που επιτελείται με την αναδόμηση του σχολείου, σημαίνει τη μελέτη όλων των διαστάσεων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Την προσέγγιση αυτή υιοθετεί και ο θεωρητικός της αναδόμησης Conley (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι η σχολική αναδόμηση επιτελείται στη βάση 12 διαστάσεων τις οποίες χωρίζει σε 3 κατηγορίες:

Τις *κεντρικές διαστάσεις* αναδόμησης (central variables of restructuring),

Τις *ενισχυτικές διαστάσεις* αναδόμησης (enabling variables of restructuring)

Τις *υποστηρικτικές διαστάσεις* (supporting variables) (Διάγραμμα 1, σελ. 67).

Οι *κεντρικές*, αφορούν στα Μαθησιακά Πρότυπα (Learning standards), το ΑΠ, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση. Αλλαγές σε αυτήν την περιοχή, σημαίνουν αλλαγή στην καρδιά της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αυτό που οι Elmore and Associates (1990) αναφέρουν ως «βασική τεχνολογία της σχολειοποίησης». Αυτές οι

διαστάσεις αφορούν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τη διδασκαλία. Πρόκειται για αλλαγές ιδιαίτερα δύσκολες, γι' αυτό και οι μεταρρυθμιστές, όπως υποστηρίζει ο Conley (1997), εστιάζονται αρχικά σε οποιεσδήποτε άλλες πέραν αυτών.

Για να επιτευχθούν αλλαγές στις κεντρικές διαστάσεις της αναδόμησης, συχνά είναι αναγκαίες κάποιες μετατροπές σε άλλους παράγοντες, που σχετίζονται στενά με τη διδασκαλία. Οι ενισχυτικές αυτές διαστάσεις αφορούν στο μαθησιακό περιβάλλον, στην τεχνολογία, τις σχέσεις σχολείου – κοινότητας και το διδακτικό και μαθησιακό χρόνο. Το βασικό αξίωμα είναι ότι αν διαφοροποιηθούν αυτές οι διαστάσεις της σχολικής δομής στα πλαίσια των οποίων συμβαίνει η μάθηση, δύναται να προκαλέσουν αλλαγές στη μεθοδολογία και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αν και αυτό αποτελεί γεγονός στις περισσότερες των περιπτώσεων, δε σημαίνει αναγκαία ότι οι μετατροπές στη σχολική οργάνωση και δομή αυτόματα μεταφράζονται και σε αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους.

Τέλος, υφίσταται ακόμη ένα επίπεδο στο οποίο μπορεί να παρατηρηθούν αλλαγές, οι οποίες συμβάλλουν, σύμφωνα με το μοντέλο του Conley (1997), στην αναδόμηση του σχολείου. Αυτές κατευθύνουν τις οργανωσιακές συνθήκες της διδασκαλίας και της σχολειοποίησης. Πρόκειται για το πιο απομακρυσμένο πλέγμα διαστάσεων από τη σχολική τάξη και την επίδραση που μπορεί να ασκούν σε αυτήν, αν και κάποιои μεταρρυθμιστές τις διαφημίζουν ως τις προϋποθέσεις για οποιαδήποτε αλλαγή συμπεριφοράς σε επίπεδο τάξης. Στις υποστηρικτικές αυτές διαστάσεις της αναδόμησης, περιλαμβάνονται η διοίκηση-διακυβέρνηση του σχολείου, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και του εκπαιδευτικού, οι δομές του προσωπικού (personnel structures) και οι συμβατικές σχέσεις που συνάπτει το σχολείο (contractual relationships). Όλες οι πρωτοβουλίες που αφορούν την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων και οι πολιτικές της γονεϊκής επιλογής, ανήκουν στην κατηγορία του τρόπου διοίκησης και διακυβέρνησης του σχολείου. Στην κατηγορία των συμβολαϊκών σχέσεων, εντάσσονται για παράδειγμα, οι σχέσεις των συνδικαλιστικών διδασκαλικών οργανώσεων με τα διοικητικά στελέχη και τα διάφορα Συμβούλια της Εκπαίδευσης (Conley, 1997:113 – 121).

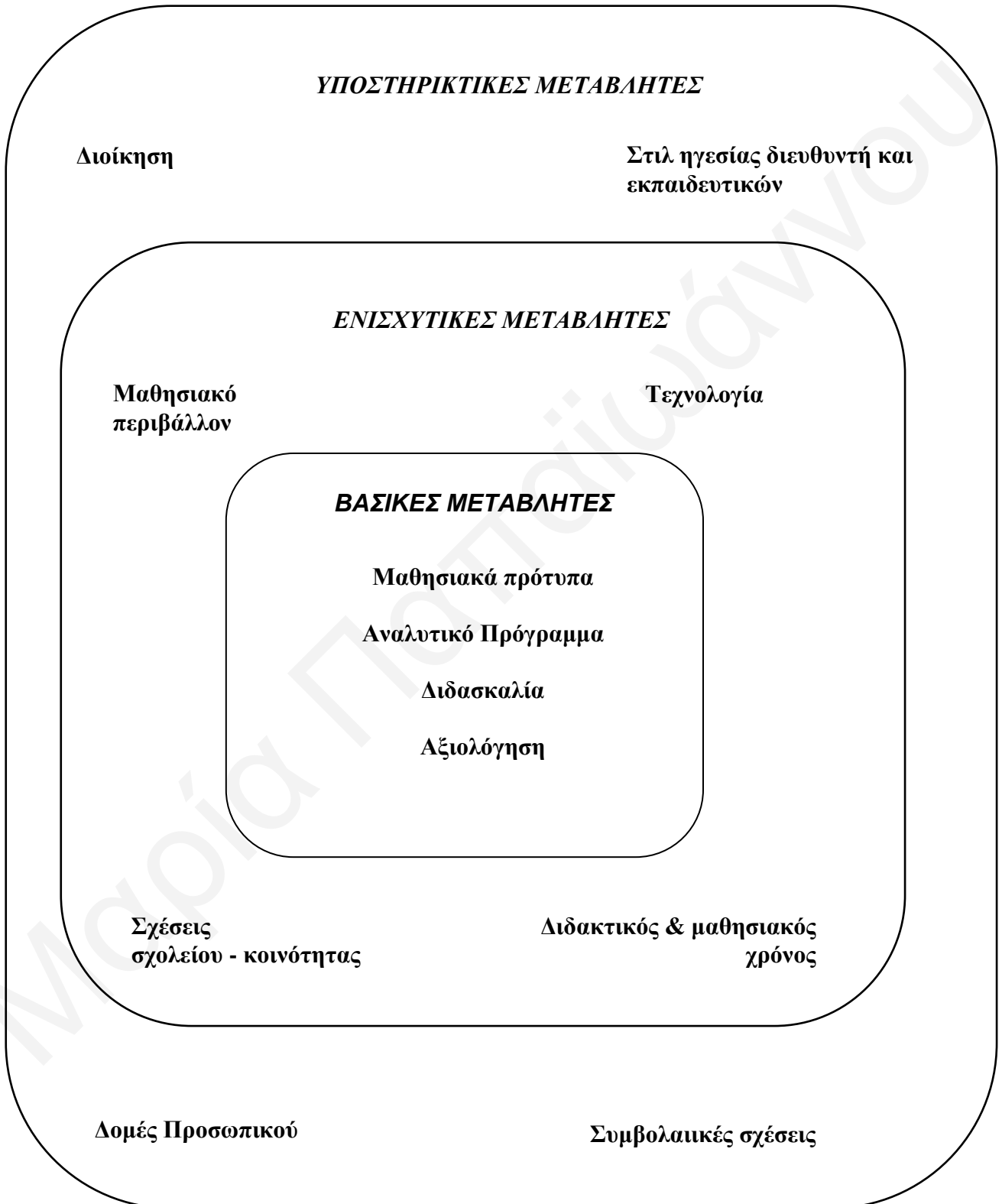
Το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης της σχολικής αναδόμησης του Conley (1997) βοηθά τη μελέτη και την αξιολόγηση ενός αντίστοιχου προγράμματος. Επιχειρεί την ιεράρχηση των μεταβλητών και των παραγόντων που συμβάλλουν στο τελικό αποτέλεσμα, δίνοντας προτεραιότητα στη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Η

διαβάθμιση αυτή, δε συμβαδίζει απόλυτα με τη συστημική προσέγγιση της αναδόμησης καθώς ο Conley παρουσιάζει τη σχολική αναδόμηση από την οπτική του της βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων: θέτει ως σκοπό της αποκλειστικά τη σχολική βελτίωση κι έτσι την προκαθορίζει ως πολιτική αύξησης των μαθητικών επιδόσεων.

Αντί αυτού, σε μια συστημική προσέγγιση της αναδόμησης εξετάζονται *ισότιμα* όλοι οι παράγοντες της μετασχηματιστικής διαδικασίας, καθώς και οι εισροές του συστήματος (Hoy & Miskel, 2001:407), για να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο επιτελείται και οι παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο στόχος μιας τέτοιας προσέγγισης: να διερευνήσουμε και να μη προκαθορίσουμε το ποιες είναι οι κεντρικές διαστάσεις - στην αναδόμηση του σχολείου και πώς αλληλοδιαπλέκονται με όλες τις πτυχές που υφαίνουν τη σχολική ζωή. Τη θέση αυτή υποστηρίζουν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των προγραμμάτων σχολικής αναδόμησης, όπου σε κάθε περίπτωση οι παράγοντες που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο τόσο στην επιτυχή έκβαση (αναδόμηση του σχολείου) όσο και στην καταστολή των προγραμμάτων, ήταν διαφορετικοί και διαμόρφωναν ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών λειτουργιών και προσώπων που εμπλέκονταν στη σχολική ζωή (Datnow, 2000 · Ross et al., 2000 · Newmann, 1997).

*Διάγραμμα 1. Οι διαστάσεις της σχολικής αναδόμησης*

*Πηγή: Conley, D. (1997). Roadmap to restructuring: Charting the course of Change in American Education, 2<sup>nd</sup> ed. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, pp. 115.*



Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση του φαινομένου της αναδόμησης τόσο ως μεταρρυθμιστικής πολιτικής σε μακροεπίπεδο, όσο και ως πρακτική εφαρμογή σε μικροεπίπεδο. Η μελέτη του περιεχομένου της, οι μορφές που έλαβε τα κίνητρα που την κατηύθυναν, οι ομοιότητες και οι διαφορές της μεταρρυθμιστικής πολιτικής των παραδοσιακά αποκεντρωτικών χωρών και οι επιπτώσεις της στη σχολική μονάδα, καταδεικνύουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται. **Η προσπάθεια αναδόμησης στη λειτουργία των σχολείων ως πολιτικής αποκέντρωσης, είναι εντεταλμένη και κεντροκατευθυνόμενη, με περιορισμένη συμβολή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αλλά και την εφαρμογή της. Σχεδιάζεται και εμφανίζεται ως εκπαιδευτική πολιτική μεταρρυθμίσεων σε πολυπολιτισμικά, πολυεθνοτικά και πολυγλωσσικά κράτη ή/και ομοσπονδίες κρατών, με ιστορικά αποκεντρωτικό χαρακτήρα στη δομή και διοίκηση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Σήμερα, εκδηλώνεται ως αλλαγή στις δομές, σε ένα συνδυασμό από αποσυγκεντρωτικές και συγκεντρωτικές νομοθετικές ρυθμίσεις αλλά και τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Εντείνει το πνεύμα του διοικητισμού στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη σχολική ζωή, εισάγοντας μια πρωτόγνωρη για τα σχολεία διοικητική/επιχειρησιακή κουλτούρα καθόλα συμβατή με το πραγματιστικό πνεύμα που διέπει ιστορικά την εκπαίδευση στην Αγγλία, το οποίο υιοθετούν ως μοντέλο, πολιτική επιλογή και ιδεολογία όλα τα κράτη που επηρεάστηκαν απ' το βρετανικό καθεστώς αποικιοκρατίας ή εποικισμού.**

Η μελέτη της αναδόμησης όχι ως κυβερνητικής πολιτικής με στόχο την αλλαγή των κέντρων λήψης αποφάσεων ή ως πολιτικής υιοθέτησης προγραμμάτων για σχολικές μονάδες, αλλά ως μηχανισμό αυτορύθμισης που ενεργοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα σε ένα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνει και το επόμενο κεφάλαιο αυτής της ανασκόπησης. Θα παρουσιαστούν οι πτυχές που συνθέτουν τη δομή και την εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου, η οποία παρά το ιστορικό παρελθόν της ως αποικία των Βρετανών, συνθέτει ένα καθόλα διαφορετικό και ιδιαίζον συγκείμενο εν συγκρίσει με τα κράτη τα οποία μελετήθηκαν.

## Τα σχολεία ως κοινωνικοί οργανισμοί

### *Η ομοιοστατική δράση των συστημάτων και η στάση τους στην αλλαγή*

Ο τρόπος με τον οποίο ορίστηκε και διερευνάται η αναδόμηση στη μελέτη αυτή, δηλαδή ως αλλαγή ή διαφοροποίηση της δομής των σχολικών κοινωνικών συστημάτων στη συναλλαγή τους με το εξωτερικό περιβάλλον, εγείρει ένα βασικό ερώτημα που καθορίζει και τη στάση τους στην αλλαγή:

α) Πώς αντιδρούν οι οργανισμοί στις κοινωνικές αλλαγές; Ποιος ο ρόλος της ομοιόστασης και η σχέση του με τη δομή του οργανισμού;

Σκοπός του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου είναι να προσδιοριστεί η ομοιοστατική λειτουργία ενός οργανισμού και ο τρόπος με τον οποίο ενεργοποιείται σε συνθήκες αντιμετώπισης περιβαλλοντικών αλλαγών.

Οι οργανισμοί είναι ενεργοί συμμετοχοί στην κοινωνία. Αυτό επιβεβαιώνεται όταν μελετούμε το φαινόμενο της κοινωνικής αλλαγής. Σε μια αλληλεπιδραστική σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον και τις δομές του, οι οργανισμοί παραδόξως ενδυναμώνουν και παρεμποδίζουν την αλλαγή λειτουργώντας άλλοτε ως προωθητές κι άλλοτε ως καταλύτες. Είναι από τη φύση τους συντηρητικοί και αντιστέκονται στην κοινωνική αλλαγή, καθώς εκπαιδεύουν τα μέλη τους να ακολουθήσουν το σύστημα και τις επιταγές του. Οι οργανισμοί παρουσιάζουν δηλαδή εσωτερικά, την τάση να λειτουργούν όπως «παλιά», προσπαθώντας να προσαρμόσουν στην εσωτερική τους υπάρχουσα δομή τον οποιοδήποτε νεωτερισμό, στην ουσία εκφυλίζοντάς τον. Αποτέλεσμα αυτού του συντηρητισμού που χαρακτηρίζει τις εσωτερικές δομές των οργανισμών, και της τάσης τους να καταλύουν την οποιαδήποτε νεωτεριστική δράση, ιδέα ή/και πρακτική, είναι η επίτευξη της *κοινωνικής σταθερότητας* ως μια από τις σημαντικότερες εκροές του συστήματος (Hall, 1996:15 - 22). Αυτή η δομολειτουργική θεώρηση των οργανωσιακών συστημάτων αποτελεί τη μία όψη του νομίσματος και απεικονίζει τις θέσεις του Parsons ως θεμελιωτή του *δομολειτουργισμού* και συνεχιστή της φανξιοναλιστικής θεωρίας (Blackledge & Hunt, 2000 · Craib, 2000 · Κατριβέση, 1996).

Στην προσαρμοστική αυτή δράση που παρουσιάζουν οι οργανισμοί όταν συναλλάσσονται με το περιβάλλον τους, τις κοινωνικές δομές και τις αλλαγές που εκρέουν από αυτό, δε σημαίνει ότι μένουν αναλλοίωτοι και ανεπηρέαστοι. Ο Hall (1996:15-19) υποστηρίζει πως αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση των οργανισμών (ως

προς την ηλικία, το φύλο την καταγωγή ή τις εθνικές και φυλετικές ομάδες) ή ακόμη και αλλαγές στην επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων και την πολυπλοκότητα της γνώσης, οδηγούν σε δομικές αλλαγές στο εσωτερικό των οργανισμών. Έτσι, για παράδειγμα, οι οργανισμοί προβαίνουν σε ανακατανομή των θέσεων εργασίας τους, εισάγουν νέα μοτίβα εργασίας και διοίκησης, ενώ αλλάζουν τις δομές τους στην προσπάθεια ανταπόκρισης στην πολυπλοκότητα της εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, παρουσιάζουν νέους σχηματισμούς πιο πολύπλοκους αλλά και συχνά πιο ευέλικτους.

Εξάλλου, η διαφοροποίηση της γραφειοκρατικής δομής ενός σχολείου, θεμελιώνεται στην αρχή της *ύπαρξης πολλαπλών δομών*, θέση που προσβάλλει το αξίωμα της αποκλειστικότητας μίας συγκεκριμένης δομής. Οι δομές δεν είναι πάγιες στο χρόνο. Χαρακτηριστικά όπως, *το μέγεθος, η τεχνολογία του οργανισμού και οι σχέσεις εξουσίας διαφοροποιούν τη δομή των οργανισμών*, με αποτέλεσμα να παρατηρείται συχνά το φαινόμενο κοινού τύπου οργανισμοί (π.χ σχολεία, νοσοκομεία), να ποικίλουν τόσο μεταξύ τους, ώστε να εντάσσονται σε διαφορετικές ταξινομίες και τυπολογίες δομών (Perrow, 1967).

Η αλληλεπιδραστική σχέση περιβάλλοντος και οργανισμού, αποτελεί το επίκεντρο της νέας οργανωτικής θεωρίας και συμβολικά ξεκινά τη στιγμή που ο Scott (1964) συμπεριέλαβε την έννοια των **ορίων του οργανισμού** στον ορισμό της οργάνωσης. Το αποτέλεσμα της αλληλοδραστικής σχέσης οργανωσιακής δομής - κοινωνικής αλλαγής, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού. Για παράδειγμα, από τα όρια του οργανισμού, την έκταση και τη δυναμική της κοινωνικής αλλαγής, την ένταση της σχέσης οργανισμού με το περιβάλλον του, και την έκταση και ποιότητα της συναλλαγής του οργανισμού με τις εξωτερικές ομάδες πίεσης. Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της σχέσης σε κάθε περίπτωση κοινωνικής αλλαγής - δηλαδή η έκταση της αντίστασης ή της αλλαγής που θα παρουσιάσουν οι δομές - ρυθμίζονται από το μηχανισμό της ομοιόστασης των συστημάτων, ο οποίος ενεργοποιείται προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η *ομοιόσταση* (homeostasis) συνιστά μία ιδιότητα των κοινωνικών συστημάτων. Οι Hoy & Miskel (2001:33) με τον όρο αυτό, ονομάζουν «τη διαδικασία με την οποία μια ομάδα από ρυθμιστές (regulators) ενεργούν, ώστε να διατηρήσουν μια σταθερή κατάσταση μεταξύ των συστατικών που απαρτίζουν το σύστημα». *Πρόκειται για ιδιότητα που σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον του συστήματος και τις αλλαγές που επιτελούνται σε αυτό*. Καθώς «όλα τα συστήματα τείνουν προς μια κατάσταση ισορροπίας και αντι-ισορροπίας με τελικό στάδιο την εντροπία ή την αδράνεια, η



ομοιόσταση αφορά ρυθμιστές που ενεργούν για τη διατήρηση της σταθερότητας, και αποκτούν έτσι την έννοια της αυτορύθμισης (self regulation) ή αυτο-σταθερότητας (self stability)» ( Ζαβλανός, 1996: 32).

Συνεπώς, στην περίπτωση σημαντικών αλλαγών που επιτελούνται στο εξωσχολικό περιβάλλον με άμεσες επιδράσεις στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου - όπως η περίπτωση της αλλαγής στη δημογραφική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού των υπό μελέτη σχολικών μονάδων - στο σχολικό σύστημα ενεργοποιούνται κάποιοι ρυθμιστές. Αυτοί προστατεύουν σημαντικά δραστηριότητες και τις βασικές λειτουργίες του σχολικού συστήματος - πρωτίστως τις εγγραφές για την εξασφάλιση των μαθητικών εισροών και τη διδασκαλία ως το λόγο ύπαρξης των σχολικών μονάδων - ώστε να διατηρηθεί η συνολική σταθερότητα στον οργανισμό. Οι ρυθμιστές που ενεργοποιούνται κατά την ομοιοστατική λειτουργία του οργανισμού, αντιτάσσονται σε κάθε δύναμη που απειλεί να διασπάσει το σύστημα, προχωρούν σε αλλαγές ή διατηρούν την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, έχοντας ως τελικό στόχο τη συντήρηση του οργανισμού, με την επίτευξη μιας νέας κατάστασης ισορροπίας, ή εξισορρόπησης της ταραχής (Hoy and Miskel, 2001).

Συνεπώς, σε ό,τι αφορά το ερώτημα της παρούσας μελέτης, η συστημική προσέγγιση της σχολικής αναδόμησης θεωρείται ως η καταλληλότερη μέθοδος διερεύνησης της ανα-δόμησης. Εξετάζει την κοινωνική αλλαγή (αλλόγλωσσοι μαθητές) που συντελείται στο σύστημα (σχολείο), η οποία τείνει να απορυθμίσει τις βασικές λειτουργίες του. Η συστημική προσέγγιση, ως βασικό αξίωμα των *πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων* (complex dynamic systems) εξετάζει τις *μη-γραμμικές* (non-linearity) συνέπειες που μπορεί να επιφέρει μία μικρή ταλάντωση στο σύστημα και την αλληλεπιδραστική τους σχέση σε μία προσπάθεια *αυτό-οργάνωσης* (self-organization) και *ανάδυσης* (emergence) νέων μορφωμάτων (Tsoukas & Hatch, 2001 · Kauffman, 1996 · Holland, 1995). Στοχεύει στη μελέτη της παροδικής έλλειψης ισορροπίας (disequilibrium), των αλλαγών ή της αποκατάστασης που επιτελείται σε ένα οργανικό ανοικτό σύστημα (Hoy and Miskel, 2001). Ποιους ρυθμιστές ενεργοποιεί το σύστημα ως συστατικά του ομοιοστατικού του μηχανισμού; Σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση η δράση αυτών των ρυθμιστών έχει ως αποτέλεσμα την αναδόμηση της σχολικής μονάδας (αλλαγές στη δομή της) προκειμένου να διασφαλιστεί η σταθερότητα και η συνέχιση της λειτουργίας της; Η ανάκτηση της ισορροπίας μήπως επιτυγχάνεται μέσω δομικών αλλαγών στις οποίες προβαίνει το σχολικό σύστημα;

Ο Ζαβλανός (1996:36) αναφέρει ως ομοιοστατικούς μηχανισμούς στα σχολεία τα συστήματα επικοινωνίας διπλής κατεύθυνσης και την αποδοτική λήψη αποφάσεων. Πρόκειται για μηχανισμούς, οι οποίοι καθιστούν ικανή την οργάνωση να προσανατολιστεί για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις αλλαγές στο περιβάλλον της. Επικεντρώνεται δηλαδή, στη διάσταση του συγκεντρωτισμού της σχολικής γραφειοκρατίας. Τα συστήματα επικοινωνίας και η εξουσία της λήψης αποφάσεων αποτελούν δύο βασικά χαρακτηριστικά των οργανισμών σύμφωνα με τον ορισμό της οργάνωσης του Hall (1996:30):

«Ο οργανισμός αποτελεί μια συλλογική οργάνωση, με σχετικά αναγνωρίσιμα όρια, μια κανονιστική εντολή, **βαθμίδες εξουσίας, συστήματα επικοινωνίας και συντονισμού** των μελών: αυτή η συλλογική οργάνωση υφίσταται σε μια σχετικά συνεχόμενη βάση μέσα σε ένα περιβάλλον και αναγκάζει σε δραστηριότητες οι οποίες συνήθως σχετίζονται με τους στόχους. Οι δραστηριότητες φέρουν αποτελέσματα που επηρεάζουν τα μέλη του οργανισμού, τον ίδιο τον οργανισμό και την κοινωνία» (οι υπογραμμίσεις είναι παρέμβαση της συγγραφέως).

Διαπιστώνεται από την παραπάνω ανάλυση ότι η ανα-δόμηση δεν έχει μελετηθεί ως αποτέλεσμα της ομοιοστατικής λειτουργίας ενός οργανισμού, καθώς η σύνδεση των δύο αυτών εννοιών δεν είναι προσδιορισμένη στη βιβλιογραφία. Ο προσδιορισμός της δομής και των χαρακτηριστικών της αποτελούν κεντρικό σημείο για τον καθορισμό του «τι» θα μελετηθεί ως αλλαγή ή διαφοροποίηση στη δομή ενός σχολικού συστήματος. Ένα δεύτερο ζήτημα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι η ανάγκη του προσδιορισμού της ομοιοστατικής λειτουργίας των κοινωνικών οργανισμών. Το υποκεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζει το αναλογικό παράδειγμα μεταξύ κοινωνικού και ανθρώπινου οργανισμού και παρουσιάζει το μηχανισμό της ομοιόστασης ως ανθρώπινης εσωτερικής λειτουργίας όπως μελετάται από τον κλάδο της Φυσιολογίας.

*Οι κοινωνικοί οργανισμοί ως έμβια όντα και το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στη Φυσιολογία*

Η αναδόμηση αφορά στην αλλαγή της δομής των σχολικών συστημάτων και ως εκ τούτου συνιστά μία *οργανωσιακή συμπεριφορά*, την οποία και εκδηλώνουν οι οργανισμοί. Από την άλλη, η ομοιόσταση περιλαμβάνεται στις ιδιότητες του οργανισμού (Hoy & Miskel, 1996). Πρόκειται για έναν *εσωτερικό μηχανισμό αυτορύθμισης* του οργανικού συστήματος, ο οποίος δραστηριοποιείται προς

οποιαδήποτε κατεύθυνση – αναλόγως της αλλαγής που επηρεάζει το σύστημα – παρακινώντας σε ποικίλες αντιδράσεις, με τελικό σκοπό τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των βασικών λειτουργιών και υποσυστημάτων του οργανισμού. Για να εξετάσουμε την αναδόμηση ως ομοιόσταση, θα πρέπει να δούμε κατά πόσο η οργανωσιακή αυτή συμπεριφορά, παρουσιάζεται ως αντίδραση της ομοιοστατικής αυτορυθμιστικής δράσης του οργανισμού. Ο σχεδιασμός της συσχέτισης των δύο αυτών χαρακτηριστικών της οργάνωσης, για να εξετάσουμε το μοντέλο της ομοιοστατικής δράσης σε σχολικούς οργανισμούς, προϋποθέτει την εν συντομία αναφορά μας στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το αναλογικό παράδειγμα κοινωνικού-ανθρώπινου οργανισμού στην Οργανωτική Θεωρία. Η μελέτη του αναλογικού παραδείγματος που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο μορφών οργανισμού, μας επιτρέπει να απαντήσουμε στο ‘πώς μπορεί να μελετηθεί ο ομοιοστατικός μηχανισμός στα σχολικά συστήματα’ διαμορφώνοντας το ερμηνευτικό πλαίσιο της εξαγωγής συμπερασμάτων για την αναδόμηση ως το αποτέλεσμα της ομοιόστασης.

Στη σύγχρονη Οργανωτική Εκπαιδευτική Θεωρία, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και συγκεκριμένα τα σχολεία, δεν αντιμετωπίζονται μηχανιστικά αλλά ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα (Κατερέλος, 1999 · Hoy & Miskel, 1996 · Σαΐτης, 1992), τα οποία προσομοιάζουν ως προς τις λειτουργίες και τις ιδιότητές τους στο ανθρώπινο σύστημα. Αυτό σήμανε την αντικατάσταση της αποσπασματικής διερεύνησης των χαρακτηριστικών ενός σχολικού οργανισμού, με τη συστημική μελέτη των υποσυστημάτων που το ορίζουν. Η συστημική προσέγγιση αντικαθιστώντας την αιτιοκρατική μέθοδο ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες, εντείνει την προσπάθεια της αναλογικής μελέτης του κοινωνικού με τον ανθρώπινο οργανισμό, καθώς θεμελιώθηκε στην «οργανισμική» βιολογία, την κυβερνητική και τη θεωρία της πληροφορίας (Μακρυδημήτρης, 2004:249, 251). Η συσχέτιση του κοινωνικού συστήματος με τον ανθρώπινο οργανισμό εκδηλώνεται στην Κοινωνιολογία των Οργανισμών με το αξίωμα της συγχρονικής μελέτης της ανθρώπινης και κοινωνικής διάστασης ως ενιαίου και αδιαχώριστου παράγοντα, που καθορίζει τη ζωή και τη συμπεριφορά του οργανισμού (Handel, 2003:143).

Παρόμοια παρουσιάζεται και η αναλογία στη Θεωρία της Πολυπλοκότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της συμπεριφοράς των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων, οι σχολικοί οργανισμοί ως κοινωνικά συστήματα αποτελούν οργανικά σύνολα (Wheatley: 2003 · Battram, 2002 · Morgan, 2000), με ποικίλες και πολυσύνθετες εσωτερικές

λειτουργίες και διαμορφώνουν ευμετάβλητες *οργανικές* δομές, μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι επιδεικνύουν ικανότητα αυτό-οργάνωσης (Wheatley, 2003:52).

Ο Morgan (2000:60), αναφέρεται στη στροφή των θεωρητικών της Οργάνωσης στο παράδειγμα της βιολογίας, για να μπορέσουν να αντλήσουν ιδέες που θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη συλλογισμών σε θέματα οργάνωσης. Προβαίνει στην περιγραφή ενός αναλογικού παραδείγματος μεταξύ κοινωνικών και ανθρώπινων οργανισμών, θεμελιώνοντας το χαρακτηρισμό των κοινωνικών οργανισμών ως «έμβιων συστημάτων» (60). Η ταύτιση των δύο επιστημονικών πεδίων περιγράφεται από τον Morgan (2000:60) ως ακολούθως:

«Κατά τη διαδικασία αυτή [ανασκόπησης της βιολογίας], η οργανωτική θεωρία κατέστη ένα είδος βιολογίας, στην οποία οι διακρίσεις και οι σχέσεις ανάμεσα σε *μόρια, κύτταρα, σύνθετους οργανισμούς, είδη* και την *οικολογία*, παραλληλίζονται με αυτές ανάμεσα σε *άτομα, ομάδες, οργανώσεις, πληθυσμούς (είδη) οργανώσεων*, και την *κοινωνική οικολογία* τους».

Ο πιο πρόσφατος και ιδιαίτερα περίπλοκος συσχετισμός του κοινωνικού με το κυτταρικό σύστημα, περιγράφεται από τη «*διαφοροποιημένη προσέγγιση της θεωρίας των συστημάτων*» (Luhmann, 2006:37). Η θεωρία της αυτοποίησης (αυτό + ποιείν) του Niklas Luhmann (2006, 1995, 1986), αναφέρεται από τον ίδιο ως η τρίτη και τελευταία φάση μελέτης των κοινωνικών συστημάτων, η οποία καταλήγει στη θεωρία των αυτό-αναφερόμενων συστημάτων (theory of observing or self-referential systems) (Luhmann, 1995:5-11). Η θεωρία της αυτοποίησης ως βιολογικής θεωρίας, χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών συστημάτων για να περιγράψει «ως *αυτοποιητική την οργάνωση*, η οποία διατηρεί τη διακριτικότητά της, τη συνέχεια και τη σχετική αυτονομία της. Πρόκειται για μία μορφή συστήματος – το οποίο συμπεριφέρεται κατ' αναλογία του κυτταρικού – διατηρεί την ενότητα και ολότητά του, ενώ τα συστατικά του συνεχώς ή περιοδικά διασπώνται και ξανασυναρμολογούνται, δημιουργούνται και αποδεκατίζονται, παράγονται και καταναλώνονται» (Καρκατσούλης, 1995:326). Το μοντέλο των αυτό-αναφερόμενων κοινωνικών συστημάτων του Luhmann συσχετίζει τον κυτταρικό πυρήνα με αυτόν ενός κοινωνικού συστήματος και περιγράφει ως αυτοποιητικό «το σύστημα που αναπαράγει ένα στοιχείο του μέσω μίας επαναδρομικής διαδικασίας (επενέργειας αυτού δηλαδή του ίδιου του στοιχείου επί του εαυτού του) και μέσω αυτής ακριβώς της διαδικασίας οριοθετείται» (Καρκατσούλης, 1995:331).

Το αναλογικό παράδειγμα μεταξύ κοινωνικού και ανθρώπινου οργανισμού δε βασίζεται μόνο στην προσπάθεια της Οργανωτικής Επιστήμης να διαμορφώσει το κοινωνικό παράδειγμα κατ' αναλογία του ανθρώπινου, αλλά παρατηρείται και το αντίστροφο. Η παρουσίαση του ανθρώπινου οργανισμού ως *κοινωνικής οργάνωσης* περιγράφεται από την Επιστήμη της Φυσιολογίας, η οποία μελετά τους μηχανισμούς που διατηρούν το σώμα ζωντανό συμβάλλοντας στην αυτόματη συνέχεια της ζωής (Guyton, 1984:2). Συγκεκριμένα ο Guyton (1984:7) περιγράφει τον *αυτοματισμό του οργανισμού*, ως κοινωνικής οργάνωσης, επικεντρώνοντας την αυτόματη δράση του στο ρόλο του ομοιοστατικού μηχανισμού:

«Το σώμα στην πραγματικότητα είναι μία *κοινωνική οργάνωση που αποτελείται από 75 περίπου τρισεκατομμύρια κύτταρα*, οργανωμένα σε διαφορετικές λειτουργικές δομές, μερικές από τις οποίες ονομάζονται *όργανα*. Κάθε λειτουργική δομή συνεισφέρει το μερίδιό της για τη διατήρηση συνθηκών ομοιοστασίας στο εξωκυττάριο υγρό, που συχνά ονομάζεται *εσωτερικό περιβάλλον*. Όσο διατηρούνται κανονικές συνθήκες μέσα σε αυτό το εσωτερικό περιβάλλον, τα κύτταρα του σώματος εξακολουθούν να ζουν και να λειτουργούν σωστά. Έτσι κάθε κύτταρο ωφελείται από την ομοιόσταση και με τη σειρά του συνεισφέρει για τη διατήρησή της».

Η μελέτη των σχολικών συστημάτων ως *έμβιων, πολύπλοκων και δυναμικών, αυτοποιημένων και αυτό-αναφερόμενων*, συνιστά πεδίο ανεξερεύνητο στην Εκπαιδευτική Διοικητική Θεωρία. Αυτό, όμως, δεν αναιρεί το αυτονόητο της κοινωνικής φύσης ενός σχολικού οργανισμού και μας επιτρέπει να σχεδιάσουμε ένα αντίστοιχο διαφοροποιημένο, εκπαιδευτικά προσαρμοσμένο αναλογικό παράδειγμα, με την αξιοποίηση της Φυσιολογίας, για την ερμηνεία της ομοιοστατικής δράσης του σχολικού συστήματος.

Η Φυσιολογία ασχολείται με τη μελέτη «της αυτόματης συνέχειας της ζωής και των ιδιοτήτων που επιτρέπουν τον ανθρώπινο οργανισμό να ζει σε μεγάλη ποικιλία συνθηκών» (Guyton, 1984:2). Εξ ορισμού, αποτελεί το καταλληλότερο πεδίο για την αναδίφηση της ομοιόστασης, καθώς οι υπό μελέτη σχολικοί οργανισμοί εξετάζονται στα πλαίσια της διαφοροποιημένης πολυπολιτισμικής συνθήκης που χαρακτηρίζει το περιβάλλον τους. Αυτό που επιχειρείται στη συνέχεια, είναι να διαπιστωθεί ο τρόπος λειτουργίας του ομοιοστατικού μηχανισμού στον ανθρώπινο οργανισμό για τη δημιουργία ενός αναλογικού παραδείγματος που θα βοηθήσει τη μελέτη της δράσης του στα σχολεία.

Ο όρος *ομοιόσταση* χρησιμοποιείται από τους φυσιολόγους με την έννοια «της διατήρησης στατικών ή σταθερών συνθηκών στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Ουσιαστικά, όλα τα όργανα και οι ιστοί του σώματος εκτελούν λειτουργίες που βοηθούν στη διατήρηση αυτών των σταθερών συνθηκών» (Guyton, 1984:3). Ανάλογα, η μελέτη της ομοιοστατικής λειτουργίας του σχολείου, σημαίνει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα πρόσωπα που το συστήνουν (διευθυντές, προσωπικό, μαθητές και γονείς) ως τα κύρια εσωτερικά όργανα του σχολείου. Με μια, όμως ουσιώδη διαφορά που διασώζει την ιδιοπροσωπία του απρόβλεπτου κοινωνικού γίνεσθαι: η ομοιοστασία δεν προσβλέπει μόνο στη διατήρηση αλλά και στην αναγκαία διαφοροποίηση, ούτως ώστε το σχολείο να μπορεί να επιτύχει τους βασικούς του σκοπούς.

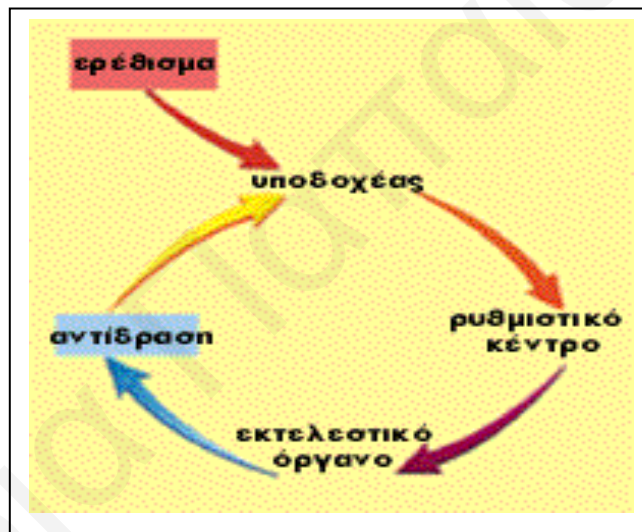
Κατά την έκθεση των οργανισμών σε ποικίλες και διαφορετικές συνθήκες, η δράση της ομοιόστασης ρυθμίζεται από όργανα του σώματος, τα οποία έχουν το ρόλο της μεταφοράς των πληροφοριών και της απόφασης του τρόπου αντίδρασης. Οι αισθητικοί υποδοχείς του νευρικού συστήματος, οι οποίοι βρίσκονται σε όλη την έκταση του δέρματος, είναι αυτοί που εξακριβώνουν την κατάσταση του σώματος ή την κατάσταση του περιβάλλοντος και δίνουν τις πληροφορίες κάθε φορά που ένα αντικείμενο αγγίζει το ανθρώπινο σώμα σε οποιοδήποτε σημείο. Ο εγκέφαλος καθορίζει τις αντιδράσεις με τις οποίες το σώμα ανταποκρίνεται στα αισθητικά ερεθίσματα, διαβιβάζοντας κατάλληλα σήματα σε διάφορα μέρη και όργανα του σώματος, προκειμένου να εκτελεστούν οι ανάλογες αντιδράσεις (Guyton, 1984:5). Οι αισθητικοί υποδοχείς φαίνεται ότι συνιστούν τους περιφερειακούς ρυθμιστές, ενώ ο εγκέφαλος τον κεντρικό ρυθμιστικό υποδοχέα. Παράλληλα και πέραν του εγκεφάλου, ο Guyton (1984:5) επισημαίνει την ύπαρξη ενός «*αυτόνομου ρυθμιστικού συστήματος*, το οποίο λειτουργεί σε υποσυνειδησιακό επίπεδο και ελέγχει πολλές λειτουργίες των εσωτερικών οργάνων».

Συνοψίζοντας, λοιπόν, φαίνεται ότι στην ομοιοστατική λειτουργία του οργανισμού οι δράσεις επιτελούνται από τα *όργανα* του συστήματος. Κάποια από αυτά είναι οι *ρυθμιστές* των αντιδράσεων (περιφερειακοί, κεντρικός και αυτόνομοι), ενώ κάποια άλλα συνιστούν τα *εκτελεστικά όργανα*, τα οποία εκτελούν τις αποφάσεις των ρυθμιστών, όταν ο οργανισμός καλείται να ανταποκριθεί σε ένα *ερέθισμα* που διαταράσσει την ισορροπία του.

Ο Χατζημηνάς (2007) παρουσιάζει ένα απλουστευμένο μοντέλο *αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού* (διάγραμμα 2), βάσει του οποίου ερμηνεύεται ο τρόπος με

τον οποίο «ο οργανισμός προσπαθεί να διατηρήσει σταθερές τις βασικές παραμέτρους του οργανισμού, όπως για παράδειγμα είναι η εσωτερική θερμοκρασία του σώματος και η συγκέντρωση γλυκόζης και αερίων στο αίμα. Κάθε μεταβολή αυτών των παραμέτρων, τείνει να εξισορροπηθεί από ομοιοστατικούς – αυτορυθμιζόμενους μηχανισμούς» (Χατζημηνάς, 2007). Σύμφωνα, με το μοντέλο αυτό, ο οργανισμός αντιδρά στο ερέθισμα μέσω μίας συνεχούς κυκλικής επανάδρασης, όπου οι υποδοχείς πληροφορούν τα ρυθμιστικά κέντρα για την κατάσταση του οργανισμού, αυτά με τη σειρά τους δίνουν εντολές στα εκτελεστικά όργανα, τα οποία εκδηλώνουν τις αντίστοιχες αντιδράσεις μέχρι την επίτευξη της παύσης της επιρροής του ερεθίσματος.

Διάγραμμα 2. Το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στον ανθρώπινο οργανισμό



Βάσει του μοντέλου του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στον ανθρώπινο οργανισμό θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε κατά πόσο η αναδόμηση συνιστά αντίδραση του εν λόγω μηχανισμού, ποιοι είναι οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί που αποφασίζουν την αλλαγή στο σχολικό σύστημα και ποια τα εκτελεστικά όργανα τα οποία αναλαμβάνουν την εφαρμογή της.

## **Ορισμός της οργανωσιακής δομής και των χαρακτηριστικών της: η μελέτη των δομικών διαφοροποιήσεων στους κοινωνικούς οργανισμούς**

Η μελέτη της αναδόμησης ως αλλαγής των δομικών χαρακτηριστικών ενός σχολικού οργανισμού προϋποθέτει την εξέταση δύο βασικών ερωτημάτων:

α) Τι ορίζεται ως δομή ενός σχολικού συστήματος ή μιας κοινωνικής οργάνωσης γενικότερα και

β) Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά ή οι ιδιότητες που συστήνουν το σύστημα της δομής ενός σχολικού οργανισμού.

Τα δύο αυτά ερωτήματα καθορίζουν το περιεχόμενο του υποκεφαλαίου και απαντώνται με σκοπό τον προσδιορισμό εκείνων των στοιχείων τα οποία θα διαμορφώσουν το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης και θα καθορίσουν τις υπό μελέτη διαστάσεις του. Συνεπώς, στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, επιχειρείται ο καθορισμός των βασικών εκείνων χαρακτηριστικών, που συνιστούν τη δομή ενός οργανισμού και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια της διαφοροποίησης των δομών, από τη συνεξέταση του επιστημονικού πεδίου της Κοινωνιολογικής Θεωρίας, της Κοινωνιολογίας των Οργανισμών σε συνδυασμό με την Οργανωτική Θεωρία. Εξετάζεται το πώς έχει οριστεί και μελετηθεί η δομή σε οργανισμούς του εταιρικού και επιχειρησιακού κόσμου, σε εκπαιδευτικά συστήματα και ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες στο χώρο της Διοίκησης των Επιχειρήσεων και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης αντίστοιχα. Οι λόγοι που δεν περιορίζεται η ανασκόπηση στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, είναι γιατί - όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια - ενώ η έννοια της δομής είναι πολύ «δημοφιλής» στην βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης (σφύζει από χαρακτηρισμούς εκπαιδευτικών συστημάτων με γραφειοκρατική ή αποκεντρωτική δομή, όπως και από κριτικές για την απογραφειοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης), έρευνες οι οποίες εστιασμένα να καθορίζουν και να εξετάζουν τα χαρακτηριστικά της δομής σε σχολικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς γενικότερα, είναι πολύ περιορισμένες. Κατά δεύτερον, ο καθορισμός των δομικών χαρακτηριστικών ενός σχολείου ως κοινωνικού συστήματος, πηγάζει από το χώρο της Κοινωνιολογίας των Οργανισμών. Για το λόγο αυτό, η ανάλυση που ακολουθεί ξεκινά από το χώρο της Κοινωνιολογίας για το πώς ορίζεται η δομή των κοινωνικών οργανισμών και εξελικτικά διαπιστώνεται πώς κατέληξε να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Διοικητικής και Οργανωτικής Θεωρίας. Η πορεία αυτή βοηθά εκτός από τον ακριβή προσδιορισμό των δομικών χαρακτηριστικών που ενδιαφέρουν άμεσα τη μελέτη, στην



κατανόηση του «υποβιβασμού», της «υποτίμησης» και του «αρνητισμού» που φορτίζει τη μελέτη των δομικών χαρακτηριστικών σε έναν οργανισμό και τους λόγους που οδήγησαν στον παραγκωνισμό της από το ερευνητικό πεδίο.

Είναι προφανές ότι, ο καθορισμός των δομικών χαρακτηριστικών ενός σχολικού οργανισμού, αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να εξετάσουμε μέσα από ποιες λειτουργίες του αναδομείται το σχολείο, ποια είναι εκείνα τα δομικά χαρακτηριστικά που πιθανά να διαφοροποιούνται και με ποιο τρόπο. Η δομή αποτέλεσε το υπό έμφαση αντικείμενο μελέτης της Λειτουργιστικής Προσέγγισης με κύριους εκφραστές τον Merton και τον Parsons - θεμελιωτή της θεωρίας του Δομολειτουργισμού. Τόσο ο Merton (1968), όσο και ο Parsons (1951), χρησιμοποιούν τον όρο *δομή* για να υποδείξουν τα πιο σταθερά στοιχεία ενός δεδομένου συστήματος. Έτσι, θεωρούν τη δομή ενός κοινωνικού συστήματος ως ένα οργανικό σύνολο που συνδυάζει **θέσεις (status)** και **ρόλους**. Ο Κατριβέσης (1996) αναφέρει, ότι ο όρος δομή στο έργο του Merton χρησιμοποιείται με μια προοπτική δυναμικής ισορροπίας, «δηλαδή δεν αντιστοιχεί μόνο στη **διατήρηση** των δομών, αλλά και στην προσαρμογή ή τη **διευθέτηση** του συστήματος. «Η προσπάθειά του», συνεχίζει, «έγκειται στο να εξηγήσει τις δομικές αλλαγές που προκαλούνται και αναπαράγονται από τις **δομικές συγκρούσεις**, οι οποίες παραπέμπουν στα προβλήματα των δομικών συναρμογών, τα οποία τίθενται αναγκαστικά – ανάμεσα στα συνθετικά στοιχεία των διαφοροποιημένων κοινωνικών δομών» (32). Διαφαίνεται στον εκπρόσωπο της αμερικανικής κοινωνιολογίας, η επίταση στην εξορθολογιστική οπτική και ερμηνεία των κοινωνικών συστημάτων, αλλά και το γεγονός ότι αναγνωρίζεται η έννοια της διαφοροποίησης στις δομές και της δυναμικής τους προς μία κατεύθυνση αλλαγής και αναπροσαρμογής.

Για τον Parsons (1951), η αντίληψη της δομής βρίσκεται στη βάση μιας *σχηματικής δομικής περιγραφής των κοινωνικών συστημάτων*. Το σχήμα αυτό στηρίζεται σε έξι κατηγορίες, τις οποίες υποδεικνύει και ως έξι πιθανές πηγές της **δομικής διαφοροποίησης**:

1. Η κατηγοροποίηση των δραστών ως κοινωνικών υποκειμένων που στηρίζεται στην περιγραφή των **θέσεων** τους.
2. Η περιγραφή και η ταξινόμηση των **προσδοκόμενων ρόλων** και η διανομή τους μέσα στο κοινωνικό σύστημα.
3. Η οικονομία των οργανικών σχέσεων, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο διανέμονται οι οργανικοί όροι και ο τρόπος της **οργάνωσης του συστήματος εξουσίας**.

4. Η οικονομία των εκφρασμένων σχέσεων, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι εκφρασμένες **ανταποδόσεις** οργανώνονται και διανέμονται.
5. Η κατηγοροποίηση των **πολιτισμικών κατευθύνσεων** (ιδεολογίες, δοξασίες, συμβολικά συστήματα έκφρασης) σε σχέση με την κοινωνική δομή.
6. Η περιγραφή της δομικής ολοκλήρωσης, δηλαδή οι **ρυθμιστικοί κανόνες και ποινές των συμπεριφορών**, οι **θεσμοθετημένοι ρόλοι** για την υπέρβαση του γενικού συμφέροντος που οδηγούν στη σύλληψη του κοινωνικού συστήματος (Κατριβέσης, 1996:55).

Στον Parsons ο σαφέστερος καθορισμός της έννοιας της δομής συνδέεται με τη διατύπωση μιας θεωρητικής συλλογιστικής, η οποία επιτρέπει τη **διάκριση των δομικών χαρακτηριστικών** ενός συστήματος (Κατριβέσης, 1996:55).

Διαπιστώνουμε ότι, για τον Parsons, τα *δομικά χαρακτηριστικά* που ταυτόχρονα αποτελούν και τις βασικές πηγές διαφοροποίησης του δομικού συστήματος, συνοψίζονται σε στοιχεία όπως: θέσεις και κατανομή ρόλων σε ένα σύστημα, η ισχύς ενός συστήματος εξουσίας, τα σύμβολα και η ιδεολογία που διέπει το σύστημα και οι μηχανισμοί ρύθμισης και ελέγχου μέσω της λειτουργίας ενός συστήματος θεσμοποίησης των κανόνων.

Οι δομολειτουργιστές, κατηγορήθηκαν και επικρίθηκαν για τον εξορθολογιστικό τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την έννοια της κοινωνικής οργάνωσης και την αποσιώπηση σημαντικών πτυχών που αφορούν στη διάσταση του ατόμου, των αξιών και της κουλτούρας, καθώς και του περιβάλλοντος των οργανισμών. Αυτό διαπιστώνεται από τις εμφάνσεις των κοινωνιολογικών ρευμάτων που ακολούθησαν και έτειναν προς την αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση. Έτσι, η Φαινομενολογία θεμελιωμένη στις φιλοσοφικές αντιλήψεις του Husserl στράφηκε στην έννοια της *δυποκειμενικότητας*, στη μελέτη της *κατασκευής των νοημάτων* από το υποκείμενο, την *ατομική δράση* και την προσπάθεια αποφυγής της *αντικειμενοποίησης*. Για τους οπαδούς αυτού του ρεύματος «η κοινωνική ευταξία είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης» (Κατριβέσης, 1996:214) και οι θεσμοί, απόρροια της ανθρώπινης αυτής ανάγκης για ευταξία. Παρόμοια, οι Σχολές της Αλληλεπίδρασης και της Εθνομεθοδολογίας επικεντρώθηκαν στην έννοια της *ανθρώπινης εμπειρίας*. Ο Thomas – εκφραστής της αμερικανικής εμπειρικής κοινωνιολογίας - στις αναλύσεις του έχει ως κεντρική έννοια «τον προσδιορισμό της κατάστασης», γιατί θεωρεί πώς «όταν οι άνθρωποι προσδιορίζουν μία κατάσταση ως πραγματική, τότε αυτή γίνεται πραγματική στις επιπτώσεις της» (Κατριβέσης,

1996:231). Η έμφαση εδώ, μετατοπίζεται από το *σύστημα*, στις *ανθρώπινες εμπειρίες* και *βιώματα*, τα *ντοκουμένα* και τις *ανθρώπινες διηγήσεις* – την ατομική διάσταση των κοινωνικών συστημάτων. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρει ο Κατριβέσης στην κριτική του, «ότι η υποτιθέμενη ελευθερία των δρώντων υποκειμένων να παίζουν με τους κανόνες, οδήγησε τους εθνομεθοδολόγους στο να ξεχάσουν τελείως την εξουσία που επιβάλλεται μέσω των διαφόρων θεσμών» (281), ενώ οι Crozier & Friedberg (1977:96) στην κριτική τους σχολιάζουν ότι «έχοντας (οι εθνομεθοδολόγοι) ανακαλύψει το περίπλοκο παιχνίδι των διαπροσωπικών στρατηγικών ..... ξέχασαν τελείως τις οργανώσεις... αφήνοντας αναπάντητο το κεντρικό ερώτημα των ρυθμιστικών μηχανισμών που εξασφαλίζουν την ενσωμάτωση της συμπεριφοράς των δρώντων υποκειμένων στους κόλπους των συλλογικών δομών». Είναι προφανείς, λοιπόν, οι λόγοι που κατέστησαν τη μελέτη της δομής στο περιθώριο της κοινωνιολογικής έρευνας.

Παρά την εξελικτική πορεία της Κοινωνιολογικής Επιστήμης και τον εστιασμό του κάθε ρεύματος σε διαφορετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής και δράσης, η έννοια της *οργάνωσης*, ως μονάδα της κοινωνικής δράσης των ανθρώπων, παραμένει κεντρικό ζήτημα, καθώς οι άνθρωποι ζουν και εξελίσσονται μέσα σε διαφορετικού τύπου κοινωνικές οργανώσεις. Μάλιστα, το έργο του κοινωνιολόγου Max Weber για τη γραφειοκρατία, αποτελεί το βασικό πεδίο ανάλυσης όχι μόνο των κοινωνιολόγων ερευνητών, αλλά και των θεμελιωτών της Οργανωτικής και Διοικητικής Επιστήμης. Το έργο του για την ανάλυση του γραφειοκρατικού φαινομένου και του γραφειοκρατικού τύπου οργάνωσης της κοινωνικής ζωής, καθίσταται διαχρονικό και αξεπέραστο παρόλη την αρνητική κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτό από μεταβεμπεριανούς αναλυτές. Έτσι, εξελικτικά, οι όροι ‘γραφειοκρατία’ και ‘οργάνωση’, χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα εναλλακτικά για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο. Αυτό έχει ως συνέπεια οι όροι «οργανωσιακή» και «γραφειοκρατική» δομή, συχνά να παρουσιάζονται ως συνώνυμες έννοιες, αφού ‘γραφειοκρατία’ και ‘οργάνωση’ ταυτίστηκαν στις περιγραφές και αναλύσεις κοινωνικών οργανώσεων του δυτικού κόσμου.

Από τη δεκαετία του 1960 ακόμα, ο Etzioni (1964:3) αναγνωρίζει την «αρνητική σημασία» που φέρει η έννοια της γραφειοκρατίας και προτείνει «την αντικατάστασή της με τον όρο οργάνωση». Ο Μουζέλης (1991:93), προτείνει «να χρησιμοποιούμε τη γραφειοκρατία όπως τη χρησιμοποίησε ο Βέμπερ, δηλαδή ως ακραίο τύπο, χρήσιμο για ευρείες ιστορικές συγκρίσεις, ενώ για κάθε περίπτωση να χρησιμοποιούμε τον όρο

‘οργάνωση’». Τέλος, η Σεραφειμίδου (2003:26), περιγράφει την αντικατάσταση του όρου ‘γραφειοκρατία’, κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, από τον αφηρημένο και αξιολογικά ουδέτερο όρο ‘οργάνωση’, αν και αξιολογεί ότι «σε καμία περίπτωση» δεν θεωρεί τους «δύο αυτούς όρους ως εναλλακτικούς ή ταυτόσημους, αλλά καθίστανται εκ των πραγμάτων ως συνώνυμοι αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας και κυρίως αυτής του ύστερου καπιταλισμού, όταν η οργάνωση και η διοίκηση όλων σχεδόν των κοινωνικών πεδίων προσλαμβάνει γραφειοκρατικό χαρακτήρα» (27, 28).

Είναι εμφανής, επίσης, στην έρευνα του Hall (1968) η ταύτιση γραφειοκρατικής και οργανωσιακής δομής, δηλαδή το αδιαμφισβήτητο της ύπαρξης ενός τύπου δομής, της γραφειοκρατικής. Εξετάζοντας κατά πόσο η αύξηση του επαγγελματισμού μειώνει ή αυξάνει το βαθμό γραφειοκρατικοποίησης στους οργανισμούς, στην ουσία ταυτίζει την έννοια της γραφειοκρατίας με τη γραφειοκρατική δομή στην αναφορά του «ότι η παρουσία επαγγελματιών σε έναν οργανισμό επηρεάζει τη δομή του» (92) ενώ στη μεθοδολογία αναφέρεται ότι εξετάζονται οι αλλαγές στα πέντε χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου. Αλλά και στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, οι Hoy & Miskel (1996), περιγράφοντας τη δομή των σχολικών οργανισμών, ασπάζονται το γραφειοκρατικό τους χαρακτήρα και την ύπαρξη γραφειοκρατικών δομών στα σχολεία: «τα σχολεία αποτελούν επίσημους οργανισμούς με χαρακτηριστικά που στην πλειοψηφία τους είναι παρόμοια με αυτά των γραφειοκρατικών οργανισμών (99)...στην ουσία όλοι οι οργανισμοί παρουσιάζουν τα διακριτικά χαρακτηριστικά μιας γραφειοκρατίας» (122). Έτσι, λοιπόν, στο χώρο της Οργανωτικής Θεωρίας, η δομή αποτελεί τη σχηματική αναπαράσταση κάθε τύπου οργάνωσης, ενώ όταν μιλούμε για δομές οργάνωσης στο δυτικό καπιταλιστικό κόσμο, αναφερόμαστε σε τύπους γραφειοκρατικών δομών και οργάνωσης. Η διαπίστωση ή γενίκευση αυτή, δε σημαίνει βέβαια ότι δεν αποδεχόμαστε την ύπαρξη διαφορετικών ή διαφοροποιημένων σχηματικών αναπαραστάσεων δομής από οργανισμό σε οργανισμό. Κάτι τέτοιο άλλωστε αντίκειται στο βασικό ερώτημα αυτής της μελέτης. Αντίθετα, ασπάζομαστε τον ορισμό της δομής αυτοποιημένων συστημάτων του Καρκατσούλη που την περιγράφει ως «ιδιαιτέρη χωρο-χρονική διευθέτηση ορισμένων συστατικών του συστήματος, μέσω της οποίας η συγκεκριμένη οργάνωση υποστασιοποιείται σ’ ένα συγκεκριμένο χώρο και σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο» (Καρκατσούλης, 1995:327). Ο χωροχρονικός περιορισμός που αποδίδει στη δομή, συνάδει με την πεποίθηση της διαφοροποίησής της στο χώρο και στο χρόνο.

Είναι εύλογο λοιπόν, ότι η περιγραφή των στοιχείων της δομής στην Οργανωτική και Διοικητική Επιστήμη και την Κοινωνιολογία των Οργανισμών, προσλαμβάνει χαρακτηριστικά από το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης. Μπορεί για παράδειγμα, να συναντάμε τους χαρακτηρισμούς «συγκεντρωτική δομή», πιο «αποκεντρωμένη» ή «αυτόνομοι οργανισμοί», αλλά οι επιθετικοί αυτοί προσδιορισμοί εκπορεύονται από το χαρακτηριστικό της συγκεντρωποίησης (concentration) των γραφειοκρατικών οργανώσεων κι αφορούν το βαθμό στον οποίο η εξουσία συγκεντρώνεται στα υψηλά επίπεδα της ιεραρχίας. Το χαρακτηριστικό συστατικό της ύπαρξης μίας ιεραρχίας θέσεων και ρόλων δεν παύει να υφίσταται. Αυτό εντοπίζεται σε δεκάδες ερευνών, ειδικά στις δεκαετίες 1960 έως και αυτήν του 1980, όπου για τη μελέτη της δομής των επιχειρήσεων το ερώτημα που διαπραγματεύονται είναι σε **ποιο βαθμό** (ποσοτική προσέγγιση) παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής δομής (συγκεντρωτισμός, θεσμοποίηση, τυποποίηση, εξειδίκευση) και **όχι ποια άλλα χαρακτηριστικά** (ποιοτική προσέγγιση), πέραν των γραφειοκρατικών, μπορεί να συστήνουν τη δομή ενός οργανισμού. Κάτι τέτοιο θα ήταν αναμενόμενο ειδικά από τους υπέρμαχους του μη γραφειοκρατικού τύπου οργανώσεων και οργανισμών, τους υπερασπιστές της απογραφειοκρατικοποίησης και αυτονόμησης των οργανισμών. Μάλιστα, οι Blau, Heydebrand & Stauffer (1966:179) από τη δεκαετία του 1960, αναφέρονται σε αυτό το ζήτημα λέγοντας ότι: «μία θεωρία γραφειοκρατικής δομής πάνω από όλα πρέπει να ασχολείται με την αλληλεξάρτηση μεταξύ των χαρακτηριστικών της δομής των πολύπλοκων οργανισμών και **όχι να λαμβάνονται ως δεδομένα τα χαρακτηριστικά της δομής** και απλά να εξετάζονται οι αποφάσεις ή οι συμπεριφορές των ατόμων στους πολύπλοκους οργανισμούς» (*ο τονισμός των γραμμμάτων επέμβαση της συγγραφέως*). Παρόλα αυτά, οι εν λόγω ερευνητές, επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του βαθμού αλληλεξάρτησης των χαρακτηριστικών της δομής και όχι στην εξέταση του κατά πόσο η δομή σε ένα οργανισμό μπορεί να παρουσιάσει και άλλα χαρακτηριστικά εκτός από αυτά που καθορίζει η βεμπεριανή θεωρία. Οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί στην έννοια της δομής και ο καθορισμός των χαρακτηριστικών της, όπως θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό.

Ο Pugh (2003:67) ορίζει τη δομή μέσω του καθορισμού των χαρακτηριστικών της. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι «για να μετρήσουμε τις οργανωσιακές δομές πρέπει να προσδιορίσουμε ποια χαρακτηριστικά είναι αυτά που πρέπει να μελετηθούν». Αναγνωρίζει, όμως, ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στη μετατροπή των θεωρητικών

χαρακτηριστικών σε μετρήσιμες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, σχολιάζει ότι «στο πεδίο της οργανωσιακής δομής το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στον καθορισμό τους από τη θεωρία, αλλά στο ποιες είναι εκείνες οι μεταβλητές που προκύπτουν από αυτήν και πρέπει να μελετηθούν» (67). Ο Pugh (2003) συνοψίζει από τη βιβλιογραφία έξι βασικές μεταβλητές ή διαστάσεις της οργανωσιακής δομής, που είναι οι (67):

*Εξειδίκευση* – ο βαθμός κατανομής των δραστηριοτήτων, του έργου που επιτελεί ένας οργανισμός, σε εξειδικευμένους ρόλους

*Τυποποίηση* – ο βαθμός στον οποίο ο οργανισμός προδιαγράφει πρότυπα κανόνων και διαδικασιών

*Τυποποίηση της εργασίας* – ο βαθμός στον οποίο ένας οργανισμός έχει διαμορφώσει πρότυπα εργασίας

*Θεσμοθέτηση* – ο βαθμός στον οποίο οι κατευθύνσεις, οι διαδικασίες κλπ εκφράζονται με γραπτό λόγο

*Συγκεντρωτισμός* - ο βαθμός στον οποίο η δικαιοδοσία/εξουσία λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας

*Διάταξη - Σχηματοποίηση* – το σχήμα που παρουσιάζει η οργάνωση στη δομή των ρόλων π.χ. κατά πόσο η αλυσίδα των εντολών είναι επιμήκης ή περιορισμένη, κατά πόσο οι επιθεωρητές έχουν περιορισμένο ή ευρύτερο πεδίο ελέγχου, δηλαδή αντίστοιχα μικρό ή μεγάλο αριθμό υφισταμένων και κατά πόσο απασχολείται μεγάλο ή μικρό ποσοστό εξειδικευμένου ή βοηθητικού προσωπικού. Η έννοια της διάταξης καλύπτει και τις τρεις αυτές μεταβλητές (67). Τα έξι χαρακτηριστικά που προσδίδει ο Pugh στην οργανωσιακή δομή είναι προφανές ότι παραπέμπουν στη γραφειοκρατικού τύπου οργάνωση.

Παρόμοια ο Crozier (1963), περιγράφοντας το φαινόμενο της γραφειοκρατίας στο δημόσιο σύστημα διοίκησης της Γαλλίας, αναφέρει ότι οι δημόσιοι οργανισμοί εμφανίζουν λειτουργίες που βασίζονται στην πολυτέλεια των τυπικών δομών. Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της τυπικής γραφειοκρατικής δομής του γαλλικού συστήματος τα επικεντρώνει στην αναπτυγμένη ιεραρχική πυραμίδα, τα κείμενα κανόνων και κανονισμών και την καριέρα γενικότερα, την πειθαρχία και την επαγγελματική επιμόρφωση και τέλος το διοικητικό μηχανισμό ρύθμισης που είναι υπεύθυνος για την εποπτεία της καθημερινής εργασίας.

Την ίδια χρονιά ομάδα ερευνητών στις ΗΠΑ, οι Pugh, Hickson, Hinings, Macdonald, Turner & Lupton (1963:306), στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν μία τυπολογία για την ανάλυση των οργανισμών, ορίζουν την οργανωσιακή δομή και την

εξετάζουν ως μία ομάδα από έξι μεταβλητές: εξειδίκευση, τυποποίηση, θεσμοποίηση, συγκεντρωτισμό, διάταξη και ευελιξία. Τα χαρακτηριστικά παραπέμπουν στη γραφειοκρατική διάταξη, με εξαίρεση αυτό της ευελιξίας, που παρουσιάζεται για πρώτη φορά στον ορισμό της δομής ως χαρακτηριστικό της. Ως ευελιξία κατονομάζουν τη διάσταση που «εκφράζει τις αλλαγές που πιθανά μπορεί να συμβούν στη δομή του οργανισμού». Σε μεταγενέστερη δημοσίευσή τους, συνέχεια της προγενέστερης έρευνας, η ίδια ομάδα περιορίζει τα χαρακτηριστικά της δομής σε πέντε (εξειδίκευση, τυποποίηση, θεσμοποίηση, συγκεντρωτισμό και διάταξη) και αφαιρεί τη διάσταση της ευελιξίας (Pugh, Hickson, Hinings & Turner, 1968:88) βασισμένοι στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων τους. Ο Wilson (2003), σχολιάζοντας τον ορισμό που αποδόθηκε στην ευελιξία από τους Pugh, Hickson, Hinings, Macdonald, Turner & Lupton (1963: 294), αναφέρει ότι «ένας τέτοιος ορισμός την καθιστά περισσότερο ως ποιοτικό χαρακτηριστικό μιας μεταβλητής, πιθανά και των άλλων διαστάσεων της δομής, παρά ως μία πραγματική δομή διάσταση ή χαρακτηριστικό με αυθύπαρκτη υπόσταση».

Οι Blau, Heydebrand & Stauffer (1966:180), μελετώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της δομής στις γραφειοκρατίες, προσδιορίζουν τέσσερα χαρακτηριστικά δομής, τέσσερα στοιχεία τα οποία εντάσσονται κάτω από τη στενή έννοια του «δομικός». Ως τέτοια, περιγράφονται ο καταμερισμός εργασίας και η εξειδίκευση που αυτός επιφέρει - την οποία ονομάζουν ως επαγγελματισμό (professionalization)- η ιεράρχηση της εξουσίας, και το διοικητικό προσωπικό το οποίο ασχολείται με το μέγεθος της γραπτής επικοινωνίας και των εγγράφων, δηλαδή το βαθμό θεσμοποίησης που παρουσιάζει ένας οργανισμός.

Οι Hage & Dewar (1973:279), σε έρευνά τους ορίζουν ως βασικές μεταβλητές της δομής ενός οργανισμού, την πολυπλοκότητα, το συγκεντρωτισμό και τη θεσμοποίηση. Τις κρίνουν ως σημαντικές μεταβλητές για την πρόβλεψη της αποδοτικότητας ενός οργανισμού, και τις μετατρέπουν σε μετρήσιμες ποσοτικά μεταβλητές για τους σκοπούς της έρευνάς τους.

Ο Mintzberg (1979:2), παρουσιάζει έναν πολύ περιεκτικό ορισμό της δομής των οργανισμών: «η δομή ενός οργανισμού ορίζεται απλά από το άθροισμα των τρόπων με τους οποίους καταμερίζεται το έργο του οργανισμού σε συγκεκριμένα και διακριτά καθήκοντα και ο συντονισμός που επιτυγχάνεται μεταξύ των καθηκόντων». Σε παραπλήσιο ορισμό καταλήγει και ο Maguire (2002), στη διερεύνηση της δομής οργανισμών δημοτικής αστυνομίας των ΗΠΑ: «η οργανωσιακή δομή αποτελεί την

επίσημη διάταξη μέσω της οποίας οι οργανισμοί πραγματώνουν δύο βασικές δραστηριότητές τους: τον καταμερισμό της εργασίας και το συντονισμό του έργου τους». Σε πρόσφατη έρευνα της δομής αστυνομικών οργανισμών, ο Maguire (2002), εξετάζει επτά διαστάσεις της δομής των οργανισμών: τη λειτουργική, επαγγελματική, χωροταξική και κάθετη διαφοροποίηση (functional, occupational, spatial, vertical differentiation) - διαστάσεις που όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο αφορούν την πολυπλοκότητα της δομής – το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και την ένταση της διοίκησης (administrative intensity) (256), την οποία ερμηνεύουν ως το μέγεθος του διοικητικού έργου σε έναν οργανισμό (270). Η ευκολία με την οποία μεταβάλλεται το 'σετ' των μεταβλητών της δομής, διαπιστώνεται σε μία συγχρονική έρευνα των ιδίων ερευνητών, σε ίδιας φύσεως οργανισμούς, όπου οι μεταβλητές από επτά περιορίζονται σε τέσσερις: θεσμοποίηση, κάθετη και λειτουργική διαφοροποίηση και συγκεντρωτισμός (Hassell, Zhao & Maguire 2003).

Διαπιστώνεται ότι στο πέρασμα των χρόνων και μέχρι πρόσφατα, τα χαρακτηριστικά της δομής παρουσιάζονται αναλλοίωτα στο χρόνο, παραπλήσια σε διάφορους τύπους οργανισμών, 'γραφειοκρατικά' στη φύση τους, και το σημαντικότερο ίσως είναι, ότι η δομή εξετάζεται αποκλειστικά και μόνο στην επίσημη τυπική μορφή της, καθώς όλες οι έρευνες που δρομολογήθηκαν είχαν αυστηρά ποσοτικό χαρακτήρα. Οι ποσοτικές μετρήσεις καθιστούσαν απαγορευτική τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της ανεπίσημης δομής των οργανισμών και της σχέσης τους με αυτών της επίσημης. Επομένως, το ερώτημα ποια άλλα χαρακτηριστικά μπορεί να συστήνουν το σύστημα δομής ενός οργανισμού – επίσημου και ανεπίσημου – παραμένει αναπάντητο.

Τέλος, ο Hall (1996:48-49), από τους σημαντικότερους μελετητές της δομής των οργανισμών, αναφέρει ότι με τον όρο δομή εννοούμε «την κατανομή των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές θέσεις που επηρεάζουν τις σχέσεις των ρόλων μεταξύ αυτών των ατόμων..... αυτό σημαίνει, ότι υφίσταται ένας καταμερισμός εργασίας, οι οργανισμοί έχουν επίπεδα ιεραρχίας και οι θέσεις, τις οποίες εκπληρώνουν τα άτομα, καθορίζονται από κανόνες και ρυθμίσεις». Το σημαντικότερο, όμως, στη θεωρία του Hall είναι ότι προσθέτει ένα νέο χαρακτηριστικό στη δομή των οργανισμών, αυτό της *δομικής πολυπλοκότητας*.

Η πολυπλοκότητα ως όρος, παρουσιάζεται στην αξιωματική θεωρία του Hage (1965:292), ως η άλλη όψη της εξειδίκευσης και ερμηνεύεται στη θεωρία του ως «η μέτρηση των ειδικοτήτων που παρουσιάζει ένας οργανισμός». Είναι σημαντικό να



αναφερθεί για τη συνέχεια αυτής της ανασκόπησης, ότι η πολυπλοκότητα από την αρχή της παρουσίας της ως *οργανωσιακή* μεταβλητή στη δεκαετία του 1960, συνδέθηκε άμεσα με το μέγεθος του οργανισμού και συγκεκριμένα με την αύξηση του μεγέθους του. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρουν οι Blau & Scott (1962:7), πως «όταν οι επίσημοι οργανισμοί είναι πολύ μεγάλοι και πολύπλοκοι κάποιοι συγγραφείς τους κατονομάζουν ως ευρείας κλίμακας ή πολύπλοκους οργανισμούς». Παρόμοια, και οι πρώτοι αναλυτές της πολυπλοκότητας, οι Zelditch & Hopkins το 1961 - όπως αναφέρουν οι Hall, Haas & Johnson (1967) – θεωρούν όχι τόσο σημαντική τη διάσταση του μεγέθους, όσο την πολυπλοκότητα που εκπορεύεται από αυτό. Η σημαντικότητα του έργου των Hall, Haas & Johnson (1967), έγκειται στο γεγονός ότι προσδιορίζουν την πολυπλοκότητα ως **δομικό** πλέον χαρακτηριστικό σε μία οργάνωση και όχι ως οργανωσιακή μεταβλητή, καθορίζουν τις τρεις διαστάσεις της και τις μετατρέπουν σε μετρήσιμα ποσοτικά κριτήρια. Διαμορφώνουν, δηλαδή, μία Θεωρία Δομικής Πολυπλοκότητας, η οποία θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και την μετέπειτα πορεία της έρευνας στο χώρο της Οργανωτικής Θεωρίας. Η έννοια της δομικής πολυπλοκότητας αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών μέχρι και τη δεκαετία του 1980, κυρίως γιατί - όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια της ανασκόπησης - αποτέλεσε το κριτήριο για τον ‘αυθαίρετο’ χαρακτηρισμό ολόκληρης της δράσης του οργανισμού ως πολύπλοκου. Έτσι, συχνά οι έννοιες ‘δομική’ και ‘οργανωσιακή’ πολυπλοκότητα χρησιμοποιούνται εναλλάξ για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο (Wilson, 2003 · Scott & Meyer, 1994 · Hsu, Marsh & Mannari, 1983 · Child, 1972). Για το λόγο αυτό, σε πολλές έρευνες, εξετάστηκε η σχέση της με το βαθμό συγκεντρωτισμού και τους μηχανισμούς ελέγχου και εποπτείας (Maguire, 2002 · Hsu, Marsh & Mannari, 1983 · Khandawalla, 1974 · Child, 1973 · Hage & Aiken, 1967), το βαθμό θεσμοποίησης που παρουσιάζει ένα οργανισμός (Hsu, Marsh & Mannari, 1983 · Khandawalla, 1974 · Child, 1973 · Hage & Aiken, 1967 · Hall, Haas & Johnson, 1967) και το μέγεθός του (Dewar & Hage, 1978 · Meyer, 1972 · Child, 1972 · Blau & Schoenherr, 1971 · Blau, 1970 · Pugh, Hickson, Hinings & Turner, 1968 · Hall, Haas & Johnson, 1967). Ο τρόπος με τον οποίο ορίστηκε και μελετήθηκε η θεωρία της δομικής πολυπλοκότητας, τα κενά και οι αδυναμίες που τυχόν παρουσιάζει, εξετάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Πριν περάσουμε, όμως, στην εξέταση της πολυπλοκότητας ως χαρακτηριστικό της δομής των οργανισμών, θα αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο εξετάστηκε η δομή στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Αναφέρθηκε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, ότι η μελέτη αυτής καθεαυτής της δομής σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι πολύ περιορισμένη και αυτός ήταν και ο λόγος που μας οδήγησε στην ανασκόπηση του θέματος σε άλλα παρεμφερή επιστημονικά πεδία. Επίσης, θεωρήθηκε σκόπιμο να ενταχθεί στο σημείο αυτό, πριν την εξέταση της δομικής πολυπλοκότητας, γιατί η πολυπλοκότητα ως χαρακτηριστικό της δομής, όπως δείχνει η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχει εξεταστεί αποκλειστικά σε σχολικούς οργανισμούς. Το καίριο ερώτημα, λοιπόν, είναι πώς εξετάστηκε και με ποιον τρόπο μελετήθηκε η δομή στο χώρο της εκπαίδευσης; Ποιες μεταβλητές ορίζουν τη σχολική δομή; Κατά πόσο είναι ίδιες ή προσομοιάζουν με αυτές ενός κερδοσκοπικού οργανισμού όπως ορίστηκαν από την Οργανωτική Θεωρία;

Η αναζήτηση της λέξης κλειδί «δομή σχολείου» σε τίτλους και περιλήψεις άρθρων στις ιντερνετικές μηχανές αναζήτησης Swetswise και ingenta (οι οποίες συγκεντρώνουν σχεδόν όλα τα επιστημονικά περιοδικά), έδωσε ως αποτέλεσμα μόνο 7 άρθρα σε αναζήτηση 18.777.158 αναφορών στο χώρο της Εκπαίδευσης (Ready, Lee & Welner, 2004 · Sinden, Hoy & Sweetland, 2004 · Hoy, 2003 · Yu, Leithwood & Jantzi, 2002 · Hoy & Sweetland, 2001 · Harper, 2000 · Hoy & Sweetland, 2000). Όπως διαπιστώνεται από τις παραπομπές των ερευνών αυτών, πρόκειται για έναν πολύ περιορισμένο αριθμό μελετών, χρονικά πολύ πρόσφατων, με κύριο ερευνητή στις περισσότερες τον Hoy.

Σε αρκετές, μάλιστα, περιπτώσεις από τα άρθρα που αναφέρονται, η δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν αποτελεί τον κύριο σκοπό της μελέτης. Άλλοτε παρουσιάζεται ως μορφή ιεραρχίας στην Γ/βάθμια εκπαίδευση και μελετάται ως αλλαγή στο οργανόγραμμα ενός Πανεπιστημίου (Harper, 2000), κι άλλοτε αποτελεί διαμεσολαβητική μεταβλητή για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002). Έτσι, στη μελέτη της Harper (2000), εξετάζεται η νέα δομή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Γ/βάθμιας στην Αγγλία με έμφαση στην οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση που παρουσιάζουν, δηλαδή στις μεταβλητές της δομικής πολυπλοκότητας των οργανισμών με τη χρήση συγκριτικών οργανογραμμάτων. Στη μελέτη των Yu, Leithwood & Jantzi (2002), η σχολική δομή δεν προσδιορίζεται

επακριβώς στις μεταβλητές της, αλλά της αποδίδεται ένας λειτουργικός ορισμός, ο οποίος εξυπηρετεί το γενικό σκοπό της έρευνας. Προσδιορίζεται ως μία διαμεσολαβητική μεταβλητή για την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών. Για σκοπούς μέτρησης, η δομή των σχολείων περιγράφεται στη μεθοδολογία της έρευνας «ως οι ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς να μετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τόσο τη σχολική τάξη όσο και ευρύτερα ζητήματα. Εξετάζεται ως προτίμηση σε ένα μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας, ως μία πιθανή επίδραση στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σχολείο τους επιτρέπει να σχεδιάζουν καινοτομίες που οι ίδιοι τις θεωρούν ότι έχουν νόημα και είναι εφικτές» (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002:371). Η έμφαση, δηλαδή, δίνεται αποκλειστικά στο χαρακτηριστικό του συγκεντρωτισμού της εξουσίας και της ιεραρχίας.

Οι Scott & Meyer (1994) εξετάζουν το ρόλο που διαδραματίζει το εξωτερικό περιβάλλον σε αλλαγές της δομής σχολικών μονάδων. Θεωρούν ότι «το εξωτερικό περιβάλλον αποτελεί τη βάση ερμηνείας των εσωτερικών χαρακτηριστικών ενός οργανισμού (137),..... ενώ μπορεί να παραλλάσσεται (το περιβάλλον) ανάλογα με τον τόπο (μεταξύ εθνικών συστημάτων) το χρόνο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το ιδρυτικό στάτους της σχολικής μονάδας (δημόσια και ιδιωτικά)» (138). Όπως διαφαίνεται από τις υποθέσεις της έρευνάς τους, επικεντρώνονται σε θέματα άσκησης εξουσίας που αφορούν τους πόρους και την εφαρμογή προγραμμάτων και τον τρόπο με τον ποίο οι δύο αυτοί εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο το διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης και στη συνέχεια αποκλειστικά τη διοίκηση των σχολείων και την έντασή της (145). Πρόκειται για μία οπτική που επικεντρώνεται περισσότερο στις αλλαγές που επιτελούνται στο μεσαίο επίπεδο και στο στρατηγικό επιτελείο του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι τόσο στον λεπτομερή προσδιορισμό και την μελέτη διαφοροποίησης των δομικών χαρακτηριστικών των σχολείων.

Οι Sinden, Hoy & Sweetland (2004), σε πρόσφατη δουλειά τους, αναφέρουν τους τρία λόγους που θεωρούν σημαντική τη διερεύνηση αυτής καθεαυτής της δομής των σχολικών οργανισμών:

1. «είναι μεταβλητή που μπορεί κανείς να τη διαχειριστεί. Αν γίνει κατανοητή η δομή, τότε μπορούμε να την αλλάξουμε ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα εκπαιδευτικούς και μαθητές
2. παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον στη μελέτη του σχολείου ως οργανισμού. Τόσο τα πρόσωπα, όσο και οι ομάδες συμφερόντων, διεκδικούν να

έχουν λόγο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου που αφορούν στη βελτίωσή του

3. η δομή του σχολείου είναι πολύ πιθανό να σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών του» (462).

Δεδομένου ότι τα σχολεία αποτελούν γραφειοκρατίες είτε μας αρέσει είτε όχι (Hoy & Sweetland, 2000, 2001 · Hoy & Miskel, 1996), σε συνδυασμό με την επανεξέταση των θετικών πτυχών της γραφειοκρατίας – παρέχει την αναγκαία καθοδήγηση, διευκρινίζει τα πεδία υπευθυνότητας/αρμοδιοτήτων, περιορίζει το άγχος των ατόμων που έχουν για το ρόλο τους και βοηθά τα άτομα να αισθάνονται πιο αποδοτικά (Hoy & Sweetland, 2000 · Adler & Borys, 1996) – η έρευνα απαγκιστρώθηκε από τη σύγκριση της αποδοτικότητας μεταξύ γραφειοκρατικών και αποκεντρωμένων δομών, σχολείων δηλαδή με μοντέλα αυτοδιοίκησης και αυτονόμησης. Αυτό που αποτελεί βασική μέριμνα δεν είναι το πώς θα επιτευχθεί η απογραφειοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης, αλλά το ποια μορφή γραφειοκρατικής δομής σε ένα σχολείο μπορεί να αποδειχθεί ως ενδυναμωτική (enabling) και ποια ως κατασταλτική (coercive): ποια δηλαδή βοηθά το έργο και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τότε καθίσταται αντίθετα κατασταλτική γι' αυτό.

Με βασικό άξονα το νέο αυτό ερώτημα, οι Hoy & Sweetland (2001) μεταφέρουν τους δύο όρους 'ενδυναμωτικής' και 'κατασταλτική' γραφειοκρατία των Adler & Borys (1996) από το χώρο της Διοίκησης στο χώρο της Εκπαίδευσης και τους εξετάζουν σε σχολικούς οργανισμούς, διαμορφώνοντας μία *τυπολογία* σχολικής γραφειοκρατίας (302) και ένα *μοντέλο μέτρησης σχολικών δομών*. Σύμφωνα με αυτό, τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής γραφειοκρατικής δομής είναι ο *συγκεντρωτισμός* (ιεράρχηση εξουσίας, βαθμός συμμετοχής εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων) και η *θεσμοποίηση* (γραπτοί κανόνες, κανονισμοί, διαδικασίες και πολιτικές), τα οποία εξετάζονται με την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου δηλώσεων που ελέγχουν αντίστοιχα το δυναμικό και κατασταλτικό συγκεντρωτισμό και θεσμοποίηση αντίστοιχα. Πρόκειται για το μοναδικό εργαλείο μέτρησης σχολικών δομών, το οποίο εφαρμόστηκε αποκλειστικά σε σχολεία Μέσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ.

Ως *δυναμικός συγκεντρωτισμός* ορίζεται αυτός που βοηθά τους εργαζομένους να επιλύουν προβλήματα και δε δυσκολεύει την εργασία τους. Αντίθετα, ο *κατασταλτικός συγκεντρωτισμός* αναφέρεται σε ένα τύπο ιεραρχίας που παρεμποδίζει παρά

διευκολύνει τους μετέχοντες να επιλύουν προβλήματα στο χώρο εργασίας τους (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004:464 · Hoy & Sweetland, 2001: 300).

Αντίστοιχα, η θεσμοποίηση που αναφέρεται στο βαθμό που ο οργανισμός παρέχει ένα κωδικοποιημένο σύστημα κανόνων κανονισμών και διαδικασιών, νοείται ως *ενδυναμωτική*, όταν βοηθά τους εργαζομένους να επιλύουν προβλήματα με διαδικασίες που είναι ευέλικτες, αναδύουν «την καλύτερη δυνατή εφαρμογή» και βοηθούν τους εργαζομένους να αντεπεξέλθουν σε δυσκολίες και διλήμματα. Εν αντιθέσει με την *κατασταλτική θεσμοποίηση*, η οποία προτάσσει κανόνες και κανονισμούς με σκοπό την επιβολή ποινών σε όσους δε συμμορφώνονται. Τέτοιοι κανόνες παρεμποδίζουν την παραγωγική εργασία και οδηγούν σε αποξένωση και απομάκρυνση από την ίδια την αποστολή του σχολείου (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004:463 · Hoy & Sweetland, 2001: 297- 298).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έννοια της ευελιξίας υφέρπει στις περιγραφές της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας, αν και δεν εξετάζεται ως χαρακτηριστικό της σχολικής δομής. Άλλωστε κάτι τέτοιο, όπως δείχνει η ανασκόπηση, θα αντέβαινε στο κατασκευάσμα της γραφειοκρατικής δομής. Η εφαρμογή μίας ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας, η οποία διευκολύνει την εύρυθμη λειτουργία και τη διεξαγωγή του σχολικού έργου με έμφαση στη συμμετοχικότητα και τους κανόνες που εξυπηρετούν και δεν ποινικοποιούν, σημαίνει μία ευέλικτη χρήση της εξουσίας, ερμηνείας των κανόνων και εφαρμογής των αλλαγών. Ο προσδιορισμός της ενδυναμωτικής θεσμοποίησης παρουσιάζει την ανάγκη «μιας ευελιξίας στην αντικατάσταση των κριτηρίων μας για άκαμπτη εμμονή στους κανόνες» (Hoy & Sweetland, 2000, 527). «Οι ευέλικτες διαδικασίες» είναι αναγκαίες σε μία δυναμικού τύπου θεσμοποίηση, καθώς «σε καταστάσεις που είναι δυναμικές δεν μπορούμε να μιλάμε για ‘άριστους’ κανόνες, κι αυτό σημαίνει ότι η αλλαγή στα γεγονότα πρέπει να συνοδεύεται από αλλαγές σε κανόνες και διαδικασίες» (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004: 463). Αντίστοιχα, ο «δυναμικός συγκεντρωτισμός χαρακτηρίζεται από ευελιξία και συνεργατικότητα.....καθώς αυτοί που ασκούν το διοικητικό έργο (στα σχολεία) χρησιμοποιούν την εξουσία τους για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δομές που διευκολύνουν το έργο της διδασκαλίας και μάθησης» (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004: 464). Στην έρευνα των Hoy & Sweetland (2001:315), η ευελιξία, χαρακτηρίζει μεταξύ των άλλων τις σχολικές μονάδες που παρουσίασαν ένα μοντέλο ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας: «οι δυναμικές δομές ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την ευελιξία και τη λύση προβλημάτων...». Διαφαίνεται η έννοια της ευελιξίας και των

ευέλικτων δομών να σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα αλλαγής ή διαφοροποίησης των δομών. Πόσο εύκαμπτο είναι το σύστημα δομής ώστε να επιδέχεται αλλαγές στο χρόνο και στο χώρο. Τα τρία κριτήρια που απέδωσαν οι Pugh et al., (1963) στην ευελιξία, όταν την εξέτασαν ως δομική μεταβλητή, περιγράφουν επακριβώς τη δυναμική της και τη σχέση της με την έννοια της αλλαγής. Το πρώτο κριτήριο για τη μέτρηση της ευελιξίας μίας δομής είναι η *ποσότητα* των αλλαγών που επιτυγχάνονται στη δομή και αφορά στην αξιολόγηση των αλλαγών και της φύσης τους. Το δεύτερο κριτήριο είναι η *ταχύτητα* με την οποία παρουσιάζονται οι αλλαγές και καινοτομίες και η προσαρμοστικότητα που παρουσιάζει ο οργανισμός στο περιβάλλον του σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή από την αρχή της λειτουργίας του και τέλος το κριτήριο της *επιτάχυνσης* με την οποία ενσωματώνονται οι δομικές αλλαγές, αν είναι βραδείς, αν αποτελούν αποσπασματικές τεμαχισμένες αλλαγές η πρόκειται για μία συνεχιζόμενη αλλαγή (306, 307).

Όπως διαφαίνεται από την ανασκόπηση, μπορούμε να αναφερόμαστε σε μία Θεωρία Δομής Οργανισμών, η οποία διαμορφώθηκε στα 40 αυτά περίπου χρόνια και καθόρισε θεωρητικά αλλά και εμπειρικά τις διαστάσεις της δομής. Στην εκπαίδευση όμως, η απουσία επαρκούς αριθμού και διασταυρωμένων ερευνών που να καθορίζουν ποια είναι τα μετρήσιμα κριτήρια των μεταβλητών της δομής στα σχολεία, αποτελεί πάραυτα σημαντικό έλλειμμα ειδικά σε σχολικούς οργανισμούς δημοτικής εκπαίδευσης. Εγείρεται, έτσι, ο αρχικός προβληματισμός του Pugh: θεωρητικά έχουμε προσδιορίσει και καθορίσει τις μεταβλητές της δομής αλλά αυτό που δυσκολεύει τον κάθε ερευνητή είναι η «μετάφρασή» τους σε μετρήσιμα κριτήρια. Πώς για παράδειγμα, θα μετρηθεί η διάσταση της θεσμοποίησης σε διαφορετικού τύπου οργανισμούς; Μπορούμε να εφαρμόσουμε καθολικά αλλά και υπερπολιτισμικά κριτήρια για τη μέτρηση των δομικών χαρακτηριστικών; Αν η εξειδίκευση για παράδειγμα, αποτελεί στοιχείο επαγγελματισμού – όπως αναφέρθηκε παραπάνω στις έρευνες που ανασκοπήθηκαν - τότε πόσο ορθό κρίνεται να θεωρήσουμε μία βιομηχανία που παρουσιάζει αναμφίβολα πιο πολλές ειδικότητες ως πιο επαγγελματικό οργανισμό από μία σχολική μονάδα μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης;

Η έρευνα των Ready, Lee & Welner (2004), δίνει εν μέρει μία απάντηση στο ερώτημα αυτό. Εξετάζει χαρακτηριστικά της δομής σχολικών μονάδων εμπειρικά, παρουσιάζοντας μετρήσιμα κριτήρια χωρίς να προβαίνει σε μία ανασκόπηση της υφιστάμενης Θεωρίας για τις δομές των Οργανισμών. Αν και οι ίδιοι οι συγγραφείς αρχικά διατυπώνουν ότι εξετάζουν τρία χαρακτηριστικά σχολικής δομής, το *μέγεθος*

του σχολείου, το βαθμό *πληρότητας* του (school overcrowding) και το μοντέλο λειτουργίας 'σχολείο μέσα σε σχολείο' (schools-within-schools), στην ουσία δεν παραμένουν μόνο σε αυτά. Παρουσιάζουν τις 'ντόμινο' αλλαγές που τα τρία αυτά επιφέρουν, σε άλλα - όπως τα χαρακτηρίζουν - οργανωσιακά χαρακτηριστικά των σχολείων, τα οποία όμως δεν παύουν να αποτελούν στοιχεία της σχολικής δομής. Εξάλλου, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση το μέγεθος ενός οργανισμού δεν εξετάστηκε ποτέ ως δομική μεταβλητή. Έτσι, περιγράφονται αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης και οργάνωσης του ΑΠ μαθημάτων, στις αλλαγές του ωρολογίου προγράμματος, την πολιτική κατανομής των μαθητών σε επιλεγμένα τμήματα (tracking), την αλλαγή στη διάρκεια του σχολικού έτους, στον ημερήσιο αλλά και τον ωριαίο χρόνο διδασκαλίας μέχρι και τις αλλαγές στο 'τύπο' διδακτικού προσωπικού που μισθώνουν. Όλες αυτές οι αλλαγές, σαφώς, αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αποτελούν κριτήρια διαφοροποίησης της δομής τους. Η σημαντικότητα που παρουσιάζει η έρευνα των Ready, Lee & Welner (2004), έγκειται στην πληθώρα των στοιχείων που παρουσιάζει και στην περιγραφή και τον καθορισμό χαρακτηριστικών που αφορούν στη δομή και στη λειτουργία των υπό μελέτη σχολείων Β/βάθμιας κυρίως εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη μία αναλυτικότερη προσέγγιση της ερευνητικής τους μελέτης και των ορισμών που έχουν αποδοθεί.

Οι εν λόγω συγγραφείς, υπολογίζουν το *μέγεθος* της σχολικής μονάδας με αποκλειστικό κριτήριο τον αριθμό των φοιτούντων μαθητών. Για το λόγο αυτό, το «μέγεθος των εγγραφών» χαρακτηρίζεται ως «σημαντικό χαρακτηριστικό της οικολογίας κάθε σχολικής μονάδας» (Ready, Lee & Welner, 2004:1990). Αντίστοιχα, η *πληρότητα* ως δομικό χαρακτηριστικό, αφορά στο βαθμό συνωστισμού των μαθητών σε ένα σχολείο και δεν είναι ανάλογη με το πλήθος των εγγραφών. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ (2000), ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως υπερπλήρες «όταν ο αριθμός των μαθητών που εγγράφει είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των μαθητών τον οποίο σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει» (NCES, 2000:45). Αν και σκοπός τους είναι να εξετάσουν το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό αυτές οι δομικές αλλαγές επηρεάζουν την εφαρμογή μιας πολιτικής ισότητας στα σχολεία, η έμφαση που δίνεται είναι αποκλειστικά στις ποσοτικές αλλαγές που εντοπίζονται δηλαδή, στη διάσταση του μεγέθους. Και τι εννοούμε με αυτό: εξετάζεται το κατά πόσο η αλλαγή του *πλήθους* των μαθητών και ο *βαθμός πληρότητας* επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην κατανομή των μαθητών και στις μαθητικές επιδόσεις, αλλά δεν εξετάζεται η ποιοτική

διαφορά στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού ως πιθανό αίτιο αυτών των αλλαγών. Όχι μόνο το πόσοι εγγράφονται αλλά τι είδους μαθητών εγγράφονται στα σχολεία. Όχι αποκλειστικά το πόσα νέα προγράμματα εφαρμόζονται, αλλά τι είδους προγράμματα και για ποιο λόγο τα προτιμούν τα σχολεία. Μάλιστα η ανάγκη αυτή γίνεται πιο επιτακτική, καθώς αναφέρεται από τους ίδιους τους συγγραφείς ότι στα υπό μελέτη σχολεία, η δημογραφική σύσταση του πληθυσμού τους άλλαξε σημαντικά λόγω της προσέλευσης πληθώρας μεταναστών. Κατά πόσο λοιπόν, η κατάλυση της σχετικής ομοιογένειας στη δημογραφική σύσταση των σχολείων συμβάλλει στη διαφοροποίηση της δομής τους;

Το τρίτο σημαντικό στοιχείο που περιγράφεται είναι η διαμόρφωση και λειτουργία ‘σχολείων μέσα σε σχολεία’. Περιγράφονται μοντέλα λειτουργίας ‘πολλαπλών και παράλληλων κύκλων φοίτησης’ (multitrack schools) που παρουσιάζουν πλήρη ή σχετική αυτονομία στη λήψη των αποφάσεων, στο προσωπικό που μισθώνουν και στην εφαρμογή ενός ανεξάρτητου προγράμματος μαθημάτων. Όπως φαίνεται, η λύση των παράλληλων κυλιόμενων κύκλων φοίτησης αποτελεί τη νέα πολιτική ειδικά τη Μέση εκπαίδευση καθώς όπως αναφέρει ο Helfand (2000), η πλειοψηφία των σχολείων του Λος Άντζελες το 2000, λειτουργούσαν με βάση ένα από αυτά τα μοντέλα, ενώ το 2006 αναμένεται η επέκτασή τους σε όλα τα σχολεία της Καλιφόρνιας. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι η λειτουργία των κυλιόμενων και παράλληλων τάξεων φοίτησης επηρεάζει σημαντικά και την πολιτική της γονεϊκής επιλογής, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην εκλογή σχολείου, αλλά και στην επιλογή συγκεκριμένου κύκλου σπουδών στα σχολεία αυτά. Η επιλογή αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα αν συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι «τα σχολεία ‘των πολλαπλών και παράλληλων κύκλων φοίτησης’ συχνά επανδρώνονται με προσωπικό έκτακτο και μη προσοντούχο» (California Department of Education, 2000).

Αν και οι Ready, Lee & Welner (2004), αποδίδουν τις αλλαγές αυτές στην οικονομική πολιτική των ΗΠΑ για την εκπαίδευση και στην αμφιθυμία τους να επενδύσουν σε νέα κτίρια για να στεγάσουν το πλήθος των μαθητών, στην ουσία η περιγραφή τους αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα σχολικής αναδόμησης στα Λύκεια της Καλιφόρνιας λόγω της υπερπλήρωσης και της αύξησης του μεγέθους, αλλά και της ανομοιογένειας του μαθητικού τους πληθυσμού. Απαντούν στο ερώτημα πώς αντιδρούν οι σχολικές μονάδες στο πρόβλημα στέγασης και αύξησης των εγγραφών. Οι λύσεις που περιγράφονται δε συστήνουν μία κεντρική μεταρρυθμιστική πολιτική, αλλά **δομικές αλλαγές στις οποίες αναγκάστηκαν σχολεία και Πολιτεία να**



**προσαρμοστούν για να ανταποκριθούν στην αύξηση του πληθυσμού στην περιοχή τους, ιδιαίτερα λόγω της προσέλευσης μεταναστών.** Σε καμία περίπτωση όμως οι Ready, Lee & Welner (2004) δεν εξετάζουν την ποιοτική διαφοροποίηση στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου. Παραμένουν στη μελέτη της αλλαγής των μεγεθών: πως λειτουργεί η μικρή και η μεγάλη σχολική μονάδα και όχι κατά πόσο οι αλλαγές αυτές μπορεί να οφείλονται και στο είδος, στα χαρακτηριστικά του μαθητικού τους πληθυσμού, στο βαθμό ομοιογένειάς του. Συνεπώς, προβαίνουν σε 2 βασικές υπεραπλουστεύσεις ως προς τις θέσεις τους:

1. «Όσο ο μαθητικός πληθυσμός αυξάνεται, η υποστήριξη που χρειάζεται το σχολείο και οι ανάγκες του σε διοικητικό προσωπικό μεγαλώνουν.
2. Τα μικρά σε μέγεθος σχολεία δεν εφαρμόζουν εξειδικευμένα ΑΠ., αλλά όλοι οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά, παρακολουθούν την ίδια τάξη ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες ή τις επιθυμίες τους» (Ready, Lee & Welner, 2004:1992).

Σε ό,τι αφορά το αξίωμα ότι το μέγεθος ενός οργανισμού είναι ανάλογο με το πλήθος των διοικητικών του υπαλλήλων - και το αποκαλούμε αξίωμα, γιατί όπως διαπιστώθηκε αποτελεί αξιωματική θέση στην Οργανωτική Θεωρία - αποτελεί υπεραπλούστευση, γιατί η αύξηση του διοικητικού έργου δεν επέρχεται απαραίτητα και αποκλειστικά από το μέγεθος του σχολείου αλλά και από το βαθμό πολυπλοκότητας της λειτουργίας του, την ποικιλομορφία του μαθητικού του πληθυσμού, δηλαδή την κατάλυση της ομοιομορφίας του συστήματος. Γιατί, αν όντως το μέγεθος και όχι η διαφορετικότητα, η ποικιλομορφία και η πολυπλοκότητα σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας είναι η αίτια για την αύξηση του διοικητικού έργου, τότε αυτό σημαίνει πως σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, με ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, που εφαρμόζει ένα εθνικό ΑΠ μαθημάτων, και με κάποια σχετική σταθερότητα στον ετήσιο αριθμό εγγραφών, οι διοικητικές ανάγκες και το διοικητικό προσωπικό του θα πρέπει να παραμένουν σταθερά. Ή ακόμη περισσότερο, σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που παρουσιάζουν υπογεννητικότητα, δηλαδή μείωση στη φοίτηση μαθητών, το διοικητικό προσωπικό πρέπει να φθίνει. Το ίδιο πρέπει να παρατηρείται και σε χώρες που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά μαθητών που διακόπτουν τη φοίτησή τους ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, θα ανέμενε κανείς οι διοικητικές ανάγκες να παρουσιάζονται περισσότερες στη δημοτική παρά στη Μέση εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο όμως σαφώς δεν ισχύει και ακούγεται συχνά και παράλογο. Οι ανάγκες σε διοίκηση αυξάνουν ενώ η μείωση διοικητικών θέσεων αποτελεί ουτοπία. Τι είναι

λοιπόν αυτό που σε συνδυασμό ίσως με το οργανωσιακό χαρακτηριστικό του μεγέθους, επιτείνει το διοικητικό έργο σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος;

Σε ό,τι αφορά τη σχέση σχολικού προγράμματος μαθημάτων και μεγέθους, δεν αποτελεί σχέση συνεπαγωγής, όπως παρουσιάζεται στην περιγραφή των 'ντόμινο' αλλαγών από τους εν λόγω συγγραφείς. Σαφώς οι πόροι αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση εξω-προγραμματικών δραστηριοτήτων και εξειδικευμένων προγραμμάτων. Σημαντικό, όμως, παράγοντα σε αυτό διαδραματίζουν οι ανάγκες και η ιδιαίτερη ιδιοσυστασία του σχολείου. Για παράδειγμα, το κίνητρο για την εφαρμογή κάποιου προγράμματος ξεκινά από τις ανάγκες του σχολείου. Έτσι, ένα πρόγραμμα που αφορά την πειθαρχία και την κοινωνικοποίηση αποτελεί πιθανά κίνητρο για το προσωπικό ενός σχολείου που αντιμετωπίζει τέτοιες περιπτώσεις, ενώ ένα πρόγραμμα με έμφαση σε κάποια θεματική του ΑΠ αποτελεί κίνητρο για σχολεία που φοιτούν μαθητές μειονεκτούντες και λειτουργικά αναλφάβητοι ή χαρισματικοί ή ακόμα μισθώνει εκπαιδευτικούς με κάποια εξειδίκευση ή ενδιαφέρον σε κάποια θεματική. Επομένως, πέρα από την εξεύρεση πόρων, πιθανά να υπάρχουν σε κάθε περίπτωση βαθύτεροι και πιο σύνθετοι λόγοι που θα οδηγήσουν ένα σχολείο στην εφαρμογή και υλοποίηση ενός προγράμματος πέραν του αναλυτικού τους. Για τους λόγους αυτούς, όπως προαναφέρθηκε, η έμφαση που δίνεται στη διάσταση του μεγέθους και μόνο σε αυτήν, σε συνδυασμό μάλιστα με την εφαρμογή μίας ατιοκρατικής ερμηνευτικής, οδηγεί πιθανά σε παραπλανητικές διαπιστώσεις.

Συνοψίζοντας την ανασκόπηση που αφορά στον καθορισμό της οργανωσιακής δομής και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της, διαπιστώνουμε ότι:

1. η δομή εξετάστηκε αποκλειστικά με βάση τη γραφειοκρατική της προοπτική. Όλα τα χαρακτηριστικά, διαστάσεις και μεταβλητές που της έχουν αποδοθεί κατά καιρούς, προέρχονται από το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης

2. μελετήθηκε μόνο στην επίσημη μορφή της, ενώ ελάχιστη έμφαση δόθηκε στην ανεπίσημη έκφασή της και τα 'κρυφά, υφέρποντα' στοιχεία που πιθανά να συνθέτουν το σύστημα δομής ενός οργανισμού

3. εξετάστηκε αποκλειστικά ποσοτικά, γεγονός που ερμηνεύει και την απουσία των δύο προαναφερόμενων σημείων

4. στην εκπαίδευση, ο χαρακτηρισμός της δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και των εκπαιδευτικών και σχολικών οργανισμών χρησιμοποιείται αυθαίρετα, καθώς η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη σε ό,τι αφορά το ποια στοιχεία συστήνουν τη δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Κρίνεται, μάλιστα, και ανεπαρκής γιατί:

α) το σημαντικό χαρακτηριστικό της δομικής πολυπλοκότητας δεν έχει μελετηθεί στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης γενικότερα και β) απουσιάζουν μελέτες που να μετατρέπουν ακόμη και τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής δομής από το χώρο της θεωρίας σε κριτήρια και μονάδες ανάλυσης σε σχολικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάπτυξη της θεωρίας και της έρευνας της δομικής πολυπλοκότητας των οργανισμών και ο καθορισμός των μεταβλητών που τη συστήνουν.

Ο πίνακας 1 που ακολουθεί συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της δομής από τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση των δομικών χαρακτηριστικών στην Οργανωτική Θεωρία

Θεωρητικοί της Οργανωσιακής Επιστήμης	Τυποποίηση	Θεσμοποίηση	Ιεραρχία – Διάταξη	Καταμερισμός εργασίας – Εξειδίκευση-Επαγγελματισμός	Συγκεντρωτισμός	Εποπτεία	Πολυπλοκότητα
Pugh	√	√	√	√	√		
Blau		√		√			
Hall							
Crosier		√	√	√	√	√	
Hage		√			√		√

## *Η Δομική Πολυπλοκότητα ως χαρακτηριστικό της γραφειοκρατικής δομής*

Η πολυπλοκότητα αφορά στις ενδο-οργανωσιακές πολυμορφίες που παρουσιάζει ένας οργανισμός ή ένα σύστημα, οι οποίες συνήθως δεν απεικονίζονται στο οργανόγραμμα του συστήματος, ενώ έχουν ποικίλες επιδράσεις στη συμπεριφορά των μελών του, στις διαδικασίες του οργανισμού αλλά και στις σχέσεις του με το περιβάλλον. Παραδείγματα οργανισμών που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα ως προς τη δομική τους διάρθρωση παρουσίαζαν *χαλαρή ιεραρχία* (shallower hierarchy) ή/και *ασαφείς μορφές αξιολόγησης* (loosely supervised) (Hall, 1996). Ως πολυπλοκότητα ο Hage (1965:26) περιγράφει «την εξειδίκευση ενός οργανισμού ...η οποία μετριέται από τον αριθμό των επαγγελματικών ειδικοτήτων και τη διάρκεια εκπαίδευσης που προαπαιτείται για την καθεμιά. Όσο αυξάνει ο αριθμός των ειδικοτήτων και η περίοδος της απαιτούμενης εκπαίδευσης γι' αυτές, τόσο πιο πολύπλοκος είναι ο οργανισμός».

Η ΔΠ ως χαρακτηριστικό της δομής προσδιορίστηκε από ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων μεταβλητών και εξετάστηκε ως θεωρητική κατασκευή, δηλαδή ως ένα θεωρητικό εργαλείο διερεύνησης της πολυπλοκότητας των οργανισμών. Στο κεφάλαιο αυτό, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα: πώς ορίστηκε και μετρήθηκε η ΔΠ σε οργανισμούς και εταιρίες, ποια η σχέση της με την αναδόμηση και ποιες αδυναμίες ή ελλείψεις πιθανά να παρουσιάζει ως θεωρητικό μόρφωμα.

Η πολυπλοκότητα, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της δομής των οργανισμών, μελετήθηκε με ιδιαίτερη έμφαση και συνεχίζει να απασχολεί τους ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης. Ο κύριος λόγος που την κατέστησε δημοφιλή, ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1980, οφείλεται κυρίως στις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης: συνδέθηκε με την επέκταση των οργανισμών, τη διαμόρφωση θυγατρικών εταιριών, τα νέα μοντέλα συνεταιριστικών οργανώσεων, άσκησης ελέγχου και εξουσίας και συνδυάστηκε με τις αλλαγές που επιφέρει η διόγκωση των εταιριών στη φύση του διοικητικού τους έργου. Ταυτόχρονα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, ότι σε θεωρητικό επίπεδο, ένας ακόμη λόγος συγκέντρωσης του ερευνητικού ενδιαφέροντος, είναι ότι στις μεταβλητές που της απέδωσε ο Hall εμπερικλείονται σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά της δομής ενός οργανισμού (εξειδίκευση, επαγγελματισμός, συγκεντρωτισμός, ιεραρχία), με αποτέλεσμα η μελέτη της πολυπλοκότητας της δομής να οδηγεί και να τεκμηριώνει συμπεράσματα για τη δομική διαφοροποίηση και την αναδόμηση των οργανισμών.

Παρόλα αυτά, η μελέτη της πολυπλοκότητας στη δομή σχολικών οργανισμών δεν ακολούθησε μία παρόμοια πορεία και εξέλιξη. Η απουσία αντίστοιχων ερευνών στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοικητικής Θεωρίας στερεί τη δυνατότητα να αποδοθούν επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις στο πότε μία δομή ενός σχολικού συστήματος χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκη ή πιο πολύπλοκη από μία άλλη, τη στιγμή μάλιστα που η ανα - δόμηση αποτελεί βασικό στόχο των περισσότερων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ανά τον κόσμο και συστήνει το μετανεωτερικό παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων παγκόσμια.

Ένας βασικός λόγος που εξετάζεται η ΔΠ λεπτομερώς στο κεφάλαιο αυτό, είναι ότι αποτελεί μία σημαντική διάσταση της αναδόμησης των σχολικών μονάδων. Η αναδόμηση, ως μελέτη της αλλαγής στη δομή των σχολείων, είναι πιθανό να σημαίνει και αλλαγές στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη δομή και λειτουργία τους. Επομένως, η ΔΠ ως συστατικό της δομής, σχετίζεται με τη μετάβαση από μία μορφή ιεραρχικής ή ‘κλασσικής’ γραφειοκρατικής δομής σχολείου σε περισσότερο ή λιγότερο πολύπλοκη. Συνεπώς, στις περιπτώσεις όπου ένας σχολικός οργανισμός αναδομείται, η πιθανότητα παρουσίας μίας πολύπλοκης δομής καθιστά τη δομική πολυπλοκότητα ως μία πιθανή διάσταση της αναδόμησης. Αυτό εγείρει δύο βασικά ερωτήματα που σχετίζονται άμεσα με τη δομική πολυπλοκότητα:

- 1. Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες που μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε τη δομή ενός σχολείου ως πολύπλοκη;**
- 2. Πότε ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυπλοκότερο από ένα άλλο ως προς το σύστημα δομής του;**

Η πολυπλοκότητα ως έννοια στο χώρο της Οργανωτικής Θεωρίας παρουσιάζεται από τους μεταγενέστερους μελετητές της βεμπεριανής θεωρίας. Εξετάστηκε σε ποικίλους και διαφορετικής φύσης οργανισμούς (νοσοκομεία, πανεπιστήμια, επιχειρήσεις κ.α, κερδοσκοπικούς και μη) με ιδιαίτερη έμφαση τις δεκαετίες 1960 έως και τη δεκαετία του 1980. Προστέθηκε ως ένα νέο χαρακτηριστικό στη γραφειοκρατική δομή των οργανισμών από θεωρητικούς και ερευνητές, οι οποίοι βασίστηκαν αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης του Weber. Πρόκειται για ποσοτικές κυρίως έρευνες, οι οποίες με μικρές παραλλαγές ως προς τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για να την ερμηνεύσουν, βασίζονται κυρίως στη μέτρηση της *οριζόντιας και κάθετης διαφοροποίησης* του οργανισμού και της

χωροταξικής του επέκτασης, στις διαστάσεις δηλαδή που της απέδωσαν οι πρώτοι μελετητές της (Hage, 1965 · Hage & Aiken, 1967).

Τόσο στους μελετητές της δεκαετίας του 1960 και 1970 (Hage, 1965 · Hage & Aiken, 1967 · Hall, Haas & Johnson, 1967 · Pugh, Hickson, Hinings & Turner, 1968 · Blau & Schoenherr, 1971 · Dewar & Hage, 1978 · Hall, 1996), όσο και σε μεταγενέστερους που την μελέτησαν στο χώρο των επιχειρήσεων (Hsu, Marsh & Mannari, 1983 · Child, 1973) και σε οργανισμούς δημόσιας διοίκησης (Wilson, 2003 · Maguire et al., 2003 · Maguire, 1997 · Langworthy, 1986), η πολυπλοκότητα αναφέρεται άλλοτε ως *δομικό* κι άλλοτε ως *οργανωσιακό* χαρακτηριστικό ή διάσταση, χωρίς ταυτόχρονα να σχολιάζεται η διάκριση μεταξύ των δύο επιθετικών προσδιορισμών που περιστασιακά της αποδίδονται. Μάλιστα, ακόμη και στις περιπτώσεις που αναφέρεται ως οργανωσιακή μεταβλητή, αυτή εξετάζεται - με μικρές παραλλαγές - με βάση τις μεταβλητές ή τα συστατικά της ΔΠ, όπως αρχικά της αποδόθηκαν.

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και σε αναφορές στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Στο βιβλίο των Scott & Meyer (1994), που διαπραγματεύεται τη δομική πολυπλοκότητα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, χρησιμοποιούνται αδιάκριτα τρεις επιθετικοί προσδιορισμοί για την πολυπλοκότητα: δομική, οργανωσιακή και διοικητική. Αρχικά υποστηρίζεται ότι θα εξεταστεί η *οργανωσιακή* πολυπλοκότητα μέσα από τη σχέση των οργανισμών με το περιβάλλον τους, στις υποθέσεις τους οι ερευνητές μελετούν τη *διοικητική* πολυπλοκότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η οποία παρουσιάζεται ως μία μορφή παραλλαγής της *δομικής*, ενώ όλα αυτά μπαίνουν υπό τον τίτλο ενός βιβλίου με τίτλο τη *δομική* πολυπλοκότητα. Δίνεται έτσι, άτυπα η εντύπωση πως δομή και οργάνωση, αποτελούν ταυτόσημες έννοιες ή το σημαντικότερο, ότι **μία πολύπλοκη δομή αρκεί για να χαρακτηριστεί και ως πολύπλοκη η συμπεριφορά ενός οργανισμού**. Τελικά, αρκεί να ελέγξουμε, αν η δομή σε ένα οργανισμό είναι πολύπλοκη για να προσφωνήσουμε ως τέτοιο έναν οργανισμό ή ένα σύστημα;

Από τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί στην πολυπλοκότητα της δομής, διαφαίνεται μία άμεση σύνδεσή της με το μέγεθος του οργανισμού - τη διεύρυνση και επέκτασή του - και ίσως αποτελεί ένα από τους λόγους που οι διαστάσεις της, ορίστηκαν και μετρήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις ποσοτικά. Σε αρκετές μελέτες, υποστηρίχθηκε εμπειρικά η σημαντικότητα του *μεγέθους* του οργανισμού στη διαμόρφωση μίας πολύπλοκης οργανωσιακής δομής (Blau, 1970 ·

Blau & Schoenherr, 1971 · Child, 1972 · 1973). Ο Hage (1965:294), αναφέρει ότι «η πολυπλοκότητα ή η εξειδίκευση ενός οργανισμού, μετριέται από τον αριθμό των επαγγελματικών ειδικοτήτων συμπεριλαμβανομένης και της διάρκειας εκπαίδευσης που χρειάζεται για την κάθε ειδικότητα. Όσο αυξάνει ο αριθμός των ειδικοτήτων και η περίοδος απαιτούμενης εκπαίδευσης τόσο πιο πολύπλοκος είναι ο οργανισμός». Ο Price (1968:26), έδωσε ένα παραπλήσιο ορισμό με αυτόν του Hage, με έμφαση στην πολυπλοκότητα της γνώσης. Ως «πολυπλοκότητα» αναφέρει, «μπορεί να ορισθεί ο βαθμός της γνώσης που απαιτείται για την παραγωγή των εκροών του συστήματος. Ο βαθμός πολυπλοκότητας μπορεί να μετρηθεί από το βαθμό εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών του. Όσο πιο υψηλού επιπέδου είναι η εκπαίδευση, τόσο μεγαλύτερη είναι η πολυπλοκότητα».

Τέλος, ο Hall ενστερνίζεται τον ορισμό του Hage (Hall, 1996 · Hage & Aiken, 1967) για την πολυπλοκότητα, αλλά προχωρά σε μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση των διαστάσεων που την ορίζουν, οι οποίες δύναται να ερμηνευτούν με μετρήσιμους δείκτες. Έτσι, αναφέρει ως συστατικά στοιχεία της πολυπλοκότητας, την *οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση και την χωροταξική επέκταση του οργανισμού* (Hall, 1996:53 · Hage, 1967:906). Ορίζει ως «οριζόντια διαφοροποίηση, τον τρόπο με τον οποίο υποδιαιρείται το έργο που έχει να επιτελεστεί από τον οργανισμό, τις θέσεις εξειδικευμένης εργασίας, τις ειδικότητες που παρουσιάζονται και τους τίτλους των θέσεων εργασίας (job titles) που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός» ενώ ταυτίζει «την κάθετη διαφοροποίηση με την ιεραρχική διαφοροποίηση .....το βάθος της ιεραρχίας που παρουσιάζει ένας οργανισμός και τον αριθμό των ιεραρχικών επιπέδων που παρουσιάζει στο σύνολό του σε συνδυασμό με την εξουσία που διανέμεται ανά επίπεδο» (Hall 1996:53, 55 · Hage, 1967:906). Αν και στις περισσότερες των περιπτώσεων το αξίωμα υφίσταται, υπάρχουν οργανισμοί στους οποίους η εξάπλωση των επιπέδων μπορεί να παριστάνει μέσα από φαινόμενα άλλα πέρα από την κατανομή της εξουσίας. Έτσι, ο Hall (1996) αναφέρει την περίπτωση οργανισμών, όπου οι διευθετήσεις γίνονται με τρόπους που να επιτρέπουν την επαγγελματική ανέλιξη στα πλαίσια του *ίδιου* τίτλου εργασίας. Πρόκειται για προαγωγή σε υψηλότερη θέση χωρίς ενεργή αλλαγή στη φύση εργασίας, μηχανισμός γνωστός ως “dual ladder” (55 – 56).

Τέλος, η *χωροταξική επέκταση* ως το τρίτο συστατικό της πολυπλοκότητας, συνιστά τη μορφή της οριζόντιας ή της κάθετης διαφοροποίησης του οργανισμού. Ο Hall (1996:56), την περιγράφει ως «τις δραστηριότητες και το προσωπικό που διανέμεται στο χώρο, σύμφωνα με τις οριζόντιες ή κάθετες λειτουργίες του οργανισμού, μέσω του



διαχωρισμού που επιτελείται από τα κέντρα εξουσίας και τις εργασιακές υποχρεώσεις που καθορίζονται». Η επέκταση στο χώρο αφορά στις δραστηριότητες και το προσωπικό εργασίας που διασκορπίζονται χωροταξικά, σε διαφορετικές τοποθεσίες με τη μορφή αντιπροσωπειών ή Περιφερειακών Γραφείων.

Διαπιστώνεται από τους πρώτους αυτούς θεωρητικούς, ότι η πολυπλοκότητα αναφέρεται σε βασικά στοιχεία του γραφειοκρατικού μοντέλου και μάλιστα, αποτελεί συνθετικό μόρφωμα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της Θεωρίας του Weber για τους οργανισμούς: του καταμερισμού της εργασίας, της εξειδίκευσης και της ιεράρχησης της εξουσίας. Οι τρεις αυτές διαστάσεις της ΔΠ χρησιμοποιήθηκαν σε όλο το φάσμα των ερευνών μέχρι σήμερα και ερμηνεύτηκαν με διαφορετικούς δείκτες ή κριτήρια ανάλογα με τη φύση του οργανισμού, της βιομηχανίας ή της εταιρίας που εξετάζεται σε κάθε περίπτωση (Wilson, 2003 · Maguire, Shin, Zhao & Hassell, 2003 · Maguire, 2002 · Langworthy, 1986 · Hsu, Marsh & Mannari, 1983 · Child, 1973). Οι δείκτες οι οποίοι σε κάθε περίπτωση διαμορφώθηκαν για να ερμηνεύσουν για παράδειγμα το τι σημαίνει οριζόντια ή κάθετη διαφοροποίηση και το πώς αυτή μπορεί να μετρηθεί, φέρνουν στο προσκήνιο το πρόβλημα της εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη που πρωτοεπισήμανε ο Pugh για τη μελέτη της οργανωσιακής δομής.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξετάσουμε σε αυτό το σημείο ποιες μεταβλητές αποδόθηκαν ενίοτε στη ΔΠ και πώς αυτές ερμηνεύτηκαν και μετατράπηκαν σε μετρήσιμα κριτήρια. Στη μελέτη εργοστασίων της Ιαπωνίας, οι Hsu, March & Mannari (1983), αναφέρουν ότι για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της ΔΠ, χρησιμοποίησαν μετρήσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε πλήθος άλλων οργανισμών προγενέστερα και σε διαφορετικά εθνικά συγκείμενα (Lincoln, Olson & Hanada, 1978 · Child, 1972 · Inkson, Hickson & Pugh, 1970). Η πολυπλοκότητα της δομής λοιπόν, ορίστηκε με τέσσερις μεταβλητές και υπολογίστηκε ως:

- A) *Οριζόντια διαφοροποίηση*: ως ο αριθμός των τμημάτων που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός, γιατί αποτελεί δείκτη διαφοροποίησης της δομής του
- B) *Κάθετη διαφοροποίηση*: ο αριθμός των επιπέδων που διαμεσολαβεί από τα υψηλότερα έως το χαμηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας.
- Γ) *Λειτουργική εξειδίκευση*: η έκταση στην οποία οι διοικητικές λειτουργίες του οργανισμού καθορίζονται ως εξειδικευμένες υποχρεώσεις των ατόμων. Οι μετρήσεις εδώ δεν αφορούν το βαθμό εξειδίκευσης στο προσωπικό παραγωγής αλλά αποκλειστικά τους διοικητικούς υπαλλήλους.

Δ) *Πολυπλοκότητα Γνώσης*: η οποία καθορίστηκε ως το πλήθος των αποφοίτων Πανεπιστημίου που μισθώνει ένας οργανισμός, δηλαδή των κατόχων πανεπιστημιακού τίτλου και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην καταμέτρηση των επαγγελματικών ειδικοτήτων, που αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για την μέτρησή της στην έρευνα των Hage & Aiken (1967).

Ο Wilson (2003), σε πολύ πιο πρόσφατη μελέτη του, αναφέρει τέσσερις 'τύπους δομικής πολυπλοκότητας' στην έρευνά του σε οργανισμούς της αστυνομίας των ΗΠΑ: τη *χωροταξική, επαγγελματική, ιεραρχική και λειτουργική διαφοροποίηση*. Η *χωροταξική* διαφοροποίηση υπολογίστηκε με δύο κριτήρια: το πλήθος των υπηρεσιακών κτιρίων και των υποσταθμών που υφίστανται σε κοινότητα και περιφέρειες και το πλήθος των περιπολιών ανά περιοχή (283).

Η *επαγγελματική* διαφοροποίηση υπολογίστηκε με βάση το πλήθος των ορκισμένων αστυνομικών, πλήρους ή μερικής απασχόλησης (283).

Η *ιεραρχική* διαφοροποίηση υπολογίστηκε με βάση τρία κριτήρια: το ύψος της ιεραρχικής πυραμίδας, τα ιεραρχικά επίπεδα και το βαθμό συγκεντρωποίησης. Προσθέτει ακόμα και την αποτύπωση των μισθολογικών διαφορών ανά ιεραρχία (284).

Τέλος, η *λειτουργική* διαφοροποίηση, υπολογίζεται από τον αριθμό των ξεχωριστών υποθέσεων με τις οποίες ασχολείται ένας αστυνομικός σταθμός (για παράδειγμα, υποθέσεις ναρκωτικών σε σχολεία, βιασμοί, εγκλήματα κ.α), ανεξάρτητα από το πλήθος των υπαλλήλων που απασχολεί κάθε τομέας και το είδος των υπαλλήλων που μισθώνει (πλήρους ή μερικής απασχόλησης) (284).

Οι Maguire, Shin, Zhao & Hassell, (2003:259), προσμετρούν τη ΔΠ με βάση το βαθμό διαφοροποίησής της σε συγκεκριμένους τομείς - όπως και ο Wilson - με μικρές παραλλαγές. Την εξετάζουν ως *λειτουργική, επαγγελματική, χωροταξική και κάθετη διαφοροποίηση* (αντί του όρου *ιεραρχική* που χρησιμοποιεί ο Wilson) και προβαίνουν σε ένα διαχωρισμό μεταξύ λειτουργικής και επαγγελματικής, αναφέροντας ότι «... οι δύο αυτοί όροι αλληλοκαλύπτονται εννοιολογικά. Η λειτουργική διαφοροποίηση αναφέρεται στον καταμερισμό των καθηκόντων σε έναν οργανισμό, ενώ η επαγγελματική στην αξιοποίηση εξειδικευμένου προσωπικού από διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών/ειδικοτήτων».

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η ΔΠ παρουσιάζει μία σημαντική συνάφεια και ομοιότητα ως προς τις μεταβλητές της στους διαφορετικούς τύπους οργανισμών που μελετήθηκε, γιατί ακριβώς όλες οι προαναφερθείσες έρευνες, βασίζονται στον αρχικό ορισμό που της απέδωσε ο Hall, σ' αυτόν που αρχικά αναφέραμε ως Θεωρία Δομικής

Πολυπλοκότητας. Επίσης, ένα δεύτερο σημείο σύγκλισης αυτών των ερευνών, είναι ότι η ΔΠ μελετάται σε όλες τις περιπτώσεις ως διαφοροποίηση της δομής των οργανισμών. Αυτό όμως που τις διαφοροποιεί μεταξύ τους, είναι τα κριτήρια που κάθε φορά αποδίδονται στις μεταβλητές αυτές, τα οποία ορθώς προσαρμόζονται στην *ιδιαιτέρη φύση και έργο* που επιτελεί ο κάθε οργανισμός. Ποιες, λοιπόν, θα μπορούσαν να ορισθούν ως μεταβλητές της ΔΠ για τους σχολικούς οργανισμούς και το σημαντικότερο, ποια είναι εκείνα τα κριτήρια που θα μπορούσαν να αποδώσουν με ακρίβεια τη ΔΠ στις σχολικές δομές;

Στην έρευνα των εκπαιδευτικών οργανισμών η ΔΠ δεν αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και συνεπώς δεν υφίστανται σαφή καθολικά κριτήρια μέτρησης της ΔΠ, τα οποία θα μπορούσε κανείς να χρησιμοποιήσει για σκοπούς σύγκρισης μεταξύ των σχολικών δομών από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ο τρόπος με τον οποίον προσεγγίστηκε και ερμηνεύτηκε η έννοια της ΔΠ από τους Scott & Meyer (1994) στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εκφράζοντας τη γενικευμένη πρόβλεψη στην έρευνά τους, ότι «οι οργανισμοί που λειτουργούν σε πολύπλοκα περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις, θα παρουσιάσουν μεγαλύτερη διοικητική πολυπλοκότητα» (138), εκθέτουν τους λόγους της ύπαρξης ενός πολύπλοκου διοικητικού συστήματος στην εκπαίδευση των ΗΠΑ. Η πολυπλοκότητα αυτή, που αναφέρεται συχνά ως διοικητική, στην ουσία ερμηνεύεται μέσα από τρεις διαστάσεις: το συγκεντρωτισμό, την ομοσπονδιοποίηση και τον κατακερματισμό των εξουσιών και λήψης των αποφάσεων. Ερμηνεύουν, λοιπόν, τον τρόπο με τον οποίο διαπλέκονται οι τρεις αυτές διαστάσεις στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και το περιεχόμενο που τους αποδίδεται σε μία προσπάθεια νοηματοδότησής τους.

Σε ό,τι αφορά το συγκεντρωτισμό, υποστηρίζουν την εξελικτικά σταδιακή συγκεντρωποίηση που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ, αναφέροντας ότι ενώ «η ομοσπονδιακή κυβέρνηση τη δεκαετία του 1960 δε διαδραμάτιζε κανένα ρόλο στη δημοτική και μέση εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας την εξουσία του κράτους και των τοπικών αρχών» (139), ήδη, «στα τέλη της δεκαετίας του 1970, οι ομοσπονδίες αν και δεν έλεγχαν σημαντικό ποσοστό των πόρων (μόνο το 9.2%) είχαν τη δικαιοδοσία της κατανομής αυτών των επενδύσεων με τη μορφή της χρηματοδότησης προγραμμάτων, με αποτέλεσμα να ασκούν μία δυσανάλογη επιρροή στην εκπαίδευση»(140). Επίσης, ένα άλλο στοιχείο συγκεντρωτισμού το οποίο αποδίδουν στην οικονομική πολιτική της εκπαίδευσης, αφορά «στον αυξανόμενο έλεγχο που παρουσιάζει το κράτος στις χρηματοδοτήσεις και τα έξοδα για τα σχολεία, με

αποτέλεσμα οι κρατικές επιχορηγήσεις να γίνουν ισότιμες με αυτές των τοπικών αρχών» (140) που μέχρι πρότινος είχαν τη «μερίδα του λέοντος» στη διαχείριση και εποπτεία των πόρων.

Το παράδοξο στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ φαίνεται να είναι ότι, ενώ παρουσιάζεται το φαινόμενο του συγκεντρωτισμού της εξουσίας σε κρατικό επίπεδο, αυτό δε σημαίνει κατ' ανάγκη και τον περιορισμό των εξουσιών που μέχρι τώρα έχουν οι τοπικές αρχές και υπηρεσίες. Αυτό που παρατηρείται, «είναι η εμφάνιση νέων διοικητικών μονάδων, οι οποίες αναπτύχθηκαν στον εκπαιδευτικό τομέα, μετατοπίζοντας κάποιους τύπους αποφάσεων που επίσημα λαμβάνονταν μέχρι τώρα από την τοπική κοινότητα σε κρατικό ή εθνικό επίπεδο» (140). Το φαινόμενο αυτό, συνδυάζεται στην ερμηνευτική των Scott & Meyer (1994) με αυτό της ομοσπονδιοποίησης: δηλαδή, της δημιουργίας νέων κέντρων αποφάσεων, τα οποία παρουσιάζονται διαστρωματικά, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι δικαιοδοσίες που ίσχυαν μέχρι τώρα ατρόφησαν. Συγκεκριμένα, οι Scott & Meyer (1994:141), συνεξετάζουν «την αύξηση του συγκεντρωτισμού σε εκπαιδευτικές εξουσίες και δικαιοδοσίες που συγκεντρώνει τώρα το κράτος και οι ομοσπονδίες, με το φαινόμενο της ομοσπονδιοποίησης, της σαφούς δηλαδή και ρητής καθιέρωσης ανεξάρτητων υπηρεσιών με τον ταυτόχρονο διαχωρισμό και διάκριση των υπευθυνοτήτων και την αποφυγή επικάλυψης των δικαιοδοσιών». Στην ουσία, με τον όρο της ομοσπονδιοποίησης χαρακτηρίζεται το φαινόμενο της παρουσίας νέων κέντρων λήψης αποφάσεων στη διοικητική ιεραρχία ή ακόμη και εκπαιδευτικών υπηρεσιών με ανεξάρτητο χαρακτήρα, τα οποία δε σημαίνουν απαραίτητα και συγκεντρωτισμό της εξουσίας, γιατί οι τοπικές κοινότητες συνεχίζουν να διατηρούν τις εξουσίες τους. Η ανάγκη για διάκριση εξουσιών και ευθυνών σχετίζεται με την εφαρμογή της πολιτικής αλλαγών στο σύστημα λογοδότησης προσανατολισμένων προς ένα μοντέλο της πελατειακής λογοδότησης.

Η τρίτη διάσταση που συμπληρώνει το παζλ της πολυπλοκότητας, είναι αυτή του κατακερματισμού των αποφάσεων. Οι Scott & Meyer (1994:141) αναφέρουν συγκεκριμένα ότι «εκτός από την πολυπλοκότητα που παρουσιάζεται λόγω της απουσίας συντονισμού μεταξύ των διαφόρων επιπέδων στις εκπαιδευτικές αρχές, η πολυπλοκότητα ακόμη σχετίζεται με την αποσπασματική φύση και τον κατακερματισμό της εκπαιδευτικής εξουσίας. Η έννοια αυτή αναφέρεται στο βαθμό που οι δικαιοδοσίες και οι εξουσίες ολοκληρώνονται και συντονίζονται σε διαφορετικά

επίπεδα και εκπαιδευτικούς τομείς (υπηρεσίες)». Ο Sergiouvanni και οι συνεργάτες του (1980:162) μιλώντας για το ίδιο φαινόμενο αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Μπορεί στην πράξη να αναρωτηθεί κανείς, πότε είναι ορθό να μιλά για ‘ομοσπονδιακή πολιτική’ σε θέματα εκπαίδευσης. Σαφώς δεν υφίσταται ένα αποκλειστικό κέντρο προγραμματισμού και συντονισμού στην εθνική μας κυβέρνηση. Προβάλλουν στο προσκήνιο υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, μάλλον από κυριολεκτικά πολυπληθείς υπηρεσίες και επιτροπές οι οποίες είναι συνταγματικά κατοχυρωμένες».

Μέσα από μία τέτοια περιγραφή, το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ «χαρακτηρίζεται από «σημαντική πολυπλοκότητα και αταξία» (Scott & Meyer, 1994:143) και αναγνωρίζεται ως «πολύπλοκο και ανοργάνωτο ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες» (Scott & Meyer, 1994:138). Φαίνεται ότι η πολυπλοκότητα σχετίζεται με την ‘απουσία τάξης’ και ‘οργάνωσης’, θέση που καταρρίπτεται από τη Θεωρία της Πολυπλοκότητας και τη Θεωρία του Χάους, οι οποίες θεμελιώνουν τη γέννηση νέων μορφωμάτων στην παρουσία της αταξίας.

Οι συγγραφείς δεν περιορίζουν τη μελέτη της διοικητικής πολυπλοκότητας σε εθνικό και κρατικό επίπεδο, αλλά περιγράφουν το φαινόμενο σε περιφερειακό και σχολικό. Στις περιφέρειες, η ΔΠ εξετάζεται από τους Scott & Meyer (1994:147) στο διοικητικό μηχανισμό ως υπολογισμός των αναγκών σε διοικητικό προσωπικό, το οποίο αυξάνεται εξελικτικά, ως αλλαγή στη διοικητική δομή των περιφερειών που επέφεραν οι νέες συνθήκες διαχείρισης και ελέγχου των πόρων (149) και ως αύξηση των αναγκών σε εξειδικευμένο προσωπικό (150). Και στις τρεις περιπτώσεις η έμφαση επικεντρώνεται στην αύξηση των μεγεθών.

Στο σχολικό επίπεδο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η ΔΠ ταυτίζεται με το διοικητικό καθαρά έργο του σχολείου. Εξετάζονται οι διοικητικές ανάγκες του σχολείου και το πλήθος του διοικητικού προσωπικού, καθώς και το φαινόμενο του κατακερματισμού των αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας αυτή τη φορά, μέσα από τη μέτρηση του αριθμού των ειδικών και σαφώς καθορισμένων χρηματοδοτήσεων με τις οποίες επιδοτούνται τα σχολεία. Οι περιγραφές αυτές, σχετίζονται περισσότερο με τη διοικητική διάρθρωση του σχολείου παρά με τα στοιχεία που μπορούν να μας δώσουν κάποια απάντηση για το βαθμό της ΔΠ που μπορεί να παρουσιάζει η σχολική μονάδα, γεγονός που αναγνωρίζεται και από τους ίδιους τους συγγραφείς, όταν αναφέρουν ότι «δεν επιχειρήσαμε να υπολογίσουμε άμεσα την εσωτερική πολυπλοκότητα του σχολείου» (156). Εξάλλου, ακόμη και η μεταβλητή του

κατακερματισμού στη λήψη των αποφάσεων, δεν αποτελεί ένα υπερπολιτισμικό χαρακτηριστικό, ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί σε μία θεωρία ΔΠ, καθώς το μοντέλο χρηματοδοτήσεων και επιδοτήσεων των σχολείων, κυρίως μέσω προγραμμάτων, δε συστήνει την οικονομική πολιτική σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Αυτό, όμως, που προκύπτει ως πολύ σημαντικό πόρισμα από τη μελέτη των Scott & Meyer (1994), είναι **ουσιαστικά η ενίσχυση της σχέσης αναδόμησης και αλλαγών στο εξωτερικό περιβάλλον των σχολείων**. Κι αυτό, γιατί η περιγραφή της εξελικτικής αλλαγής των χρηματοδοτήσεων και των μηχανισμών συντονισμού και άσκησης εξουσίας σε εθνικό και κρατικό επίπεδο στις ΗΠΑ, καταδεικνύει ότι επέφερε αλλαγές και προσαρμογές των σχολικών συστημάτων στο νέο καθεστώς όχι απαραίτητα με την εφαρμογή εθνικών μεταρρυθμίσεων, αλλά ως εγχείρημα προσαρμογής στη νέα τάξη πραγμάτων.

Τέλος, ανατρεπτική είναι μία πρόσφατη μελέτη σε οργανισμούς δημοτικής αστυνομίας των ΗΠΑ, όπου ο Wilson (2003:292) ελέγχει αν και κατά πόσο οι μεταβλητές που θεωρήθηκαν a priori ότι διαμορφώνουν τη μεταβλητή της ΔΠ συνιστούν όντως έναν πολυδιάστατο παράγοντα. Κατέληξε στο συμπέρασμα – με την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis) - ότι οι τέσσερις συνηθέστερες και καθολικής αποδοχής διαστάσεις της πολυπλοκότητας, δε διαμορφώνουν ένα παράγοντα, επομένως, δε πρέπει να χρησιμοποιούνται ενιαία για την ερμηνεία της δομικής πολυπλοκότητας. Το συμπέρασμα αυτό εξηγεί ως ένα βαθμό και την ασυμβατότητα που παρουσιάζουν οι διαστάσεις της ΔΠ στη σχέση τους με άλλες οργανωσιακές μεταβλητές (Hsu, Marsh & Mannari, 1983; Child, 1972 · 1973). Φαίνεται λοιπόν, ότι αμφισβητείται ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίστηκε και μετρήθηκε ως σήμερα η δομική πολυπλοκότητα.

Συνοψίζοντας τη θεωρία και την έρευνα για τη ΔΠ συμπεραίνουμε τα εξής:

- Η πολυπλοκότητα της δομής εξετάστηκε σε αντίθεση με τον όρο της, ως απλό και σύνηθες φαινόμενο. Περιορίστηκε σε τυπικές απαριθμήσεις και στην ουσία, περιορίστηκε σχηματικά και ταυτίστηκε σε πολλές περιπτώσεις, με το οργανόγραμμα μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού.
- Όλες οι έρευνες που προαναφέρθηκαν, προβαίνουν σε ευρείας κλίμακας ποσοτικές μετρήσεις, για σκοπούς γενίκευσης και κυρίως σύγκρισης μεταξύ των διαφόρων τύπων οργανισμών, με απώτερο σκοπό να την καθιερώσουν ως μια νέα διάσταση της δομής των οργανισμών. Απουσιάζουν εθνογραφικές μελέτες

και ποιοτικές έρευνες, οι οποίες θα μπορούσαν να αναδείξουν ποιοτικές διαφοροποιήσεις και σχέσεις μεταξύ των δομικών συστατικών. Ταυτόχρονα, ασχολούνται αποκλειστικά με την *επίσημη διάσταση* του οργανισμού, παρακάμπτοντας την *ανεπίσημη* κρυφή δομική πτυχή του οργανισμού. Κι αυτό, γιατί το ερώτημα «τι άλλο μπορεί να συστήνει τη δομή ενός οργανισμού εκτός από τα γραφειοκρατικά του χαρακτηριστικά» παραμένει αναπάντητο.

- Τέλος, αυτό που χαρακτηρίζει τον τρόπο ελέγχου της πολυπλοκότητας, είναι μια αιτιοκρατική συλλογιστική. Η μελέτη της ΔΠ υπόκειται σε όλες τις περιπτώσεις στους νόμους της αιτιοκρατίας, μιας συλλογιστικής «αιτίας-αποτελέσματος», η οποία κύριο σκοπό έχει να διαμελίσει τη δομή στα συστατικά της, να τα εξετάσει χωριστά για να μπορέσει να την κατανοήσει και να τη συσχετίσει με άλλες διαστάσεις της οργάνωσης. Πρόκειται για μία επιστημολογική προσέγγιση, η οποία αδυνατεί να αναδείξει τις δυναμικές και πολύμορφες σχέσεις που μπορεί να ενσωματώνονται στο σύστημα δομής. Η περιοριστική αυτή οπτική, ίσως είναι και ένας από τους λόγους που η ενασχόληση με τις δομές θεωρείται σήμερα από πολλούς ξεπερασμένη, ενώ οι δομικές αλλαγές και η αναδόμηση κατ' επέκταση, ως επιφανειακή αλλαγή περιορισμένης σημαντικότητας (Fullan, 1991).

Σε καμία περίπτωση η δομή των οργανισμών και ιδιαίτερα των σχολικών, δεν εξετάστηκε συστημικά, όχι μόνο ως απαρίθμηση των στοιχείων που την απαρτίζουν και τη διαφοροποιούν, αλλά και ως μελέτη των διασυνδέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ αυτών των στοιχείων. Ποια στοιχεία είναι εκείνα που μπορεί να καθορίσουν τη δομή ενός σχολικού οργανισμού ως διαφοροποιημένη ή και πολύπλοκη; Ποιος ο ρόλος της άτυπης δομής σε ένα σχολικό οργανισμό και ποιο το πλέγμα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που πιθανά να αναδύουν;

Η ΔΠ αποτελεί ένα επιπρόσθετο συστατικό – εκτός του συγκεντρωτισμού και της θεσμοποίησης – της δομής των εκπαιδευτικών οργανισμών και συστημάτων.

Γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά της αναδόμησης - όπως προκύπτουν από τη μελέτη του φαινομένου στα πέντε αγγλόφωνα κράτη – μπορούμε να προβούμε σε ένα συνδυασμό των τριών αυτών στοιχείων της γραφειοκρατικής δομής για να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο της αναδόμησης στην εκπαίδευση.

## *Η Τυπολογία της Σχολικής Αναδόμησης*

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο φαινόμενο της αναδόμησης, επικεντρώθηκε σε σημαντικά στοιχεία που αφορούν το βαθμό συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης, τη μεταβίβαση εξουσίας και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι μεταρρυθμίσεις αναδόμησης. Η συγκριτική μελέτη του τρόπου εφαρμογής της σε διαφορετικά πολιτικο-ιδεολογικά και εθνικά συγκείμενα παρουσίασε τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής δομής – το συγκεντρωτισμό και τη θεσμοποίηση – κατά την εφαρμογή της αναδομηστικής πολιτικής και των προγραμμάτων σχολικής αναδόμησης. Αυτό που απομένει, είναι να εξετάσουμε ποια στοιχεία από αυτά που αναλύει η εν λόγω βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα μπορούσαν να αποτελούν ενδείξεις της ΔΠ σε αναδομημένα ή αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, σύμφωνα με τον ορισμό και τα κριτήρια μέτρησης της ΔΠ. Οι τρεις διαστάσεις της ΔΠ, όπως περιγράφονται στο προηγούμενο κεφάλαιο, αξιοποιούνται για τον εντοπισμό εκείνων των χαρακτηριστικών που παρουσιάζονται σε καταστάσεις αναδόμησης εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η ανάλυση της ΔΠ θέτει ως βασικό κριτήριο της *οριζόντιας διαφοροποίησης* την αξιολόγηση του τρόπου κατανομής της εργασίας: τις ειδικότητες που παρουσιάζονται σε ένα οργανισμό, τις θέσεις και τίτλους εργασίας και το βαθμό εκπαίδευσης του προσωπικού. Η εφαρμογή αυτών καθ'αυτών των κριτηρίων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών συστημάτων - ειδικότερα στην Α/βάθμια εκπαίδευση - θα μας οδηγούσε στο υπεραπλουστευμένο συμπέρασμα ότι τα σχολεία όχι μόνο δεν είναι πολύπλοκοι οργανισμοί, αλλά είναι και περιορισμένες οι δυνατότητές τους να γίνουν, καθώς η λογική των ειδικοτήτων είναι από ανύπαρκτη έως πολύ περιορισμένη στην Α/βάθμια Εκπαίδευση (μουσικοί, γυμναστές), ενώ η περιγραφή της θέσης εργασίας «δάσκαλος» παραμένει σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ίδια εδώ και αιώνες παρά τις αλλαγές του περιεχομένου της. Σαφώς, η παρουσία νέων ειδικοτήτων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, όπως και νέων θέσεων εργασίας στο διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, αποτελούν στοιχεία οριζόντιας διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η μελέτη της σχολικής αναδόμησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλίας, Νέας Ζηλανδίας και Αγγλίας & Ουαλίας, δείχνουν ότι η πολυπλοκότητα των σχολικών οργανισμών πιθανώς να σχετίζεται με τους *φορείς και τους παράγοντες που επεμβαίνουν στη λειτουργία* τους. Για παράδειγμα, στα Σχολικά



Συμβούλια ή τις Σχολικές Επιτροπές των αναδομημένων εκπαιδευτικών συστημάτων, θεσμοθετημένες θέσεις κατέχουν οι γονείς, πλήθος εκπροσώπων από την ευρύτερη κοινότητα και τον εταιρικό κόσμο αλλά και εκπρόσωποι των Τοπικών Αρχών. Η ποικιλία των θέσεων που εισάγει η εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία στα σχολικά συμβούλια συνιστά ένα δεύτερο στοιχείο οριζόντιας διαφοροποίησης, καθώς παλαιότερα οι αποφάσεις λαμβάνονταν από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Ο βαθμός εμπλοκής των «πελατών» και ενδιαφερομένων και συγκεκριμένα το μέγεθος της εξουσίας που συγκεντρώνουν οι νέες αυτές θέσεις λαμβάνονται ως κριτήρια κάθετης διαφοροποίησης στα σχολικά συστήματα, γιατί οι σχολικές επιτροπές ή συμβούλια φαίνεται να αποτελούν ένα νέο σώμα στην ιεραρχική βαθμίδα του συστήματος. Επίσης, τα πρόσωπα έχουν αρμοδιότητες και λαμβάνουν αποφάσεις για πλήθος θεμάτων που άπτονται όχι μόνο της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων αλλά και του διδακτικού τους έργου.

Οι νέες αυτές αρμοδιότητες ως στοιχείο κάθετης διαφοροποίησης ενισχύεται αν συγκρίνουμε τους ρόλους και τις θέσεις των ‘πελατών’ και των προσώπων που λαμβάνουν τις αποφάσεις στην εκπαιδευτική αγορά με αυτήν των εταιριών. Στις εταιρίες παραγωγής προϊόντων ή προσφοράς υπηρεσιών, οι πελάτες λαμβάνουν αποφάσεις επιλέγοντας τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες της μιας ή της άλλης εταιρίας. Δε μετέχουν, όμως, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την ίδια τη λειτουργία και τις στρατηγικές των εταιριών. Στην περίπτωση των αναδομημένων εκπαιδευτικών συστημάτων, οι «πελάτες» επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν κατάλληλο για τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα, όμως, κατέχουν νομικά κατοχυρωμένες θέσεις στα σχολικά συμβούλια, τα οποία – στις πλείστες των περιπτώσεων με ελάχιστες διαφοροποιήσεις – λαμβάνουν αποφάσεις για την οικονομική διαχείριση, τις μισθώσεις και το βασικό διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου.

Μια δεύτερη μεταβλητή πολυπλοκότητας των σχολικών οργανισμών αποτελεί και η πολιτική των συνασπισμών και συνεργασιών, στις οποίες προβαίνει ο διευθυντής του σχολείου ή/και το σχολικό συμβούλιο. Πρόκειται για τις συνεργασίες που αναπτύσσει η σχολική μονάδα με λογιστές, νομικούς συμβούλους, οικονομολόγους, διαφημιστικές εταιρίες και χορηγούς στην προσπάθειά της να ανταποκριθεί στις συμβολαικές σχέσεις που συνάπτει με το κράτος, στις ανάγκες μισθοδοσίας και πρόσληψης προσωπικού αλλά και συντήρησης και διαφήμισης του οργανισμού τους. Όσο επεκτείνεται ο βαθμός αυτονόμησης των σχολικών μονάδων, τόσο η πολυπλοκότητα του έργου τους αυξάνει και κατά συνέπεια και η πολλαπλότητα των σχέσεων που συνάπτει με ειδικούς,

εμπειρογνώμονες (experts) και αντιπροσώπους εταιριών για να μπορέσει να ανταποκριθεί στον ανταγωνισμό της εκπαιδευτικής αγοράς. Πρόκειται για νέες μορφές και τύπους εργασίας που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και υψηλή πληροφόρηση, πεδία στα οποία τα σχολεία πριν την αυτονόμησή τους δεν ήταν αναγκαίο να ασκηθούν.

Σε ό,τι αφορά την κάθετη διαφοροποίηση, τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τα επίπεδα ιεραρχίας. Στο μακροεπίπεδο, ένας τύπος κάθετης διαφοροποίησης είναι η σύσταση *Επιτροπών Ειδικών Θεμάτων* όπως και *Κέντρα διαχείρισης καινοτομιών προγραμμάτων*, τα οποία λειτουργούν σε περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο. Στις σχολικές μονάδες, μορφή κάθετης διαφοροποίησης στα πλαίσια του σχολείου συνιστά η θεσμοθετημένη πολιτική των *μεντόρων* ή των *υπευθύνων για γνωστικές περιοχές του ΑΠ*. Επίσης, η πρακτική του «*τίτλου εργασία με διττή υπόσταση*» (dual ladder) σε σχολικούς οργανισμούς - συνήθως πρακτική στο χώρο των επιχειρήσεων - μπορεί να θεωρηθεί ως η μη θεσμοθετημένη εφαρμογή μίας πολιτικής *μεντόρων* ή ακόμη και ο *άτυπος διορισμός σε θέση βοηθού διευθυντή* ή του εκπαιδευτικού *ειδικού σε θέματα τεχνολογίας και ΗΥ*. Πρόκειται για μια άτυπη ανέλιξη, όπου εκπαιδευτικοί επιλέγονται για να συντονίσουν τάξεις (π.χ μέντορας της Στ) ή θεματικές μαθημάτων (μέντορες στη διδακτική της γλώσσας, της τέχνης κ.λ.π), οι οποίοι χωρίς να αλλάζουν θέση ιεραρχίας αμείβονται είτε με bonus είτε με μείωση των ωρών διδασκαλίας. Οι άτυπες αυτές προαγωγές στηρίζονται συνήθως στο κριτήριο της γνωστικής επάρκειας και εξειδίκευσης των επιλεγμένων εκπαιδευτικών και προσδίδουν στο σχολικό οργανισμό μια νέα διάσταση κάθετης διαφοροποίησης μέσα στον ίδιο τίτλο εργασίας (δάσκαλος), χωρίς ο εργαζόμενος να αλλάζει επίσημα θέση στη δομή της εξουσίας.

Τέλος, ως στοιχεία *χωροταξικής διαφοροποίησης* μπορούν να θεωρηθούν εκτός από την επέκταση των κτιριακών εγκαταστάσεων, η *επέκταση της δράσης του σχολείου* στο εξωτερικό του περιβάλλον και η λήψη αποφάσεων, οι οποίες επηρεάζουν την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Ως τέτοιες δράσεις μπορούν να θεωρηθούν ακόμη και οι εξωπρογραμματικές δραστηριότητες ενός σχολείου, όπως και η λειτουργία του σε ολοήμερη βάση ή με προγράμματα σε απογευματινή ζώνη, τα οποία απευθύνονται στους πολίτες της κοινότητας.

Σχετικά με τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας, το συγκεντρωτισμό και τη θεσμοποίηση, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των προηγούμενων κεφαλαίων, κατέδειξε ότι η αναδόμηση σχετίζεται άμεσα με τις δύο αυτές έννοιες. Τα δύο αυτά

χαρακτηριστικά μελετήθηκαν από τους Hoy & Swetland (2000, 2001) σε σχολικές δομές και διαμόρφωσαν την τυπολογία της σχολικής γραφειοκρατίας. Σύμφωνα με αυτήν, ο βαθμός συγκεντρωτισμού και τυποποίησης στους σχολικούς οργανισμούς διαφέρει και διαμορφώνει δύο τύπους σχολικής γραφειοκρατίας: την **ενδυναμωτική** και την **κατασταλτική** (Hoy & Swetland, 2001 · Hoy & Miskel, 2001:97 - 99 · Hoy & Swetland, 2000). Σύμφωνα με την τυπολογία των Hoy & Swetland (2001), οι σχολικές γραφειοκρατίες διατείνονται σε μια συνέχεια, όπου οι δύο πόλοι της είναι η ενδυναμωτική και η κατασταλτική γραφειοκρατία. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία ως γραφειοκρατικοί οργανισμοί, διαβαθμίζονται ανάλογα με την έκταση της ενδυναμωτικής ή μη αξιοποίησης των δύο βασικών χαρακτηριστικών του γραφειοκρατικού μοντέλου: του συγκεντρωτισμού και της τυποποίησης.

Όπως, λοιπόν, η έρευνα των Hoy & Swetland (2000, 2001) κατέδειξε μορφές κατασταλτικής ή καταπιεστικής γραφειοκρατίας σε σχολεία του αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ, έτσι και στην περίπτωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος – όπως είναι και αυτό της Κύπρου – η ύπαρξη μιας ενδυναμωτικής και ευέλικτης σχολικής γραφειοκρατίας δεν μπορεί να αποκλειστεί. Η συγκεκριμένη τυπολογία περιορίζεται μόνο στα δύο βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας ενώ δεν εξετάζει στοιχεία της ΔΠ των σχολικών οργανισμών.

Ο συνδυασμός της τυπολογίας των Hoy & Swetland (2001) με τη Θεωρία της Δομικής Πολυπλοκότητας στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων που αναδομούνται, διαμορφώνουν την **τυπολογία της σχολικής αναδόμησης**. Αυτό σημαίνει ότι σε μία ενδυναμωτική σχολική γραφειοκρατία, όπου η εξουσία (μέγεθος συγκεντρωτισμού) και οι κανόνες και κανονισμοί (θεσμοποίηση) χρησιμοποιούνται ευέλικτα προς την εξυπηρέτηση των σκοπών του σχολείου, στην περίπτωση που συνδυάζονται με υψηλού βαθμού ΔΠ (στο σύστημα επικοινωνίας, δημιουργία νέων θέσεων, βαθμό εμπλοκής πελατών και ενδιαφερομένων), διαμορφώνουν το μοτίβο της πλήρους σχολικής αναδόμησης.

**Ευέλικτη ενδυναμωτική γραφειοκρατία + υψηλού βαθμού πολυπλοκότητα =  
Πλήρης Σχολική Αναδόμηση**

Ο συνδυασμός των τριών χαρακτηριστικών της σχολικής δομής διαμορφώνουν την **τυπολογία της σχολικής αναδόμησης**. Συγκεκριμένα, οι δύο τύποι σχολικής γραφειοκρατίας – η ενδυναμωτική και η κατασταλτική – σε συνδυασμό με την παρουσία ενός υψηλού ή χαμηλού βαθμού ΔΠ διαμορφώνουν τους τέσσερις πιθανούς τύπους σχολικής αναδόμησης.

Πίνακας 2. Η τυπολογία της σχολικής αναδόμησης

Τύπος Σχολικής		
Γραφειοκρατίας	Δομική Πολυπλοκότητα	
(συγκεντρωτισμός και θεσμοποίηση)		
	Υψηλή	Χαμηλή
Ενδυναμωτική	Πλήρης σχολική αναδόμηση	Χαλαρή – ασαφής γραφειοκρατία
Κατασταλτική	Γραφειοκρατική Ψευδοαγορά	Μη αναδομημένη ή μηχανιστική δομή

**Α. Πλήρης Σχολική αναδόμηση:** Στην περίπτωση της πλήρους σχολικής αναδόμησης, η σχολική μονάδα παρουσιάζει μία αποτελεσματική και ενδυναμωτική αξιοποίηση του συγκεντρωτισμού και των θεσμών, ενώ ταυτόχρονα επιδεικνύει υψηλού βαθμού οριζόντια, κάθετη και χωροταξική διαφοροποίηση της δομής της. Πρόκειται για περιπτώσεις αποκεντρωτικών ή αυτονομημένων σχολικών δομών, στις οποίες οι κανόνες και κανονισμοί αλλά και η αποκεντρωμένη εξουσία λήψης αποφάσεων, αξιοποιούνται δημιουργικά στο σχολικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν μορφές ΔΠ ως προς τα τρία χαρακτηριστικά της. Πρόκειται για σχολεία, τα οποία αξιοποιούν τις εντεταλμένες από το κέντρο κατευθύνσεις, αναπτύσσουν

ποικίλα επικοινωνιακά δίκτυα, δημιουργούν νέες θέσεις εργασίας διαφοροποιώντας έτσι τον τρόπο οργάνωσης του διοικητικού, διδακτικού και μαθησιακού τους έργου.

**Β. Μη αναδομημένη σχολική μονάδα:** Στην περίπτωση αυτή, ο συγκεντρωτισμός και η τυποποίηση λειτουργούν κατασταλτικά στο σχολείο, ενώ παράλληλα δεν παρατηρείται καμία μορφής πολυπλοκότητα στη λήψη αποφάσεων, στο σύστημα επικοινωνίας και σχέσεων του σχολείου αλλά και στις θέσεις εργασίας. Στον τύπο αυτό εντάσσονται τα σχολεία που λειτουργούν σε ένα αυστηρά συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό πλαίσιο ή αλλιώς αποτελούν μηχανιστικές γραφειοκρατίες (Mintzberg, 1979).

**Γ. Χαλαρή γραφειοκρατική δομή:** Σε αυτήν την περίπτωση σχολικής αναδόμησης, παρουσιάζεται ο συνδυασμός μιας ευέλικτης ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας με την απουσία ή μία χαμηλού βαθμού δομική πολυπλοκότητα. Πρόκειται για σχολικές μονάδες ευέλικτες στη χρήση των κανόνων και στην αξιοποίηση της εξουσίας που τους παρέχεται, οι οποίες όμως δεν παρουσιάζουν στοιχεία πολυπλοκότητας στη δομή τους: δε διαφοροποιούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τις σχέσεις με εξωσχολικούς φορείς, ενώ ταυτόχρονα δεν αξιοποιούν τις εξειδικευμένες γνώσεις του προσωπικού με τη δημιουργία άτυπων εξειδικευμένων θέσεων. Τέτοια παραδείγματα μπορούμε να εντοπίσουμε σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία οι σχολικοί οργανισμοί μπορεί να παρουσιάζονται με χαλαρές μορφές γραφειοκρατικής δομής χωρίς να αξιοποιούν την εξουσία τους για να την ανάπτυξη μιας πιο πολύπλοκης δομής λειτουργίας.

**Δ. Δομή τύπου γραφειοκρατικής ψευδοαγοράς:** Πρόκειται για μια μεικτή μορφή σχολικής αναδόμησης, η οποία παρουσιάζει αντίθετα χαρακτηριστικά από αυτά της χαλαρής γραφειοκρατικής δομής. Σε αυτόν τον τύπο σχολικής αναδόμησης εντάσσονται σχολεία με υψηλού βαθμού πολυπλοκότητα και ανελαστική χρήση της εξουσίας και των κανόνων και κανονισμών. Πρόκειται για σχολεία που παρουσιάζουν έντονη διαφοροποίηση στη δομή τους, στο σύστημα επικοινωνίας και στις σχέσεις που επισυνάπτουν με το εξωτερικό περιβάλλον και τους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται και από ανελαστική εφαρμογή των κανόνων και της άσκησης εξουσίας. Ως τύπος αναδόμησης, είναι πιθανό να παρουσιάζεται σε σχολικούς οργανισμούς όπου η πλήρης αυτονόμηση των σχολικών μονάδων να μην είναι νομικά κατοχυρωμένη ως αποτέλεσμα μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πρόκειται για τύπο σχολικής αναδόμησης ο οποίος παρουσιάζεται στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων, στα οποία οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναδόμησης παρουσιάζουν

συνδυασμό κινήσεων συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης (περιπτώσεις σχολείων στη Ν. Ζηλανδία, Αγγλία και Ουαλία). Πρόκειται για περιπτώσεις όπου παρέχεται η δικαιοδοσία της λήψης αποφάσεων για τη δημοσιονομική πολιτική του σχολείου στο μικροεπίπεδο αλλά παράλληλα αναπτύσσονται και μηχανισμοί κεντρικού ελέγχου, όπως η εφαρμογή ενός εθνικού ΑΠ και ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μαθητικών επιδόσεων, τα οποία παρουσιάζονται με καθολική εφαρμογή σε όλα τα σχολεία. Ο τύπος σχολικής αναδόμησης της γραφειοκρατικής ψευδοαγοράς, εφαρμόζει συγκεντρωτικούς γραφειοκρατικούς κανονισμούς κεντρικού ελέγχου, οι οποίοι προωθούν μία υψηλού βαθμού ΔΠ και στις τρεις διαστάσεις της.

Σύμφωνα με την τυπολογία της σχολικής αναδόμησης, οι σχολικές μονάδες δύναται να παρουσιάζουν μορφές πλήρους ή μερικής αναδόμησης ή να παραμένουν αδιαφοροποίητες και μηχανιστικές ως προς τη δομή τους. Οι τρεις τύποι σχολικής αναδόμησης, η πλήρης, η χαλαρή γραφειοκρατική δομή και αυτή των γραφειοκρατικοποιημένων ψευδαγορών, αποτελούν διαφοροποιημένες μορφές οι οποίες μπορεί να απαντηθούν σε οποιαδήποτε μορφή οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Η τυπολογία αυτή, θα αξιοποιηθεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, η οποία εξετάζει την προοπτική της σχολικής αναδόμησης σε δύο πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Θα μελετηθούν ο βαθμός ευελιξίας στην άσκηση της εξουσίας και την εφαρμογή των κανόνων και κανονισμών σε συνδυασμό με μορφές οριζόντιας, κάθετης και χωροταξικής διαφοροποίησης που μπορεί να παρουσιάζουν στην δομή τους. Οι τύποι διαφοροποιήσεων σε αυτούς τους δύο άξονες θα μελετηθούν ως ομοιοστατικοί ρυθμιστές, δηλαδή ως απάντηση των σχολείων στην αλλαγή της πολυπολιτισμικής σύστασης του μαθητικού τους πληθυσμού.

Για την κατανόηση του προσδιορισμού της διαφοράς που πιθανόν οι δύο αυτές σχολικές μονάδες να παρουσιάζουν σε βασικές τους λειτουργίες εν συγκρίσει με άλλα μονοπολιτισμικά δημόσια σχολεία, είναι σημαντικό να αναφερθούν βασικές διαστάσεις του ΚΕΣ μέσα στο οποίο λειτουργούν και υφίστανται. Τα χαρακτηριστικά της δομής και της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΚΕΣ παρουσιάζονται στη συνέχεια της ανασκόπησης.

## Τα βασικά χαρακτηριστικά του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος και της εκπαιδευτικής του πολιτικής

Η αναγκαιότητα της μελέτης και παρουσίασης συγκεκριμένων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, προκύπτει από τους εξής λόγους:

1. Τα δύο υπό μελέτη σχολεία δεν μπορούν να διερευνηθούν αποκομμένα από το *καθεστώς* που καθορίζει το εκπαιδευτικό συγκείμενο στο οποίο λειτουργούν και υφίστανται.
2. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου αποτελεί μέρος της μελέτης αυτής και *προϋπόθεση* για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας.
3. Η *δομή* του Κ.Ε.Σ. και η *εκπαιδευτική του πολιτική* σχετίζονται άμεσα με συγκεκριμένες ιστορικές, πολιτικο - ιδεολογικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που την καθορίζουν. Η σύντομη παρουσίαση των βασικών παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μονοπολιτισμικού και γραφειοκρατικού της χαρακτήρα διαμορφώνουν το *ερμηνευτικό πλαίσιο* των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης.

Συγκεκριμένα, από το Κ.Ε.Σ θα παρουσιαστούν εν συντομία:

- A. Η περιγραφή της δομής και διοικητικής λειτουργίας του Κ.Ε.Σ επικεντρωμένη στη Δημοτική Εκπαίδευση, για την κατανόηση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των υπό μελέτη σχολικών μονάδων.
- B. Μέσα από ποιες διαδικασίες και πολιτικο-ιστορικές εξελίξεις επικράτησε ο γραφειοκρατικός και μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αντί του δικαιοδικού και ενός αποκεντρωτικού αγγλικού τύπου εκπαιδευτικού συστήματος.
- Γ. Ποια μορφή παρουσιάζει στην Κύπρο το δικαίωμα της επιλογής σχολείου, η οποία ως πολιτική συμπορεύεται με τις μεταρρυθμίσεις αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η μελέτη των τριών αυτών μεταβλητών του ΚΕΣ αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα, σημαντικότητα και μοναδικότητά του ως περίπτωσης εκπαιδευτικού συστήματος για τη μελέτη της αναδόμησης ως ομοιοστατικού μηχανισμού.

Το Κ.Ε.Σ συνιστά, ως προς το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης, μια γραφειοκρατία συγκεντρωτικού χαρακτήρα, παρουσιάζοντας πυραμιδική ιεράρχηση της εξουσίας (Pashiardis, 1997: 280 · Pashiardis, 1994/95: 117). Το Υπουργείο Παιδείας, έχει την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία όλων των σχολείων των Εκ από το 1965 - συστάθηκε βάσει της αρχής/νόμου της αναγκαιότητας μετά τις διακοινοτικές συγκρούσεις του 1963 – 1964 - αναλαμβάνοντας την ευθύνη των ζητημάτων εκπαίδευσης από την Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση, η οποία αποφάσιζε για τα εκπαιδευτικά θέματα των Εκ μαθητών σύμφωνα με την απόφαση της συνθήκης Ζυρίχης – Λονδίνου (Persianis, 1994/95:90). Βάσει του «Νόμου 12/65 η Προδημοτική, Δημοτική, Μέση και κάποια τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονται υπό την εξουσία του Υπουργείου αν και τη μεγαλύτερη εξουσία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο έχει το Υπουργικό Συμβούλιο της Δημοκρατίας» (Pashiardis, 1994/95:117). Επίσης, έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων των εθνικών και θρησκευτικών κοινοτήτων του νησιού, οι οποίες ζουν στην Κυπριακή Δημοκρατία.

Ο συγκεντρωτισμός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο αναδεικνύεται όχι μόνο από την «πυραμίδα» της ιεραρχίας του, αλλά και από το γεγονός ότι φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την εισαγωγή των νόμων, τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον καθορισμό και την ανάπτυξη του εθνικού ΑΠ, τη συγγραφή και διανομή των σχολικών εγχειριδίων (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001 · 1997).

Η δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο είναι δωρεάν και υποχρεωτική (από το 1962) και διαρκεί έξι χρόνια. Δε δίνονται βαθμοί ούτε υπάρχει σύστημα εξετάσεων στη βάση ενός συστήματος εθνικών επιπέδων στη Δημοτική Εκπαίδευση (Kyriakides & Campbell, 2004 · Campbell & Kyriakides, 2000), αν και πρόσφατα προωθείται η ανάγκη δημιουργίας τους στο ΚΕΣ. Τη γενική ευθύνη για τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων ανά Επαρχία, φέρουν οι Πρώτοι Λειτουργοί Εκπαίδευσης (ΠΛΕ) – ένας για κάθε Επαρχία: Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας, Πάφου και Αμμοχώστου. Τα πέντε Επαρχιακά Γραφεία Εκπαίδευσης συστήνουν το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και λογοδοτούν ιεραρχικά στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης λειτουργεί μια ομάδα Επιθεωρητών, οι οποίοι αποτελούν τους «μεταφορείς» της εκπαιδευτικής πολιτικής και της νομοθεσίας από το μακρο- στο μικροεπίπεδο των



σχολικών μονάδων: επιθεωρούν, αξιολογούν και ελέγχουν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της αλλά και τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή των θεσμών οργάνωσης και διαχείρισης του εθνικού ΑΠ. Τη λειτουργία της Δημοτικής Εκπαίδευσης συμπληρώνει το Τμήμα Ανάπτυξης Προγραμμάτων – φορέας του Υπουργείου Παιδείας - το οποίο έχει την ευθύνη για το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων, τη συγγραφή και διανομή των σχολικών εγχειριδίων.

Εκτός από τα δημόσια σχολεία, τα οποία χρηματοδοτούνται με βάση τον κρατικό προϋπολογισμό για την παιδεία, στην Κύπρο λειτουργούν άλλοι δύο τύποι σχολείων:

A) Τα *ιδιωτικά σχολεία*, τα οποία χρηματοδοτούνται από ιδιώτες ενώ το πρόγραμμα μαθημάτων τους ελέγχεται από το ΥΠΠ και

B) Τα *σχολεία των θρησκευτικών ή εθνικών μειονοτήτων* του νησιού (σχολείο Αρμενίων, Μαρωνιτών), τα οποία βρίσκονται υπό τη γενική εποπτεία αλλά και την οικονομική στήριξη του ΥΠΠ.

Τα ποσοστά του πληθυσμού όπως διαμοιράζονται στις διάφορες εθνικότητες που ζουν στο ανεξάρτητο τμήμα της Κυπριακής Δημοκρατίας, είναι: 84,1% Ελληνοκύπριοι, 11,7% Τουρκοκύπριοι, και 4,2% άλλες κοινότητες (Υπουργείο Οικονομικών, 1998β).

Οι διορισμοί, οι μεταθέσεις και οι προαγωγές του διδακτικού προσωπικού, όπως και η επιθεώρηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος συνιστούν αρμοδιότητες της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ενός ανεξάρτητου πενταμελούς σώματος, το οποίο διορίζεται με εξαετή θητεία από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας (Pashiardis, 1994/95). Το σύστημα διορισμών και προαγωγών χαρακτηρίστηκε από την έκθεση των αξιολογητών της UNESCO (1997) ως απρόσωπο και γραφειοκρατικό. Είναι χαρακτηριστικό, ότι εκπαιδευτικοί προάγονται σε διευθυντικές θέσεις με βασικό κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας τους στο διδασκαλικό επάγγελμα. Εξάλλου, πρωταρχική ευθύνη των διευθυντών, όπως αναφέρεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία, είναι η μέριμνα και η ευθύνη για τη ρυθμιστική και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους, ενώ είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή του εθνικού ΑΠ (Γεωργίου, 1993 :179).

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαρθρώνεται στην αρχή της ιεραρχίας και οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι υπόλογοι στους προϊσταμένους τους, οι οποίοι ασκούν τον ιεραρχικό έλεγχο σκοπιμότητας στην εφαρμογή των νόμων και κανονισμών (Σαΐτης, 1992:113).

Όπως διαπιστώνεται από τη σύντομη αυτή παρουσίαση, **τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου λειτουργούν και ρυθμίζονται με κεντροκατευθυνόμενες εντολές (από πάνω προς τα κάτω) στα πλαίσια μιας γραφειοκρατικής δομής και ενός γραφειοκρατικού συστήματος λογοδότησης.** Θα μπορούσε να υποστηρίξει

κανείς ότι σε συνδυασμό και με τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων και του ΑΠ, τα δημοτικά σχολεία χαρακτηρίζονται από μια *ομοιομορφία* ως προς το καθεστώς λειτουργίας τους. Πρόκειται για την ομοιομορφία στην οποία τείνουν όλα τα συγκεντρωτικά γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα των εθνών-κρατών, όταν δεν υφίστανται συνθήκες, οι οποίες να εγείρουν ζητήματα διαφοροποίησης της γραφειοκρατικής συγκεντρωτικής οργάνωσης και διοίκησης.

Πώς κατέληξε όμως το ΚΕΣ να παρουσιάζει γραφειοκρατικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και ποιοι παράγοντες επηρέασαν και συντέλεσαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του πολιτικής παρά το πολυκοινοτικό ιστορικό παρελθόν του νησιού; Για ποιο λόγο δεν ακολούθησε ένα αποκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης, όπως συνέβη και στην περίπτωση των χωρών, οι οποίες διετέλεσαν αποικίες των Άγγλων;

#### *Η ιστορική θεμελίωση του διοικητικού χαρακτήρα και της μονοπολιτισμικότητας στο ΚΕΣ*

Η αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου αποδεικνύει ότι προέκυπτε είτε ως αποτέλεσμα μιας πολιτικής συγκρούσεων σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Persianis, 1994/1995) είτε ως προσαρμοστική πολιτική ή πολιτική δανειοδότησης από το ελληνικό και αγγλικό μοντέλο εκπαίδευσης (Koutselini & Persianis, 2000 · Persianis, 1996). Η πολιτική του ΥΠΠ, «από το 1878 έως σήμερα είναι εμπνευσμένη από μια ισχυρή εθνικιστική ιδεολογία, η οποία δεν παρουσιάζει καμιά διαφοροποίηση εδώ και ένα αιώνα. Πρόκειται για μια ελληνοκεντρική πολιτική, η οποία διαιώνίζει την ιδεολογία που την νομιμοποίησε, ενώ είναι το αποτέλεσμα πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συγκρούσεων» (Persianis, 1994/95: 89).

Τους δυο τελευταίους αιώνες, η ελληνο-κυπριακή εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τη δομή, το ΑΠ, και το πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων λόγω της στενής ιστορικής, πολιτικής και πολιτισμικής σχέσης με την Ελλάδα: κοινή γλώσσα, θρησκεία, κοινά έθιμα και κοινή καταγωγή. Και στα δυο κράτη η γνώση θεωρείται ότι είναι στενά συνδεδεμένη και απορρέει από το πρόγραμμα μαθημάτων και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία θεωρούνται, ως απαραίτητα εργαλεία για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Koutselini & Persianis, 2000).

Ο *δικοινοτισμός* στο χώρο της εκπαίδευσης ξεκινά με την παρουσία των Τκ στο νησί. Από την εποχή της Τουρκοκρατίας, οι δύο κοινότητες Εκ και Τκ είχαν διαφορετικά σχολεία - ελληνικά και τουρκικά - με διαφορές στη γλώσσα, τη θρησκεία και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Χ<sup>η</sup> Δημητρίου, 1987). Την εποχή της Αγγλοκρατίας, οι δύο εθνικές κοινότητες, με δύο ανόμοιες εθνικές κουλτούρες (Persianis, 1996:50), συνεχίζουν να εκπαιδεύονται χωριστά. Την ευθύνη για την ελληνοκεντρικής κατεύθυνσης εκπαιδευτική πολιτική και λειτουργία των σχολείων της ελληνικής κοινότητας, έχει η «Ορθόδοξη Εκκλησία της Κύπρου, η οποία είναι η κύρια εθνική, πολιτική και πολιτιστική δύναμη των υποδούλων Ελλήνων της Κύπρου. Το Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο με μέλη του Έλληνες, σύμφωνα με το νόμο του 1895, είχε την ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής της ελληνικής κοινότητας: ίδρυση σχολείων, εξασφάλιση πόρων, τύποι σχολείων, αναλυτικά προγράμματα, εκπαίδευση και πιστοποίηση εκπαιδευτικών» (Περσιάνης, 2000:478). Τα ελληνικά σχολεία με κυρίαρχο το ρόλο της Εκκλησίας καλλιεργούσαν το υψηλό εθνικό φρόνημα και διαμόρφωναν εθνική ταυτότητα καθόλα όμοια με την ελληνική, καθώς όλα τα σχολικά εγχειρίδια αποστέλλονταν από την Ελλάδα απ' τις αρχές της Αγγλοκρατίας και το πρόγραμμα μαθημάτων ήταν ίδιο με το ελλαδικό (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997 · Παπαδόπουλος, 1967).

Ο *δυϊσμός στη διοίκηση της εκπαίδευσης* παρουσιάζεται στη δεύτερη φάση της Αγγλοκρατίας, από το 1931, όπου η αποικιοκρατική κυβέρνηση των Εγγλέζων επεμβαίνει δραστικά με ρυθμίσεις στην εκπαίδευση των ντόπιων ακολουθώντας ένα μοντέλο «προσαρμοστικής εκπαιδευτικής» πολιτικής ή πολιτικής δανείων σε πολιτισμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Persianis, 1996:56). Τα εκπαιδευτικά ζητήματα ρυθμίζονται από το Γραφείο Εκπαίδευσης της αποικιοκρατικής κυβέρνησης και την Εθναρχία με κύριο υποστηρικτή την Ορθόδοξη Εκκλησία. Σκοπός των Εγγλέζων αξιωματούχων ήταν η δημιουργία δικοινοτικών σχολείων με σκοπό τον εκ-κυπριωτισμό των κατοίκων του νησιού και ιδιαίτερα των Εκ. Η ανάγκη για οικονομικό εκσυγχρονισμό της αγροτικής τότε κυπριακής κοινωνίας και οικονομίας, οδήγησε στη διαμάχη του ισχύοντος ελληνοκεντρικού ακαδημαϊκού μοντέλου εκπαίδευσης με το νεοεισαγόμενο αγγλικό εμπορικό και τεχνοκρατικό μοντέλο σχολείου που εισήγαγαν οι Άγγλοι, ενώ αποτέλεσε το πρόσχημα για τη διάδοση της αγγλικής γλώσσας και τον εκ-κυπριωτισμό των Εκ (Persianis, 1996:57). Στη δεύτερη αυτή φάση της Αγγλοκρατίας, οι Βρετανοί ανέλαβαν τον πλήρη έλεγχο της δημοτικής εκπαίδευσης και διαμόρφωσαν ένα ιδιόμορφο καθεστώς στη Μέση, η οποία σθεναρά στην πλειοψηφία της παρέμενε

υπό τον έλεγχο της ελληνικής κοινότητας του νησιού (Περσιάνης, 2000: 478– 479 · Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997).

Έτσι, στην Κύπρο την περίοδο της Αγγλοκρατίας και συγκεκριμένα μετά το 1931, λειτουργούν τέσσερις τύποι σχολείων:

1. Τα *μη επιχορηγούμενα σχολεία*, τα οποία συνέχιζαν να χρηματοδοτούνται από την Εκκλησία και να διατηρούν ένα απόλυτα ελληνοκεντρικό πρόγραμμα.

2. Τα *Επιχορηγούμενα* από την αποικιοκρατική κυβέρνηση, τα οποία τίθενται σε λειτουργία ως απόρροια των κυβερνητικών μέτρων του 1931. Πρόκειται για τη μέριμνα της αποικιοκρατικής κυβέρνησης να στηρίζει οικονομικά σχολεία που ικανοποιούσαν το κυβερνητικό Γραφείο Εκπαίδευσης ως προς: το ΑΠ μαθημάτων, τη διδακτέα ύλη, τα βιβλία, το διδακτικό προσωπικό και γενικά τη λειτουργία του σχολείου. Ο έλεγχος των ΑΠ απαιτούσε τη μείωση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και Ιστορίας και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997:31).

3. Τα *Δημόσια Βοηθούμενα σχολεία* που συστήνονται από το 1952 και στα οποία διορίζονται, προάγονται και απολύονται εκπαιδευτικοί άμεσα από την κυβέρνηση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997:32). Πρόκειται για πολυεθνικού τύπου σχολεία στα οποία παρακολουθούσαν Εκ και Τκ μαζί με γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική (Persianis, 1996:58). Πρόκειται για τύπο σχολείου το οποίο, όπως θα φανεί στη συνέχεια, είχε παροδικό χαρακτήρα.

4. Τα *ιδιωτικά σχολεία* με πρώτο το English School από το 1936 σύμφωνα με τα πρότυπα και τα προγράμματα λειτουργίας των Αγγλικών σχολείων και με γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική (Persianis, 1996:57). Ο τύπος αυτού του σχολείου - όπως και τα υπόλοιπα ιδιωτικά αγγλικού τύπου σχολεία που λειτούργησαν και λειτουργούν ως σήμερα στην Κύπρο στα πρότυπα του αγγλικού τύπου grammar school - προετοίμαζε μαθητές για τα Πανεπιστήμια του Λονδίνου, καθιερώνοντας ένα νέο «μοντέλο» δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο αποτέλεσε το δρόμο για την προσέγγιση θέσεων στις κυβερνητικές υπηρεσίες και το διδασκαλικό επάγγελμα (Persianis, 1996:58).

Οι παραπάνω τύποι σχολείων απεικονίζουν το δυϊσμό στη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης την περίοδο της Αγγλοκρατίας, που λειτουργούσε με το θεσμό των Επαρχιακών Επιτροπών (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997:30).

Η προσπάθεια των Άγγλων να συστήσουν ένα πολυεθνικό καθεστώς συνεκπαίδευσης Εκ και Τκ αλλά με μέσο διδασκαλίας την αγγλική γλώσσα, παρουσιάζεται στην απώτατη μορφή του το 1935, με την εισαγωγή ενός νέου ΑΠ με

κοινούς σκοπούς και επιδιώξεις για Εκ, Τκ καθώς και για όλες τις μειονότητες του νησιού με βασικό χαρακτηριστικό την κατάργηση της διδασκαλίας της Ελληνικής Ιστορίας – η οποία επανέρχεται το 1949 – και των αναγνωστικών από την Ελλάδα γεγονός που επέφερε σφοδρότατες αντιδράσεις (Παπαξενοφώντος, 1962).

Επικουρικά, στην πρακτική ελέγχου των Βρετανών στα ζητήματα Παιδείας βοήθησαν η οικονομική κρίση του 1930 και η δυσκολία που αντιμετώπιζε η Εκκλησία στην εξεύρεση πόρων, σε συνδυασμό με την ανάγκη των Κυπρίων να εκσυγχρονίσουν την οικονομία του νησιού αλλά και το κοινωνικό αίτημα για μόρφωση (Persianis, 1994/95· Persianis, 1996).

Ο κοινωνικός έλεγχος που επιδιώχθηκε κατά την Αγγλοκρατία διά των ΑΠ έφερε σε αντιπαράθεση τις ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές του νησιού με την αγγλική αποικιοκρατική κυβέρνηση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997:161), ενώ έριξε τους σπόρους μιας πραγματιστικής και ωφελμιστικής ιδεολογίας - καθόλα ξένης ως τότε για την ιδεαλιστική εκπαιδευτική κουλτούρα των Κυπρίων - που αντιμετώπιζε την εκπαίδευση ως παραγωγική επένδυση συνδέοντάς την άμεσα με την οικονομία και την αγορά εργασίας.

Κι ενώ κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας, λόγω της σθεναρής και ενσυνείδητης αντίστασης των Εκ στην πλειοψηφία τους, η αγγλική πολιτική και οι πραγματιστικές αξίες άσκησαν περιορισμένη επίδραση στην Κύπρο, από την εποχή της Ανεξαρτησίας όπου ο φόβος της βρετανικής κατοχής και του αφελληνισμού εκλείπει, η σκηνή αλλάζει για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αν και ο ελληνοκεντρισμός στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνεχίζει να υφίσταται στους κόλπους του ΥΠΠ, στα ΑΠ αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής, η οποία αποκτά ιδιαίτερη οικονομική αξία (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1997: 123).

Έτσι, από την εποχή της Αγγλοκρατίας και μέχρι την ένταξη της Κύπρου στην Ε.Ε την εκπαιδευτική της πολιτική επηρεάζουν οι δύο ιδεολογικά αντιτιθέμενες ομάδες:

A. Οι προασπιστές μιας ελληνοκεντρικής εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Πρόκειται κυρίως για τελειόφοιτους ελληνικών Παν/μίων, οι οποίοι στελεχώνουν σήμερα το χώρο της εκπαίδευσης

B. Οι «διαλλακτικοί» όπως χαρακτηρίζονται όσοι επί Αγγλοκρατίας υποστήριζαν τη συνεργασία με την αποικιοκρατική κυβέρνηση η οποία θα έθετε τις βάσεις για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του νησιού. Στη μερίδα αυτή, ανήκουν οι υποστηρικτές μιας κυπροκεντρικής εκπαίδευσης και την καλλιέργεια μιας κυπριακής

εθνικής ταυτότητας. Στην πλειοψηφία τους είναι Κύπριοι μεσαίας ή/και ανώτερης κοινωνικής τάξης, τελειόφοιτοι των Βρετανικών Παν/μίων, με ιδιαίτερη «συμπάθεια» στην αγγλική γλώσσα, που στελεχώνουν τις κυβερνητικές θέσεις μετά την Ανεξαρτησία της Κύπρου (Persianis, 1996 · Persianis, 1994/95).

Μέσα από την σύντομη αυτή αναδρομή διαπιστώνουμε ότι:

Η *διοίκηση της εκπαίδευσης* στην Κύπρο «πέρασε» από ένα *περιφερειακό μοντέλο* διοίκησης την περίοδο της Αγγλοκρατίας. Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει τόσο τον τύπο των Περιφερειακών Τοπικών Αρχών του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και αυτό της Νέας Ζηλανδίας, το οποίο ίσχυε ως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αναδόμησης του συστήματος το 1989 (οι 10 εκπαιδευτικές περιφερειακές αρχές καταργήθηκαν με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1989) - χώρας που υπήρξε αποικία των Αγγλων (Gordon & Whitty, 1997 · Novlan, 1998). Ο καθοριστικός ρόλος της Αγγλοκρατίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης περιγράφεται από τον Macpherson (1993b:71), ο οποίος αναφέρει ότι «οι έποικοι του 1840 και 1850 ίδρυσαν επαρχιακές συνελεύσεις με εκπαιδευτικά συμβούλια που είχαν ρυθμιστικό ρόλο, για να διαχειριστούν τα δημοτικά σχολεία της περιοχής τους».

Παρά το αποικιοκρατικό καθεστώς και τους υποστηρικτές του αγγλικού μοντέλου στην Κύπρο, η εξέλιξη του διοικητικού μηχανισμού του ΚΕΣ αποκλίνει της αποκεντρωτικής φύσης των εκπαιδευτικών συστημάτων της Αγγλίας και της Νέας Ζηλανδίας. Τα δύο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από μια εκτεταμένη αναδόμηση με κύριο χαρακτηριστικό τη μεταβίβαση εξουσίας στα σχολεία. Αντίθετα, η σημερινή δομή της διοίκησης στην εκπαίδευση της Κύπρου παραμένει γραφειοκρατική ενώ η περιορισμένη αυτονομία του σχολικών μονάδων – εκτός από την εφαρμογή ενός εθνικού ΑΠ - απεικονίζεται στην απουσία του δικαιώματος διαχείρισης των οικονομικών του σχολείου από τους διευθυντές. Τέλος, η σύσταση του Υπουργείου Παιδείας το 1965, στο οποίο συγκεντρώθηκαν και όλες οι εξουσίες λήψης αποφάσεων αντικαθιστώντας το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο υιοθέτησε το διοικητικό μοντέλο του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο **ελληνοκεντρισμός στην εκπαίδευση**, όπως διαπιστώνεται, διείσδυσε και **καθόρισε τη διοίκηση και δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος**.

Σε ό,τι αφορά το μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι η προσπάθεια των αποικιοκρατών για τη δημιουργία πολυεθνικών σχολικών μονάδων δεν απέδωσε ούτε οδήγησε στη δημιουργία πολυεθνικών ή πολυκοινοτικών σχολικών μονάδων και μετά την Ανεξαρτησία.

Εξάλλου, η συνθήκη Ζυρίχης – Λονδίνου επικύρωσε το καθεστώς της χωριστής εκπαίδευσης των δύο κοινοτήτων. Έτσι, για την Εκ κοινότητα τα ελληνικά ιδεώδη, η ελληνική γλώσσα και η ορθόδοξη πίστη, καθορίζουν το ΑΠ μαθημάτων στη Δημοτική αλλά και Μέση Εκπαίδευση. Ο Persianis (1994/95) συγκεκριμένα αναφέρει ότι «η ορθότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής αμφισβητήθηκε πολλές φορές από διάφορες πολιτικές παρατάξεις...για την σοβινιστική ιδεολογία, η οποία υπέσκαπτε το ίδιο το κράτος που ήταν πολυκοινοτικό και πολυθρησκευτικό. Αντί αυτού, η αντικατάσταση με μια πλουραλιστική κυπριακή εκπαίδευση, η οποία θα δημιουργήσει τις ιδεολογικές προϋποθέσεις για συνοχή και επιβίωση του ανεξάρτητου πλουραλιστικού κράτους» δεν ευόδωσε ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας μέχρι την τουρκική εισβολή και το γεωγραφικό αποκλεισμό των Τκ. Έτσι, σήμερα η δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο εξελίχθηκε ως **μονοπολιτισμική**, ενώ οι μαθητές των αναγνωρισμένων μειονοτήτων (Αρμένιοι, Μρωνίτες) που ζουν στην Κυπριακή Δημοκρατία μορφώνονται σε σχολεία της μειονότητας. Στα ιδιωτικά ξενόγλωσσα σχολεία φοιτούν εκτός από τους Εκ μαθητές και μαθητές αγγλόφωνων οικογενειών της Κύπρου. Η αντίφαση αυτή της πολιτισμικής ομοιομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση σε ένα κράτος με πολυκοινοτικό ιστορικά χαρακτήρα, καθιστά ιδιαίτερη τη μελέτη της εισαγωγής αλλόγλωσσων μαθητών – παιδιά νεόφερτων οικονομικών μεταναστών – που αποτελεί πρωτόγνωρη και ιδιαίτερη συνθήκη για τη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου.

Παρόμοια φαίνεται να είναι και η εξέλιξη του δικαιώματος επιλογής σχολείου, μίας πολιτικής η οποία εμπνέεται από την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και συμπορεύεται με τις πολιτικές αναδόμησης των αγγλόφωνων κρατών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζεται ο ρόλος της Εκκλησίας και η ιδιαίτερη μορφή την οποία παρουσιάζει το δικαίωμα επιλογής σχολείου στην Κύπρο.

*Η εξέλιξη του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής σχολείου στην εκπαίδευση της Κύπρου*

Η *ιδιωτική εκπαίδευση* στην Κύπρο αποτελεί τη μοναδική έκφραση του δικαιώματος *γονεϊκής επιλογής σχολείου*, καθώς οι Κύπριοι γονείς μπορούν να επιλέξουν για τη φοίτηση των παιδιών τους μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (ελληνόγλωσσα και αγγλόγλωσσα σχολεία). Οι εγγραφές στα δημόσια σχολεία της Κύπρου γίνονται με βάση το *γεωγραφικό κριτήριο*, δηλαδή την εγγραφή στο σχολείο της ευρύτερης περιοχής όπου διαμένει η οικογένεια.

Σχετικά με τη θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του θεσμού της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο διαφοροποιείται από αυτήν άλλων χωρών καθώς, όπως δείχνει η διεθνής εμπειρία, η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί τον προθάλαμο της πολιτικής της γονεϊκής επιλογής και μαρκετοποίησης της εκπαίδευσης (Burns, 2000 · Langouet & Leger, 2000 · Carl, 1994 · Louis & Van Velzen, 1991). Η περίπτωση της Κύπρου αποκλίνει σημαντικά από το καθεστώς πολλών άλλων χωρών όπως της Γαλλίας, Αγγλίας, Ολλανδίας, Η.Π.Α και Καναδά, στις οποίες η ιδιωτική εκπαίδευση ξεκίνησε με την πρωτοβουλία της Εκκλησίας για τη σύσταση θρησκευτικών/εκκλησιαστικών σχολείων, τα οποία μετεξελίχτηκαν σε ιδιωτικά και θεσμοθετήθηκαν ύστερα από την άσκηση πολλών πιέσεων.

Συγκεκριμένα, στη Γαλλία, η εκπαιδευτική πολιτική καθορίστηκε από τις απαιτήσεις και την έντονη πολιτική της Καθολικής Εκκλησίας, η οποία δημιουργώντας ένα ισχυρό παρασκηνακό συνασπισμό γονέων, προέβαλε από πολύ νωρίς απαιτήσεις αναγνώρισης και κρατικών επιχορηγήσεων των εκκλησιαστικών – ιδιωτικών σχολείων (Langouet & Leger, 2000 · Mellizo – Soto, 2000). Στην Αγγλία του 19ο αιώνα, η εκπαίδευση ήταν υπόθεση της οικογένειας και της Εκκλησίας, ενώ τα ‘public grammar schools’ αποτελούν τα σχολεία της αριστοκρατίας και των εύπορων γονέων, στα οποία για χρόνια δεν είχαν πρόσβαση τα παιδιά της εργατικής τάξης (Αγγελής, 1999). Στην Ολλανδία, η σημαντικότητα της Εκκλησίας αποτυπώνεται σήμερα στη δομή του εκπαιδευτικού της συστήματος, η οποία απεικονίζει τη θρησκευτική ανομοιογένεια της ολλανδικής κοινωνίας. Οι Καθολικοί, οι Προτεστάντες και οι Καλβινιστές, καθιέρωσαν εκκλησιαστικά σχολεία αναζητώντας διέξοδο για τη θρησκευτική αγωγή των παιδιών τους, ενώ τους δόθηκε το δικαίωμα το 1848 για τη δημιουργία ιδιωτικών σχολείων. Έτσι, η γονεϊκή επιλογή στην Ολλανδία σήμερα καθιερώνει τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα μεταξύ αμιγώς ολλανδικών και πολυπολιτισμικών σχολείων (Ritzen, Dommelen & De Vijlder, 1997 · Louis and Van Velzen, 1991 · James, 1984). Στις ΗΠΑ, η ιδιωτική εκπαίδευση έχει θρησκευτικό χαρακτήρα, καθώς το 90% των ιδιωτικών σχολείων υπάγονται σε ενορίες (Carl, 1994). Αντίθετα, στην παραδοσιακή κοινωνία της Κύπρου όπως και της Ελλάδας, οι θρησκευτικές ομάδες και η Εκκλησία διαδραμάτισαν ενοποιητικό κοινωνικό ρόλο, θεσμοθέτησαν το ρόλο των Ιερών Βιβλίων όπως και στην Ευρώπη (Koutselini, 1997), αλλά στήριξαν τα σχολεία, τα οποία μεταγενέστερα διαμόρφωσαν τη δημόσια και όχι ιδιωτική εκπαίδευση του κράτους.



Στα εκκλησιαστικά αυτά σχολεία δεν ετίθετο ζήτημα γλώσσας: η γλώσσα διδασκαλίας ήταν αυτή του κράτους, καθώς η ίδρυση τους σκόπευε να διαφυλάξει τις θρησκευτικές συνειδήσεις στα πολυθρησκευτικού χαρακτήρα κράτη που διαμορφώνονταν από την εισροή μεταναστών και αποίκων. Εξαιρέση αποτελεί η περίπτωση του Καναδά, όπου το καθεστώς των προτεσταντικών - αγγλόφωνων σχολείων και καθολικών - γαλλόφωνων έχει πάρει και γεωγραφικές διαστάσεις (Κεμπέκ, γαλλόφωνη περιοχή του Καναδά) (Burns, 2000). Αντί αυτού, στην Κύπρο η ιδιωτική εκπαίδευση παρουσιάζει τρία χαρακτηριστικά που της προσδίδουν ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα: α) η πρωτοβουλία της ιδιωτικής εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική νομοθεσία της αποικιοκρατικής κυβέρνησης β) ξεκίνησε - και συνεχίζει σε πλήθος σχολείων - με γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική και όχι μια εκ των δύο συνταγματικά επίσημων γλωσσών του νησιού (ελληνική ή τουρκική) και γ) αντιμετώπισε τη σθεναρή αντίδραση της Εκκλησίας την εποχή της Αγγλοκρατίας, γιατί θεωρήθηκε ως τύπος σχολείου που απειλεί την εθνική ταυτότητα των Εκ. Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι αν και οι Κύπριοι μαθητές του δημοτικού στην πλειοψηφία τους φοιτούν σε ένα από τα δημόσια σχολεία του κράτους (Pashiaridis, 1994/95:118), όσο προχωρούμε στις βαθμίδες η φοίτηση στα ιδιωτικά αυξάνει ενώ αποτελεί και ένα μέσο ένδειξης κοινωνικής ευημερίας.

Παρά τον έντονο δημόσιο διάλογο για την παιδεία και την αποτελεσματικότητα των δημόσιων σχολείων, μετά τη δημοσιοποίηση των χαμηλών αποτελεσμάτων της Κύπρου στη διεθνή έρευνα της TIMSS 1996, και την αξιολογική έκθεση της UNESCO το 1997, το αίτημα των γονέων στην Κύπρο δεν είναι το δικαίωμα της επιλογής σχολείου φοίτησης των παιδιών τους αλλά της επέκτασης της συμμετοχής και εμπλοκής τους στη λειτουργία του και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι Σχολικοί Σύνδεσμοι Γονέων συμβάλλουν οικονομικά με δικούς τους πόρους, στην κάλυψη των σχολικών αναγκών επωμιζόμενοι συχνά και έξοδα που νομοθετικά επιβαρύνουν το ΥΠΠ και τις Σχολικές Εφορίες, οι οποίες έχουν στην ευθύνη για την κάλυψη των σχολικών αναγκών και την έγκριση των κεφαλαίων. Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται αποτελεσματικοί ως προς την επικοινωνία τους με τους Συνδέσμους Γονέων αλλά συνάμα επιχειρούν εντέχνως τον περιορισμό της επεκτατικής τάσης ελέγχου των γονέων και της εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μη καθιστώντας τους «κοινωνούς» σημαντικών προβλημάτων (Pashiaridis & Orphanou, 1999:247)

Συνοψίζοντας την ανασκόπηση του ΚΕΣ φαίνεται ότι οι ιδιαίτερες ιστορικο-πολιτικές συνθήκες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γραφειοκρατική και συγκεντρωτική φύση του συστήματος και το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα των δημόσιων σχολείων. Η εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού συστήματος περιφερειακής διοίκησης ή αυτονομημένων σχολικών μονάδων, ως απότοκο του Αγγλικού μοντέλου οργάνωσης στην εκπαίδευση επί Αγγλοκρατίας, υποσκελίστηκε από την ανάγκη διατήρησης της ελληνικότητας του νησιού και ευθυγράμμισης με το ελληνικό διοικητικό μοντέλο. Η απουσία διαφορετικών τύπων σχολείων στο δημόσιο τομέα (μουσικά, αθλητικά, διαπολιτισμικά κλπ), περιορίζει την άσκηση του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής σχολείου μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ το γεωγραφικό κριτήριο συνιστά το επίσημο κριτήριο εγγραφής μαθητών στα δημόσια σχολεία.

### Σύνοψη

Παρουσιάστηκε όλο το φάσμα των μεταρρυθμίσεων που πραγματώνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα των αγγλόφωνων και κατεξοχήν αποκεντρωτικών χωρών. Η ανασκόπηση κατέδειξε τα πολιτικά, ιδεολογικά και οικονομικά κίνητρα της αναδομητικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σε μακροεπίπεδο αλλά και τις ιδιαίτερες εκφάνσεις που έλαβε στην εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες. Συνδέθηκε σε όλες τις περιπτώσεις με διάφορες μορφές αποσυγκεντρωτισμού της εξουσίας και προβλήθηκε ως πολιτική αρχικά αποκέντρωσης στην εκπαίδευση και φιλελευθεροποίησης στη συνέχειά της.

Ο τρόπος εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων αυτών κατέδειξε τη στενή σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την εκπαιδευτική διοίκηση σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα ιεραρχίας, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα που έχει λάβει η διάσταση της διοικητικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η πληθώρα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί και η κριτική που ασκήθηκε στη διοικητικής μορφής μεταρρύθμιση, εντείνεται από το γεγονός ότι αποτελεί σήμερα τη δανειστική πολιτική των αγγλόφωνων χωρών του ΟΟΣΑ, η οποία με ποικίλες παραλλαγές αλλά με κύριο προσανατολισμό τις ιδιωτικοποιήσεις, υιοθετείται και εφαρμόζεται σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών και όχι μόνο χωρών, προσδίδοντάς της χαρακτήρα «συνταγής εξυγίανσης» του διοικητικού μηχανισμού στην εκπαίδευση. Η επιτυχία που παρουσιάζεται σε σχολικές μονάδες που προσαρμόστηκαν και λειτούργησαν στο νέο

ανταγωνιστικό αυτό πλαίσιο, κατέδειξε τη σημαντικότητα των ιδιαιτεροτήτων που συντρέχουν σε κάποια σχολεία έναντι κάποιων άλλων. Το ερώτημα: ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή αναδόμηση των σχολείων δεν έχει μία παγκόσμια αποδεκτή απάντηση. Συνεχίζει να παρουσιάζεται στις αναφορές των ερευνητών και θεωρητικών όπως και η απουσία καθολικά αποδεκτών κριτηρίων βάση των οποίων να αξιολογείται η έκταση και ο βαθμός επιτυχίας της σχολικής αναδόμησης.

Πάντως, η αναδόμηση ως νομοθετημένη κυβερνητική πολιτική είναι η απάντηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις αλλαγές που συντελέστηκαν κυρίως στην οικονομική και πολιτική σκηνή των χωρών. Μάλιστα, δεν παρουσιάζεται σε καμία περίπτωση ξεκομμένη από τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συντελέστηκαν στο εθνικό πλαίσιο αυτών των χωρών αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα, παρά τις διακηρύξεις των υποστηρικτών του κινήματος για απογραφειοκρατικοποίηση του συστήματος και αυτονόμηση των σχολείων, διαπιστώνουμε ότι η ιεραρχική δομή των συστημάτων συνεχίζει να είναι υφίσταται και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις με την παρουσία ενός εκτεταμένου συγκεντρωτισμού στο πρόσωπο του «μικρότερου» αλλά ισχυρότερου κράτους με διαφοροποιημένο το περιεχόμενο των νέων θεσμικών κανόνων.

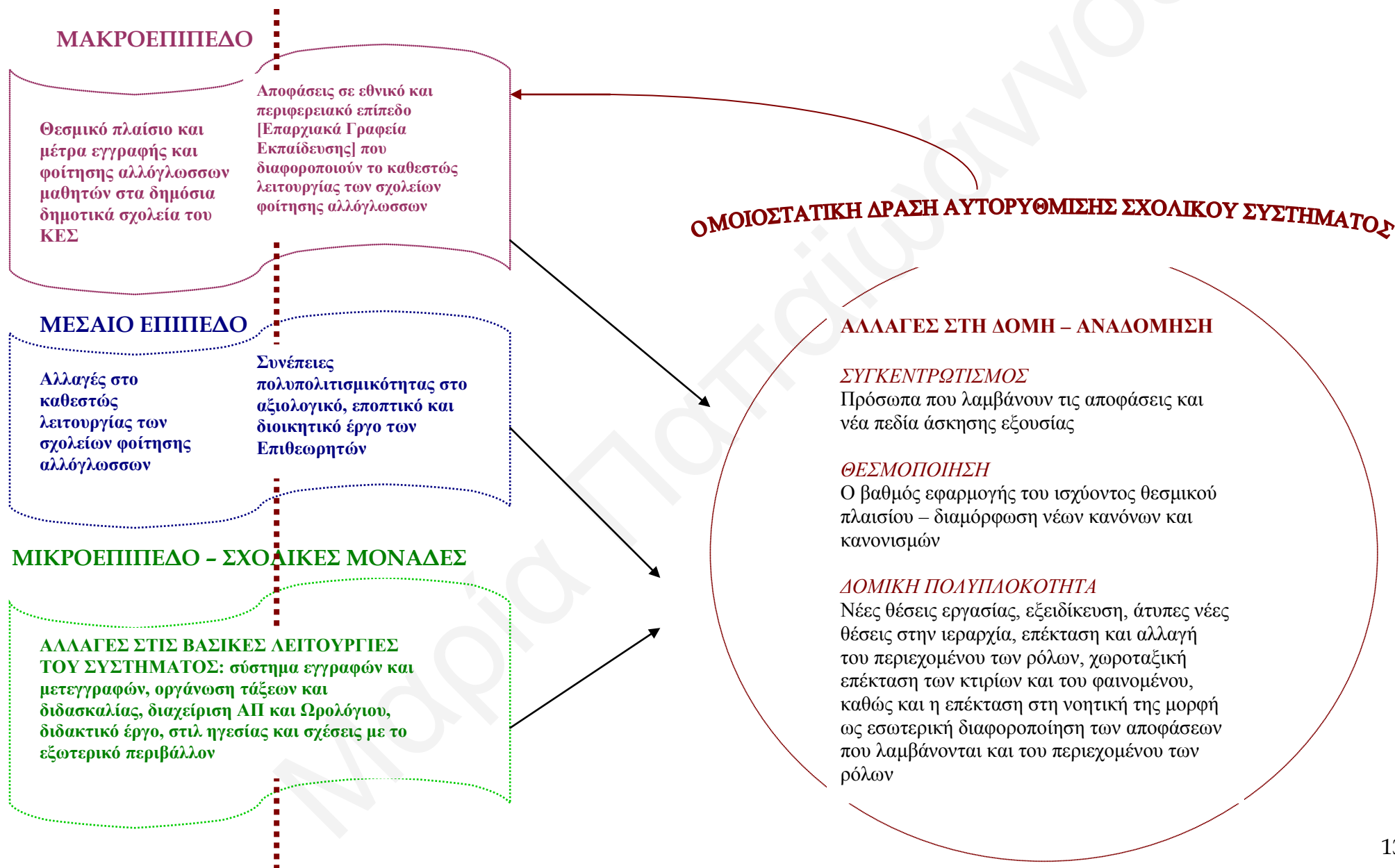
Η *πολιτική, οικονομική – δημοσιονομική* διάσταση και η *ιδεολογία* του νεοφιλελευθερισμού φαίνεται ότι αποτελούν τις τρεις κύριες διαστάσεις των εκπαιδευτικών αυτών μεταρρυθμίσεων. Παρά τη διακηρυγμένη πολιτική ρητορική στην οποία παραπέμπει η αλλαγή της δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αναδόμηση ως εγγενές φαινόμενο αλλαγής των βασικών χαρακτηριστικών της δομής ενός σχολικού συστήματος απουσιάζει από τη διεθνή ατζέντα ερευνών. Η συμπεριφορά των τριών διαστάσεων της γραφειοκρατικής δομής των σχολικών συστημάτων, ο συγκεντρωτισμός, η θεσμοποίηση και η πολυπλοκότητα της δομής τους, δεν έχουν μελετηθεί ως απόρροια αυτορύθμισης του σχολικού συστήματος και όχι ως απόπειρα εθνικής μεταρρυθμιστικής πολιτικής. Η μελέτη της αναδόμησης ως αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης ενός σχολικού συστήματος συνιστά ένα ιδιότυπο θέμα μελέτης που επιζητά την ύπαρξη δύο βασικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συγκείμενου μέσα στο οποίο θα εξεταστεί: την απουσία μίας αποκεντρωτικής δομής ή ακόμη και της αυτόνομης λειτουργίας των σχολικών μονάδων και την ύπαρξη ενός μονοπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για δύο συνθήκες τις οποίες παρέχει η περίπτωση του ΚΕΣ για τη μελέτη των δύο βασικών ερωτημάτων:

Μπορεί η αναδόμηση να παρουσιαστεί ως δράση του σχολικού συστήματος, το οποίο λειτουργεί σε ένα συγκεντρωτικά εντολοδόχο και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα; Δύναται η αναδόμηση να αποτελεί την αντίδραση της ομοιοστατικής δράσης του σχολικού συστήματος στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις αλλαγές που «βάλλουν» τη μονοπολιτισμική του σύσταση και το καθεστώς λειτουργία του;

### **Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας**

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει τις βασικές μεταβλητές του σχολικού συστήματος, οι οποίες διαμορφώνουν το μεθοδολογικό της σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, η μελέτη της δομής στην Οργανωτική θεωρία κατέδειξε τρία βασικά χαρακτηριστικά για τη διερεύνηση της δομικής διαφοροποίησης: το συγκεντρωτισμό του συστήματος, το βαθμό θεσμοποίησης και τέλος τη δομική πολυπλοκότητα ως τρισδιάστατη μεταβλητή. Η πιθανότητα αλλαγής ή διαφοροποίησης των τριών δομικών χαρακτηριστικών, θα μελετηθούν ως απόρροια της πολυπολιτισμικής συνθήκης και της συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα υποσυστήματα του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, τα χαρακτηριστικά της αναδόμησης θα μελετηθούν στην υπόθεση της παρουσίας της ως εγγενούς χαρακτηριστικού του σχολικού συστήματος. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας συνθέτει διαγραμματικά τις μεταβλητές, οι οποίες εξετάζονται για την απάντηση των βασικών ερωτημάτων της έρευνας (διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας



Μαρία Παπαϊωάννου

# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## Το είδος διεξαγωγής της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό της μεθοδολογίας θα απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Γιατί επιλέχθηκε η *μελέτη περίπτωσης* (case study) ως το καταλληλότερο είδος έρευνας για τη διερεύνηση του σκοπού της μελέτης
2. Τι είδους περιπτώσιακή μελέτη συνιστά
3. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί της περιπτώσιακής μελέτης για το συγκεκριμένο θέμα έρευνας

Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει την αλλαγή των δομικών χαρακτηριστικών ενός σχολικού οργανισμού (αναδόμηση) ως αποτέλεσμα της ομοιοστατικής δράσης του, στην προσπάθειά του να αντεπεξέλθει στην αλλαγή της εθνογλωσσικής του ομοιομορφίας. Ταυτόχρονα, όμως, η μελέτη σκοπό έχει να εξετάσει τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας - ως νέας συνθήκης σε συγκεκριμένα σχολεία - σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στα τρία διοικητικά επίπεδα της ιεραρχίας. Η ιδιαιτερότητα της μελέτης, έγκειται στο γεγονός ότι σκοπεύει να αποτυπώσει το ίδιο το πολυπολιτισμικό φαινόμενο εξετάζοντας τις πιθανές αλλαγές που επιφέρει σε διοικητικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και στη μορφή της σχολικής γραφειοκρατίας. Από την άποψη αυτή, λοιπόν, συνιστά μία *διεπιστημονική* έρευνα, η οποία αξιοποιεί μία κοινωνική συνθήκη (παρουσία οικονομικών μεταναστών) για τη μελέτη φαινομένων που άπτονται της Διοικητικής Θεωρίας (αλλαγή δομικών χαρακτηριστικών σχολείου).

Η συγκεκριμένη μελέτη συνιστά ως προς το είδος της μία *πολυεπιπέδη* (multisided case study) και *συλλογική μελέτη περίπτωσης* (collective or multiple case study). Ταυτόχρονα, είναι *εθνογραφική* (ethnography) υπό την έννοια ότι εξετάζει σε βάθος χρόνου τις αλλαγές που επιτελούνται σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου εν συγκρίσει με την εξέλιξη των μέτρων που έχουν ληφθεί σε εθνικό επίπεδο για την φοίτηση αλλόγλωσσων μαθητών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι απόλυτα ποιοτική ως προς τη μεθοδολογία της. Ο διάλογος ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας και οι αντικρουόμενες θέσεις που παρουσιάζονται, εκθέτονται στη συνέχεια για να προσδιοριστεί υπό ποιες συνθήκες χαρακτηρίζεται ως τέτοια και για ποιο λόγο ακολουθείται ο συγκεκριμένος μεθοδολογικός σχεδιασμός.

Το είδος της έρευνας με το οποίο εξετάζεται η προοπτική της σχολικής αναδόμησης στην Κύπρο και οι επιπτώσεις του πολυπολιτισμικού φαινομένου στο ΚΕΣ, είναι η *μελέτη περίπτωσης*. Τόσο η *αναδόμηση* όσο και η *πολυπολιτισμικότητα* αποτελούν καινοφανείς συνθήκες για τη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου. Συνεπώς, ως *περίπτωση* στη συγκεκριμένη έρευνα λαμβάνονται οι ακόλουθες τρεις διαστάσεις του θέματος:

1. Η αναδόμηση, καθώς δεν έχει παρουσιαστεί ως εκπαιδευτική πολιτική μεταρρύθμιση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί ένα καινοφανές ερευνητικό φαινόμενο για την κυπριακή εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όμως, η αναδόμηση ως ομοιόσταση συνιστά ένα μοναδικό αντικείμενο έρευνας, καθώς δεν έχει διερευνηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία με αυτή την προοπτική.
2. Οι δύο σχολικές μονάδες εισροής αλλόγλωσσων μαθητών στην Κύπρο, οι οποίες συνιστούν τις δύο περιπτώσιακές μελέτες για τη διερεύνηση του φαινομένου της αναδόμησης.
3. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ως παράδειγμα και μοναδικό συγκείμενο στο οποίο μελετάται η παρουσία του πολυπολιτισμικού φαινομένου στη δημόσια δημοτική εκπαίδευση.

Καθώς, λοιπόν, και τα δύο υπό μελέτη φαινόμενα δεν έχουν διερευνηθεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η μελέτη περίπτωσης κρίνεται ως το καταλληλότερο είδος έρευνας για τη διεξαγωγή του σκοπού της. Ο Robson (1993:146), επισημαίνει τη σημαντικότητα της μελέτης περίπτωσης στη διερεύνηση ενός *φαινομένου* αναφέροντας ότι πρόκειται για «στρατηγική διεξαγωγής έρευνας, η οποία περικλείει την εμπειρική εξέταση ενός ιδιαίτερου σύγχρονου φαινομένου στα όρια του φυσικού του συγκείμενου, όπου και υφίσταται, με τη χρήση πολλαπλών πηγών και τεκμηρίων». Σκοπό έχει να παρατηρήσει, να εξερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν ένα γεγονός, μια μονάδα ή μία κατάσταση, προκειμένου να προβεί σε γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα ή το γεγονός (Struman, 1999:103 · Cohen & Manion 1997:153 · Bogdan & Biklen, 1992:62).

Επίσης, η μελέτη περίπτωσης κρίνεται ως η καταλληλότερη θεμελίωση του σχεδιασμού της έρευνας, καθώς η μελέτη της αναδόμησης πραγματοποιείται στο πλαίσιο των σχολικών οργανισμών, όπου διερευνώνται τα χαρακτηριστικά της δομής της σχολικής γραφειοκρατίας. Υπό αυτήν την έννοια, η μελέτη περίπτωσης προτείνεται - πέραν της μελέτης ενός καινοφανούς φαινομένου - και ως σχεδιασμός που αφορά,



«στη μελέτη μιας καινοτομίας, ενός οργανισμού, μιας ομάδας ανθρώπων, μιας απόφασης, μιας υπηρεσίας ή ενός προγράμματος» (Robson, 1993:148).

Η ανάγκη αποτύπωσης των συνεπειών που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα στη λειτουργία των δύο υπό μελέτη σχολείων, επιβάλλει: α) τον καθορισμό των ορίων της υπό μελέτη περίπτωσης και β) την μελέτη των βασικών λειτουργιών του σχολείου και της μεταξύ τους σχέσης αλληλεξάρτησης. Ο καθορισμός των ορίων της μελέτης πραγματώνεται με τον περιορισμό της στη διερεύνηση αποκλειστικά και μόνο των αλλαγών που αφορούν τη δομή των δύο πολυπολιτισμικών σχολείων, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλλαγής της εθνογλωσσικής τους ομοιομορφίας. Από την άλλη, επιλέγονται οι βασικές λειτουργίες του σχολείου (εγγραφές, οργάνωση διδασκαλίας και τάξεων, διδακτικό έργο και ηγεσία), στις οποίες εξετάζονται οι νέες συνθήκες που πιθανώς επιφέρει η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών και κατά πόσο αυτές οι νέες συνθήκες προϋποθέτουν και αλλαγή στα τρία βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής γραφειοκρατικής δομής: *το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και τη δομική πολυπλοκότητα*. Η διερεύνηση της αλλαγής όλων των χαρακτηριστικών δομής όχι σε μία αλλά στις βασικές λειτουργίες του σχολείου - δηλαδή στο καθεστώς λειτουργίας του - σημαίνει την εφαρμογή της *συστημικής προσέγγισης* στη μελέτη της αναδόμησης. Οι δύο αυτοί περιορισμοί βοηθούν στην κατανόηση των συνθηκών που αφορούν αποκλειστικά το υπό μελέτη φαινόμενο και την πολυπλοκότητα που διαμορφώνουν νέα δεδομένα σε βασικές λειτουργίες του σχολείου. Η συστημική προσέγγιση ως θεμέλιο για τη μελέτη της αναδόμησης και της πολυπολιτισμικότητας, συνιστά στην έρευνα ένα ακόμη χαρακτηριστικό των περιπτώσιακών μελετών.

Ο Stake (2000:436) προσπαθώντας να προσδιορίζει τα κοινά χαρακτηριστικά των περιπτώσιακών μελετών που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, τονίζει ότι «μία περίπτωση είτε είναι λειτουργική είτε όχι, είτε παρουσιάζεται ως λογική ή παράλογη, συνιστά ένα *σύστημα*. ...Στόχος του ερευνητή είναι να επικεντρωθεί στην κατανόηση της πολυπλοκότητας που τη χαρακτηρίζει». Συνεπώς, η δυναμική της έγκειται στην προσοχή που προσδίδει στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης (Adelman, Jenkins & Kemmis, 1980). Το διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης, έγκειται στο θεμελιώδες αξίωμά της, ότι τα ανθρώπινα συστήματα αποτελούν μια χαρακτηριστική *ολότητα* ή ακεραιότητα και όχι απλά ένα σύνολο κάποιων ιδιαιτεροτήτων με χαλαρές συνδέσεις (Sturman, 1999).

Ο Stake (2000) ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία μελετών περίπτωσης αναφέρει ότι οι ερευνητές αυτού του είδους υποστηρίζουν ότι δε συμβάλλει απαραίτητα και σε κάθε

περίπτωση σε μία επιστημονική γενίκευση και στη διαμόρφωση θεωρίας. Αν και ο Robson (1993:148) υποστηρίζει ότι «στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι η ανάπτυξη θεωρίας βασισμένης σε εμπειρικά δεδομένα (grounded theory) καλύπτοντας τις ποικίλες δράσεις που πραγματώνονται στις υπό μελέτη ομάδες», ο Stake (2000) προβαίνει σε μία διάκριση μεταξύ των περιπτώσιακών μελετών, η οποία φαίνεται ότι βασίζεται σε κριτήρια που αφορούν το μεθοδολογικό σχεδιασμό και το αποτέλεσμα – το τελικό προϊόν της έρευνας. Ως προς τον ορισμό της μελέτης περίπτωσης ο Kemmis (1980) αναφέρει ότι τόσο ο όρος *περίπτωση* όσο και ο όρος *μελέτη* στερούνται πλήρους προσδιορισμού, ενώ ο Stake (2000:436) υποστηρίζει ότι ««μία μελέτη περίπτωσης είναι ταυτόχρονα μία διαδικασία έρευνας μίας περίπτωσης αλλά και το προϊόν αυτής της έρευνας»».

Οι μελέτες περιπτώσεων παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικίλες παραλλαγές και σε πολλαπλά είδη αναλόγως του κριτηρίου αξιολόγησης που χρησιμοποιείται από τον εκάστοτε θεωρητικό της έρευνας. Σύμφωνα με τον Stake (2000) όλες οι περιπτώσιακές μελέτες δεν καταλήγουν στη διαμόρφωση θεωρίας ούτε ενδιαφέρονται εξίσου για την ανάπτυξη της επιστήμης. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μία *εργαλειακή μελέτη περίπτωσης (instrumental case study)* παρά μία *εγγενής – νατουραλιστική μελέτη περίπτωσης (intrinsic case study)*. Στην πρώτη περίπτωση, «οι μέθοδοι που ακολουθούνται σχεδιάζονται έτσι, ώστε να αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα ενδιαφέροντα και οι υποθέσεις του ερευνητή φανερώνονται στην υπό μελέτη περίπτωση» (Stake, 2000:439). Στη δεύτερη περίπτωση του εγγενούς νατουραλιστικού είδους, «οι σχεδιασμοί σκοπό έχουν την κατανόηση αυτού που είναι σημαντικό για την ίδια την περίπτωση μέσα στο δικό της ασυνήθιστο και σπάνιο κόσμο. Για το λόγω αυτό, οι ερευνητές αυτού του είδους αποφεύγουν τις γενικεύσεις και περιορίζονται σε πυκνές και πλήρεις περιγραφές της περίπτωσης που μελετούν» (Stake, 2000: 439).

Η συγκεκριμένη μελέτη, σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, συνιστά μία *εργαλειακή μελέτη περίπτωσης*, γιατί ενδιαφέρεται για τη μελέτη ενός φαινομένου (της αναδόμησης) και όχι αποκλειστικά και μόνο για την πλήρη αποτύπωση της λειτουργίας των δύο σχολείων στο νέο πολυπολιτισμικό τους περιβάλλον. Είναι, επίσης, εργαλειακή, γιατί χρησιμοποιεί ‘εργαλειακά’ τη συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας για να μελετήσει βασικά ερωτήματα και υποθέσεις που αφορούν το φαινόμενο της αναδόμησης.

Ταυτόχρονα όμως, αποτελεί και μία *συλλογική μελέτη περίπτωσης*, γιατί μελετά το φαινόμενο της αναδόμησης σε περισσότερες από μία περιπτώσεις σχολικών μονάδων.

Μία συλλογική μελέτη περίπτωσης στην ουσία είναι «μία εργαλειακή περιπτώσιακή μελέτη, η οποία επεκτείνεται σε πολλές περιπτώσεις. Η ανεξάρτητη επιλογή περιπτώσεων δε σημαίνει απαραίτητα ότι ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων τα κοινά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων που επιλέγει. Μπορεί οι περιπτώσεις να είναι ίδιες ή να διαφέρουν» (Stake, 2000:437). Οι δύο σχολικές μονάδες έχουν επιλεγεί με κριτήριο το κοινό χαρακτηριστικό του πολυπολιτισμικού μαθητικού τους πληθυσμού, αλλά ταυτόχρονα προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Κύπρου, οι οποίες συνθέτουν κι ένα διαφορετικό συγκείμενο λειτουργίας για τα δύο σχολεία. Η επιλογή περισσότερων της μίας περιπτώσεων την εντάσσει στην κατηγορία των περιπτώσιακών μελετών *πολλών περιπτώσεων* ταυτόχρονα - σύμφωνα με την ορολογία του Robson (1993). Ως *συλλογική ή συγχρονική μελέτη πολλών περιπτώσεων*, περιλαμβάνει στο δείγμα της δύο περιπτώσεις πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων, και κατ' επέκταση πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, μαθητικού πληθυσμού, διευθυντών και συνδέσμου γονέων.

Η παρούσα μελέτη της σχολικής αναδόμησης, είναι ταυτόχρονα ως προς το είδος της μια *πολυεπίπεδη ή πολλαπλή* μελέτη περίπτωσης (Robson, 1993:161). Χαρακτηρίζεται ως *πολυεπίπεδη ή πολλαπλή* περιπτώσιακή μελέτη, γιατί εξετάζει τις πιθανές αλλαγές α) σε όλα τα διοικητικά επίπεδα της ιεραρχίας του ΥΠΠ και β) στις βασικές λειτουργίες ενός σχολείου (εγγραφών, οργάνωσης σχολικών τάξεων, ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, διδασκαλίας, στελέχωσης και λήψης αποφάσεων) σε συνδυασμό με τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη λειτουργία της (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, φορείς). Η *πολυεπίπεδη* διερεύνηση είναι αναγκαία για την ανάπτυξη θεωρίας. Η διττή αυτή μορφή της μελέτης την κατατάσσει στις συγκριτικές μελέτες περιπτώσεων (*comparative case studies*), καθώς επιτρέπει τις συγκρίσεις και την αντιπαραβολή για την κατεύθυνση νέων υποθέσεων και την επαγωγή θεωρητικών θέσεων και μοντέλων (Bogdan & Biklen, 1992:68 – 69 · Robson, 1993:160 - 162). Η *πολυεπίπεδη ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικής πολιτικής* (*multisite qualitative policy research*) ως μεθοδολογική προσέγγιση – όπως κατονομάζεται από τους Herriott & Firestone (1983) – υιοθετείται από μελέτες που σκοπεύουν να εξετάσουν το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Gibton, 2004).

Συνοψίζοντας, ως *εργαλειακή, συλλογική και πολυεπίπεδη μελέτη περιπτώσεων* έχει το πλεονέκτημα της εις βάθος ανάλυσης, αξιολόγησης και ερμηνείας *πολλαπλών και σύνθετων γεγονότων και ανθρώπινης δράσης*. Η δυνατότητα αυτή οδηγεί στη γένεση

θεωρίας, η οποία βασίζεται στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, έναντι της γενίκευσης βασισμένης σε λογικά πορίσματα a priori υποθέσεων. Η γένεση θεωρίας βασισμένης σε εμπειρικά δεδομένα, θεμελιώνεται στην επαγωγική έρευνα παρατήρησης του πραγματικού κόσμου (Glaser & Strauss, 1967) και προτείνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος μελέτης ενός οργανισμού για την ανάπτυξη διοικητικής θεωρίας (Sousa & Hendriks, 2006).

Η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί μέθοδο έρευνας και δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε ποιοτικούς μεθοδολογικούς σχεδιασμούς. Συγκεκριμένα, όπως εξηγεί ο Stake (2000:435), η μελέτη περίπτωσης:

«...είναι ο πιο συνήθης τρόπος διεξαγωγής μίας ποιοτικής έρευνας αλλά ούτε πρόκειται για καινούριο τρόπο ούτε είναι ουσιαστικά ποιοτική έρευνα. Η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί μέθοδο αλλά μία επιλογή του 'τι' θα μελετηθεί. Ανεξάρτητα από τις μεθόδους, επιλέγουμε να μελετήσουμε μία περίπτωση. Μπορεί αυτήν την περίπτωση να τη μελετήσουμε αναλυτικά ή ολιστικά, με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ή ερμηνευτικά, οργανικά ή πολιτισμικά και με συνδυασμό μεθόδων – αλλά επικεντρωνόμαστε στην περίπτωση».

Η μελέτη περιπτώσεων χρησιμοποιείται ευρέως στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και στην εκπαιδευτική έρευνα, αναφερόμενη άλλοτε ως μεθοδολογία και άλλοτε ως τύπος έρευνας. Αυτή η ευρεία χρήση της, χαρακτηρίζεται από ένα εξίσου ποικιλόμορφο φάσμα τεχνικών που αξιοποιούνται στη συλλογή και ανάλυση τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων (Sturman, 1999 · Cohen, 1997).

Η μελέτη του πολυπολιτισμικού φαινομένου ως αιτίου πρόκλησης αλλαγών στη δομή των σχολικών συστημάτων, τόσο σε βάθος χρόνου όσο και σε ποικίλα υποσυστήματα της λειτουργίας τους, εντάσσει την έρευνα στο χώρο της εθνογραφίας ως μίας εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης συγκεκριμένων σχολικών οργανισμών. Ο χαρακτηρισμός της ως εθνογραφικής μελέτης προκύπτει υπό κάποιους περιορισμούς και συνθήκες οι οποίες δε βασίζονται σε έναν αποκλειστικά ποιοτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό.

Ο Carspecken (2001) συζητά την πολυσημία που έχει λάβει ο όρος ιδιαίτερα ως προς τις μεθοδολογικές τεχνικές που υιοθετούν οι ερευνητές, την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας τους, την έλλειψη πειστικότητας των αποτελεσμάτων τους και τον ασαφή μεθοδολογικό τους σχεδιασμό (σελ. 1-5). Η ανάπτυξη στρατηγικών επαλήθευσης της εγκυρότητας, αυτοδιόρθωσης και αξιοποίησης εξωτερικών αξιολογητών, προτείνονται παράλληλα με τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου μεθοδολογικού σχεδιασμού, ως

στρατηγικές αύξησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στις ποιοτικές ερευνητικές μελέτες (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002).

Επίσης, οι Denzin & Lincoln (1998:2) αναφέρονται στην πέμπτη φάση ή «περίοδο» (moment) της ποιοτικής κοινωνιολογικής έρευνας, την οποία κατονομάζουν «κρίση στην απεικόνιση και ερμηνεία» (the crisis of representation) και σχολιάζουν τη διαμάχη των υποστηρικτών των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, καθώς και την αδυναμία της συμπληρωματικής αντιμετώπισης των δύο ειδών έρευνας.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση για την επιλογή του είδους της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η παρούσα μελέτη συνιστά ως προς το είδος της *μία εργαλειακή, συλλογική και πολυεπίπεδη μελέτη περίπτωσης*, η οποία επιχειρεί να συνδυάσει πολλαπλές τεχνικές και μεθόδους – όχι αποκλειστικά ποιοτικές – για να ξεπεράσει τα προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας μελετών, οι οποίες επικεντρώνονται αποκλειστικά σε μεθόδους παρατήρησης. Η συνδυαστική – συγκριτική μελέτη πολλαπλών επιπέδων, πολλών περιπτώσεων και διαφορετικών προσώπων, σε συνδυασμό με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, προνοεί τα προβλήματα της εγκυρότητας και της υποκειμενικότητας για τα οποία επικρίνονται οι εθνογραφικές μελέτες. Η υποκειμενικότητα των τεχνικών μεθόδων παρατήρησης και η έλλειψη εγκυρότητας των αποτελεσμάτων σε εθνογραφικές μελέτες περιπτώσεων είναι ένα από τα βασικά επιχειρήματα όσων την αμφισβητούν για την υποκειμενικότητα των μετρήσεών της. Η τριγωνοποίηση ως μεθοδολογική αρχή στην οποία στηρίζεται ο σχεδιασμός και η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων, αποκαθιστά τα προβλήματα εγκυρότητας και αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της. Ο Sturman (1999:109) σχολιάζοντας την αντικειμενικότητα της ερμηνείας των δεδομένων σε ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες αναφέρει συγκεκριμένα:

«Μια δήλωση φανερώνει μια πεποίθηση – και στο βαθμό αυτό είναι υποκειμενική – αλλά ένας ισχυρισμός ο οποίος προκύπτει από μια εθνογραφική έρευνα ή μια μοντελοποίηση τύπου πολυπαραγοντικής στατιστικής ανάλυσης (multivariate statistical modelling), βασίζεται στην προσωπική κρίση που εμπερικλείει την αξιολόγηση του φαινομένου στα πλαίσια των αρχών της ερευνητικής κοινότητας – και σε αυτό το βαθμό είναι αντικειμενική».

Ο σχεδιασμός της έρευνας και συλλογής των δεδομένων όπως και η δειγματοληψία βασίζονται στην αρχή της εξασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων και ερμηνειών τους με την αξιοποίηση μεθόδων τριγωνοποίησης. Η επιλογή

δύο περιπτώσεων σχολείων και πολλών προσώπων σε κάθε επίπεδο ιεραρχίας προάγει έναν ερευνητικό σχεδιασμό που βασίζεται σε συγκρίσεις μεταξύ περιπτώσεων. «Η απεικόνιση και η επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο ένα φαινόμενο συμβαίνει σε συνθήκες πολλών παραδειγμάτων παρέχει πολύτιμη και αξιόπιστη γνώση» (Stake, 2000:444). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και οι τεχνικές οι οποίες επιλέγονται.

### **Μεθοδολογικός σχεδιασμός και διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας**

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθείται στη μελέτη της αναδόμησης ως υπό μελέτη φαινομένου στο παράδειγμα του ΚΕΣ

2. Πώς εξετάζονται δύο βασικές έννοιες, οι οποίες δεν απαντώνται ως αντικείμενα έρευνας στη βιβλιογραφία: η ομοιόσταση και η δομική πολυπλοκότητα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

3. Με ποιες μεθόδους *τριγωνοποίησης* στη *συλλογή* και στην *ανάλυση* των αποτελεσμάτων εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερμηνειών.

Η διερεύνηση της σχολικής αναδόμησης ως ομοιοστατικού φαινομένου δεν απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία. Καθώς λοιπόν, η συγκεκριμένη μελέτη δεν αποτελεί μία επανάληψη ενός μεθοδολογικού εγχειρήματος (replication) στην περίπτωση της Κύπρου, υποχρεώνεται να προβεί σε ένα αυτοσχέδιο μεθοδολογικό σχεδιασμό κατάλληλο για την απάντηση των βασικών ερωτημάτων της έρευνας.

Επίσης, μία δευτέρα πρωτοτυπία της έρευνας συνιστά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί το πολυπολιτισμικό παράδειγμα για να διερευνήσει ένα διοικητικό φαινόμενο. Η διεπιστημονική φύση της έρευνας, επιβάλλει ως προς τη μεθοδολογική της προσέγγιση, την εξεύρεση των καταλληλότερων τεχνικών για την αποτύπωση της πραγματικότητας – εν προκειμένω του πολυπολιτισμικού φαινομένου – την εξέταση των επιπτώσεων της πολυπολιτισμικότητας στη δομή και στα υποσυστήματα που συνθέτουν τη λειτουργία του σχολείου (οργάνωση τάξεων, προγράμματα, διδασκαλία, τοποθετήσεις προσωπικού, εγγραφές) και την εξέταση των πιθανών διαφοροποιήσεων στη λειτουργία των σχολείων ως προς τις αλλαγές που επιφέρουν στα τρία βασικά χαρακτηριστικά της δομής: το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και την πολυπλοκότητα. Με τον τρόπο αυτό οι λειτουργίες του σχολείου εξετάζονται και ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της διοικητικής θεωρίας που αφορά τις δομές των σχολικών οργανισμών.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η ευελιξία της και αποτελεί τον ιδεατό τύπο μεθοδολογικής προσέγγισης στην περίπτωση μελέτης μιας νέας κατάστασης, για τις ανάγκες της οποίας ένας στεγανός μεθοδολογικός σχεδιασμός δεν είναι εφικτός (Robson, 1993:148-149). Παρέχει, λοιπόν, τη δυνατότητα διερεύνησης της συνθετότητας και του βάθους του φαινομένου, με τη χρήση πολλαπλών τεχνικών και την προοπτική διερεύνησης νέων υποθέσεων. Πρόκειται για μεθοδολογικό σχεδιασμό - τον «κύκλο της επαναλαμβανόμενης αναπαραγωγής» (iterative reproduction) κατά τον Kemmis (1980) - ο οποίος κρίνεται ως θεμέλιο για την ανάπτυξη νέων θεωρητικών θέσεων (115).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και ο συνδυασμός τεχνικών βασίζεται σε μία λογική επιχειρημάτων που στόχο έχει να εξασφαλίσει την αξιοπιστία των παρατηρήσεων και μετρήσεων και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση του φαινομένου θεωρείται η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές, έτσι ώστε η τριγωνοποίηση των μέσων να αυξήσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Κυριακίδης, 2000).

Για το σκοπό αυτό, η αλλαγή των δομικών χαρακτηριστικών στα υπό μελέτη σχολικά συστήματα εξετάζεται με δύο τρόπους:

1. Με τη χρήση *ποιοτικών μεθόδων* συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για την εθνογραφική μελέτη των δύο περιπτώσεων (ανάλυση λόγου συνεντεύξεων, ανάλυση περιεχομένου εγγράφων, επίσημων κειμένων και Εκθέσεων και αξιοποίηση δεδομένων παρατήρησης)
2. Με *ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης και ερμηνείας* των πηγών (ποσοτικές τεχνικές μελέτης των μητρώων, των εγγραφών και της πληθυσμιακής αλλαγής του μαθητικού και διδακτικού πληθυσμού στα δύο σχολεία σε βάθος χρόνου)
3. Με την αξιοποίηση του *ερωτηματολογίου μέτρησης της σχολικής γραφειοκρατίας* των Hoy & Swetland (2001) στις δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες συγκριτικά με άλλα δημόσια μονογλωσσικά δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί η φύση της λειτουργίας των σχολείων και οι αλλαγές στη δομή τους με την εισροή αλλόγλωσσων μαθητών, όπως και οι πιθανές μεταβολές που έχουν επιτελεστεί ως μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα

της διοικητικής ιεραρχίας. Ερευνητές περιπτωσιακών μελετών χρησιμοποιούν ποικίλες διαδικασίες, δύο από τις πιο γνωστές είναι ο περιορισμός του όγκου των δεδομένων που συλλέγονται και η εφαρμογή απαιτητικών διαδικασιών για την ερμηνεία των πηγών ((Denzin, 1989 · Goetz & LeCompte, 1984). Σε έρευνες που αφορούν περιπτωσιακές μελέτες ποιοτικού χαρακτήρα, αυτές οι μέθοδοι ονομάζονται *τριγωνοποίηση* (triangulation). Γενικά, «τριγωνοποίηση αποκαλείται η διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούνται πολλαπλές αντιλήψεις για τη διευκρίνιση μίας έννοιας, για την επικύρωση και επαλήθευση της επαναληπτικότητας μίας παρατήρησης ή μιας ερμηνείας» (Stake, 2000:443). Αναγνωρίζοντας ότι καμία παρατήρηση ή ερμηνεία δεν μπορεί να είναι απόλυτα επαναλαμβανόμενη, η τριγωνοποίηση βοηθά ακόμη στο να διασαφηνίζεται η έννοια μέσα από τον προσδιορισμό του υπό μελέτη φαινομένου με διαφορετικούς τρόπους (Flick, 1998 · Silverman 1993).

Η επαναληπτικότητα των παρατηρήσεων, η οποία περιορίζει την υποκειμενικότητα της κρίσης, πραγματοποιείται με τη χρήση μεθόδων τριγωνοποίησης και στη διαδικασία *ανάλυσης των αποτελεσμάτων*. Η ποσοτική ανάλυση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων φανερώνει το πλήθος των δηλώσεων και των παρατηρήσεων στις ομάδες των προσώπων και μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων, ενώ η ποιοτική ανάλυση προσδιορίζει τη φύση των φαινομένων, τα αίτια και τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των αλλαγών και των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κάθε επίπεδο προσθέτοντας στο ερμηνευτικό εγχείρημα της αλλαγής.

Ακόμη, έχει αναφερθεί στο σκοπό της μελέτης και στις προϋποθέσεις που συστήνουν τη μοναδικότητα του ΚΕΣ για το υπό μελέτη ερώτημα, ότι η αναδόμηση στην περίπτωση της Κύπρου εξετάζεται ως *ομοιοστατικός* μηχανισμός απάντησης των σχολικών μονάδων στην αλλαγή. Αυτό σημαίνει, ότι σκοπός της έρευνας δεν είναι να εξετάσει το ενδεχόμενο μίας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής αναδόμησης, αλλά το κατά πόσο η μεταβολή των βασικών στοιχείων που συστήνουν το δομικό σύστημα του σχολείου αποτελούν δράση, συνέπεια ή απόφαση (ενσυνείδητη ή μη) της ίδιας της σχολικής μονάδας. Αν δηλαδή, οι αλλαγές που πιθανώς επιτελούνται στο μικροεπίπεδο και επηρεάζουν το καθεστώς λειτουργίας των δημοτικών αυτών σχολείων, επεκτείνονται ως μέτρα και διαμορφώνουν τις αποφάσεις στο μακροεπίπεδο.



Η διερεύνηση της αναδόμησης ως ομοιοστατικής λειτουργίας σημαίνει την αναγνώριση του σχολείου ως οργανικού οργανισμού και τη μελέτη της ευελιξίας και αυτό-ρύθμισης της δομής του σε περιπτώσεις αντιμετώπισης περιβαλλοντικών αλλαγών. Η Wheatley (2003:52) στο *Ηγεσία και Χάος* περιγράφει τις δομές στη μετάβασή τους από τη μηχανιστική θεώρησή τους αναφέροντας ότι:

«Τώρα κάνουμε πολύ σοβαρά λόγο για την ύπαρξη ευμετάβλητων, οργανικών δομών και για την ύπαρξη ακέραιων οργανώσεων χωρίς όρια. ...[Τις οργανώσεις] τις ερμηνεύουμε ως 'μαθησιακές' ή 'οργανικές' και παρατηρούμε ότι οι άνθρωποι επιδεικνύουν ικανότητα αυτό-οργάνωσης. Οι οργανώσεις είναι οργανικά συστήματα, τα οποία διαθέτουν την ίδια ικανότητα προσαρμογής και ανάπτυξης που διαθέτει κάθε έμβιο είδος».

Η *ομοιοστατική λειτουργία* ως ιδιότητα του σχολικού *οργανικού* συστήματος (Hoy & Miskel, 2001), εξετάζεται κατ' αναλογία του ομοιοστατικού ρυθμιστικού κύκλου στον ανθρώπινο οργανισμό. Η αυτορύθμιση μέσω της ομοιόστασης επιτυγχάνεται με τη λειτουργία τριών βασικών στοιχείων, τα οποία συνεργάζονται για την επίτευξη της ισορροπίας του ανθρώπινου συστήματος: α) των συμπτωμάτων - αλλαγών που παρουσιάζει ο ανθρώπινος οργανισμός ως *αντίδραση* σε ένα εξωτερικό *ερέθισμα* που επεμβαίνει στη λειτουργία του β) των *ρυθμιστικών κέντρων*, τα οποία αντιλαμβάνονται το εξωτερικό ερέθισμα και αποφασίζουν να ενεργοποιήσουν υποσυστήματα του οργανισμού για την επίτευξη της ισορροπίας του οργανικού συνόλου και την κατάλυση του ερεθίσματος και γ) των *εκτελεστικών οργάνων*, τα οποία αναλαμβάνουν την εκτέλεση της αντίδρασης – αλλαγής αναλόγως της έντασης του ερεθίσματος (Guyton, 1984). Κατ' αναλογία του ομοιοστατικού κύκλου στον ανθρώπινο οργανισμό, καταγραφές και φαινόμενα που πιθανώς να συνθέτουν αλλαγές σε συγκεκριμένα υποσυστήματα λειτουργίας του σχολείου (αντιδράσεις του συστήματος) εξετάζονται ως προς τα πρόσωπα τα οποία λαμβάνουν τις αποφάσεις στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας (ρυθμιστικοί μηχανισμοί) και δίνουν τις εντολές σε πρόσωπα να προβούν στις παρατηρηθείσες αλλαγές (εκτελεστικά όργανα) προκειμένου να ανταποκριθούν στο ερέθισμα (παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών).

Όπως έχει αναφερθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών της δομής ενός οργανισμού, εντάσσεται και η *δομική πολυπλοκότητα*. Η καταγραφή ή μέτρηση της δομικής πολυπλοκότητας σε σχολικούς οργανισμούς συνιστά ένα επιπρόσθετο κενό στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς δεν υφίστανται κριτήρια αξιολόγησης της πολυπλοκότητας στη δομή σχολικών ή εκπαιδευτικών

οργανισμών, ενώ ο χαρακτηρισμός «πολύπλοκος» χρησιμοποιείται συνήθως αυθαίρετα ή αντικαθιστώντας τον όρο «περίπλοκος» (Wheatley, 2003). Επίσης, τα χαρακτηριστικά της οριζόντιας, κάθετης και χωροταξικής διαφοροποίησης που συνθέτουν την πολυπλοκότητα της οργανωσιακής δομής, όπως έχουν ερευνηθεί στο χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων και άλλων μη εκπαιδευτικών οργανισμών (Wilson 2003 · Maguire 2002 · Langworthy, 1986 · Hsu, Marsh & Mannari, 1983 · Dewar & Hage, 1978 · Child, 1972, 1973 · Pugh et al., 1968, 1963 · Hage & Aiken 1967 · Blau, Heydebrand, & Stauffer, 1966), φαίνεται ότι δεν καλύπτουν απόλυτα περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων και σχολικών οργανισμών για δύο λόγους:

α) Τα κριτήρια αξιοποιούνται μόνο μέσα από ποσοτικές μετρήσεις με αποτέλεσμα να διαπιστώνονται σημαντικές αποκλίσεις αλλά και διαφοροποιήσεις ως προς το τι «αξιολογείται» ως οριζόντια, κάθετη και χωροταξική διαφοροποίηση (Pugh, 2003 · Wilson, 2003).

β) Ακόμη και στην περίπτωση υιοθέτησης των κριτηρίων αυτών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ειδικότερα σε σχολεία, το περιεχόμενό τους φαίνεται προβληματικό και ελλιπές, καθώς δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στην ιδιαίτερη φύση του προσωπικού και του έργου που επιτελείται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (δες σελ. 110).

Για τους παραπάνω λόγους, η δομική πολυπλοκότητα ενός σχολικού οργανισμού διερευνάται με την αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών. Η ποιοτική ανάλυση αναμένεται ότι θα παρουσιάσει όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν το περιεχόμενο της οριζόντιας, κάθετης και χωροταξικής διαφοροποίησης σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο ορισμού των τριών χαρακτηριστικών, όπως χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές του χώρου. Η διερεύνηση του περιεχομένου που μπορούν να λάβουν τα τρία χαρακτηριστικά της δομικής πολυπλοκότητας δίνει τη δυνατότητα σχεδιασμού κριτηρίων και ανάπτυξης ενός μοντέλου αξιολόγησης της δομικής πολυπλοκότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Συνοψίζοντας, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της μελέτης περίπτωσης βασίζεται σε αρχές και τεχνικές τριγωνοποίησης στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η δυνατότητα χρήσης ποικίλων τεχνικών συλλογής δεδομένων, καθώς και ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων, δίνει τη δυνατότητα στην περιπτωσιακή μελέτη να ξεπεράσει προβλήματα εξασφάλισης της εγκυρότητας και να προβεί στην όσο το δυνατόν ρεαλιστικότερη αποτύπωση και ερμηνεία της πραγματικότητας (Robson 1993). Με τον τρόπο αυτό επιτρέπει την πρόβλεψη, την

αξιολόγηση και τη γενίκευση εν αντιθέσει με άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για κατανόηση ή απλή περιγραφή (Sturman, 1999 · Lancy, 1993).

### **Δειγματοληψία, μέσα συλλογής δεδομένων και τεχνικές ανάλυσης**

Η μελέτη της αναδόμησης και των πιθανών αλλαγών που προκαλούνται από τις δημογραφικές αλλαγές στη γλωσσο-πολιτισμική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, εξετάζεται στα τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, όπως ορίζονται από τον Mintzberg (1979): τη σχολική βάση όπου επιτελούνται οι βασικές λειτουργίες (operating core), το μεσαίο επίπεδο (middle level) και το στρατηγικό επιτελείο (strategic apex). Τα τρία επίπεδα του ΚΕΣ με τις αντίστοιχες πηγές δεδομένων διαμορφώνονται ως εξής:

- A) Το *μακροεπίπεδο* των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των δημόσιων δημοτικών σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το Αρχείο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΚΕΣ
- B) Το *μεσαίο διοικητικό επίπεδο* των Επιθεωρητών και Αξιολογητών του διδακτικού και σχολικού έργου και
- Γ) Το *μικροεπίπεδο* της σχολικής μονάδας με τη μελέτη δύο περιπτώσεων πολυπολιτισμικών σχολείων της Κύπρου.

Στην παρούσα πολυεπίπεδη έρευνα, για κάθε επίπεδο, στη βάση της τριγωνοποίησης, συλλέγονται *διαφορετικά δεδομένα* από *διαφορετικές πηγές*. Επομένως, το δείγμα και οι πηγές διαφοροποιούνται από επίπεδο σε επίπεδο, όπως και οι τεχνικές ανάλυσης που εφαρμόζονται για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Σε κάθε ένα από τα επίπεδα συγκεντρώνονται όλες οι πηγές που δύνανται να παρουσιάσουν στοιχεία για την αποτύπωση του πολυπολιτισμικού φαινομένου και τις επιπτώσεις του. Η παρουσίαση που ακολουθείται, δομείται με κριτήριο τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας και είναι ανάλογη με αυτήν της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται ο αναγνώστης να διακρίνει τι έχει επιτελεστεί σε κάθε επίπεδο ιεραρχίας από τη χρονική στιγμή εμφάνισης του πολυπολιτισμικού φαινομένου στο ΚΕΣ και ποιες από τις αλλαγές που εντοπίζονται στις δύο σχολικές μονάδες συνιστούν αποκλίσεις από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων δημοτικών σχολείων και αφορούν αποφάσεις που λαμβάνονται από τα ίδια τα σχολεία.

Η διαστρωματική παρουσίαση των δεδομένων επιτρέπει συγκρίσεις για το τι συμβαίνει στα τρία επίπεδα ιεραρχίας, ποιοι και με ποιον τρόπο λαμβάνουν τις αποφάσεις, τι διακηρύσσεται σε επίπεδο υπουργικών αποφάσεων και νομοθεσίας και πώς αυτά καταλήγουν να εφαρμόζονται στην πράξη. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσει κανείς ποιοι είναι οι παράγοντες και οι φορείς που τελικά διαδραματίζουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο για τη λήψη των αποφάσεων και την εφαρμογή των νέων μέτρων, ποιοι παράγοντες εμπλέκονται σε κάθε περίπτωση για την τελική απόφαση και πώς μετουσιώνεται το περιεχόμενο «κλασικών» για τη διοίκηση εννοιών του συγκεντρωτισμού και της εφαρμογής των θεσμών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής και οι τεχνικές ανάλυσης δεδομένων σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

#### *Μακροεπίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας*

Η μελέτη των εκπαιδευτικών πολιτικών μέτρων και των θεσμών που αφορούν τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών πραγματοποιείται με τις τεχνικές:

Α) Της *ανάλυσης των εγγράφων* (document analysis) του Αρχείου του ΥΠΠ με θέμα «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση».

Β) Της *ανάλυσης του περιεχομένου* (content analysis) των δύο εκθέσεων του ΥΠΠ με θέμα Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (2001).

Γ) Της *ανάλυσης του λόγου* (discourse analysis) των Υπουργού Παιδείας (ΥΠ) και Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) του ΥΠΠ ως τους τελικούς εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ΚΕΣ.

Δ) Της *ανάλυσης του λόγου* του Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΓΕΔΕ) και των ΠΛΕ Λευκωσίας και Πάφου, οι οποίοι έχουν υπό τη διοικητική τους ευθύνη των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων.

Η επιλογή της τριγωνοποίησης ως μεθόδου για τη συλλογή των δεδομένων εξασφαλίζει: το συνδυασμό και τη συνεξέταση των δεδομένων (Cohen & Manion, 1997:324–329· Robson, 1993:383, 404· Κυριακίδης, 2000:391–402) που προκύπτουν από τη μελέτη και ανάλυση εγγράφων σε συνδυασμό με τις απόψεις προσώπων που καλύπτουν και τα τρία επίπεδα της ιεραρχίας. Με τον τρόπο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου μιας πηγής πληροφόρησης σε σχέση με τις υπόλοιπες, εξετάζοντας την αξιοπιστία των πληροφοριών (Robson, 1993:383).

A) Τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των επίσημων εγγράφων

Τα έγγραφα αποτελούν μια πολύτιμη πηγή δεδομένων από την οποία προκύπτουν πληροφορίες αξιόλογες και έγκυρες (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004), καθώς αποτελούν κείμενα στα οποία αποτυπώνονται ανθρώπινες δράσεις. Για το σκοπό της έρευνας επιλέγονται τα επίσημα έγγραφα ως οι άμεσες ή κύριες πηγές, κείμενα τα οποία είναι σύγχρονα και διαμορφώθηκαν παράλληλα με το θέμα διερεύνησης (Bell, 1993:67-72).

Για τις ανάγκες της έρευνας, το ΥΠΠ μας παραχώρησε άδεια πρόσβασης και μελέτης του Αρχείου «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» – κεντρικό Αρχείο του ΥΠΠ. Σε ό,τι αφορά τα επίσημα έγγραφα, συλλέχτηκε και εξετάζεται το περιεχόμενο δεκατριών φακέλων και δύο Εκθέσεων Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ιούλιος και Οκτώβριος, 2001). Συγκεκριμένα, διερευνάται το περιεχόμενο:

- I) Όλων των φακέλων του Αρχείου με θέμα «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση» του ΥΠΠ (9 φάκελοι).
- II) Των φακέλων με θέμα τα δύο υπό μελέτη σχολεία (δύο φάκελοι), από το Αρχείο της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας στην οποία ανήκει το κάθε υπό μελέτη σχολείο
- III) Του προσωπικού φακέλου του ΔΔΕ, ο οποίος παραχωρήθηκε από τον ίδιο την ημέρα της συνέντευξής του
- IV) Του προσωπικού φακέλου του ΠΛΕ Πάφου
- V) Των δύο Εκθέσεων του ΥΠΠ με θέμα «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Κύπρο» (Ιούλιος 2001 και Οκτώβριος 2001 αντίστοιχα).

Η συλλογή των δεδομένων που αφορά στα επίσημα έγγραφα, χρονικά ολοκληρώθηκε παράλληλα με την εθνογραφική μελέτη των δύο περιπτώσεων σχολικών μονάδων (2002 – 2003). Σκοπός κατά τη συλλογή των δεδομένων των εγγράφων, ήταν η ιστορικά εξελισσόμενη καταγραφή-αποδελτίωση όλων των εγγράφων που αφορούν σε ζητήματα εγγραφής και φοίτησης αλλοδαπών και αλλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου από την πρώτη μέρα παρουσίας τους στο νησί.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η δημιουργία χωριστής θεματικής για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, ξεκινά με απόφαση του ΥΠΠ μόλις το 2000-2001. Μέχρι τότε, όλα τα έγγραφα που πιθανώς να αφορούσαν τη φοίτηση αυτών των παιδιών ή όποια άλλα συναφή με αυτά ζητήματα, καταχωρούνταν στους διάφορους

άλλους φακέλους του Υπουργικού Αρχείου αναλόγως του θέματός τους (π.χ. Λειτουργία σχολείων, Στελέχωση, κ.λ.π). Επομένως, η εξεύρεση και συλλογή τους, πριν το 2001, με αναφορά μας αποκλειστικά και μόνο στο κεντρικό αρχείο του ΥΠΠ κρίθηκε ανεπαρκής. Βέβαια, όπως θα διαπιστωθεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των επίσημων εγγράφων, οι 'διαπολιτισμικοί' φάκελοι από το 2001 και έπειτα, εμπερικλείουν αποφάσεις ή/και έγγραφα που αφορούν προγενέστερες χρονολογικά δράσεις, τα οποία παρουσιάζονται συνήθως επισυναπτόμενα σε νέα έγγραφα με χρονολογίες μετά το 2001. Επίσης, το γεγονός της απουσίας αρχείου «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» πριν το 2001, δημιούργησε την ανάγκη αναζήτησης άλλων παράπλευρων φακέλων για την πλήρη και συνδυαστική μελέτη και κατανόηση της πορείας των αποφάσεων που ελήφθησαν, όπως είναι: α) οι φάκελοι των δύο υπό μελέτη σχολείων από το Αρχείο των Επαρχιακών Γραφείων Εκπαίδευσης στα οποία ανήκουν τα εν λόγω σχολεία καθώς και β) φακέλων με έγγραφα τα οποία διατηρούν οι Σύνδεσμοι Γονέων και Κηδεμόνων. Όπως θα διαφανεί στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι δύο αυτές πηγές (Γραφεία ΠΛΕ και Σύνδεσμοι γονέων) προσέδωσαν πολύ σημαντικά στοιχεία για την εξέταση των αποφάσεων και δράσεων που ελήφθησαν.

Μία δεύτερη σημαντική παρατήρηση που αφορά την ανάλυση του Αρχείου, είναι το γεγονός ότι η ημερομηνία που πρωτοεμφανίζεται το Αρχείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δε συμπίπτει με την παρουσία αλλοδαπών στα σχολεία της Κύπρου (1986). Αυτό έμμεσα δηλώνει, ότι το σχολικό έτος 2000-2001 αποτελεί το χρονικό σημείο της επίσημης αναγνώρισης του ζητήματος φοίτησης αλλόγλωσσων από το ΥΠΠ και της παραδοχής, πως δεν αποτελεί πλέον πρόσκαιρο ή βραχυπρόθεσμο φαινόμενο για την εκπαίδευση της Κύπρου.

Η μελέτη των επίσημων εγγράφων πραγματοποιείται με την τεχνική της *ανάλυσης κειμένου-εγγράφου*. Αν και πρόκειται κυρίως για μία τεχνική ποιοτικής έρευνας, η οποία προσδίδει σημαντικές πληροφορίες για το περιεχόμενο των αποφάσεων και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτές, η ανάλυση δεν περιορίζεται μόνο σε ποιοτικές μεθόδους. Συνδυάζεται με ποσοτικές μετρήσεις, οι οποίες σκοπό έχουν να καταμετρήσουν το πλήθος των εγγράφων, να τα ομαδοποιήσουν με κριτήριο το περιεχόμενό τους και να διαμορφώσουν τις βασικές θεματικές κατηγορίες και την ποσοστιαία αναλογία που καταλαμβάνει η καθεμιά στο Αρχείο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η *ποσοτική* προσέγγιση στην ανάλυση των επίσημων εγγράφων αναδεικνύει την επαναληπτικότητα των θεμάτων που απασχολούν το ΥΠΠ

σε εθνικό επίπεδο όπως και το πλήθος των ζητημάτων που εντοπίζονται σε κάθε κατηγορία, ενώ η *ποιοτική* ανάλυση των επίσημων κειμένων φανερώνει το περιεχόμενο των αποφάσεων και τη φύση των βασικών προβλημάτων που απασχολούν το ΥΠΠ με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών, τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες σχεδιάζονται οι λύσεις, τα πρόσωπα που διαμεσολαβούν στη λήψη των αποφάσεων, τα δίκτυα επικοινωνίας (αποστολέας και παραλήπτης επίσημου κειμένου), οι γραμμές επικοινωνίας και το πλήθος των προσώπων και φορέων που εμπλέκονται στα ζητήματα φοίτησης αλλόγλωσσων.

Τα βασικά ερωτήματα τα οποία κατευθύνουν την ανάλυση των επίσημων εγγράφων είναι:

1. Ποια μέτρα λήφθηκαν ως επίσημη πολιτική από το ΥΠΠ από τη στιγμή της κατάργησης της γλωσσικής ομοιομορφίας σε συγκεκριμένα δημοτικά δημόσια σχολεία του ΚΕΣ και ποιες λειτουργίες τους φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μονογλωσσικά δημόσια σχολεία;
2. Ποιοι φορείς ή/και πρόσωπα μετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν αποκλειστικά τη φοίτηση των αλλόγλωσσων και τη λειτουργία των δημόσιων σχολείων υποδοχής τους; Ποιοι σχεδιάζουν τα μέτρα που αφορούν τα πολυπολιτισμικά σχολεία;
3. Ποια ζητήματα φαίνεται να απασχολούν το ΥΠΠ με την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών και ποια είναι η φιλοσοφία του ΥΠΠ για θέματα ένταξης και φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών;

*B) Τεχνικές συλλογής και ανάλυσης του λόγου του ΥΠΠ και των ανώτατων διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης*

Την ομάδα των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής, συστήνουν οι θέσεις του ΥΠ, του ΔΔΕ, του ΓΕΔΕ και των ΠΛΕ Λευκωσίας και Πάφου. Το σύνολο των συνεντεύξεων που αναλύονται στο κεφάλαιο αυτό είναι επτά (7): του ΥΠ (1), του ΔΔΕ (1), του ΓΕΔΕ, ο οποίος διετέλεσε και ΠΛΕ Πάφου, των ΠΛΕ Λευκωσίας (2 - πρώην και νυν) και των ΠΛΕ Πάφου (2 - πρώην και νυν).

Ο βασικός λόγος που επιδιώχθηκε η επικοινωνία με τους δύο ΠΛΕ Λευκωσίας και Πάφου, είναι η ανάγκη ερμηνείας και περιγραφής της νέας πολυπολιτισμικής συνθήκης ιστορικά και εξελικτικά στο χρόνο για τα υπό μελέτη δημοτικά σχολεία της

Περιφέρειάς τους έως τις ημέρες διεξαγωγής της έρευνας. Ο συνδυασμός των αναφορών από δύο πρόσωπα της ίδιας θέσης συμβάλλει επίσης στην αύξηση της αξιοπιστίας των αναφορών, η οποία προκύπτει μέσα από τις συγκρίσεις των δηλώσεων στις οποίες προβαίνουν οι δύο διοικητικοί επικεφαλείς κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων επεξεργάζονται με την τεχνική της *ανάλυσης λόγου* στο ηλεκτρονικό πρόγραμμα ανάλυσης και επεξεργασίας λόγου ATLAS. Καθώς το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα για ομαδοποιήσεις των δηλώσεων - απόψεων με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση ενός ιδεολογικού χάρτη (concept mapping) στο σύνολο των συνεντευχθέντων, η ομαδική επεξεργασία όλων των παραπάνω συνεντεύξεων, κρίνεται ότι πιθανόν να παραποιήσει το τελικό συμπέρασμα για το μακροεπίπεδο της ιεραρχίας. Κι αυτό, γιατί, καθώς βασική μέριμνα της μελέτης είναι να εξεταστούν και να αναδυθούν οι οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις στο έργο και τις δράσεις μεταξύ προσώπων, θέσεων και ιεραρχικών βαθμίδων, κρίνεται σκόπιμο οι θέσεις των ΠΛΕ να επεξεργαστούν χωριστά από τις θέσεις του Υπουργού και του ΔΔΕ. Η κατά ομάδες επεξεργασία των δηλώσεων δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν πολιτικές, μέτρα και αποφάσεις που πιθανόν να παρουσιάζονται αποκλειστικά και μόνο σε τοπικό-περιφερειακό επίπεδο και ελέγχεται ο βαθμός συνάφειας ή αντίφασης με την εθνική στάση του ΥΠΠ, όπως αυτή εκφράζεται από τον ΥΠ και το ΔΔΕ.

Αντίστοιχα, οι ομάδες του ΓΕΔΕ και των ΠΛΕ κρίνεται ότι παρουσιάζουν μεγάλο βαθμού συνάφεια ως προς το περιεχόμενο των δηλώσεών τους, λόγω της ιδιαιτερότητας της θέσης τους. Η ομαδοποίηση αυτή δεν έγινε αυθαίρετα. Το βασικό κριτήριο, εκτός από την προστασία του απόρρητου των προσώπων που παρέχεται από τη συζευκτική προσέγγιση, είναι επίσης η διαπίστωση της διαφοροποίησης των απόψεων που παρουσιάζουν τα πρόσωπα της ομάδας των ΠΛΕ σε σχέση με την ομάδα των τελικών εκφραστών της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠ και ΔΔΕ). Οι διαφοροποιήσεις των δηλώσεων μάλιστα, σε πολλά σημεία αντίκεινται ή και συγκρούονται με αυτές του ΔΔΕ και ΥΠ και αφορούν – όπως προκύπτει από την ανάλυση στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων - όχι μόνο στην προσωπική ιδεολογία του κάθε προσώπου αλλά και στον τρόπο δράσης και εφαρμογής πρακτικών λύσεων σε κάθε Επαρχία.

Για σκοπούς διαφύλαξης του απορρήτου και προστασίας των προσώπων, η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων στα ανώτατα αυτά στελέχη του ΥΠΠ πραγματοποιείται ενιαία, χωρίς αναφορά στο 'ποιος είπε τι'. Εξάλλου, θέσεις όπως αυτές του ΥΠ και του ΔΔΕ συστήνουν τις απόψεις των τελικών εκφραστών της



εκπαιδευτικής πολιτικής του ΚΕΣ, ενώ η ομάδα των ΠΛΕ αν και θεωρείται ότι λαμβάνει αποφάσεις και διαμορφώνει πολιτική, δεν παύει να αποτελεί μία κατώτερη ιεραρχικά βαθμίδα διοίκησης για το οργανόγραμμα του ΥΠΠ.

Η επεξεργασία των δεδομένων στην ιεραρχική βαθμίδα των ΠΛΕ κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα συστήνεται από τους δύο ΠΛΕ Λευκωσίας και η άλλη από τους δύο ΠΛΕ Πάφου και το ΓΕΔΕ. Κριτήριο αυτής της ομαδοποίησης αποτελεί ο τόπος και η ιδιοσυστασία της Εκπαιδευτικής Επαρχίας που διοικούν. Το καθεστώς λειτουργίας των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων (ΣΦΑ) σε διαφορετικές επαρχίες και οι δράσεις των ΠΛΕ της εκάστοτε Επαρχίας, είναι δύο βασικές μεταβλητές για τη διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων που πιθανόν να υφίστανται μεταξύ δύο Επαρχιακών Γραφείων. Η ιδιοσυστασία της κάθε περιφέρειας και περίπτωσης σχολείου συνιστά άλλωστε κεντρικό ζήτημα της μελέτης. Η ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ ανά Επαρχία, σκοπό έχει να διαφανούν οι κοινές θέσεις των προσώπων αλλά και αυτές που διαφοροποιούνται λόγω της ιδιοσυστασίας των δύο υπό μελέτη σχολείων και των τοπικών συνθηκών που έχουν να αντιμετωπίσουν τα πρόσωπα αυτά στα πολυπολιτισμικά σχολεία της αρμοδιότητάς τους. Με τον τρόπο αυτό, ελέγχονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνα οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται τόσο στις τοπικές κοινωνίες Πάφου και Λευκωσίας, όσο και στη δημογραφική σύσταση και το καθεστώς λειτουργίας των σχολείων στις δύο Επαρχίες. Η τοπικότητα ως πιθανό διαφοροποιητικό στοιχείο εξετάζεται μέσα από την ομαδοποίηση των συνεντεύξεων των ΠΛΕ ως προοπτική για τη λήψη διαφοροποιημένων ως προς τον προσανατολισμό δράσεων που ανέλαβαν, αλλά και το ιδεολογικό υπόβαθρο που τις στηρίζει.

Οι δηλώσεις του ΓΕΔΕ έτυχαν επεξεργασίας μαζί με αυτές των ΠΛΕ Πάφου, διότι λόγω της θέσεώς του ως τέως ΠΛΕ Πάφου, οι αναφορές και τα παραδείγματά του αφορούν το τοπικό φαινόμενο της συγκεκριμένης Επαρχίας και όχι τόσο το παγκύπριο. Παρά την κοινή επεξεργασία των θέσεων του ΓΕΔΕ με τους ΠΛΕ Πάφου, οι αναφορές του για το βαθμό διαφοροποίησης του έργου του και τις αποφάσεις που λαμβάνει από τη συγκεκριμένη διοικητική βαθμίδα, τυγχάνουν χωριστής ανάλυσης και παρουσίασης.

Οι συνεντεύξεις με τα διοικητικά στελέχη του ΥΠΠ στις διάφορες βαθμίδες ιεραρχίας οργανώθηκαν με βάση το κεντρικό ερώτημα της έρευνας: αν και κατά πόσο η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών επιφέρει αλλαγές στα σχολεία υποδοχής τους και ποιες οι επιπτώσεις του φαινομένου για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Σκοπός των συνεντεύξεων είναι να συγκεντρώσουν στοιχεία που να αφορούν:

1. Σε ζητήματα που εγείρονται με την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία
2. Τον τρόπο αντιμετώπισης της νέας πολυπολιτισμικής συνθήκης στη Δημοτική Εκπαίδευση από τους ίδιους
3. Τον εντοπισμό διαφοροποιημένων συνθηκών λειτουργίας με τις οποίες βρέθηκε αντιμέτωπο το ΚΕΣ και συγκεκριμένα τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας
4. Τα μέτρα, τις δράσεις και τις όποιες πολιτικές αποφάσεις ελήφθησαν για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των σχολικών μονάδων
5. Το βαθμό επίγνωσης των αλλαγών που επήλθαν στα σχολικά συστήματα και τέλος
6. Τις λειτουργικές, διοικητικές ή όποιες άλλες αλλαγές πιθανόν να επέφερε η αλλαγή της εθνογλωσσικής ομοιομορφίας στο έργο του κάθε λειτουργού και στα υπό μελέτη ΣΦΑ που έχουν υπό την εποπτεία τους.

Η ανάλυση του λόγου των συνεντεύξεων πραγματοποιείται με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές. Οι ποσοτικές μετρήσεις των κωδικών ανάλυσης που διαμορφώνονται με το πρόγραμμα ATLAS, δίνουν τη δυνατότητα της συνολικής εκτίμησης των ζητημάτων που τίγονται, και της σημαντικότητάς τους μέσω του υπολογισμού του πλήθους των κωδικών και της συχνότητας που παρουσιάζει ο κάθε κωδικός ανάλυσης. Ως κωδικός (code) ανάλυσης λαμβάνεται μία αυτοτελής νοηματικά δήλωση. Αντίστοιχα, η οργάνωση των κωδικών σε ομάδες – κατηγορίες θεμάτων (families) και υπερκατηγορίες (superfamilies) παρέχει τη δυνατότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων βάση των συνολικών κωδικών που συγκεντρώνει η κάθε κατηγορία και υπερκατηγορία δηλώσεων αλλά και της συνολικής συχνότητας με την οποία αναφέρονται.

Η διαμόρφωση των κωδικών, των κατηγοριών – ομάδων και των υπερκατηγοριών στο πρόγραμμα ATLAS για την εξασφάλιση της εγκυρότητάς τους, πραγματοποιήθηκε από δύο πρόσωπα εξειδικευμένα στη χρήση του προγράμματος. Το περιεχόμενο της κάθε αναφοράς αποδόθηκε σε κωδικό και ελέγχθηκε ως προς την οικογένεια στην οποία εντάσσεται μέσα από τον συγκριτικό έλεγχο και την ταυτοποίηση των «τίτλων» των κωδικών που προσδιορίστηκαν από τα δύο πρόσωπα. Πρόκειται για μία στρατηγική, η οποία χρησιμοποιείται για την επαλήθευση της εγκυρότητας μέσω της αυτοδιόρθωσης και αξιοποίησης εξωτερικών αξιολογητών, η οποία συμβάλλει στην αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στις ποιοτικές ερευνητικές μελέτες (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002).

Η ποιοτική ανάλυση των κωδικών και των κατηγοριών δίνει τη δυνατότητα της εξέτασης του περιεχομένου των δηλώσεων, του βαθμού διαφοροποίησης των ερμηνειών που δίνονται από κάθε πρόσωπο όπως και του βαθμού ταύτισης των απόψεων. Επίσης, η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των δηλώσεων παρέχει τη δυνατότητα μελέτης της εξέλιξης των αποφάσεων που έχουν ληφθεί και της σύγκρισης με το περιεχόμενο των επίσημων εγγράφων.

Η τελική συγκριτική μελέτη των δεδομένων από τις τρεις αυτές ομάδες προσώπων πιστεύουμε ότι προσφέρει μία πληρέστερη και πιο σαφή εικόνα της δράσης στο μακροεπίπεδο της ιεραρχίας του ΚΕΣ παρουσιάζοντας στον αναγνώστη το σύνολο των ομοιοτήτων και διαφορών που εμφανίζονται στις δύο βαθμίδες που συνθέτουν το μακροεπίπεδο.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων του μακροεπίπεδου ολοκληρώνεται με τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης: α) αρχείου και επίσημων εγγράφων β) συνεντεύξεων ΥΠ και ΔΔΕ γ) ΠΛΕ Λευκωσίας και δ) ΓΕΔΕ και ΠΛΕ Πάφου. Οι συγκρίσεις μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης του μακροεπίπεδου δίνει τη δυνατότητα εντοπισμού των κοινών μέτρων που έχουν ληφθεί στην ανώτατη διοικητική ιεραρχία, όπως και των διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο Επαρχιών για θέματα λειτουργίας των δύο υπό μελέτη σχολικών μονάδων. Η συγκριτική μελέτη στο μακροεπίπεδο απαντά στο ποιο είναι το πλαίσιο λειτουργίας των δύο σχολικών μονάδων φοίτησης αλλόγλωσσων στο ΚΕΣ, σε ποιο βαθμό και κατά πόσο διαφοροποιείται από τους κανόνες και κανονισμούς των δημόσιων δημοτικών σχολείων και σε ποιο βαθμό οι αποφάσεις των Επαρχιακών Γραφείων παρουσιάζουν μία τάση διαφοροποίησης της λειτουργίας τους βασισμένη στις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης μέσα στα πλαίσια μίας τοπικής αποκεντρωτικής πολιτικής.

#### *Μεσαίο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας*

Ως μεσαίο επίπεδο της ιεραρχίας εξετάζονται οι περιπτώσεις τριών Επιθεωρητών σχολείων. Πρόκειται για τον Επιθεωρητή του ΣΦΑ Φρίξος της Λευκωσίας και δύο Επιθεωρητές που σχετίζονται με τη λειτουργία του ΣΦΑ Έλλη στην Πάφο.

Οι Επιθεωρητές των σχολείων επιτελούν ένα τριπλό έργο: εποπτεύουν τα σχολεία, συμβουλεύουν και αξιολογούν το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό τους. Πρόκειται για τα πρόσωπα στα οποία λογοδοτούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των

σχολικών μονάδων. Οι τρεις αυτές εξουσίες εκπορεύονται από τη θέση τους στη διοικητική ιεραρχία και ως εκ τούτου, εφαρμόζουν μηχανισμούς άμεσου γραφειοκρατικού ελέγχου και λογοδότησης των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ο ρόλος της Επιθεώρησης αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των ανώτερων διοικητικών στελεχών και εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής μονάδας. Ως πρόσωπα του μεσαίου επιπέδου της ιεραρχικής πυραμίδας του ΚΕΣ, φροντίζουν για την εφαρμογή των κανόνων και κανονισμών του συστήματος, αποτιμούν το έργο των σχολείων (διοικητικό και διδακτικό), δίνουν κατευθύνσεις και με τη χρήση ελεγκτικών μηχανισμών, είναι υπεύθυνοι για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την εφαρμογή του επίσημου θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τη λειτουργία τους. Παράλληλα, τα ίδια πρόσωπα είναι υπεύθυνα για τη εφαρμογή του συστήματος αριθμητικής αξιολόγησης του προσωπικού και την καθολική εφαρμογή των κριτηρίων του σε όλες τις περιπτώσεις σχολείων και εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Ως βασικός άξονας των ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τα τρία πρόσωπα τίθεται το ερώτημα «κατά πόσο επηρεάζεται το έργο των Επιθεωρητών από την παρουσία αλλόγλωσσων στα δημοτικά σχολεία της εποπτείας τους και συγκεκριμένα στην υπό μελέτη περίπτωση σχολείου που είναι στην υπευθυνότητα του καθενός» και αν ναι, «σε ποιους τομείς και με ποιο τρόπο επηρεάζει το έργο τους, τη θέση τους ή το ρόλο τους η αλλαγή της γλωσσο-πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού».

Οι επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας στο έργο της εποπτείας και αξιολόγησης των Επιθεωρητών μελετάται με την εφαρμογή τεχνικών ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης του λόγου των τριών προσώπων με τη χρήση του προγράμματος ATLAS, όπως ακριβώς και στην περίπτωση των ανώτατων διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση των Επιθεωρητών, εφαρμόζονται οι δύο στρατηγικές ανάλυσης συνεντεύξεων που εισηγείται ο Patton (1990): α) συγκριτική ανάλυση μεταξύ των αναφορών σε κάθε περίπτωση προσώπου χωριστά (within case analysis) και β) συγκριτική ανάλυση μεταξύ των αναφορών και των τριών υπό μελέτη περιπτώσεων Επιθεωρητών (between cases analysis). Η πρώτη στρατηγική ανάλυσης βοηθά στον εντοπισμό των δηλώσεων και του πλήθους των αναφορών όπως και στον έλεγχο της συνέπειας των αναφορών του κάθε προσώπου παρέχοντας πληροφορίες για το βαθμό που ο κάθε Επιθεωρητής χωριστά διαφοροποιεί το αξιολογικό του έργο εν συγκρίσει με άλλα τυπικά δημόσια σχολεία. Η δεύτερη στρατηγική δίνει τη δυνατότητα της συγκεντρωτικής συγκριτικής μελέτης των κοινών στοιχείων που αναφέρονται αλλά και των διαφορετικών δράσεων που αναλαμβάνονται από τον καθένα. Επίσης, εντοπίζονται

οι διαφοροποιήσεις σε βασικές λειτουργίες της αξιολόγησης και της λειτουργίας των δύο σχολείων, οι οποίες συνθέτουν και την ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης σχολείου.

Στις δύο στρατηγικές συγκρίσεων – μεταξύ των δηλώσεων του κάθε προσώπου και μεταξύ των τριών περιπτώσεων – σημαντικό ρόλο έχει το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από τα πρόσωπα. Ο έλεγχος των λέξεων που χρησιμοποιούνται πραγματοποιείται μέσω της κωδικοποιημένης προσέγγισης, την οποία που ο Larcher (1993) παρουσιάζει ως μία τεχνική «περιοριστικής ανάλυσης» (redundancy analysis). Η προσέγγιση αυτή, βασίζεται στο αξίωμα ότι η γλώσσα, ο λόγος, είναι ο κρίκος μεταξύ των αντικειμενικών και των υποκειμενικών όψεων της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής (126-138). Έτσι, το καθένα από τα άτομα μέσω των γλωσσικών συστημάτων που χρησιμοποιεί παρουσιάζει τα προσωπικά και μοναδικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αντιλήψεις του, ενώ ταυτόχρονα αντανακλά τους κανόνες του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο βρίσκεται. Πρόκειται για τη μελέτη και ερμηνεία αυτού που αλλιώς μπορούμε να ονομάσουμε ‘κοινωνικό ασυνείδητο’. Ακολουθώντας, λοιπόν, μια τέτοια προσέγγιση μπορούμε ενσυνείδητα πλέον να επισημάνουμε τόσο τις επαναλήψεις όσο και την ιδιαιτερότητα των λέξεων καταλήγοντας στις προσωπικές αντιλήψεις του καθενός αλλά κυρίως σε συμπεράσματα για το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν, μέσα από τις συγκρίσεις και τα κοινά στοιχεία που παρουσιάζονται στο λόγο τους.

Τέλος, οι αλλαγές που παρουσιάζονται στο μεσαίο επίπεδο της ιεραρχίας συγκρίνονται με τα αποτελέσματα του μακροεπίπεδου, το περιεχόμενο του ρόλου τους και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

*Μικροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος: οι δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες*

Η μελέτη της αναδόμησης ως αλλαγής των βασικών χαρακτηριστικών της δομής σε σχολεία υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών, εξετάζεται με βάση τον ακόλουθο μεθοδολογικό σχεδιασμό για τα δύο υπό μελέτη πολυπολιτισμικά σχολεία:

1. Τη συλλογή δεδομένων που αφορούν τις βασικές λειτουργίες που επιτελούνται στα δύο ΣΦΑ: το σύστημα εγγραφών, την οργάνωση των τάξεων, τη διαχείριση του ΑΠ και του ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων, τη φύση και τα χαρακτηριστικά του προσωπικού και του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, τη διδασκαλία και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

2. Την εξέταση των διαφοροποιήσεων που επιτελούνται σε αυτές τις βασικές λειτουργίες του σχολείου σε σύγκριση με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο (αλλαγές ως προς τη διάσταση της θεσμοποίησης της σχολικής γραφειοκρατίας).

3. Την εξέταση των προσώπων που εμπλέκονται στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τις βασικές λειτουργίες του και ειδικά αυτών που παρουσιάζονται ως νέα πεδία άσκησης εξουσίας και συνιστούν αποκλειστική αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας (αλλαγές ως προς τη διάσταση του συγκεντρωτισμού της σχολικής γραφειοκρατίας).

4. Την εξιχνίαση στοιχείων, όπως παρουσία νέων ειδικοτήτων και νέων θέσεων εργασίας, χωροταξική επέκταση της δράσης του σχολείου και των εγκαταστάσεων, παρουσία θεσμοθετημένων ή άτυπων ιεραρχικών ρόλων στο προσωπικό της σχολικής μονάδας (στοιχεία που συνθέτουν τα τρία χαρακτηριστικά της δομικής πολυπλοκότητας ως το τρίτο στοιχείο μέτρησης της σχολικής δομής).

Όπως διαφαίνεται από τα τέσσερα στάδια του μεθοδολογικού σχεδιασμού που ακολουθείται στο μικροεπίπεδο, η αλλαγή της δομής θεμελιώνεται σε ένα μηχανισμό σύγκρισης αναφορικά με άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία. «Η συγκριτική» όπως αναφέρει ο Stake (2000:444), «αποτελεί μια σημαντική επιστημονική στρατηγική και ένα δυναμικό θεμελιώδη μηχανισμό, ο οποίος επικεντρώνεται σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της περίπτωσης». Η μελέτη του φαινομένου της αναδόμησης αποκτά νόημα μέσα από τη συγκριτική της μελέτη με άλλες περιπτώσεις σχολείων. Για το λόγο αυτό, η αναδόμηση εξετάζεται με ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, οι οποίες σε συνδυασμό δίνουν τη δυνατότητα μίας πλήρους ερμηνείας του φαινομένου που επιτελείται στα δύο υπό μελέτη σχολεία.

Οι ποσοτικές μετρήσεις πραγματοποιούνται με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου το οποίο εξετάζει τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής γραφειοκρατίας (συγκεντρωτισμό και θεσμοποίηση) και οι ποιοτικές αναλύσεις ακολουθούν τα τέσσερα στάδια που προαναφέρθηκαν με το συνδυασμό πολλαπλών πηγών και τη συγκριτική ανάλυσή τους με ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές.

A) Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της σχολικής γραφειοκρατίας

Για τη μελέτη των ερωτημάτων της έρευνας, το προσωπικό των υπό μελέτη σχολείων (εκπαιδευτικοί, βοηθοί διευθυντές και διευθυντές) αλλά και άλλων σχολικών μονάδων με πολυγλωσσικό αλλά και αμιγή Εκ μαθητικό πληθυσμό, συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο αποτίμησης της σχολικής γραφειοκρατίας των Hoy & Swetland (2001). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 δηλώσεις ισοδιαστημικής κλίμακας 1-5 (1=ποτέ και 5=πάντοτε), το οποίο εξετάζει τον τύπο της δομής ενός σχολείου.

Συγκεκριμένα, 6 δηλώσεις εξετάζουν τη *ενδυναμωτική γραφειοκρατία* των σχολικών οργανισμών και 6 δηλώσεις διερευνούν την *κατασταλτική* - όπως την κατονομάζουν οι Hoy & Swetland (2000 · 2001) - μορφή σχολικής γραφειοκρατίας.

Όπως αναφέρουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου (Hoy & Swetland, 2001), αρχικά είχαν προβλέψει τη μέτρηση δύο διαστάσεων της γραφειοκρατίας: την ενδυναμωτική και κατασταλτική μορφή της θεσμοποίησης – δηλαδή του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται οι κανόνες και οι κανονισμοί - και του συγκεντρωτισμού σε σχολικά συστήματα. Υπέθεσαν αρχικά ότι «στην περίπτωση που η θεσμοποίηση και ο συγκεντρωτισμός είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους διαστάσεις, τότε είναι δυνατό να προκύψουν δύο επιπρόσθετοι τύποι σχολικής δομής: μια η οποία συνδυάζει την ενδυναμωτική θεσμοποίηση με τον κατασταλτικό συγκεντρωτισμό και η άλλη η οποία αποτελείται από μία κατασταλτικής μορφής θεσμοποίηση και ένα ενδυναμωτικού τύπου συγκεντρωτισμό» (302). Με τον τρόπο αυτό έλεγξαν την πιθανότητα παρουσίας τεσσάρων τύπων σχολικής γραφειοκρατίας: της ενδυναμωτικής, της κατασταλτικής, της *ιεραρχικής* (hierarchical bureaucracy) και της *οριοθετημένης* γραφειοκρατίας (rule-bound bureaucracy).

Αν και στις αρχικές τους υποθέσεις η θεσμοποίηση και ο συγκεντρωτισμός εξετάστηκαν ως δύο ανεξάρτητες μεταβλητές της γραφειοκρατίας, τα αποτελέσματα των προκαταρκτικών τους ερευνών (Hoy & Swetland, 2000) έδειξαν ότι τα δύο αυτά βασικά χαρακτηριστικά ενός γραφειοκρατικού σχολικού συστήματος, γίνονται αντιληπτά από το δείγμα των εκπαιδευτικών ως μία συνέχεια με δύο πόλους: της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας από τη μια και της κατασταλτικής από την άλλη. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές της θεσμοποίησης και του συγκεντρωτισμού παρουσιάζονται πάντοτε για τους εκπαιδευτικούς είτε στη ενδυναμωτική είτε στην κατασταλτική τους μορφή ταυτόχρονα, οπότε οι τύποι της ιεραρχικής και της οριοθετημένης γραφειοκρατίας δεν επιβεβαιώθηκαν από την έρευνα. Μάλιστα, τα

σχολεία των ΗΠΑ που μετείχαν στο δείγμα της έρευνας κατανέμονται μεταξύ αυτής της διπολικής συνέχειας. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της α΄ φάσης των ερευνών τους έδειξαν ότι η θεσμοποίηση και ο συγκεντρωτισμός δεν είναι ανεξάρτητοι παράγοντες, αλλά διαμορφώνουν ένα ενιαίο διπολικό παράγοντα, όπου οι σχολικές δομές κατανέμονται διαβαθμισμένα μεταξύ του ενδυναμωτικού και κατασταλτικού πόλου (Hoy & Swetland, 2001). Στη βάση αυτού του πορίσματος διαμόρφωσαν την τελική μορφή του ερωτηματολογίου διερεύνησης των δύο τύπων σχολικής γραφειοκρατίας με την αξιοποίηση δώδεκα δηλώσεων: έξι ενδυναμωτικές (#1, #2, #3, #7, # 8, #9) και έξι κατασταλτικές δηλώσεις (#4, #5, #6, #10, #11, #12) (Παράρτημα Β).

Το ερωτηματολόγιο των 12 δηλώσεων αξιοποιείται στην περίπτωση του συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, το οποίο εν αντιθέσει με των ΗΠΑ, δεν εφαρμόζει ούτε και εφάρμοσε ποτέ στην ιστορία του μία αποκεντρωτική μεταρρύθμιση ή μία πολιτική αναδόμησης, ενώ τα σχολεία του σε καμία περίπτωση δεν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν αυτόνομα αλλά διέπονται από κοινό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, με εθνικό ΑΠ και σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, όλα τα δημοτικά δημόσια σχολεία συνιστούν ένα είδος σχολείου αυτό του δημόσιου, χωρίς την ύπαρξη διαφορετικών τύπων σχολικών μονάδων στο ΚΕΣ (με εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία). Οι φάσεις της μετάφρασης και ελέγχου της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πριν την τελική του χρήση, παρουσιάζονται στον πίνακα 3.



Πίνακας 3. Προκαταρκτικές φάσεις μετάφρασης και ελέγχου της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της σχολικής γραφειοκρατίας των Hoy & Swetland

Φάσεις	Δράσεις
Μετάφραση στην ελληνική γλώσσα	Μετάφραση του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια και από 7 διδακτορικούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές της εκπαιδευτικής διοίκησης
Έλεγχος της απόδοσης του περιεχομένου στα ελληνικά	Συγκριτικός έλεγχος των 8 τελικών μεταφράσεων, επιλογή των καταλληλότερων εννοιών στην ελληνική γλώσσα και τελική αξιολόγησή του από experts
Αντίστροφη μετάφραση και συγκριτικός έλεγχος της ταυτοποίησης των εννοιών	Μετάφραση της ελληνικής απόδοσης του ερωτηματολογίου στην αγγλική γλώσσα από 4 νέα πρόσωπα - μεταπτυχιακούς φοιτητές εκπαιδευτικής διοίκησης - και συγκριτικός έλεγχος του περιεχομένου και των εννοιών των δηλώσεων με αυτές του αρχικού ερωτηματολογίου
Έλεγχος κατανόησης των εννοιών των δηλώσεων από τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών	Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από μεμονωμένες περιπτώσεις 5 εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και εξέταση του βαθμού κατανόησης των δηλώσεων
Πιλοτικός έλεγχος σε σχολεία	Διανομή του ερωτηματολογίου στο προσωπικό 6 δημοτικών σχολείων της Λευκωσίας και έλεγχος του βαθμού συνάφειας των απαντήσεων
Τελική φάση διανομής	Διαμόρφωση της τελικής μορφής και περιεχομένου του ερωτηματολογίου και διανομή σε δείγμα 24 μονογλωσσικών και πολυπολιτισμικών σχολείων παγκύπρια.

Με την ολοκλήρωση του προκαταρκτικού ελέγχου του περιεχομένου και της εγκυρότητας των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε

από το προσωπικό των δύο υπό μελέτη σχολείων όπως και 22 ακόμη δημόσιων δημοτικών σχολείων, για να ελεγχθεί η σχέση της αναδόμησης με την πιθανή παρουσία μίας ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας στα δύο ΣΦΑ. Συγκεκριμένα, μία από τις υποθέσεις της μελέτης είναι ότι τα σχολεία τα οποία παρουσιάζουν στοιχεία διαφοροποίησης της δομής τους, η δομή της εξουσίας στα σχολεία αυτά δεν είναι απόλυτα ιεραρχική. Αναμένεται ότι παρουσιάζουν μία ευέλικτη – ενδυναμωτική μορφή γραφειοκρατίας με αποκεντρωμένη εξουσία εν συγκρίσει με άλλα τυπικά δημόσια σχολεία. Αντίστοιχα αναμένονται και τα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την εφαρμογή κανόνων και κανονισμών. Αναμένεται, λοιπόν, ότι τα δύο υπό μελέτη σχολεία, πιθανόν να παρουσιάζουν μία ενδυναμωτική γραφειοκρατική δομή και να διαφοροποιούνται εν συγκρίσει με ‘τυπικές’ περιπτώσεις δημόσιων δημοτικών σχολείων, τα οποία δεν υπόκεινται σε κάποια αλλαγή, ενώ λειτουργούν στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου.

Για το σκοπό αυτό, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 22 επιπλέον σχολικές μονάδες, μεταξύ των οποίων υπήρχαν σχολεία με συνθήκες εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος αντίθετες από αυτές των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων. Επιλέχθηκαν για το σκοπό αυτό με τεχνικές σκόπιμης δειγματοληψίας, σε παγκύπρια βάση από τη λίστα των σχολικών μονάδων της Παγκύπριας Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής (ΠΟΕΔ), δημόσια δημοτικά σχολεία στα οποία δεν υπήρχε κάποια αλλαγή στο εσωτερικό ή εξωτερικό περιβάλλον τους, ώστε να επηρεάσει τη δομή λειτουργίας τους (σχολική χρονιά 2002-2003). Συνεπώς, αναμένεται ότι λειτουργούν ως τυπικές γραφειοκρατίες στα πλαίσια του συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Έτσι, η επιλογή αυτού του τύπου σχολείων πραγματοποιήθηκε στη βάση των ακόλουθων τριών κριτηρίων:

1. σχολεία με απόλυτα ομοιογενή Εκ μαθητικό πληθυσμό – χωρίς την παρουσία αλλόγλωσσων στις σχολικές τάξεις
2. σχολεία τα οποία τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δεν εφαρμόζαν κάποιο πρόγραμμα που να επιφέρει αλλαγές στην οργάνωση της διδασκαλίας ή του ωρολογίου προγράμματος (π.χ οικολογικά προγράμματα, μουσικής αγωγής, ανταλλαγής εκπαιδευτικών μέσω του προγράμματος Socrates κ.α)
3. σχολεία στα οποία οι διευθυντές δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου εκπαιδευτικής διοίκησης, έτσι ώστε να αποφευχθεί η περίπτωση προώθησης αλλαγών στον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου τους.

Με ελεγχόμενες τις τρεις αυτές μεταβλητές, τα σχολεία που επιλέχθηκαν αποτελούν τυπικές περιπτώσεις δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Ταυτόχρονα όμως, στο δείγμα των σχολείων όπου διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια, συμπεριλήφθηκαν και άλλα δημόσια δημοτικά στα οποία φοιτούν παιδιά μεταναστών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αλλά σε μικρότερες ποσοστιαίες αναλογίες από αυτές που παρουσιάζουν οι περιπτώσεις του Φρίξος και της Έλλης.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 276 συνολικά υποκείμενα, τα οποία συνιστούν το προσωπικό των 24 σχολικών μονάδων του δείγματος. Πρόκειται για δημοτικά σχολεία από όλες τις επαρχίες της Κύπρου. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου επεξεργάστηκαν αρχικά με το Rasch model, καθώς αναμέναμε ότι οι δύο τύποι της σχολικής γραφειοκρατίας θα αποτελούν τους δύο πόλους μίας συνέχειας και θα ενσωματώνονται κάτω από ένα παράγοντα (Hoy & Swetland, 2001). Ο έλεγχος της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου με το Rasch model (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006) δεν παρουσίασε ικανοποιητικά αποτελέσματα για το μοντέλο των Hoy & Swetland, γι' αυτό περάσαμε σε παραγοντική ανάλυση (factor analysis), η οποία παρουσίασε δύο ανεξάρτητους παράγοντες.

#### *B) Επιλογή των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων*

Η επιλογή των δύο περιπτώσεων σχολικών μονάδων – του Φρίξου και της Έλλης – βασίζεται σε κριτήρια που τις καθιστούν άμεσα σχετιζόμενες με το υπό εξέταση φαινόμενο μέσα από διαδικασίες σκόπιμης δειγματοληψίας (intensity sampling) (Cohen & Manion, 1997:130 -131). Για τη μελέτη της αναδόμησης ως ομοιόστασης επιλέχθηκαν δύο σχολικές μονάδες Δημοτικής Εκπαίδευσης, από δύο διαφορετικές Επαρχίες της Κύπρου, οι οποίες παρουσιάζουν τα τελευταία χρόνια έντονες και ραγδαίες αλλαγές στην γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια του μαθητικού τους πληθυσμού. Πρόκειται για σχολεία υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών – κυρίως παιδιά οικονομικών μεταναστών, επαναπατρισθέντων Κυπρίων και παιδιά μεικτών γάμων αλλοδαπών με Εκ. Τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικά στην παρούσα μελέτη με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

1. Το πλήθος των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε αυτά και την ποσοστιαία αναλογία του σε σχέση με τους Ε/κ μαθητές
2. Το βαθμό της γλωσσικής ποικιλομορφίας και πολιτισμικής ετερογένειας στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού των δύο υπό μελέτη σχολείων και

3. Τη χρονική έκταση και τη διάρκεια παρουσίας του φαινομένου υποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών στα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία.

Ο συνδυασμός των τριών κριτηρίων οδήγησε στην επιλογή των δύο σχολικών μονάδων τα οποία συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών παγκυπρίως σύμφωνα με την Έκθεση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2001) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αριθμοί μαθητών και ποσοστιαία αναλογία αλλόγλωσσων στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολείων το σχολικό έτος 2001/02

Σχολείο	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλόγλωσσων μαθητών	Ποσοστιαία αναλογία %
Σχολείο Φρίξος Λευκωσίας	128	70	<b>54.6%</b>
Σχολείο Έλλη Πάφου	227	136	<b>59.9%</b>

Από τον πίνακα 4 φαίνεται ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές ξεπερνούν το 50% και στις δύο σχολικές μονάδες ανατρέποντας τις πληθυσμιακές ισορροπίες. Επίσης, η ποικιλία της πολιτισμικής και γλωσσικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού διαφέρει στα δύο σχολεία. Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, παρουσιάζονται κυρίως μαθητές από τη Γεωργία, την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Ουκρανία, παιδιά ομογενών Ποντίων μεταναστών - αλλά και από τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και το Ιράν. Στη σχολική μονάδα Έλλη της Πάφου το σώμα των αλλόγλωσσων μαθητών είναι στην πλειοψηφία τους παιδιά ομογενών Ποντίων μεταναστών ως επί το πλείστον ρωσόφωνοι ή αλλοδαποί από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Επίσης, φοιτούν παιδιά Άγγλων μεταναστών και επαναπατρισθέντων Κυπρίων κυρίως από χώρες της Μέσης Ανατολής και την Αγγλία, καθώς και παιδιά μικτών γάμων.

*Γ) Τεχνικές συλλογής δεδομένων και ανάλυσης αποτελεσμάτων στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολείων*

Βασική μέριμνα αποτελεί η εφαρμογή μεθόδων τριγωνοποίησης των πηγών για τη συνδυαστική παρουσίαση και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων. Η συγκριτική μελέτη πολλαπλών πηγών διευκολύνει την ταυτοποίηση των γεγονότων, την ερμηνεία των φαινομένων και την αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων για την πραγματικότητα των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων.

Η μελέτη των δύο περιπτώσεων ΣΦΑ, αξιοποιεί τις ακόλουθες πηγές:

1. Επίσημα βιβλία του σχολείου (Μητρώα και μαθητολόγια των τάξεων)
2. Επίσημα έγγραφα του σχολείου (Αρχείο εισερχόμενων και εξερχόμενων εγγράφων του σχολείου)
3. Συνεντεύξεις της διεύθυνσης του σχολείου (διευθυντής και βοηθοί διευθυντές)
4. Συνεντεύξεις του διδακτικού προσωπικού
5. Συνεντεύξεις του προέδρου και μελών του Συνδέσμου Γονέων
6. Παρατηρήσεις και μαγνητοφώνηση συνεδριάσεων διδακτικού προσωπικού
7. Παρατηρήσεις και μαγνητοφώνηση συνεδριάσεων Συνδέσμου Γονέων
8. Ημερολόγια παρατηρήσεων λειτουργίας της σχολικής μονάδας στην καθημερινότητά της
9. Παρατηρήσεις διδασκαλιών σε κανονικές και ενισχυτικές τάξεις αλλόγλωσσων
10. Φύλλο καταγραφής στοιχείων που αφορούν τις διαστάσεις της δομικής πολυπλοκότητας
11. Αρχείο των Συνδέσμων Γονέων.

Η εθνογραφική μελέτη των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας όλο το σχολικό έτος 2002-2003 και τον Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του σχολικού έτους 2001.

Η διερεύνηση της πολυπλοκότητας των σχολικών δομών πραγματοποιείται με τη χρήση φύλλου καταγραφής βασισμένου στα κριτήρια της οριζόντιας και κάθετης διαφοροποίησης και της χωροταξικής επέκτασης των δομών, όπως περιγράφονται από τον Hall (1996). Τα κριτήρια διερεύνησης της διαφοροποίησης στη δομή των σχολικών οργανισμών ως προς τα στοιχεία της δομικής πολυπλοκότητας που πιθανόν να παρουσιάζουν, είναι:

1. Η ποικιλία των θέσεων και των νέων τίτλων εργασίας. Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων εξετάζονται οι επίσημες και άτυπες νέες θέσεις όπως και το περιεχόμενο των ρόλων του προσωπικού
2. Ο βαθμός και το επίπεδο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού. Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών εξετάζονται τα τυπικά προσόντα, οι επιμορφώσεις και η στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό
3. Ο βαθμός διαπλοκής των 'πελατών' και διαφόρων φορέων στις επίσημες και άτυπες διαδικασίες λήψης αποφάσεων
4. Η πολιτική των συνασπισμών και των συνεργασιών των δύο σχολείων
5. Η διαφοροποίηση στην τεχνολογία του οργανισμού, δηλαδή στον τρόπο εφαρμογής του ΑΠ: νέες μέθοδοι διδασκαλίας, κριτήρια κατανομής μαθητών σε σχολικές τάξεις, δημιουργία νέων σχολικών τάξεων, νέα μέσα και προγράμματα διδασκαλίας, παράλληλα προγράμματα και νέα σχολικά εγχειρίδια, καταρτισμός ωρολογίου προγράμματος, οργάνωση τάξεων υποδοχής. Η τεχνολογία του σχολικού συστήματος εξετάζεται σε σχέση πάντα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται από τη φοίτηση και κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων.

Η συνδυαστική ανάλυση των παραπάνω πηγών δίνει τη δυνατότητα να σκιαγραφηθεί η λειτουργία του κάθε σχολείου και να μελετηθεί η πραγματικότητα που συντίθεται και αναδύεται από την αλλαγή της πολιτισμικής ομοιογένειας, όπως αυτή διαμορφώνεται στα ίδια τα σχολεία και βιώνεται από τα πρόσωπα που εμπλέκονται καθημερινά στη λειτουργία του.

Η μελέτη των δύο περιπτώσεων ως ποιοτική εθνογραφική μελέτη φαινομένων, δημιουργεί εκ φύσεως και εξ ορισμού την ανάγκη για τη δυνατότητα παρεμβάσεων στο σχεδιασμό της μεθοδολογίας κατά τη συλλογή των δεδομένων. Ο ανασχεδιασμός των ερωτημάτων και η εφαρμογή της τεχνικής περιορισμού του όγκου των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί με την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες – ομάδες πληροφοριών, συνιστούν τεχνικές κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων των σχολείων.

Πρόκειται για μια διαδικασία, όπως αναφέρει ο Robson (1993:385), παρόμοια με αυτή του cluster ή factor analysis, η οποία καταλήγει σε αυτό που ονομάζει ο Patton (1990), *μονάδες ανάλυσης*. Η οργάνωση των δεδομένων για κάθε περίπτωση θα ομαδοποιήσει τις πληροφορίες τόσο για κάθε ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, όσο και πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται με το θέμα και έχουν προκύψει από τις ελεύθερες περιγραφές και αναφορές των προσώπων.

Η ανάγκη συλλογής ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών και η ταυτόχρονη μείωση των δεδομένων που αξιοποιούνται συμβαίνει, γιατί η ερευνήτρια παρακολουθεί και καταγράφει την καθημερινή λειτουργία του σχολείου στις βασικές πτυχές του σχολικού έργου και συγκεντρώνει πηγές με βασικό ερώτημα «τι αλλάζει και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που διαφοροποιούν αυτά τα σχολεία από μία τυπική σχολική μονάδα». Οι αλλαγές μπορεί να αναδυθούν από οποιαδήποτε λειτουργία του σχολείου και μέσα από οποιαδήποτε πηγή δεδομένων. Στόχος είναι η αποτύπωση όλων των πιθανών αλλαγών που συμβαίνουν σε όλες τις δράσεις της σχολικής ζωής.

Καθώς η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων σχετίζεται περισσότερο, όπως υποστηρίζει ο Patton (1990:185), με τις ιδιαίτερες ικανότητες του ερευνητή παρά με το μέγεθος του δείγματος, η στρατηγική που εφαρμόζεται στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων βασίζεται:

1. Στο συνδυασμό των παρατηρήσεων με το λόγο των προσώπων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου και εν συνεχεία με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το μεσαίο επίπεδο και το μακροεπίπεδο του ΚΕΣ.
2. Τη χρήση ποσοτικών μετρήσεων, όπου αυτό είναι δυνατό, για τη διαπίστωση νέων συνθηκών και το συνδυασμό τους με την ποιοτική ανάλυση του λόγου και των κειμένων, το περιεχόμενο των οποίων προσφέρει την ερμηνευτική των αλλαγών που επιτελούνται
3. Τη συνδυαστική αξιοποίηση πηγών, οι οποίες στηρίζουν ποικιλοτρόπως την παρατηρηθείσα αλλαγή

Η ταξινόμηση και ομαδοποίηση των δεδομένων θα δώσει τη δυνατότητα αντιπαραβολής, ελέγχου και γενικεύσεων (Patton, 1990).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας, οι συγκρίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων στα τρία διοικητικά επίπεδα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, φανερώνει σε ποιο βαθμό τα σχολεία αλλάζουν διαφοροποιούν στοιχεία της δομής τους μέσα από μηχανισμούς αυτορύθμισης παρουσιάζοντας αποκεντρωμένα ή αυτονομημένα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης. Επίσης, εμφανίζεται ο βαθμός συνάφειας και συσχέτισης αυτού που δηλώνεται ως μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής και του τρόπου εφαρμογής του στο μικροεπίπεδο των δύο σχολείων. Οι συνδέσεις, τα αίτια και οι παράγοντες που μεσολαβούν για τη διαμόρφωση της πραγματικότητας στα δύο πολυπολιτισμικά σχολεία και της αντίστοιχης πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται στα κεφάλαια των Αποτελεσμάτων και Συμπερασμάτων αντίστοιχα.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται με σειρά τα ακόλουθα υποκεφάλαια:

- Η ανάλυση των επίσημων εγγράφων του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Η ανάλυση των συνεντεύξεων των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠ και ΔΔΕ)
- Η ανάλυση των συνεντεύξεων των ΠΛΕ Λευκωσίας
- Η ανάλυση των συνεντεύξεων των ΠΛΕ Πάφου
- Ακολουθεί η μελέτη του *μεσαίου επιπέδου* ιεραρχίας με την ανάλυση των συνεντεύξεων των Επιθεωρητών των δύο υπό μελέτη σχολικών μονάδων
- Τέλος, στο *μικροεπίπεδο του συστήματος*, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας για την αποτίμηση της σχολικής γραφειοκρατίας των δύο σχολικών μονάδων εν συγκρίσει με μονοπολιτισμικά δημοτικά της Κύπρου, η εθνογραφική μελέτη του σχολείου Έλλη και Φρίξος αντίστοιχα και η συγκριτική μεταξύ των δύο περιπτώσεων ανάλυση.

### **Μακροεπίπεδο: Οι Δράσεις του ΥΠΠ για τις Εγγραφές και τη Φοίτηση Αλλόγλωσσων Μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά σχολεία της Κύπρου**

Το ΚΕΣ έχει μία παράδοση στην ομοιογένεια της γλωσσικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού του: στα δημοτικά σχολεία φοιτούν μαθητές που στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι Ελληνοκύπριοι και ως εκ τούτου, μιλούν την ελληνική γλώσσα. Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού δίνει και τη δυνατότητα στο ΥΠΠ να εφαρμόζει μία εθνική κεντροκατευθυνόμενη πολιτική στην εκπαίδευση, η οποία καθορίζεται από καθολικότητα και συγκεντρωτισμό για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. *Συγκεντρωτισμό*, ως προς το γεγονός ότι οι κανόνες και κανονισμοί λειτουργίας των σχολικών μονάδων καθορίζονται από τις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις του ΥΠΠ και *καθολικότητα*, γιατί το κανονιστικό αυτό πλαίσιο λειτουργίας αφορά όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Συνεπώς, η



Δημοτική Δημόσια Εκπαίδευση υπόκειται στους ‘Κανονισμούς Λειτουργίας Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης’, (<http://www.moec.gov.cy/nomos/nomo21.htm>) οι οποίοι είναι καθολικοί και αφορούν όλες τις περιπτώσεις των δημόσιων δημοτικών σχολείων της χώρας. Επίσης, τα δημόσια σχολεία είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν το Εθνικό ΑΠ μαθημάτων του ΥΠΠ, το οποίο καθορίζει το «τι» της διδασκαλίας και μάθησης. Η εφαρμογή ενός Εθνικού ΑΠ σημαίνει ότι δεν παρουσιάζονται διαφορετικοί ‘τύποι’ δημόσιων σχολείων στη Δημοτική Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου, τα οποία να διαφοροποιούνται ως προς τη δομή τους ή την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων (π.χ μουσικά σχολεία, αθλητικά σχολεία, διαπολιτισμικά σχολεία κ.α).

Τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά λειτουργίας του ΚΕΣ, διαμορφώνουν και τη σχετική ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αιφνίδια καλείται να αντιμετωπίσει την παρουσία οικονομικών μεταναστών στο νησί – αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, όπως το ίδιο τους κατονομάζει. Η παρουσία οικονομικών μεταναστών στην εκπαίδευση, προκαλεί τη ρήξη της γλωσσικής ομοιομορφίας στα δημόσια σχολεία εγγραφής των παιδιών αυτών, καθώς πρόκειται για μαθητές που φέρουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και το σημαντικότερο για τα σχολεία φοίτησής τους, μιλούν μία άλλη γλώσσα απ’ αυτήν του ντόπιου πληθυσμού. Οι μαθητές αυτοί συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένες περιοχές και συνοικίες πόλεων της Κύπρου, επομένως, βάσει του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών που ισχύει στην εκπαίδευση, εγγράφονται και φοιτούν σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Αυτό σημαίνει ότι, από τη μια πρόκειται για πληθυσμό που δεν απαντάται διάσπαρτος σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας – τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια παρουσίας τους στην Κύπρο - κι από την άλλη ότι στα δημόσια σχολεία εγγραφής τους, αλλάζει δραματικά η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, λόγω της μεγάλης εισροής των «αλλόγλωσσων» αυτών μαθητών σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Πώς αντιμετωπίζει το ΥΠΠ τη νεοδιαμορφωθείσα αυτή κατάσταση; Τι μέτρα λαμβάνει και ποιες πολιτικές δράσεις ακολουθούνται; Σε τι ρυθμίσεις προβαίνουν οι τελικοί εκφραστές εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου;

Πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν το μακροεπίπεδο, θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι, η μελέτη αυτή, δεν έχει ως κύριο σκοπό της να προβεί σε αξιολογικές κρίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το ΥΠΠ στην περίπτωση ένταξης και εκπαίδευσης αλλοδαπών ή/και αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Το πολυπολιτισμικό φαινόμενο και η «Διαπολιτισμική Αγωγή

και Εκπαίδευση» μελετάται ως σειρά μέτρων, και αξιοποιείται στην έρευνα ως το κοινωνικό αίτιο για τη μελέτη των δημογραφικών αλλαγών και κυρίως των αλλαγών και διαφοροποιήσεων που πιθανώς να προκαλούνται στο σύστημα δομής των υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων, αλλά και της δυνατότητας εξάπλωσής τους στο μακροεπίπεδο. Σαφώς, η ενδελεχής εξέταση του θέματος σε βάθος χρόνου επιφέρει συμπεράσματα για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση και δίνει μία ολοκληρωμένη εικόνα σε βάθος χρόνου. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν αποτελεί τον πρωταρχικό και κύριο σκοπό αυτής της μελέτης. Για το λόγο αυτό, οι αναφορές σε πολιτικές, μέτρα και δράσεις ή πιθανές άλλες ενέργειες που θα μπορούσαν να είχαν ληφθεί για την αντιμετώπιση της εισροής αλλοδαπών ή/και αλλόγλωσσων στα σχολεία της Κύπρου, δεν έχουν καμία αξιολογική βαρύτητα. Χρησιμοποιούνται απλά για να δηλώσουν και να επισημάνουν, *ότι σε κάθε επίπεδο ιεραρχίας, αυτό τελικά που αποφασίστηκε να γίνει, δεν ήταν η απόλυτη ή η μοναδική λύση τη δεδομένη στιγμή.* Το ερώτημα «τι άλλο θα μπορούσε να δρομολογηθεί» αντί αυτών που παρατηρούνται, λέγονται (σε συνεντεύξεις) ή αποφασίζονται (σε επίσημα έγγραφα ή ανεπίσημα στο σχολείο), είναι καίριο στο να εξακριβώσουμε, αν τελικά, οι αλλαγές αυτές προκύπτουν από το ίδιο το μικρο-σύστημα του σχολείου, είναι ομοιοστατικά συμπλέγματα δράσης και όχι σχεδιασμένες και επιβεβλημένες 'εκ των άνωθεν' πολιτικές αποφάσεις.

Στο κεφάλαιο αυτό, θα εξεταστούν τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν αποκλειστικά στο μακροεπίπεδο της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος:

1. Πώς αντιμετωπίστηκε η εισδοχή 'αλλόγλωσσων' μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία από το ΥΠΠ της Κύπρου; Ποια ζητήματα εγείρονται για το ΚΕΣ;
2. Ποια επιμέρους θέματα απασχόλησαν το ΥΠΠ και τι μέτρα-δράσεις ελήφθησαν;
3. Ποιοι φορείς εμπλέκονται στη λήψη μέτρων και την ανάληψη δράσης του ΥΠΠ της Κύπρου;
4. Ποια η φιλοσοφία του ΥΠΠ για ζητήματα διαπολιτισμικής και αλλαγών στο ΚΕΣ;

Η δομή της παρουσίασης των αποτελεσμάτων στο μακροεπίπεδο θα ακολουθήσει την ιεραρχική διαβάθμιση των διοικητικών θέσεων που συστήνουν το ΚΕΣ. Αυτό σημαίνει, ότι αρχικά θα παρουσιαστεί η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των εγγράφων του Αρχείου, στη συνέχεια οι θέσεις των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠ (ΥΠ και ΔΔΕ) και τέλος οι ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Λευκωσίας και Πάφου. Σεβόμενοι την ιδιαιτερότητα της κάθε πηγής και του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί και

καθορίζεται, η βαθμιαία και διαχωριστική αυτή προσέγγιση επιχειρεί να οικοδομήσει βήμα προς βήμα τα ερωτήματα που κάθε φορά προκύπτουν από τη μελέτη μίας πηγής και να καταλήξει σε μία συνθετική συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων που απαρτίζουν το μακροεπίπεδο της ιεραρχίας. Ταυτόχρονα, τα βασικά ερωτήματα της μελέτης που αφορούν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού συστήματος - το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και τη δομική πολυπλοκότητα - επιβάλλουν την αναλυτικοσυνθετική παρουσίαση των δεδομένων. Ο βαθμός συγκεντρωτισμού, η δημιουργία και εφαρμογή κανόνων και κανονισμών για τις περιπτώσεις λειτουργίας των σχολικών μονάδων που μελετούνται, δε δύναται να απαντηθούν μέσα από μία αποσπασματική προσέγγιση και ανάλυση.

*Η ανάλυση του Αρχείου του ΥΠΠ με θέμα «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση»*

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας παρουσιάστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση και οι τεχνικές ανάλυσης των επίσημων εγγράφων του ΥΠΠ (δες σελ. 146-148). Ο πίνακας 5 που ακολουθεί παρουσιάζει τον αριθμό αρχειοθέτησης των φακέλων, τη θεματική τους, το πλήθος των πρωτοκολλημένων εγγράφων και τον πλήθος των σελίδων που εμπερικλείει ο καθένας.

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 5, στο Αρχείο «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» καταγράφονται 226 επίσημα έγγραφα που αριθμούν συνολικά 944 σελίδες. Ο φάκελος 7.1.19.2.1 αφορά τη Μέση Εκπαίδευση και ο φάκελος 116/2000 εμπεριέχει έγγραφα που αφορούν την εφαρμογή διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε ένα αποκλειστικά σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Αν και η μελέτη αυτή, δεν ασχολείται με τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, ο λόγος που καταμετρήθηκαν τα δύο αυτά αρχεία είναι για να ελεγχθεί εν συνόλω το πλήθος των δράσεων του ΥΠΠ στο μακροεπίπεδο. Το περιεχόμενο των δύο αυτών φακέλων, δε θα απασχολήσει τη μελέτη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων στο μικροεπίπεδο.

Πίνακας 5. Παρουσίαση του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΠ

Α/Α	Φ	Α	Κ	Ε	Λ	Ο	Σ	Αριθμός Πρωτ/μένων Εγγράφων	Αριθμός σελίδων
	Αριθμός	Ημερομηνία	Θέμα						
1	116/2000	2.10.2000 – 7.5.2001	Διαπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα					18	57
2	7.1.19.4	3.5.2001	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση					7	22
3	7.1.19	12.10.2001 -12/10/2001	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση Γενικός Φάκελος					10	176
4	7.1.19.1	5.6.2001 – 11.12.2001	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση					29	172
5	7.1.19.1/2	7.12.2001 – 22/4/2002	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση – Δημοτική Εκπαίδευση					48	151
6	7.1.19.2.1	10.12.2001	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση Παραχώρηση/Εκδοση διδακτικών βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού Μέσης Εκπαίδευσης					3	9
7	7.1.19/2	20/12/2001	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση					19	48
8	7.1.19.1/3	10.4.2002 – 29.10.2002	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση Δημοτική Εκπαίδευση					30	143
9	7.1.19.1/Α	11.6.2002	Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση Δημοτική Εκπαίδευση					9	77
10	11.24.6	3.9.2001	Στ Δημοτικό Πάφου – Να φύγει το όνομα του σχολείου					4	8
11	26 Στ Δ		Λειτουργία – Στελέχωση Δ δημοτικό Πάφου					36	47
12			Φανερωμένη - Λειτουργία Στελέχωση					13	34
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>								<b>226</b>	<b>944</b>

Οι θεματικές των φακέλων που αφορούν τη Δημοτική Εκπαίδευση, δείχνουν ότι παρουσιάζεται η ανάγκη για χωριστή αρχειοθέτηση θεμάτων που αφορούν τα συνέδρια, τις επισκέψεις και τις επιμορφώσεις, ενώ καμιά άλλη διαφοροποίηση δεν υφίσταται. Όλα τα έγγραφα αρχειοθετούνται σε φακέλους γενικού περιεχομένου. Η ανάγκη για μια πιο λεπτομερή και διαχωρισμένη αρχειοθέτηση των θεμάτων, όπως για παράδειγμα, ένταξης και φοίτησης αλλόγλωσσων, απογραφής και καταμέτρησης αυτού του πληθυσμού, παροχής πλεονάζοντα διδακτικού χρόνου και ενισχυτικής διδασκαλίας, αξιολόγησης της διδασκαλίας και του επιπέδου κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους, διαγνωστικών δοκιμών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, νομοθεσίας ή/και εγκυκλίων που αφορούν τη φοίτηση αυτών των μαθητών, φαίνεται ότι δεν έχει προκύψει ακόμα. Αντί αυτού, όλα σχεδόν τα ζητήματα που αφορούν τον αλλόγλωσσο πληθυσμό καταχωρούνται κάτω από τον τίτλο «γενικό περιεχόμενο». Η απουσία εξειδικευμένων θεματικών αρχειοθέτησης, είναι δηλωτική των αρχικών σταδίων οργάνωσης ζητημάτων που σχετίζονται με το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στην εκπαίδευση της Κύπρου.

Από τη μελέτη του περιεχομένου των φακέλων και συγκεκριμένα του θέματος που χαρακτηρίζει τον τίτλο αλλά και το περιεχόμενο κάθε εγγράφου, προκύπτουν δέκα θεματικές ομάδες – οικογένειες, στις οποίες κατηγοριοποιούνται τα έγγραφα του Αρχείου. Ο πίνακας Γ1 (Παράρτημα), συγκεντρώνει το σύνολο όλων των εγγράφων και παρουσιάζει αναλυτικά: το πλήθος και την ημερομηνία τους, το φάκελο που ανήκουν και την ομάδα στην οποία ταξινομήθηκαν. Από τη μελέτη του πίνακα Γ1, προκύπτει ότι τα έγγραφα του Αρχείου αφορούν σε συγκεκριμένες θεματικές. Συγκεκριμένα αναφέρονται:

1. Στην παροχή Πλεονάζοντα Διδακτικού Χρόνου (ΠΔΧ) στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς ενισχυτικής διδασκαλίας
2. Σε αιτήσεις για παροχή άδειας έρευνας σε σχολεία, παροχής πληροφοριών και στατιστικών στοιχείων για τη φοίτηση και εγγραφή αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς και σε εκθέσεις πορισμάτων ερευνών που παραδόθηκαν στο ΥΠΠ.
3. Σε έντυπα απογραφής του αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού σε σχολεία αλλά και συγκεντρωτικά ανά Εκπαιδευτική Περιφέρεια
4. Σε κείμενα πληροφοριακά για συνέδρια που διεξάγονται στο εξωτερικό κυρίως, επισκέψεις Λειτουργών του ΥΠΠ σε Αρμόδιους Φορείς για θέματα Διαπολιτισμικής του ΥΠΕΠΘ Ελλάδας, και επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς

5. Σε έντυπα που αφορούν στις διαδικασίες εγγραφής των αλλόγλωσσων και της ένταξής τους στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου
6. Σε έγγραφα αλληλογραφίας και επικοινωνίας για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού προγράμματος σε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου – πρόκειται για τη μοναδική απόπειρα εφαρμογής διαπολιτισμικού προγράμματος
7. Σε νομικά κείμενα όπως, απόσπασμα του Συντάγματος που αφορά στις εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες της Κύπρου, καθώς και Εκθέσεις για την προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων
8. Σε άρθρο εφημερίδας που αναφέρεται σε ένα από τα σχολεία της παρούσας έρευνας και τις απαντητικές επιστολές προς τα ΜΜΕ από το ΥΠΠ.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη ομάδα – την παροχή ΠΔΧ – τα έγγραφα αυτά παρουσιάζουν την εξελικτική πορεία της προσπάθειας του ΥΠΠ να διασφαλίσει από το Γραφείο Προγραμματισμού την έγκριση κονδυλίων για την παροχή πλεονάζοντα χρόνου ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία αυτά. Η επικοινωνία με εξωτερικούς προς το ΥΠΠ φορείς, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία, ο τρόπος λήψης των αποφάσεων και η τελική διαμόρφωση των κριτηρίων παροχής αυτών των επιπλέον ωρών στα ΣΦΑ, θα παρουσιαστεί εκτενέστερα στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των εν λόγω εντύπων. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε ότι το πλήθος των εγγράφων που εμπλεκούνται σ' αυτήν την κατηγορία, αφορά στην εξεύρεση πόρων και στη διαμόρφωση των κριτηρίων για την παροχή ΠΔΧ. Το χρονικό, δηλαδή, της διαμόρφωσης της κεντρικής πολιτικής του ΥΠΠ για διορισμό επιπρόσθετων εκπαιδευτικών στα σχολεία υποδοχής αλλοδαπών, με στόχο την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στον αλλόγλωσσο πληθυσμό.

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει συγκεντρωτικά το πλήθος των εγγράφων ανά θεματική ομάδα και την ποσοστιαία αναλογία που η κάθε θεματική καλύπτει στο σύνολο του Αρχείου της «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης». Διαπιστώνεται ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό στο συγκεκριμένο αρχείο καταλαμβάνουν τα έγγραφα που αφορούν στην παροχή ΠΔΧ (28.5%). Εξαιρώντας τα έγγραφα που αφορούν σε αιτήσεις αδειας για έρευνα (21.8%) - καθώς πρόκειται για αλληλογραφία μεταξύ αιτητών παραχώρησης αδειας και ΥΠΠ - οι αμέσως επόμενες οικογένειες εγγράφων είναι αυτές των συνεδρίων και επισκέψεων (15.2%), των εντύπων εγγραφής και φοίτησης (11.2%) και απογραφής του αλλόγλωσσου πληθυσμού (9.3%). Διαφαίνεται ότι το ΥΠΠ παρουσιάζει μια κινητικότητα, κυρίως, προς το εξωτερικό και συγκεκριμένα σε

συνέδρια και επισκέψεις στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο, για τη συγκέντρωση πληροφοριών από χώρες που έχουν βιώσει την εισροή μεταναστών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα με σκοπό πιθανώς την αξιοποίηση της εμπειρίας τους.

Σκοπός είναι - όπως διαπιστώνεται από το περιεχόμενο αυτών των εντύπων - η ενημέρωση και η συγκέντρωση υλικού, το οποίο πιθανά να αποβεί χρήσιμο για την περίπτωση της Κύπρου.

Πίνακας 6. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία των θεματικών ομάδων του Αρχείου Διαπολιτισμικής του ΥΠΠ

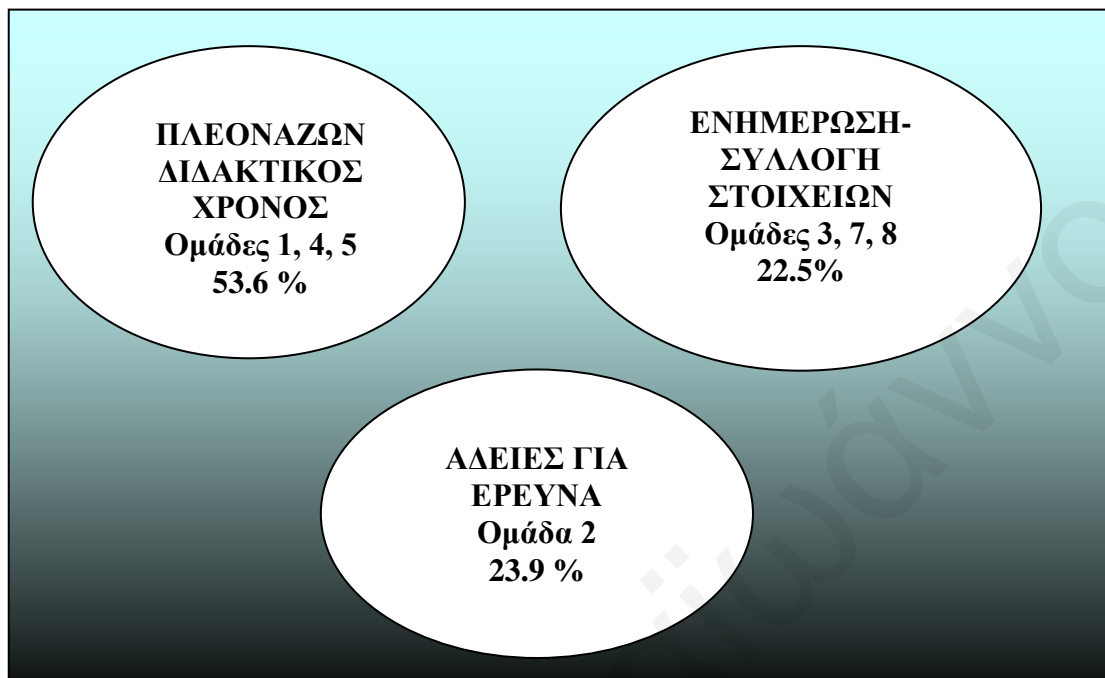
A/A	Θεματικές ομάδες Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΠ	Πλήθος Εγγράφων	Ποσοστιαία αναλογία (%)	Ανακατανομή του ποσοστού χωρίς τους φακέλους της Μέσης Εκ/σης
1	Παροχή Πλεονάζοντα Διδακτικού Χρόνου για ενισχυτική διδασκαλία	43	28.5	31.2
2	Έρευνα – Υποβολή στοιχείων	33	21.8	23.9
3	Συνέδρια - Σεμινάρια – Επισκέψεις – Επιμορφώσεις	23	15.2	16.7
4	Εγγραφές – Φοίτηση – Ένταξη Αλλόγλωσσου πληθυσμού	17	11.2	12.3
5	Απογραφή αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού	14	9.3	10.1
6	Διαπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα	13	8.6	
7	Σύνταγμα – Εκθέσεις Διεθνούς εμβέλειας	5	3.3	3.6
8	MME	3	2	2.2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>151</b>	<b>100</b>	<b>100</b>



Το σημαντικό στοιχείο που προκύπτει απ' αυτήν την καταμέτρηση και κατηγοριοποίηση του Αρχείου, είναι η σημαντικότητα της δράσης 'Παροχή Πλεονάζοντα Διδακτικού Χρόνου' στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών. Κι αυτό προκύπτει από το γεγονός, ότι ακόμη και τα έγγραφα που ταξινομήθηκαν στις ομάδες «εγγραφές» και «απογραφή» αλλόγλωσσων, σχετίζονται άμεσα με την παροχή ΠΔΧ. Το πόρισμα αυτό, προκύπτει από το γεγονός ότι η απογραφή και οι εγγραφές - όπως διαπιστώνεται από το περιεχόμενο και τις συνοδευτικές επιστολές των εγγράφων αυτών - αποσκοπούν αποκλειστικά στην εξοικονόμηση ενισχυτικών ωρών από τα σχολεία. Κανένα έντυπο στις δύο αυτές ομάδες δε φαίνεται να αποσκοπεί ή να προσκομίζεται για άλλο λόγο, όπως για παράδειγμα, ως πληροφοριακό υλικό καταχώρησης σε μία βάση δεδομένων στατιστικών στοιχείων για την παρουσία οικονομικών μεταναστών στα σχολεία, για την περιγραφή των χαρακτηριστικών αυτού του πληθυσμού, για αναφορές σε προβλήματα κατά τη διαδικασία εγγραφής αυτών των μαθητών στα δημοτικά της Κύπρου ή για αναζήτηση διευκρινήσεων για τον τρόπο απογραφής των στοιχείων τους. Αντίθετα, τελικός σκοπός είναι η παρουσίαση του πλήθους του αλλόγλωσσου πληθυσμού στα σχολεία της κάθε Εκπαιδευτικής Περιφέρειας με στόχο ή και αίτημα, την αύξηση των διδακτικών ωρών που παραχωρούνται από το ΥΠΠ στα σχολεία αυτά για σκοπούς ενισχυτικής διδασκαλίας.

Η διαπίστωση αυτή, μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην υπερ-ομαδοποίηση των οκτώ θεματικών ομάδων που προέκυψαν από το Αρχείο (πίνακας 6). Στη διαμόρφωση των υπερ-ομάδων (super families), οι ποσοστιαίες αναλογίες διαφοροποιούνται αν εξαιρέσουμε το φάκελο που αφορά τα διαπολιτισμικά προγράμματα - φάκελος της Μέσης Εκπαίδευσης. Οι υπερ-ομάδες που προκύπτουν από την οργάνωση των οκτώ θεματικών ομάδων του Αρχείου, με την ανακατανομή των αναλογιών, αναδεικνύουν τα ζητήματα που απασχολούν το μακροεπίπεδο της ιεραρχίας και το βαθμό σημαντικότητάς τους (διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Υπερ- ομαδοποίηση των εγγράφων ‘Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης’ του ΥΠΠ και ποσοστιαία αναλογία ανά υπερ-ομάδα.



Το διάγραμμα 4, παρουσιάζει τα ζητήματα που απασχολούν το ΥΠΠ, όπως προκύπτουν από την ανάλυση του Αρχείου του. Κύρια και αποκλειστική δράση φαίνεται ότι είναι η δράση του ΥΠΠ για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων που απαιτεί η παροχή του ΠΔΧ στα ΣΦΑ με στόχο την ενισχυτική διδασκαλία. Πάνω από το 50% του Αρχείου, απαρτίζεται από επίσημα έγγραφα που αφορούν τη συγκεκριμένη δράση. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι το ΥΠΠ συλλέγει πληροφορίες (22.5 %) και επιδίδει άδειες για έρευνα και πληροφοριακά στοιχεία σε ερευνητές (23.9%).

Η ποσοτική προσέγγιση στην ανάλυση των εγγράφων που έχει ολοκληρωθεί ως το σημείο αυτό, αναδύει ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με την παροχή του ΠΔΧ: η συγκεκριμένη απόφαση αποτελεί το νέο μέτρο - δράση που σχετίζεται άμεσα και άρρηκτα με την παρουσία οικονομικών μεταναστών στην Κύπρο. Είναι σημαντική, όχι μόνο, γιατί αποτελεί τη μοναδική πολιτική δράση στα επίσημα έγγραφα σε ό,τι αφορά τα ίδια τα σχολεία, αλλά και γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της ποσοστιαίας αναλογίας που συγκεντρώνει. Η σημαντικότητα αυτού του μέτρου οφείλεται ακόμη στο γεγονός ότι:

Α) Η απόφαση για παροχή ΠΔΧ διαμορφώνει μία δυναμική για πιθανή παρουσία στα σχολεία μιας νέας μορφής οργάνωσης τύπου ‘σχολείο μέσα σε σχολείο’. Η παρουσία αυτής της νέας ρύθμισης παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο

οι ώρες αυτές αξιοποιούνται στο μικροεπίπεδο, πώς εντάσσονται και εναρμονίζονται με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αν διαμορφώνουν ένα παράλληλο αναλυτικό πρόγραμμα και το σημαντικότερο, ποιοι αποφασίζουν για την αξιοποίησή τους.

Β) Ως εκ τούτου αποτελεί την πρωταρχική δράση η οποία ταυτόχρονα συνιστά και την προϋπόθεση για καινοτομικές αλλαγές που πιθανώς να παρουσιάζονται στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα στα σχολεία εγγραφής και φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών.

Εκτός, όμως, από τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ποσοτική προσέγγιση-ανάλυση στα έγγραφα του Αρχείου, τα έγγραφα μέσω της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου τους, μπορούν να μας δώσουν απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα:

1. Πότε, πώς και από ποιους αποφασίστηκε η συγκεκριμένη δράση;
2. Πώς κατανέμεται ο ΠΔΧ στα σχολεία; Με ποια κριτήρια και υπό ποιες προϋποθέσεις;
3. Ποιοι αποφασίζουν για τα κριτήρια αξιοποίησης αυτών των ωρών;

Απαντήσεις στα τρία αυτά ερωτήματα, θα προσδώσουν πληροφορίες για το βαθμό συγκεντρωτισμού του ΥΠΠ, τις διαδικασίες και τους ιθύνοντες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση του μέτρου και τις πιθανές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν για τη λειτουργία των ίδιων των σχολείων, από την ανάλυση περιεχομένου κειμένων που αφορούν σ' αυτό το μέτρο. Για το σκοπό αυτό, απομονώθηκαν αποσπάσματα από τα έγγραφα του Αρχείου «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης», τα οποία αναφέρονται αποκλειστικά στην παροχή ΠΔΧ, με σκοπό τη μελέτη της εξέλιξης που είχε η συγκεκριμένη δράση στο πέρασμα των χρόνων. Η συλλογή αυτών των κειμένων αναφοράς και η πινακοποίησή τους ακολουθεί δύο συντεταγμένες:

α) Την χρονικά εξελισσόμενη πορεία του φαινομένου, γεγονός που σημασιοδοτεί μία απόλυτα χρονολογική ακολουθία στην κωδικοποίηση του περιεχομένου των εγγράφων  
β) Τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και το επίπεδο ιεραρχίας στο οποίο λαμβάνονται, ανάγκη που επιβάλλει την κωδικοποίηση των εγγράφων με κριτήριο το είδος τους, το συντάκτη και παραλήπτη και το περιεχόμενό τους. Συνεπώς, ο χρονολογικός αυτός πίνακας Γ2 (Παράρτημα), παρουσιάζει αποσπάσματα ως προς τα μέρη επικοινωνίας από:

1. Έγγραφα εσωτερικής επικοινωνίας του ΥΠΠ (π.χ ΔΔΕ προς ΥΠ).
2. Έγγραφα επικοινωνίας του ΥΠΠ με άλλους φορείς ή Υπουργεία (π.χ ΥΠΠ με Γραφείο Προγραμματισμού [ΓΠ], Υπουργείο Εσωτερικών [ΥΕ], Βουλή, Γενικό Εισαγγελέα της Δημοκρατίας [ΓΕΔ]).

3. Εγκυκλίους προς τα σχολεία (επίσημη θέση ΥΠΠ προς ΠΛΕ, Διευθυντές σχολείων και διδακτικό προσωπικό).
4. Έγγραφα επικοινωνίας των Εκπαιδευτικών Γραφείων Παιδείας με το ΥΠΠ (π.χ ΠΛΕ προς ΔΔΕ).
5. Έγγραφα επικοινωνίας Συνδέσμου Γονέων προς ΠΛΕ και ΥΠΠ.

Ο συνδυασμός των παραπάνω κριτηρίων διαμόρφωσε τον πίνακα Γ2 (628), στον οποίο παρουσιάζεται το είδος του εγγράφου και τα μέρη επικοινωνίας σε μία απόλυτα χρονολογική σειρά, γεγονός που επιτρέπει τη μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην τελική διαμόρφωση και εφαρμογή του μέτρου της παροχής ΠΔΧ στα εν λόγω σχολεία. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα να εξεταστεί όχι μόνο το πώς αποφασίστηκε και τι μορφή πήρε η συγκεκριμένη δράση, αλλά και ποιοι καθοριστικοί παράγοντες εμπλέκονται στη λήψη της απόφασης και στον τρόπο εφαρμογής του μέτρου. Όλα αυτά βέβαια με αποκλειστική αναφορά στο μακροεπίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας του Υπουργείου και τα διοικητικά στελέχη που ενεπλάκησαν στις διαδικασίες. Στον πίνακα Γ2, με τίτλο « Η εξελικτική διαμόρφωση του μέτρου παροχής Πλεονάζοντα Διδακτικού Χρόνου από τα επίσημα έγγραφα του Αρχείου Διαπολιτισμικής από το 1999 - 2002» (628), 'απομονώθηκαν' από τα έγγραφα εκείνες οι αναφορές που αφορούν αποκλειστικά στην παροχή ΠΔΧ. Ο πίνακας ξεκινά χρονολογικά από το έγγραφο με ημερομηνία 21/5/1999 και φτάνει μέχρι το έγγραφο με ημερομηνία 26/11/2002. Αφορά δηλαδή περίπου τρία σχολικά έτη και συγκεκριμένα 43 μήνες.

Ο πίνακας Γ2 περιλαμβάνει αποσπάσματα από 41 διαφορετικά έγγραφα. Δε συμπεριλήφθηκαν σε αυτόν αποσπάσματα που αναφέρονται στη δράση της παροχής ΠΔΧ, τα οποία είναι πανομοιότυπα και παρουσιάζονται σε περισσότερα από ένα έγγραφα, γιατί ο στόχος της παράθεσης δεν είναι η ποσοτική καταμέτρηση των αναφορών. Από τη μελέτη του πίνακα αρχικά, διαπιστώνεται ότι το αίτημα για παροχή ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, παρουσιάζεται σε δύο περιπτώσεις:

1. Ως αίτημα της Ενδοτμηματικής Επιτροπής Γλωσσικού (11/10/1999), η οποία συστήνεται από Οικείους Επιθεωρητές με σκοπό την παροχή βοήθειας σε Κύπριους αναλφάβητους μαθητές (21/5/1999)
2. Ως αίτημα της Μικτής Επιτροπής που συστάθηκε με απόφαση το 1997 (αριθ. 46.201, 11/06/1997) από εκπροσώπους του ΥΠΠ και του Υπουργείου Οικονομικών (ΥΟ) για

την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε «ξενόγλωσσους μαθητές και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε & Στ».

Από τα αποσπάσματα των εγγράφων διαφαίνεται ότι η προσπάθεια εξασφάλισης ενισχυτικών ωρών για τους ξενόγλωσσους μαθητές, συμπορεύεται με την παροχή ενίσχυσης στους αναλφάβητους ντόπιους μαθητές. Η παροχή ενισχυτικών ωρών σε σχολεία εγγραφής αλλόγλωσσων μαθητών φαίνεται να ξεκινά με την υπουργική απόφαση του 1999 (Υ.Π.Π. 101/94/4, Υ.Π.Π.(Γ.Ε.) 1/99, 25/8/1999) και να εφαρμόζεται επίσημα για πρώτη φορά από το ΥΠΠ το σχολικό έτος 1999-2000. Το έγγραφο με θέμα 'ενισχυτική διδασκαλία σε ξενόγλωσσα παιδιά' συγκεκριμένα αναφέρει στην εισαγωγή του:

«Με βάση την απόφαση αριθ. 46.201, ημερομηνίας 11/6/97, για σύσταση μικτής επιτροπής από τα Υπουργεία Παιδείας και Οικονομικών για τη μελέτη του θέματος **παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα των ελληνικών σε ξενόγλωσσα παιδιά** (παλιννοστούντων και εποχιακών εργατών) και σε αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε & Στ, η μικτή επιτροπή αποφάσισε και υποβάλλει τις εξής εισηγήσεις» (Αρχείο Υπουργείου Παιδείας, 25/8/1999).

Από το απόσπασμα φαίνεται ότι η πρώτη δράση του ΥΠΠ για τους αλλόγλωσσους μαθητές παρουσιάζεται το 1997 με τη σύσταση της μικτής επιτροπής, η οποία έχει ως έργο της «τη μελέτη του θέματος παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας». Η συγκεκριμένη επιτροπή δε συστάθηκε για να μελετήσει ευρύτερα θέματα που αφορούν την απογραφή, την ένταξη και φοίτηση του αλλόγλωσσου πληθυσμού στα δημοτικά σχολεία - δηλαδή δεν πρόκειται για μια επιτροπή μελέτης «Πολυπολιτισμικών θεμάτων στην Εκπαίδευση» - αλλά συγκεκριμένα μελετά την εξασφάλιση και τον τρόπο παροχής ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας. Η διαπίστωση αυτή συνάδει και ενισχύει το αποτέλεσμα που παρουσιάζει η ποσοτική ανάλυση των εγγράφων (διάγραμμα 4, σελ 175), όπου η παροχή ΠΔΧ αποτελεί προτεραιότητα και κεντρική δράση του ΥΠΠ.

Επίσης, διαφαίνεται ότι ενώ το θέμα του εγγράφου αναφέρεται καθαρά σε 'ξενόγλωσσους' μαθητές, στην εισαγωγή του το κείμενο συμπερικλείει και αναλφάβητους μαθητές, χωρίς μάλιστα να δίνει διευκρινήσεις για το ποιοι μαθητές κρίνονται ως αναλφάβητοι. Το συνδυαστικό μόριο «και» («ξενόγλωσσους και αναλφάβητους») αφήνει να εννοηθεί ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές κατηγορίες μαθητών. Αυτό όμως, όπως θα φανεί στη συνέχεια, αναιρείται από τον ίδιο το συντάκτη του εγγράφου. Στη συνέχεια του ίδιου εγγράφου (25/8/1999) αναφέρεται συγκεκριμένα:

«Η διάγνωση του **προβλήματος αναλφαβητισμού** γίνεται από ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου. Η **κάθε περίπτωση αναλφαβητισμού** κατατάσσεται σε μία από τις τρεις κατηγορίες: α) πλήρη έλλειψη ικανότητας επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα, β) προφορική επικοινωνία μόνο, γ) προφορική επικοινωνία και μικρή αναγνωστική ικανότητα. Στην κατηγορία ‘α’ παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία πέντε σαρανταπεντάλεπτων περιόδων τη βδομάδα σε ομοιογενή μικρή ομάδα ή πέντε εικοσάλεπτων περιόδων σε ατομική βάση. Στην κατηγορία ‘β’ διδασκαλία τριών σαρανταπεντάλεπτων περιόδων ή 3 εικοσάλεπτων σε ατομική βάση και στην κατηγορία ‘γ’, δύο σαρανταπεντάλεπτων περιόδων ή δύο εικοσάλεπτων περιόδων σε ατομική βάση. Η εξακρίβωση των αναγκών σε ενισχυτική διδασκαλία γίνεται με έρευνα σε κάθε σχολείο στα τέλη του Σεπτεμβρίου. Είναι όμως γνωστό ότι σε μερικά σχολεία (*αναφέρονται στο σημείο αυτό τρία σχολεία με εισροή αλλόγλωσσων*) οι ανάγκες είναι μεγάλες κάθε χρόνο» (τα έντονα γράμματα και η πλάγια γραφή αποτελεί παρέμβαση της συγγραφέως). (Υ.Π.Π. 101/94/4, Υ.Π.Π.(Γ.Ε.) 1/99, 25/8/1999).

Στο απόσπασμα επισημαίνεται αρχικά, ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ‘αναλφάβητοι’ και ακολουθείται μία πολιτική όμοια με αυτή που εφαρμόζεται σε λειτουργικά αναλφάβητους Έκ μαθητές. Σε κανένα σημείο των εισηγήσεων του επίσημου αυτού εγγράφου δεν αναφέρεται ο όρος ξενόγλωσσοι αλλά μόνο αναλφάβητοι. Μόνο στο τέλος του κειμένου, στην αναφορά του συντάκτη στις περιπτώσεις των τριών σχολείων που συγκεντρώνουν μεγάλη ποσοστά φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών – δύο εκ των οποίων αποτελούν και τις υπό μελέτη περιπτώσεις της έρευνας – ο αναγνώστης μπορεί να καταλάβει ότι το έγγραφο αναφέρεται σε «ξενόγλωσσους» και όχι σε λειτουργικά αναλφάβητους Κύπριους. Επομένως, η αρχική διάκριση που παρουσιάζεται στην εισαγωγή αυτού του εγγράφου (‘ξενόγλωσσοι και αναλφάβητοι’) αναιρείται στις εισηγήσεις του από τον ίδιο το συντάκτη.

Το δεύτερο στοιχείο που προκύπτει από το έγγραφο, είναι η διαμόρφωση κριτηρίων για την κατανομή των ενισχυτικών ωρών και αντίστοιχα επίπεδα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η απόφαση του ΥΠΠ για παροχή ενισχυτικών ωρών στα σχολεία, συνοδεύεται και από την παρουσίαση των κριτηρίων κατανομής των ωρών σε αλλόγλωσσους μαθητές ανάλογα με το «επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας». Διαφαίνεται να υπάρχει μία λογική παροχής ενισχυτικών ωρών ανάλογη με τις ανάγκες και τα επίπεδα κατάκτησης της γλώσσας των μαθητών. Μάλιστα, οι ώρες της ενίσχυσης θα πρέπει να κατανέμονται ανάλογα με την κατηγορία των μαθητών. Οι τρεις κατηγορίες που περιγράφονται, αποτελούν και τα τρία βασικά κριτήρια που προτείνονται στα σχολεία για να προβούν στην οργάνωση των μαθητών και στη

διαμόρφωση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Συνεπώς, **τα κριτήρια βάσει των οποίων θα λειτουργούν οι ομάδες ενίσχυσης, καθορίζονται στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα από την Μικτή Επιτροπή που έχει συσταθεί για τη μελέτη του θέματος.**

Με βάση τη λογική διαμόρφωσης των κριτηρίων που παρουσιάζεται από το έγγραφο, αναμένεται, ότι οι αυξήσεις των ενισχυτικών ωρών από χρόνο σε χρόνο, θα πρέπει να συνάδουν με την υποβολή καταστάσεων μαθητών από τα σχολεία στο Υπουργείο μέσω των Επαρχιακών Λειτουργιών, για το ποιοι και πόσοι μαθητές χρειάζονται ενίσχυση και σε ποιο επίπεδο τους κατατάσσουν. Κάτι τέτοιο, όμως, ως πολιτική φαίνεται να ξεκινά πολύ αργότερα. Το 1999, όπως διαπιστώνεται από το έγγραφο του Υπουργείου, υπάρχει υποτυπώδης ακόμα αριθμητική καταγραφή των αλλόγλωσσων που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Το συμπέρασμα προκύπτει από επίσημο έγγραφο του ΥΠΠ προς τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Σύμφωνα με αυτό - τον Οκτώβριο του 1999, 2 μήνες μετά την απόφαση παροχής ΠΔΧ - το Υπουργείο αποστέλλει στα σχολεία εγκύκλιο με θέμα 'Φοίτηση Ποντίων και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία της Κύπρου', το οποίο αναφέρει:

«Μέσα στα πλαίσια των προσπαθειών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για χάραξη αποτελεσματικότερης πολιτικής για την ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης βοήθειας στους Πόντιους και παλιννοστούντες μαθητές που ζουν στην Κύπρο, **αποφάσισε την απογραφή τους.** Παρακαλείστε όπως στείλετε κατάσταση με όλους τους μαθητές σας που είναι **Πόντιοι ή παλιννοστούντες από χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ** και έχουν σχετικό πιστοποιητικό. Στην κατάσταση αυτή να φαίνονται το πλήρες όνομα, η τάξη και ο αριθμός των μελών της οικογένειάς τους» (ΥΠΠ 101/94, ΥΠΠ. 113/92/4, LET 101-94+113-92-4) (τα έντονα γράμματα επιλογή της συγγραφέως).

Από το επίσημο αυτό έγγραφο προκύπτει ότι το Υπουργείο Παιδείας για πρώτη φορά ζητά ονομαστικές καταστάσεις αλλόγλωσσων μαθητών με βασικό σκοπό την απογραφή τους, ενώ έχει προηγηθεί η απόφαση κατανομής ενισχυτικών ωρών για ξενόγλωσσους. Μάλιστα, στις καταστάσεις αυτές δε ζητείται από τα σχολεία να αναφερθούν σε ποιο επίπεδο έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα οι αλλόγλωσσοι μαθητές ούτε το κατά πόσο έχει προβεί το σχολείο σε κάποιον προγραμματισμό για την κατανομή των ενισχυτικών αυτών ωρών. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το 1999 – 2000, η παροχή ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας δε είναι ανάλογη με το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές. Τα κριτήρια μπορεί να υφίστανται στα έγγραφα αλλά δεν τυγχάνουν εφαρμογής. Στο ίδιο συμπέρασμα

συντείνει και το περιεχόμενο ενός έντυπου από τον προσωπικό φάκελο του ΔΔΕ του ΥΠΠ. Το έντυπο αυτό – το οποίο μας παρέθεσε ο ίδιος την ημέρα της συνέντευξής του – αφορά τη σχολική χρονιά 2000-2001 και παρουσιάζει πίνακες με το συνολικό αριθμό ξενόγλωσσων μαθητών ανά Επαρχία και σχολείο (αλλά όχι ακόμα ονομαστικούς καταλόγους). Όλοι αυτοί οι μαθητές στο συγκεκριμένο έντυπο, ορίζονται και ως μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση χωρίς την αποστολή στοιχείων που να αφορούν την αξιολόγησή τους στο επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας.

Το τρίτο στοιχείο που προκύπτει από το έγγραφο (ΥΠΠ 101/94/4, ΥΠΠ(Γ.Ε.) 1/99, 25/8/1999), και ίσως είναι και το σημαντικότερο για τη μελέτη αυτή, είναι ότι το σχολείο θεωρείται ως το *αρμόδιο να αποφασίζει* για τον τρόπο αξιοποίησης αυτών των ωρών: δηλαδή ποιοι μαθητές θα επιλεγούν, πώς και αν θα ομαδοποιηθούν, ποιοι μαθητές θα εξασφαλίσουν εξατομικευμένη διδασκαλία, ποιοι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν, τι και πώς θα διδάξουν στις τάξεις εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μία τέτοια απόφαση συνάδει με το σεβασμό της ιδιοσυστασίας που παρουσιάζει η κάθε σχολική μονάδα και τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει με τη σύσταση του μαθητικού της πληθυσμού, ενώ ταυτόχρονα αποδίδεται έμμεσα για πρώτη ίσως φορά στη σχολική βάση η εξουσία λήψης αποφάσεων για το «τι» της διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η διαπίστωση, μας επιτρέπει να υποψιαζόμαστε ότι τα συγκεκριμένα σχολεία μπορούν να απολαμβάνουν ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας ως προς τη διαμόρφωση και εφαρμογή του παράλληλου προς το «κανονικό» προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση του τρόπου διαμόρφωσης των κριτηρίων και την αλλαγή του περιεχομένου τους στο πέρασμα του χρόνου, θα θέλαμε στο σημείο αυτό να σχολιάσουμε τους όρους αναφοράς που χρησιμοποιούνται γι' αυτούς τους μαθητές στα έγγραφα. Από το επίσημο έγγραφο του ΥΠΠ για την απογραφή των ξενόγλωσσων - απόσπασμα του οποίου παρουσιάζεται παραπάνω - προκύπτει και ένα επιπρόσθετο στοιχείο. Αν και με διαφορά μόλις δύο μηνών από το προηγούμενο έγγραφο του Υπουργείου (με θέμα 'κατανομή ενισχυτικών ωρών'), οι όροι «ξενόγλωσσοι», «παιδιά εποχιακών εργατών» ή «αναλφάβητοι», απουσιάζουν και έχουν αντικατασταθεί από τους όρους «Πόντιοι» και «παλινοστούντες από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ». Η χρήση πολλών και διαφορετικών όρων καταδεικνύει τη σύγχυση που επικρατεί για τον προσδιορισμό αυτών των προσώπων και την απουσία πολιτικής απόφασης για το ποιοι είναι και πώς θα αποκαλούνται αυτοί οι μαθητές. Την πολυσημία αυτή, έρχεται να ενισχύσει κι ένας αυθαίρετος διαχωρισμός στις ονομασίες,



μεταξύ Ποντίων και παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ, διαχωρισμός ο οποίος προκαλεί συγχύσεις, γιατί οι παλιννοστούντες της πρώην ΕΣΣΔ συνιστούν ποντιακό ως προς την καταγωγή πληθυσμό, ο οποίος έχει επαναπατριστεί στην Ελλάδα. Επομένως, πρόκειται για ταυτόσημους όρους. Επίσης, ένα δεύτερο σημείο άξιο σχολιασμού, είναι ότι χαρακτηρίζονται από το ΥΠΠ της Κύπρου, ως παλιννοστούντες. Παλιννοστούντες ή επαναπατριζόμενοι είναι αυτοί που παλιννοστούν (πάλιν + νόστος), επιστρέφουν δηλαδή στην πατρίδα τους (Μπαμπινιώτης, 1998 · Γεωργοπαπαδάκου, 1987). Με τον όρο αυτό θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε Εκ μαθητές, οι οποίοι επέστρεψαν στην Κύπρο από την Αγγλία, την Αυστραλία, τη Νότιο Αφρική ή τη Σαουδική Αραβία. Σημειωτέον ότι παλιννοστούντες Εκ φοιτούν στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολείων, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση στην απογραφή τους από διάφορες σχολικές μονάδες. Σε καμία περίπτωση ο όρος αυτός δεν αποδίδει την ταυτότητα των παιδιών που προέρχονται από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, καθώς δεν πρόκειται για Κύπριους οι οποίοι επιστρέφουν στην πατρίδα τους. Οι ρωσικής υπηκοότητας και ποντιακής καταγωγής πληθυσμοί που επέστρεψαν στην Ελλάδα και στη συνέχεια έφτασαν ως οικονομικοί μετανάστες στην Κύπρο, λογίζονται ως παλιννοστούντας πληθυσμός για την Ελλάδα, όχι όμως και για την Κύπρο.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των εγγράφων, είναι ο τρόπος διαμόρφωσης των κριτηρίων με τα οποία θα διανέμεται ο ΠΔΧ στα σχολεία. Αρχικά, διαφάνηκε ότι ο συνολικός αριθμός αλλόγλωσσων που φοιτούν στα σχολεία αποτελεί το κριτήριο παροχής των ενισχυτικών ωρών με σαφή οδηγία για αξιοποίησή τους «σε ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα των ελληνικών» (25/8/1999). Το ζήτημα των κριτηρίων επανέρχεται στην πορεία μέσα από την επικοινωνία του ΥΠΠ με το ΥΟ, την Υπηρεσία Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού και το Γραφείο Προγραμματισμού, στις συναντήσεις της μικτής επιτροπής με στόχο την εξασφάλιση των κονδυλίων για την παροχή του ΠΔΧ (έγγραφα με ημερομηνίες 17/10/2001, 1/11/2001, 25/1/2002, 11/2/2002, 5/3/2002, 21/3/2002, 18/4/2002, 15/5/2002, 30/7/2002, 26/11/2002, Πίνακας Γ2, Παράρτημα). Το έγγραφο ημερομηνίας 1/11/2001 αναφέρει ότι:

«Η Επιτροπή συνεδρίασε τελικά στις 24/5/1999 στην παρουσία εκπροσώπου του Υπουργείου Οικονομικών και καθόρισε τρεις κατηγορίες με συγκεκριμένες περιόδους για ενισχυτική διδασκαλία στις σχολικές μονάδες, το οποίο δεν εγκρίθηκε από τον τότε ΔΔΕ, χωρίς αιτιολόγηση. Λόγω των πρακτικών δυσκολιών που θα υπάρξουν στην ερμηνεία και εφαρμογή των κριτηρίων, το ΥΠΠ προτείνει την παροχή χρόνου

ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλόγλωσσους 1-5 αλλόγλωσσοι, 3 ώρες, 5-10 αλλόγλωσσοι, 6 ώρες κ.ο.κ . . . . Σε περίπτωση εφαρμογής της κλίμακας, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας σχολικής χρονιάς θα χρειαστούν 1542 περίοδοι».

Πρόκειται για μία κλίμακα, η οποία διαμορφώθηκε και προτάθηκε από εκπροσώπους του ΥΠΠ το 1999, σε αντικατάσταση των κριτηρίων που είχαν αποφασιστεί από τη μικτή επιτροπή. Ο ΔΔΕ σε έγγραφό του προς τον Υπουργό Παιδείας (11/2/2002) ερμηνεύει το σκεπτικό της αλλαγής των κριτηρίων:

«Στην πρόταση εξηγήσαμε ότι τα κριτήρια που συμφωνήθηκαν το 1999, από τη μικτή επιτροπή που συστάθηκε, δεν μπορούσαν να υιοθετηθούν λόγω των πρακτικών δυσκολιών που θα υπάρξουν στην ερμηνεία και εφαρμογή τους. Το πρόβλημα της ενισχυτικής διδασκαλίας των αλλόγλωσσων και αναλφάβητων παιδιών είναι εκεί και περιμένει οριστική επίλυση. Εξάλλου η απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου για θεσμοθέτηση κριτηρίων δεν έχει υλοποιηθεί από το 1997 και αυτό αποτελεί μία ακόμα ένδειξη ότι τα κριτήρια που αποφασίστηκαν δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν. Φέτος στα σχολεία μας, σύμφωνα με την Έκθεση που έχουμε ετοιμάσει, φοιτούν 2843 αλλόγλωσσοι μαθητές από τους οποίους οι 1212 χρειάζονται ενίσχυση. Γι αυτό το λόγο, για την παρούσα σχολική χρονιά έχει δοθεί επιπρόσθετος διδακτικός χρόνος 935 περιόδων σε 15 σχολεία».

Το απόσπασμα καθιστά σαφές ότι από το 1997 έως την ημερομηνία του εγγράφου (2002), δεν έχει αποφασιστεί και δεν έχει εγκριθεί η παροχή κονδυλίων για την παροχή ΠΔΧ από τη Μικτή Επιτροπή. Το ΥΠΠ προβαίνει αυτοβούλως στην παροχή ενισχυτικών ωρών παρά τις κωλυσιεργίες που παρουσιάζει το θέμα, από τη σχολική χρονιά 1999-2000. Πρόκειται για έναν έντονο διάλογο και μία πολιτική διαφωνίας και άρνησης των κριτηρίων από το Υπ Οικονομικών, το οποίο απαντά σε αυστηρή και απορριπτική γλώσσα στο Υπουργείο Παιδείας, παρουσιάζοντας τους λόγους που αντιτάσσονται στην έγκριση των κριτηρίων:

«Συναφώς θα ήθελα να σας πληροφορήσω ότι για λόγους αρχής, ενδείκνυται όπως οι οποιεσδήποτε εισηγήσεις για ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε και Στ θα πρέπει να βασίζονται σε κριτήρια που θα θεσμοθετηθούν μετά από εισηγήσεις της μικτής επιτροπής ως η Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου με αρ. 46.201, 11/6/1997. Από το περιεχόμενο της πρότασής σας δε φαίνεται να έχει ακολουθηθεί η διαδικασία αυτή» ( 25/1/2002).

Η αύξηση των αναγκών για επιπλέον ενισχυτικές ώρες ετησίως, με τις οποίες βρέθηκε αντιμέτωπη η ηγεσία του ΥΠΠ, κατέστησε το ζήτημα του καθορισμού

κριτηρίων και της τελικής διαμόρφωσης έκθεσης της μικτής επιτροπής προς το Υπουργικό Συμβούλιο για την έγκριση των κονδυλίων, επείγον ζήτημα. Για το λόγο αυτό, το ΥΠΠ ανακινεί το θέμα με δύο τρόπους: α) στέλνει προς τους φορείς που μετέχουν στην Μικτή επιτροπή ημερομηνία υπηρεσιακής σύσκεψης με το χαρακτηρισμό της επείγουσας κατάστασης (5/3/2002) και β) ζητά, μετά από αίτημα της Υπηρεσίας Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού, καταστάσεις με το σύνολο των φοιτούντων και εγγραφέντων αλλόγλωσσων μαθητών από τους ΠΛΕ όλων των Επαρχιών. Η σημαντική αλλαγή που εντοπίζεται είναι ότι αυτή τη φορά, τα έντυπα που αποστέλλονται προς συμπλήρωση τροποποιούνται και εμπλουτίζονται. Στους αριθμητικούς πίνακες συμπληρώνονται εκτός από το πλήθος των αλλόγλωσσων τρία νέα στοιχεία: πόσοι αλλόγλωσσοι φοιτούν από τη σχολική χρονιά 1997-1998 ως το 2002, το πλήθος των αλλόγλωσσων που φοιτούν ανά τάξη, σε πόσους θα δοθεί ενίσχυση για πρώτη φορά την ερχόμενη σχολική χρονιά 2002-03 και σε πόσους για δεύτερο συνεχόμενο έτος (29/3/2002, Πίνακας Γ2).

Η συλλογή των νέων στατιστικών στοιχείων απογραφής και η προσπάθεια του ΥΠΠ να εδραιώσει την κλίμακα που εισηγείται για την παροχή του ΠΔΧ, διαφαίνεται στο απόσπασμα επικοινωνίας του ΔΔΕ προς το Γραφείο Προγραμματισμού (15/5/2002):

«Η κλίμακα την οποία είχαμε εισηγηθεί στο σχέδιο της πρότασης προς το Υπουργικό Συμβούλιο, πρέπει να αποτελέσει τη βάση μας. Είναι αυτονόητο βέβαια, **ότι οι μη αρχάριοι συνθέτουν οπωσδήποτε το ανώτατο όριο της κάθε ομάδας, ενώ οι αρχάριοι μαθητές συνθέτουν πιο μικρές ομάδες.** Με το ίδιο ακριβώς πνεύμα καθορίζεται και ο χρόνος που διατίθεται για κάθε ομάδα παιδιών. Δηλαδή για τους **αρχάριους δίνονται περισσότερες περιόδους από ότι στους μη αρχάριους.** Για παράδειγμα, για την πρώτη βαθμίδα της κλίμακας θα μπορούσαν να δοθούν τέσσερις διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως που είναι ο ανώτατος αριθμός που μπορεί να δοθεί σε ομάδες των πέντε αρχαρίων παιδιών κατ' ανώτατο όριο. Στις ομάδες των μη αρχαρίων θα μπορούσαν να δοθούν πέντε διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως, αλλά ο αριθμός των μαθητών να διαφοροποιηθεί σε οκτώ κατ' ανώτατο όριο. Με βάση την ίδια λογική θα δίνεται ανάλογος αριθμός περιόδων σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών που χρειάζονται ενίσχυση. **Είναι πρακτικά αδύνατον να καθοριστεί με ακρίβεια ο αριθμός των διδακτικών περιόδων που δίνεται φέτος στους αρχάριους και μη, γιατί η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική.** Όλες οι ενέργειες των διευθυντών και των δασκάλων βρίσκονται υπό την εποπτεία, τον έλεγχο και την επίβλεψη των οικείων Επιθεωρητών και των ΠΛΕ, οι οποίοι αποτελούν τις ασφαλιστικές δικλείδες εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας για ορθολογιστική παροχή και αξιοποίηση του χρόνου που δίνεται στα σχολεία» (τα έντονα γράμματα αποτελούν επέμβαση της συγγραφέως).

Από το κείμενο αυτό διαφαίνεται ότι:

1. το ΥΠΠ έχει καθορίσει και προτείνει προς έγκριση τόσο τον ανώτατο αριθμό των μαθητών που θα συστήνουν τις ενισχυτικές ομάδες αρχαρίων και μη, όσο και το πλήθος των ωρών που θα παρέχονται για τις ομάδες αυτές σε εβδομαδιαία βάση.
2. Για πρώτη φορά, παρουσιάζεται η παραδοχή από πλευράς ηγεσίας και ανώτατων διοικητικών στελεχών της Εκπαίδευσης, ότι είναι πρακτικά αδύνατο να καθοριστεί με απόλυτη ακρίβεια ο αριθμός των παρεχόμενων ενισχυτικών περιόδων, λόγω της διαφορετικότητας που παρουσιάζει το κάθε σχολείο ως περίπτωση.
3. Ως εκ τούτου - της διαφορετικότητας κάθε περίπτωσης σχολείου που καταργεί τη δυνατότητα υπολογισμού με απόλυτη ακρίβεια - προκύπτει η ανάγκη να τονιστεί η γραφειοκρατική μορφή λογοδότησης των σχολικών μονάδων και η αποτελεσματικότητα των μηχανισμών ελέγχου του ΥΠΠ για την ορθολογιστική κατανομή των ωρών αυτών.

Τέλος στις 30/7/2002, σε έγγραφο του ΓΠ προς το Γενικό Διευθυντή του ΥΠΠ περιγράφεται η απόφαση των ΓΠ, ΥΟ και Υπηρεσίας Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού σχετικά με την έγκριση παροχής κονδυλίων για παροχή ΠΔΧ σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά και των κριτηρίων τα οποία οι τρεις αυτοί φορείς προτάσσουν στην ανακοίνωσή τους. Στο κείμενό τους προστίθεται μία σημαντική διαφοροποίηση στην κλίμακα και τα επίπεδα που όριζε το ΥΠΠ για τον τρόπο λειτουργίας και το πλήθος των ενισχυτικών αυτών ωρών;

«.....αφού εξέτασαν το πιο πάνω θέμα από κοινού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσαν να υιοθετηθούν τα εξής κριτήρια. Α) για σκοπούς ενίσχυσης της διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών αυτοί θα διακρίνονται σε **αρχάριοι μαθητές:** που ορίζονται ως οι μαθητές που λαμβάνουν για πρώτη φορά ενισχυτική διδασκαλία **μη αρχάριοι:** που θα ορίζονται οι μαθητές που ήδη έχουν πάρει ενίσχυση για τουλάχιστον μία σχολική χρονιά. Με βάση τις ίδιες εγγραφές από τους 1382 αλλόγλωσσους οι 899 είναι μη αρχάριοι Β) η ενισχυτική διδασκαλία θα προσφέρεται στους **αρχάριους για 4 διδακτικές περιόδους (δ.π) την εβδομάδα σε κάθε ομάδα των 5 μαθητών**, κατ' ανώτατο όριο και τηρουμένων των αναλογιών και στους **μη αρχάριους για 3 δ.π την εβδομάδα, αλλά σε ομάδες των οκτώ (8) μαθητών**, κατ' ανώτατο όριο Γ) Η ενισχυτική διδασκαλία κάθε παιδιού θα ολοκληρώνεται σε δύο (2) σχολικά έτη. Η ανάγκη για προσφορά διδασκαλίας στο 2<sup>ο</sup> έτος θα διαπιστώνεται μετά από σχετική αξιολόγηση. Δ) Για να λειτουργήσει η ενισχυτική διδασκαλία σε κάποιο σχολείο, θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον πέντε αρχάριοι ή 5 μη αρχάριοι μαθητές. Σε αντίθετη περίπτωση, καταβάλλεται προσπάθεια φοίτησης των μαθητών

σε γειτονικά σχολεία ή ομαδοποίησής τους με μαθητές γειτονικών σχολείων. Προτείνεται να υιοθετηθεί: Αρχάριοι 5 και άνω – 4 δ.π, 10 και άνω – 8 δ.π κ.ο.κ. Μη αρχάριοι 5 και άνω – 3 δ.π, 13 και άνω 6 δ.π, 21 και άνω - 9 δ.π, κ.ο.κ. Με βάση τα πιο πάνω οι ανάγκες για την προσφορά ενισχυτικών μαθημάτων σε 1382 αλλόγλωσσα παιδιά θα διαμορφωθούν το 2002-03 σε 723 δ.π ή σε 25 δασκάλους. Η ετήσια κρατική δαπάνη σε τέτοια περίπτωση είναι £ 270.000 βάσει του μισθού των πρωτοδιόριστων δασκάλων και βάσει του μέσου μακροπρόθεσμου μισθού £ 390.000».

Από το παραπάνω απόσπασμα διαπιστώνεται ότι:

1. Πρόκειται για την επίσημη πλέον αναγνώριση και αποδοχή από το ΥΟ και το ΓΠ της νεοδιαμορφωθείσας κατάστασης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και της επίσημης έγκρισης ειδικού κρατικού κονδυλίου στον ετήσιο προϋπολογισμό για την κάλυψη του ΠΔΧ στα ΣΦΑ. Η Μικτή Επιτροπή συμφώνησε και αποφάσισε 5 χρόνια μετά τη σύστασή της (1997 – 2002), την παροχή κονδυλίων για τους αλλόγλωσσους που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.
2. Για πρώτη φορά παρουσιάζεται σε επίσημο έντυπο ορισμός των εννοιών «αρχάριος» και «μη αρχάριος», κι αυτό, όπως φαίνεται, αποτελεί ενέργεια της Μικτής Επιτροπής για σκοπούς ελέγχου του μεγέθους της κρατικής επιχορήγησης. Αρχάριοι ονομάζονται όσοι θα παρακολουθήσουν για πρώτη χρονιά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και μη αρχάριοι όσοι τα παρακολουθούν για δεύτερο συνεχόμενο έτος. Από τους ορισμούς που δίνονται διαφαίνεται ότι το κριτήριο δεν είναι ο βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά ο χρόνος ενισχυτικής διδασκαλίας που έχει πάρει ή θα πάρει ο αλλόγλωσσος μαθητής. Πρόκειται για μία πολύ σημαντική διαφοροποίηση στο περιεχόμενο των κριτηρίων, η οποία, όπως φαίνεται, προέκυψε από την ανάγκη υπολογισμού της συνολικής δαπάνης που θα εγκριθεί. Οι νέοι αυτοί προσδιορισμοί διαφοροποιούν την αρχική ταξινόμηση στην οποία είχε προβεί το ΥΠΠ, η οποία διαμόρφωνε τρία επίπεδα ομάδων με αλλόγλωσσους μαθητές, βασισμένα αποκλειστικά στο στοιχείο της «επίδοσης» των μαθητών αυτών στην ελληνική γλώσσα.
3. Περιορίζεται ο χρόνος παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας σε διάστημα όχι πέραν των δύο σχολικών ετών και τίθεται για πρώτη φορά η ανάγκη αξιολόγησης της ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων προκειμένου να εγγραφούν και για δεύτερη χρονιά σε ενισχυτικές τάξεις εκμάθησης της γλώσσας. Ένας αλλόγλωσσος μαθητής στον οποίο παρέχονται δύο χρόνια ενισχυτικής στήριξης, παύει να

θεωρείται ότι δε γνωρίζει την ελληνική και μπορεί να παρακολουθήσει κανονικά και αποκλειστικά τους ρυθμούς της κανονικής τάξης φοίτησης.

4. Προτείνεται επίσημα η παράκαμψη του γεωγραφικού κριτηρίου για τους αλλόγλωσσους μαθητές και η μετακίνησή τους σε γειτονικά σχολεία, όταν προκύπτει η ανάγκη συμπλήρωσης της ομάδας των αρχαρίων. Μάλιστα, αυτό το κριτήριο για μεταφορά αρχαρίων αλλόγλωσσων σε άλλα σχολεία, δεν είναι το μοναδικό. Προηγείται η υπουργική απόφαση του 2000 «όχι περισσότεροι από 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη» που δίνει το έναυσμα για την μαζική κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών – φαινόμενο το οποίο θα εξεταστεί αναλυτικά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο μικροεπίπεδο.
5. Διατηρείται η κλίμακα που είχε προτείνει το ΥΠΠ, δηλαδή το πλήθος ανά ομάδα αρχαρίων και μη και ο χρόνος που θα παρέχεται εβδομαδιαίως σε κάθε ομάδα.
6. Τέλος, ο συνολικός προϋπολογισμός για το έτος 2002-2003, θα είναι μεγαλύτερος ή ίσος των 270.000 λιρών, κεφάλαιο το οποίο προορίζεται για τον διορισμό και τη μίσθωση 25 εκπαιδευτικών σε νέες θέσεις «του δασκάλου ενισχυτικής διδασκαλίας».

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της εξέλιξης που παρουσίασε η εφαρμογή του μέτρου παροχής ΠΔΧ στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών έως το 2002-2003. Διαφάνηκαν οι ενέργειες και τα εμπλεκόμενα μέρη στη λήψη των αποφάσεων. Επίσης, οι τρεις φορείς εκτός του ΥΠΠ που μετείχαν δια των εκπροσώπων τους στη Μικτή Επιτροπή, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο:

1. Στην προαγωγή του μέτρου παροχής ΠΔΧ ως επίσημης αναγνώρισης της παρουσίας αλλόγλωσσων στα σχολεία και της ανάγκης διαμόρφωσης τάξεων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Είναι η πρώτη φορά που συστήνονται στη Δημοτική Εκπαίδευση τμήματα μαθητών με άλλα κριτήρια εκτός του ηλικιακού και αυτό αποτελεί πλέον επίσημα αναγνωρισμένη πολιτική της Κυπριακής Δημοκρατίας και όχι αποκλειστικά του ΥΠΠ.
2. Με την άμεση εμπλοκή τους σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης και τον καθορισμό των κριτηρίων παροχής των ενισχυτικών ωρών. Στην ουσία μετέλλαξαν το κριτήριο της επίδοσης για τη διαμόρφωση των τμημάτων σε κριτήριο χρονικής διάρκειας, θέτοντας τον περιορισμό του όχι περισσότερο των δύο ετών ενίσχυση. Συμπληρωματικά εισάγουν την ανάγκη της αξιολόγησης της γλωσσικής κατάρτισης των αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά.

Υπάρχει, όμως, και ένα δεύτερο ερώτημα το οποίο είχε τεθεί σχετικά με την παροχή του ΠΔΧ: πώς προέκυψαν αυτές οι ρυθμίσεις; Ποιοι ήταν οι εισηγητές και διαμορφωτές των αντίστοιχων αιτημάτων; Η διαμόρφωση της πολιτικής αυτής δράσης έγκειται αποκλειστικά στα ανώτατα διοικητικά στελέχη ή προέρχεται από κατώτερα ιεραρχικά πρόσωπα της διοικητικής βαθμίδας του συστήματος; Αποσπάσματα των εγγράφων που παρουσιάζονται στον Πίνακα Γ2 (628), μας δίνουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους παράγοντες και τα πρόσωπα που κατέστησαν τη δράση της παροχής ΠΔΧ ως κεντρική δράση του ΥΠΠ, αλλά το σημαντικότερο ίσως, ήταν οι βασικοί σχεδιαστές και εισηγητές του περιεχομένου που έλαβε το μέτρο ΠΔΧ.

Έξι συνολικά έγγραφα εσωτερικής επικοινωνίας του ΥΠΠ (17/9/1999, 17/9/1999, 14/12/2001, 10/1/2002, 18/1/2002, 29/5/2002, Πίνακας Γ2), τα οποία αποστέλλονται από τους ΠΛΕ (5) και το Δντή του Φρίξος (1) προς το ΔΔΕ, εκθέτουν αναλυτικά την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της Εκπαιδευτικής τους Περιφέρειας και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Παρουσιάζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τέλος προβαίνουν σε αιτήματα και εισηγήσεις για την αντιμετώπισή τους. Τα έγγραφα αυτά καλύπτουν το χρονικό διάστημα από 17/9/1999 έως 29/5/2002, δηλαδή αναφέρονται σε τρία σχολικά έτη, γεγονός που βοηθά τον αναγνώστη να μελετήσει την εξέλιξη των αιτημάτων και προβλημάτων που παρουσιάστηκαν και την έκταση της συμμετοχής τους στην διαμόρφωση του περιεχομένου που πήρε η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά λοιπόν, το μέτρο της παροχής ΠΔΧ, καθώς και ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης για τους αλλόγλωσσους μαθητές, διαφαίνεται ότι η ενισχυτική διδασκαλία αποτέλεσε βασικό αίτημα-εισήγηση των ΠΛΕ. Από το σχολικό έτος 1999-2000 ο ΠΛΕ Πάφου αναφέρει σε επιστολή του με θέμα «Εγγραφές ξενόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της Πάφου»:

«Θα ληφθούν μέτρα για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων που πιθανόν να παρουσιάζονται στα 2 σχολεία (αναφέρεται στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολικών μονάδων αυτής της έρευνας), όπως **ενίσχυσή τους με αριθμό δασκάλων** για παροχή ατομικής βοήθειας στα ξενόγλωσσα ή για **εντατική διδασκαλία της γλώσσας**, δημιουργία μικρότερων τμημάτων κ.α..... Το Επαρχιακό Γραφείο Πάφου εισηγείται: 1. δημιουργία ενός αμιγούς τμήματος (τμήμα υποδοχής) με 22 ξενόγλωσσα παιδιά ηλικίας 6, 7, και 8 χρονών για εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο Έλλη της Πάφου.....θα χρειαστεί μόνο **ένας επιπρόσθετος δάσκαλος**, ο οποίος θα αναλάβει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά της Α και της Β τάξης. Όλα τα άλλα παιδιά θα ενταχθούν σε τμήματα που ο αριθμός των μαθητών είναι κάτω ή γύρω

στα 30. **Η δασκάλα ‘Χ’ η οποία γνωρίζει ρώσικα και έχει σχετική εμπειρία στη διδασκαλία ξενόγλωσσων παιδιών είναι η καταλληλότερη για να αναλάβει το έργο αυτό»** (τα έντονα γράμματα επέμβαση της συγγραφέως).

Στο απόσπασμα αυτό διαπιστώνεται αρχικά ότι ο γραπτός λόγος έκφρασης έχει τη μορφή ανακοίνωσης περισσότερο (θα ληφθούν μέτρα...), παρά αιτήματος για παραχώρηση άδειας για την εφαρμογή των αλλαγών που εκθέτονται στη συνέχεια του εγγράφου. Η άδεια ζητείται όταν πρόκειται για αποφάσεις που απαιτούν οικονομικές παροχές για την εφαρμογή τους: όπως τη μίσθωση ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Στο κείμενο, επίσης, φαίνεται η ανάγκη για εντατική ενισχυτική διδασκαλία, για τη λειτουργία τμήματος υποδοχής ξενόγλωσσων, τη δημιουργία μικρότερων τμημάτων στα ΣΦΑ, καθώς και η σημαντικότητα παραμονής στο σχολείο της δίγλωσσης δασκάλας, η οποία αξιοποιείται για τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους. Η σημαντικότητα της συμβολής των δίγλωσσων εκπαιδευτικών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις φοίτησης, διαφαίνεται και στο αίτημα του Δντή του σχολείου Φρίξος προς τον ΔΔΕ, ο οποίος αναφέρει ότι: «η φετινή διευθέτηση στελέχωσης του σχολείου μας με τη δίγλωσση εκπαιδευτικό ‘Ψ’ βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό την πιο γρήγορη και ορθή ένταξη των παιδιών μας που δεν ήξεραν καθόλου την ελληνική γλώσσα στις κανονικές τάξεις. Ελπίζω ότι η ίδια διευθέτηση θα συνεχιστεί και κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Η παρουσία της κας ‘Ψ’ στο σχολείο μας είναι αναγκαιότητα» (29/5/2002, Πίνακας Γ2).

Παράλληλα, ο ΠΛΕ Λεμεσού σε επικοινωνία του με το ΔΔΕ (14/1/2001, Πίνακας Γ2), ζητά: «την αύξηση του διδακτικού χρόνου που διατίθεται για ενίσχυση αλλόγλωσσων παιδιών». Επίσης, «την ενημέρωση των δασκάλων για την πολιτική του ΥΠΠ για τα αλλόγλωσσα παιδιά και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Με το πέρασμα των χρόνων, όπως διαπιστώνεται, τα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των αλλόγλωσσων γίνονται όλο και πιο σύνθετα. Η νέα πραγματικότητα που τείνει να διαμορφωθεί διαφαίνεται από τα επόμενα δύο αποσπάσματα των ΠΛΕ Πάφου (10/1/2002, Πίνακας Γ2) και ΠΛΕ Λάρνακας (18/1/2002, Πίνακας Γ2). **Η φιλοσοφία των κειμένων έχει απομακρυνθεί από την αποκλειστική ανάγκη της εξασφάλισης ενισχυτικών ωρών και τα αιτήματα που προβάλλουν διαφοροποιούνται.**

Έτσι, ο ΠΛΕ Πάφου επικεντρώνεται στις «δυσκολίες που παρουσιάζονται στη διδασκαλία λύσης προβλήματος στα Μαθηματικά» από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Αναφέρεται συγκεκριμένα στη λύση μαθηματικών προβλημάτων εξηγώντας ότι «η



κατανόηση μερικές φορές είναι αδύνατη λόγω των γλωσσικών αδυναμιών». Ας υπενθυμίσουμε, ότι η «εντολή» του ΥΠΠ είναι σαφής: παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας μόνο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το ζήτημα που προκύπτει, είναι κατά πόσο τα σχολεία της συγκεκριμένης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας προβαίνουν στην αξιοποίηση των ενισχυτικών ωρών και πέρα από το μάθημα της γλώσσας – σε αυτό των Μαθηματικών - απόφαση που συγκρούεται με την επίσημη οδηγία του ΥΠΠ και γεγονός που πιθανώς να διαφοροποιεί το περιεχόμενο διδασκαλίας στα σχολεία της μίας εκπαιδευτικής περιφέρειας από την άλλη. Πρόκειται για ζήτημα το οποίο θα εξεταστεί στην ανάλυση λειτουργίας των υπό μελέτη περιπτώσεων σχολικών μονάδων.

Επίσης, ο ΠΛΕ Πάφου αναφέρεται και στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα σχολεία κατά την πλήρη ένταξη των αλλόγλωσσων στις κανονικές τάξεις φοίτησης. Αναφέρει ότι: «η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την οργάνωση της ενισχυτικής διδασκαλίας, γιατί τα παιδιά δε συμβαδίζουν μεταξύ τους στην πορεία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας». Η κοινή απόφαση της μικτής επιτροπής που ενέκρινε τα κονδύλια για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας αποφάσισε – όπως ήδη παρουσιάστηκε στην ανάλυση της τελικής διαμόρφωσης των κριτηρίων για την παροχή ΠΔΧ - ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές δε δικαιούνται πέραν των δύο ετών μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Από ότι φαίνεται, η εφαρμογή του μέτρου δυσκολεύει τις σχολικές μονάδες για λόγους που, σαφώς η ανάλυση του περιεχομένου των εγγράφων από μόνη της, δεν μπορεί να τους καταστήσει ορατούς. Είναι ακόμη ένα ζήτημα προς διερεύνηση στο μικροεπίπεδο, το κατά πόσο αυτή η διετία αποτελεί απαράβατη συνθήκη για τη σχολική βάση. Αν όχι, από πού και με ποιο τρόπο εξασφαλίζονται επιπλέον ενισχυτικές ώρες για αλλόγλωσσους μαθητές που παρακολουθούν για τρίτη συνεχή χρονιά μαθήματα ενίσχυσης ή ακόμη και ενίσχυση στα Μαθηματικά; Σε τι διευθετήσεις προχωρούν οι διευθυντές;

Από τα παραπάνω αποσπάσματα του αρχειακού υλικού, **φαίνεται ότι το αίτημα για ενισχυτική διδασκαλία και ο τρόπος αξιοποίησης των ωρών σχεδιάζεται στο αμέσως επόμενο επίπεδο διοικητικής ιεραρχίας: αυτό των ΠΛΕ**. Τα κείμενα των ΠΛΕ αποτελούν την ένδειξη - στο παρόν στάδιο ανάλυσης - της περιφερειακής αποκέντρωσης στο περιεχόμενο των αποφάσεων που λαμβάνονται για το εν λόγω μέτρο. Σαφώς απομένει να δούμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν τα δύο υπό μελέτη σχολεία, αν και σε ποιο βαθμό οι μετέχοντες στη λειτουργία της

σχολικής κοινότητας, αποτελούν τους πρωταρχικούς δράστες στη διαμόρφωση της κεντρικής αυτής πολιτικής του ΥΠΠ. Αν δηλαδή, η ανάγκη για την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου αποτελεί πρόταση των ίδιων των σχολικών μονάδων και όσων εμπλέκονται στη λειτουργία τους. Σημαντική, επίσης, προβάλλει η ανάγκη ελέγχου του τρόπου εφαρμογής των κριτηρίων που τέθηκαν από το ανώτερα διοικητικά στελέχη για τη λειτουργία των ενισχυτικών αυτών ωρών.

Τέλος, ο ΠΛΕ Λάρνακας σε επιστολή του (18/1/2002, Πίνακας Γ2) εντοπίζει προβλήματα και προβαίνει σε εισηγήσεις για την αντιμετώπισή τους:

«1. καταλληλότητα βιβλίων και διδακτικού υλικού 2. επιμόρφωση προσωπικού 3. σταθερότητα στη θέση του προσωπικού που διδάσκει τα ξενόγλωσσα (τουλάχιστον 3-4 χρόνια). Στη Λάρνακα οι δάσκαλοι που απέκτησαν πείρα στη διδασκαλία των ξενόγλωσσων και ήταν αποτελεσματικοί, μετατέθηκαν χωρίς να το ζητήσουν (λόγω μονάδων μετάθεσης). 4. Δυσκολεύονται πάρα πολύ τα ξενόγλωσσα που έρχονται στην Κύπρο σε ηλικία 11-12 χρονών. Εισήγηση: σε αυτά τα παιδιά να διατίθεται περισσότερος χρόνος παρά στα άλλα ξενόγλωσσα. 5 απογευματινά μαθήματα παράλληλα με την ενίσχυση του πρωινού».

Και στην Επαρχία Λάρνακας η απόλυτη εφαρμογή της κλίμακας και των κριτηρίων φαίνεται να μην εξυπηρετεί τις ανάγκες των σχολείων της και ιδιαίτερα τους αλλόγλωσσους μαθητές που καταφθάνουν στην Κύπρο και εγγράφονται στα σχολεία σε ηλικία 11-12 ετών, δηλαδή στο ηλικιακό όριο αποφοίτησης από το Δημοτικό. Επίσης, διαφαίνεται η χρήση ή η ανάγκη χρήσης διαφορετικών σχολικών εγχειριδίων, γεγονός που σημασιοδοτεί την αδυναμία εφαρμογής του ενός αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου που παρέχεται στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου για τη διδασκαλία της γλώσσας. Επίσης, αξιολογείται η πείρα των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί με αλλόγλωσσους μαθητές και επιζητείται παρέμβαση στον τρόπο διεξαγωγής των μεταθέσεων με στόχο την εξασφάλιση της σταθερότητας έμπειρου προσωπικού στα ΣΦΑ. Σε όλες τις αναφορές διαφαίνεται η διαφορετικότητα της ιδιοσυστασίας των σχολικών μονάδων και του πληθυσμού που τις συστήνει και η κατάργηση της ομοιομορφίας τους τουλάχιστον ως προς τις ανάγκες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται.

Τα έξι αυτά κείμενα των ΠΛΕ, εκτός από ζητήματα που αφορούν στη φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών, παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία που ενισχύουν το επιχείρημα της λήψης σημαντικών αποφάσεων, οι οποίες αντιβαίνουν σε βασικά σημεία το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων μέχρι την παρουσία των

αλλόγλωσσων στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Μια τέτοια ρύθμιση αφορά στην κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών στα δημόσια σχολεία με την απόφαση για υποχρεωτική μετακίνηση – με το πρόσχημα της απογκετοποίησης - των αλλόγλωσσων μαθητών σε γειτονικά σχολεία της ίδιας Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. Ο τρόπος με τον οποίο παραβλέπεται το γεωγραφικό κριτήριο για τους «άλλης εθνικότητας» ή «άλλης γλώσσας ομιλούντες» μαθητές, καθώς και οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτήν την απόφαση διαφαίνεται στις εισηγήσεις του ΠΛΕ Πάφου σε επικοινωνία του με το ΔΔΕ. Η απόφαση «ο αριθμός ξενόγλωσσων μαθητών της Α τάξης σε όλα τα σχολεία της αστικής περιοχής Πάφου, όπου είναι δυνατό, να μην υπερβαίνει τα πέντε» δίνει το έναυσμα για τις μετακινήσεις μαθητικού πληθυσμού. Το επίσημο κείμενο επικοινωνίας του ΠΛΕ Πάφου προς το ΔΔΕ (17/9/1999) που ακολουθεί, παρουσιάζει με σαφήνεια τους λόγους εφαρμογής του μέτρου και τον τρόπο διεκπεραίωσής του:

«Να σας πληροφορήσω ότι τις τελευταίες μέρες **ύστερα από συνεχείς επαφές με τους Συνδέσμους Γονέων των ενδιαφερομένων στα δημοτικά σχολεία Έλλη και Χ, καθώς και με την Ομοσπονδία Γονέων Πάφου αποφασίστηκαν/συμφωνήθηκαν τα ακόλουθα:** 1. η υφιστάμενη κατάσταση ξενόγλωσσων μαθητών στα δύο σχολεία να παραμείνει όπως διαμορφώθηκε με τις εγγραφές του Γενάρη 1999. 2. κατά την παρούσα σχολική χρονιά ο αριθμός ξενόγλωσσων μαθητών της Α τάξης στα δύο πιο πάνω σχολεία, καθώς και τα υπόλοιπα σχολεία της αστικής περιοχής Πάφου, όπου είναι δυνατό, δε θα υπερβαίνει τα πέντε. 3. Η πρακτική **αυτή θα ισχύσει και για τα επόμενα χρόνια.** Με τον τρόπο αυτό σταδιακά ο αριθμός των ξενόγλωσσων μαθητών τόσο στο Χ Πάφου όσο και στο Έλλη θα μειωθεί και δε θα ξεπερνά το πενταπλάσιο του αριθμού των τμημάτων του κάθε σχολείου (η ίδια πρακτική θα ισχύσει για όλα τα σχολεία της Πάφου). 4. θα ληφθούν μέτρα για αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων..... 5. τα νέα παιδιά που παρουσιάστηκαν για εγγραφή το Σεπτέμβρη του 1999 θα κατανεμηθούν στα διάφορα σχολεία της αστικής περιοχής Πάφου. 6. η μεταφορά των παιδιών από κει και προς τα σχολεία στα οποία θα φοιτούν θα αναληφθεί από το Υπουργείο. **Ο Σύνδεσμος γονέων του σχολείου Έλλη, το σχολείο με το μεγαλύτερο αριθμό ξενόγλωσσων που αρχικά ζητούσε την άμεση απομάκρυνση των Ρωσοποντίων και απειλούσε με κλείσιμο του σχολείου, τελικά συμφώνησε στην παραμονή των μαθητών στο σχολείο υπό την προϋπόθεση ότι το ΥΠΠ θα προβεί στην άμεση επίλυση σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο.** ....Το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας πιστεύει ότι τα πιο πάνω αιτήματα είναι δικαιολογημένα γι αυτό και εισηγείται την άμεση προώθησή τους» (τα έντονα γράμματα παρέμβαση της συγγραφέως).

Από το κείμενο φαίνεται ο καθοριστικός ρόλος του Συνδέσμου Γονέων στη διαμόρφωση της πολιτικής φοίτησης και εγγραφών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. **Οι Σύνδεσμοι Γονέων των δύο συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, ως μετέχοντες στη λειτουργία των σχολείων αλλά και ως κοινωνικοί παράγοντες της τοπικής κοινότητας, ασκούν πιέσεις και «επιβάλλουν» το μέτρο της μετακίνησης αλλόγλωσσων μαθητών από το σχολείο τους, στην ουσία παραβαίνοντας για πρώτη φορά και για τόσο μεγάλο μαθητικό πληθυσμό, το γεωγραφικό κριτήριο εγγραφών στα δημοτικά της Κύπρου.** Οι πιέσεις που ασκούν αφορούν σε αιτήματα όχι μόνο για απομάκρυνση των αλλόγλωσσων και το διασκορπισμό τους σε γειτονικά σχολεία, αλλά και για την εφαρμογή του δικαιώματος επιλογής σχολείου από τους ίδιους: απειλούν για τη μετακίνηση των παιδιών τους, του ντόπιου δηλαδή πληθυσμού από τα συγκεκριμένα σχολεία της γειτονιάς τους σε άλλα σχολεία της Πάφου. Ο ΠΛΕ Πάφου συμμερίζεται το αίτημά τους και το διαβιβάζει προς έγκριση στο ΔΔΕ:

«Επειδή το πρόβλημα μέρα με την ημέρα μεγαλώνει και καθημερινά πολλοί γονείς πηγαionoέρχονται στο Γραφείο και ζητούν επίμονα τη φοίτηση των παιδιών τους σε άλλα σχολεία της Πάφου, παρακαλούμε όπως έχουμε την έγκρισή σας το συντομότερο για να μπορέσουμε να δρομολογήσουμε λύσεις για ομαλή έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς ( Ακολουθούν λίστες με ονόματα αλλόγλωσσων παιδιών και σε ποια σχολεία πρόκειται να μεταφερθούν)» (17/9/1999).

Η απόφαση σε τοπικό επίπεδο φαίνεται ότι είναι σχεδόν ειλημμένη, καθώς το έγγραφο συνοδεύεται με ονομαστικούς καταλόγους των «ξένων» που θα απομακρυνθούν από τα δύο σχολεία. Πρόκειται για μία *διοικητική ευθύνης επιλογή σχολείου*, η οποία διαφοροποιείται από το μοντέλο της γονεϊκής επιλογής σχολείου. Η συμφωνία τελικά επέρχεται στη βάση της ανταλλαγής μέσω συμφωνίας, με την ταυτόχρονη ικανοποίηση αιτημάτων των Εκ γονέων που αφορούν στην εξασφάλιση κονδυλίων για κτιριακές επιδιορθώσεις και εγκαταστάσεις στα σχολεία τους. Μάλιστα, **το μέτρο «όχι περισσότεροι από 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη» - αίτημα του Συνδέσμου Γονέων, όπως φαίνεται στο κείμενο, προγραμματίζεται να εφαρμοστεί ως πολιτική της συγκεκριμένης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας τόσο σε βάθος χρόνου αλλά και για όλα τα σχολεία της ίδιας Περιφέρειας στη βάση μίας φιλοσοφίας για «απουσίας διακρίσεων».** Με τον τρόπο αυτό, επεκτείνεται η πολιτική της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου οριζόντια και στα άλλα δημοτικά σχολεία της περιοχής τόσο με την εφαρμογή του μέτρου όσο και με τη μεταφορά στα σχολεία τους αλλόγλωσσου πληθυσμού.

Το αίτημα των γονέων, όπως φαίνεται στην πορεία των εξελίξεων, διαμορφώνει το περιεχόμενο της υπουργικής απόφασης και υιοθετείται ως πολιτική του ΥΠΠ. Σε έγγραφο του ΥΠΠ με θέμα «Η Πολιτική του ΥΠΠ για το θέμα των αλλόγλωσσων στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου» (3/11/2001, φακ. 7.1.19.1) παρουσιάζεται πλέον ως επίσημη πολιτική αναφέροντας συγκεκριμένα ότι: «... γίνεται προσπάθεια ομοιόμορφης και ισόρροπης κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών σε διάφορα δημοτικά σχολεία και δεν επιδιώκεται η συγκέντρωσή τους σε ορισμένα μόνο σχολεία». Η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου για τους μαθητές διαφορετικής γλώσσας ή/και εθνικότητας «νομιμοποιείται» ως προσπάθεια ομαλής ένταξης των μαθητών αυτών στην τοπική κοινωνία και σημαίνει την κατάργηση της ισονομίας των πολιτών.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των εγγράφων του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σε ότι αφορά ζητήματα φοίτησης, παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας και εγγραφών των αλλόγλωσσων μαθητών. Το Αρχείο, όμως, παρέχει και άλλες συμπληρωματικές πληροφορίες που συνδέονται με το βασικό ερώτημα της μελέτης, δηλαδή το βαθμό διαφοροποίησης που επιφέρει η αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού στο διοικητικό σύστημα του ΥΠΠ και τους παράγοντες που εμπλέκονται στη λήψη των αποφάσεων. Πρόκειται για δεδομένα που αφορούν στην οριζόντια και κάθετη κατανομή της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την παροχή στήριξης στα αλλόγλωσσα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων εγγραφής τους, από τη μελέτη του Αρχείου φαίνεται να προκύπτει ζήτημα και στο θεσμικό πλαίσιο των εγγραφών στη Δημοτική Εκπαίδευση. Το νομικό καθεστώς των εγγραφών που ισχύει, φαίνεται ότι δεν καλύπτει τα σχολεία, τους διευθυντές και τους Επαρχιακούς Λειτουργούς, οι οποίοι ζητούν διευκρινήσεις από τα ανώτερα στελέχη με αποτέλεσμα ο ΔΔΕ και το ΥΠΠ να μην μπορούν αυτόνομα να δώσουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές στα ερωτήματά τους. Έτσι, ο ΔΔΕ απευθύνεται στο ΓΕΔ για τη διευκρίνιση νομικών ζητημάτων τα οποία φαίνεται ότι συγκρούονται. Στο θεσμικό κενό που παρουσιάζεται στη διαδικασία εγγραφών αλλοδαπών μαθητών, εκτός από τη Γενική Εισαγγελία που τελικά με το απαντητικό της έγγραφο διευκρινίζει την πολιτική εγγραφών, σημαντικό και καταλυτικό ρόλο διαδραμάτισε η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης, φορέας με τον οποίον ήρθε απευθείας σε επαφή ο ΠΛΕ Λεμεσού για εξεύρεση λύσης. Ο ΔΔΕ σε έντυπο επικοινωνίας του προς το ΓΕΔ (11/12/2001, φακ. 7.1.19.1) ρωτά εν ολίγοις αν πρέπει να εγγράφουν στα σχολεία παιδιά

λαθρομεταναστών στην Κύπρο ή όχι. Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται διεξοδικά ο προβληματισμός του ΥΠΠ και οι νέοι φορείς που εμπλέκονται στην καινοφανή ανισόρροπη κατάσταση:

«Λόγω του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού αλλόγλωσσων, Τκ μαθητών και τσιγγανόπαιδων στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, προκύπτει θέμα για τους μαθητές εκείνους, των οποίων οι γονείς διαμένουν παράνομα στο νησί μας. **Φαίνεται ότι με βάση τις διεθνείς συμβάσεις τις οποίες έχει υπογράψει η χώρα μας ..... δεν μπορούμε να αρνηθούμε σε κανένα μαθητή την εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το γεγονός της παράνομης παραμονής των γονέων του. .... Η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης με την οποία έχει επικοινωνήσει το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, έδωσε τις ακόλουθες διευκρινήσεις: όσοι παρουσιάζουν ελληνικά διαβατήρια εγγράφονται χωρίς καμία άλλη διαδικασία. Όσοι είναι πολιτικοί πρόσφυγες από διάφορες χώρες πρέπει να παρουσιάζουν βεβαίωση από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες. Όσοι δεν είναι πολιτικοί πρόσφυγες πρέπει να παρουσιάζουν ταυτότητα που τους εκδίδει η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης που δείχνει πότε λήγει η άδεια παραμονής τους».**

Από το συγκεκριμένο απόσπασμα η Υπ. Αλλοδαπών και Μετανάστευσης φαίνεται ότι επεμβαίνει σε ζητήματα εκπαίδευσης και καθορίζει τα κριτήρια εγγραφής αλλοδαπών στα σχολεία δίνοντας, όπως φαίνεται στη συνέχεια του εγγράφου, συστάσεις στους Διευθυντές τόσο για τον έλεγχο των πιστοποιητικών από την κάθε κατηγορία αλλοδαπών ή προσφύγων όπως και στην άρνηση εγγραφής συγκεκριμένων περιπτώσεων. Η θέση, της Υπηρεσίας Αλλοδαπών και Μετανάστευσης φαίνεται ότι συγκρούεται με το συνταγματικό κείμενο και τις διεθνείς συμβάσεις που υπαγορεύουν την παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου εθνικότητας και του καθεστώτος παραμονής των οικογενειών τους στην Κύπρο. Η σύγκρουση της κεντρικής οδηγίας ως πόρισμα της πολλαπλότητας των περιπτώσεων διαμορφώνει και τη συνέχεια των διευκρινιστικών ερωτημάτων που υπέβαλε ο ΔΔΕ στον ΓΕΔ στο ίδιο έντυπο:

**«Τι γίνεται στην περίπτωση που παρουσιαστεί μαθητής που δεν εμπίπτει σε κάποια από τις πιο πάνω κατηγορίες; Από τη στιγμή που δεχόμαστε τα παιδιά για εγγραφή στο σχολείο νομιμοποιούνται οι γονείς τους για εξασφάλιση άδειας παραμονής στην Κύπρο; Αν ισχύει το σημείο 2 θα πρέπει να αναμένουμε την απάντηση της Υπηρεσίας Αλλοδαπών και Μετανάστευσης για τη νομιμότητα ή μη της παραμονής των γονέων και μετά να αποφασίζουμε για το θέμα εγγραφής των μαθητών; Υπήρξαν περιπτώσεις που οι γονείς είχαν ρώσικο διαβατήριο και πιστοποιητικά γέννησης των παιδιών μεταφρασμένα στα Ελληνικά, τα οποία έγραφαν**

*«Εθνικότητα Ελληνική».* **Η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης σύστησε στο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας να μην εγγράψει τα παιδιά στο σχολείο μέχρι να ξεκαθαρίσουν οι δικές της έρευνες. Τι πρέπει να κάνει το ΥΠΠ σε τέτοια περίπτωση;»** (Πίνακας Γ2, 11/12/2001) (τα έντονα γράμματα παρέμβαση της συγγραφέως).

Η δεύτερη μορφή σύγκρουσης αφορά στο γεγονός πως αν τα παιδιά των παράνομων μεταναστών εγγράφονται στα σχολεία, η πιστοποίηση φοίτησής τους, τους προσδίδει με βάση το νομικό πλαίσιο που ισχύει για τους αλλοδαπούς, ένα σημαντικό πλεονέκτημα για εξασφάλιση νομιμότητας παραμονής στο νησί. Το απόσπασμα αναδύει τον καθοριστικό ρόλο επιρροής που μπορεί να ασκήσει το ίδιο το σχολικό σύστημα σε άλλες πτυχές της κοινωνικής, δημογραφικής και οικονομικής πολιτικής του κράτους. Η παρουσία των αναγκαίων πιστοποιητικών που διαβεβαιώνουν τη νόμιμη παραμονή των αλλοδαπών αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να τα ελέγχει και σε ποιο βαθμό νομιμοποιείται, έναντι των διεθνών συμβάσεων και του συνταγματικού κειμένου, να αρνηθεί παρ' αυτά, την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητή; Προβάλλεται εδώ, όχι μόνο ο καθοριστικά παρεμβατικός ρόλος άλλων κοινωνικών υπηρεσιών στη διαμόρφωση της πολιτικής εγγραφών, αλλά και η δυναμική του ίδιου του εκπαιδευτικού - σχολικού συστήματος, το οποίο μέχρι και τον 8/2002 (ημερομηνία επίσημης απάντησης του ΓΕΔ), είχε την απόλυτη δικαιοδοσία και αποτελούσε ζήτημα προσωπικής ευθύνης λόγω «νομοθετικού κενού» να εγγράφει ή όχι αλλοδαπούς μαθητές παιδιά λαθρομεταναστών στα σχολεία.

Ο ΓΕΔ (6/8/2002, φακ. 7.1.19.1/3, Πίνακας Γ2) απαντά μετά από διάστημα 8 μηνών δίνοντας λύση στο ζήτημα και συνάμα προσφέροντας τη «νομική κάλυψη» των Εκπαιδευτικών Λειτουργών οποιασδήποτε βαθμίδας σε θέματα εγγραφής παράνομων αλλοδαπών, με παραπομπή στο άρθρο 20 του Συντάγματος, διευκρινίζοντας ότι:

«...να επιληφθώ της επιστολής σας με ημερομηνία 11/12/2001. Το εύρος εφαρμογής των ατομικών δικαιωμάτων που διασφαλίζονται στο **Μέρος ΙΙ** του Κυπριακού Συντάγματος, περιλαμβανομένου και του δικαιώματος εκπαίδευσης, το οποίο διασφαλίζει το άρθρο 20, δεν περιορίζεται στους πολίτες της Δημοκρατίας, αλλά καλύπτει και αλλοδαπούς. ....Το γεγονός εγγραφής αλλοδαπού μαθητή σε σχολείο, δεν εμποδίζει ή δεν επηρεάζει τη νόμιμη άσκηση εξουσιών που παρέχονται δυνάμει την περί Αλλοδαπών και Μεταναστεύσεως Νόμων στο Λειτουργό Μετανάστευσης, σε σχέση με την έρευνα που ενδεχομένως διεξάγεται από την Υπηρεσία Αλλοδαπών..... **κι αυτό δεν μπορεί να αποτελεί βάσιμο ή νομικά επιτρεπτό λόγο για άρνηση της εγγραφής αλλοδαπού μαθητή σε σχολείο»** (τα έντονα γράμματα επέμβαση της συγγραφέως).

Οι διευθυντές των ΣΦΑ από το έτος παρουσίας των αλλόγλωσσων (1990 και 1986 αντίστοιχα για τα δύο σχολεία) έως την ημερομηνία της διευκρινιστικής απάντησης του ΓΕΔ φαίνεται ότι αποφάσιζαν αυτοβούλως γιαυτές τις περιπτώσεις μαθητών. Για όλο αυτό το διάστημα, οποιαδήποτε απόφαση κι αν λάμβαναν, εγγραφής ή μη ενός αλλόγλωσσου χωρίς τα απαραίτητα δικαιολογητικά, αποφάσιζαν αυθαίρετα, καθώς στην πρώτη περίπτωση παρέβαιναν το θεσμικό πλαίσιο εγγραφών του ΥΠΠ και στη δεύτερη το συνταγματικό κείμενο και την Ευρωπαϊκή οδηγία. Στο κείμενο του ΓΕΔ διευκρινίζεται η αντισυνταγματικότητα που ενέχει μία πράξη άρνησης εγγραφής οποιουδήποτε αλλοδαπού μαθητή ανεξάρτητα από το καθεστώς παρουσίας του στην επικράτεια της Κυπριακής Δημοκρατίας, καθώς και η διαφορετικότητα του έργου των δύο φορέων: Υπ. Παιδείας και Υπηρεσίας Μετανάστευσης. Συνεπώς, εμμέσως πλην σαφώς, το αίτημα και ο τρόπος παρέμβασης της Υπηρεσίας Αλλοδαπών και Μετανάστευσης στο έργο του σχολείου κρίνεται ως αυθαίρετο. Εν ολίγοις, η εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμόζει ελεγκτικούς μηχανισμούς για το καθεστώς παραμονής των γονέων των μαθητών στη χώρα. Η παρουσίαση της θεσμικής αυτής εξέλιξης σαφώς προβάλλει το σημαντικό για την έρευνα ερώτημα: ποιος αποφάσισε από την ημέρα παρουσίας των πρώτων μεταναστών στο νησί μέχρι το 2002 για την εγγραφή φοίτησης αυτών των παιδιών στα σχολεία; Πρόκειται για ερώτημα το οποίο θα συνεξεταστεί στην παρουσίαση των συνεντεύξεων των ΠΛΕ και των αποτελεσμάτων στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Πάντως, οποιαδήποτε απόφαση κι αν είχε ληφθεί επί του θέματος, για εγγραφή ή όχι των μαθητών αυτών στα σχολεία, δεν αναιρεί την εμφανή δικαιοδοσία και εξουσία της λήψης απόφασης που κατείχε το μικροεπίπεδο της ιεραρχίας.

Από τη μελέτη του Αρχείου του ΥΠΠ διαφαίνεται ότι στην πολιτική του ΥΠΠ για ζητήματα φοίτησης και εγγραφής αλλοδαπών μαθητών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ο **οικονομικός** παράγοντας με την καθοριστική επέμβαση του ΓΠ και του ΥΟ στη δράση παροχής ΠΔΧ, ο **κοινωνικός** παράγοντας μέσω των φορέων Υπηρεσίας Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού και Υπηρεσίας Μετανάστευσης και Αλλοδαπών για τις εγγραφές παιδιών λαθρομεταναστών και το **νομικό** πλαίσιο σε τοπικό - συνταγματικό αλλά και διεθνές επίπεδο (διεθνείς συμβάσεις, Ευρωπαϊκές οδηγίες) διά της παρεμβάσεως του ΓΕΔ. Από το Αρχείο Διαπολιτισμικής και την ανάλυση περιεχομένου των εγγράφων του, αναδύονται άλλοι δύο παράγοντες που φαίνεται να εμπλέκονται άμεσα ή και έμμεσα στη διαμόρφωση της πολιτικής του ΥΠΠ: τα ΜΜΕ και πολιτικά στελέχη του τόπου με την πολιτική ιδεολογία-φιλοσοφία



που φέρουν για ένα τόσο ευαίσθητο θέμα όπως είναι η παρουσία άλλης εθνικότητας πληθυσμού στο νησί.

Δημοσιεύματα στον Τύπο για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία φοίτησης αλλοδαπών και ο πολιτικο-ιδεολογικός διάλογος που παρουσιάζεται σε εφημερίδες για τον τρόπο αντιμετώπισής τους στις σχολικές και τοπικές κοινότητες, προκαλεί την αντίδραση του ΥΠΠ και την ανάγκη διατύπωσης **μιας ξεκάθαρης και κοινής πολιτικής για τους αλλόγλωσσους μαθητές**. Το ΥΠΠ σε απαντητική του ανακοίνωση προς δημοσίευμα τοπικής εφημερίδας αναφέρεται στις κατηγορίες για ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών και απουσίας πολιτικής από το ΥΠΠ για τη φοίτηση των παιδιών των οικονομικών μεταναστών, ως εξής:

«Το ΥΠΠ έχει ξεκάθαρη πολιτική για το θέμα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, η οποία επιδιώκει την **ομαλή ενσωμάτωσή τους**...στόχος είναι η **προσφορά ενισχυμένων ή διαφοροποιημένων προγραμμάτων** εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των αλλοδαπών και παλινοστούτων.....» (Πίνακας Γ2, 12/10/2001).

Για πρώτη φορά το ΥΠΠ δηλώνει επίσημα ότι ακολουθεί μοντέλο ενσωμάτωσης και όχι αφομοίωσης, όπως διευκρινιστικά επαναλαμβάνεται και σε επόμενο έγγραφο (Πίνακας Γ2, 15/5/2002). Ταυτόχρονα, όμως, σε έγγραφο εσωτερικής επικοινωνίας του ΥΠΠ διαφαίνεται η απουσία κοινών πολιτικών ή και φιλοσοφικών θέσεων και η πίεση που ασκείται από τα ΜΜΕ έμμεσα για τη διαμόρφωση κοινής πολιτικής στάσης από το ΥΠΠ. Έτσι, σε διάστημα λίγων ημερών μετά τα δημοσιεύματα, το ΥΠΠ προβαίνει στην εξής ανακοίνωση προς τους Λειτουργούς του ΥΠΠ:

«Λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος και των συνεχών αιτημάτων των ΜΜΕ για πληροφορίες σχετικά με την επίσημη πολιτική του ΥΠΠ για το θέμα των αλλόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ... για ενημέρωσή σας. ...**Θα πρέπει να υπάρχει ομοιόμορφη πολιτική για το τι βγαίνει προς τον Τύπο και θα πρέπει να αποφεύγεται η διγλωσσία στις δηλώσεις των Λειτουργών του Υπουργείου**, πράγμα που δυστυχώς παρατηρήθηκε στο παρελθόν. Σύντομα θα σας αποσταλεί λεπτομερής έκθεση για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση» (3/11/2001) (τα έντονα γράμματα επέμβαση της συγγραφέως).

Τα ΜΜΕ αποτελούν την αφορμή για την ανάδυση της διαφορετικής πολιτικο-ιδεολογικής φιλοσοφίας των διοικητικών στελεχών που προβαίνουν σε διαφορετικού περιεχομένου δηλώσεις όπως και η ανάγκη κεντρικής οδηγίας – η οποία επισυνάπτεται – για τη θέση την οποία οφείλουν να ακολουθούν στις δηλώσεις τους οι ΠΛΕ των

Επαρχιών. Προς την ίδια κατεύθυνση φαίνεται να στρέφεται και το κείμενο της Βουλής που δημοσιοποιήθηκε στο ΔΔΕ και αναδύει τη σημαντικότητα του ιδεολογικού-φιλοσοφικού παράγοντα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού φαινομένου στα σχολεία (Πίνακας Γ2, 26/10/1999):

«..... η Κοινοβουλευτική Επιτροπή Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων θα συνεδριάσει την Πέμπτη 4/11/1999 για να συζητήσει τα πιο κάτω θέματα: 1. **Τα τεράστια προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στην Πάφο από την παρουσία Ποντίων και άλλων κατόχων ελληνικών διαβατηρίων και το τεράστιο ανεργιακό πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί** (Αυτεπάγγελτη έπειτα από πρόταση του Βουλευτή κ. Ν. Πιττοκοπίτη)» (τα έντονα γράμματα επέμβαση της συγγραφέως).

Η ανακοίνωση της Βουλής θίγει ζητήματα κοινωνικά, όπως την αύξηση του ποσοστού ανεργίας, το οποίο συνδέεται με την παροχή εργασίας σε οικονομικούς μετανάστες και ζητήματα που αφορούν την άδεια παραμονής των οικονομικών μεταναστών στην Κύπρο. Και τα δύο ζητήματα, καθώς τίθενται αυτεπάγγελτα από πολιτικά πρόσωπα της Βουλής, φέρουν σαφώς ένα ιδεολογικο-φιλοσοφικό υπόβαθρο καθοριστικό για τη διαμόρφωση στάσεων και τη λήψη αποφάσεων.

Το κείμενο της ανακοίνωσης του ΥΠΠ με έναυσμα τις δημοσιεύσεις στον Τύπο, αφήνει να διαφανεί:

- α) Την ανάγκη κοινών θέσεων από όλους του Εκπαιδευτικούς Λειτουργούς
- β) Την αποδοχή της νέας κατάστασης στα σχολεία – την κατάργηση της εθνογλωσσικής ομοιομορφίας του μαθητικού πληθυσμού και
- γ) Την πολιτική κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου που ακολουθείται με έναυσμα την αποφυγή της γκετοποίησης κάποιων σχολικών μονάδων και τη διασποράς των αλλόγλωσσων σε διάφορα σχολεία της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας.

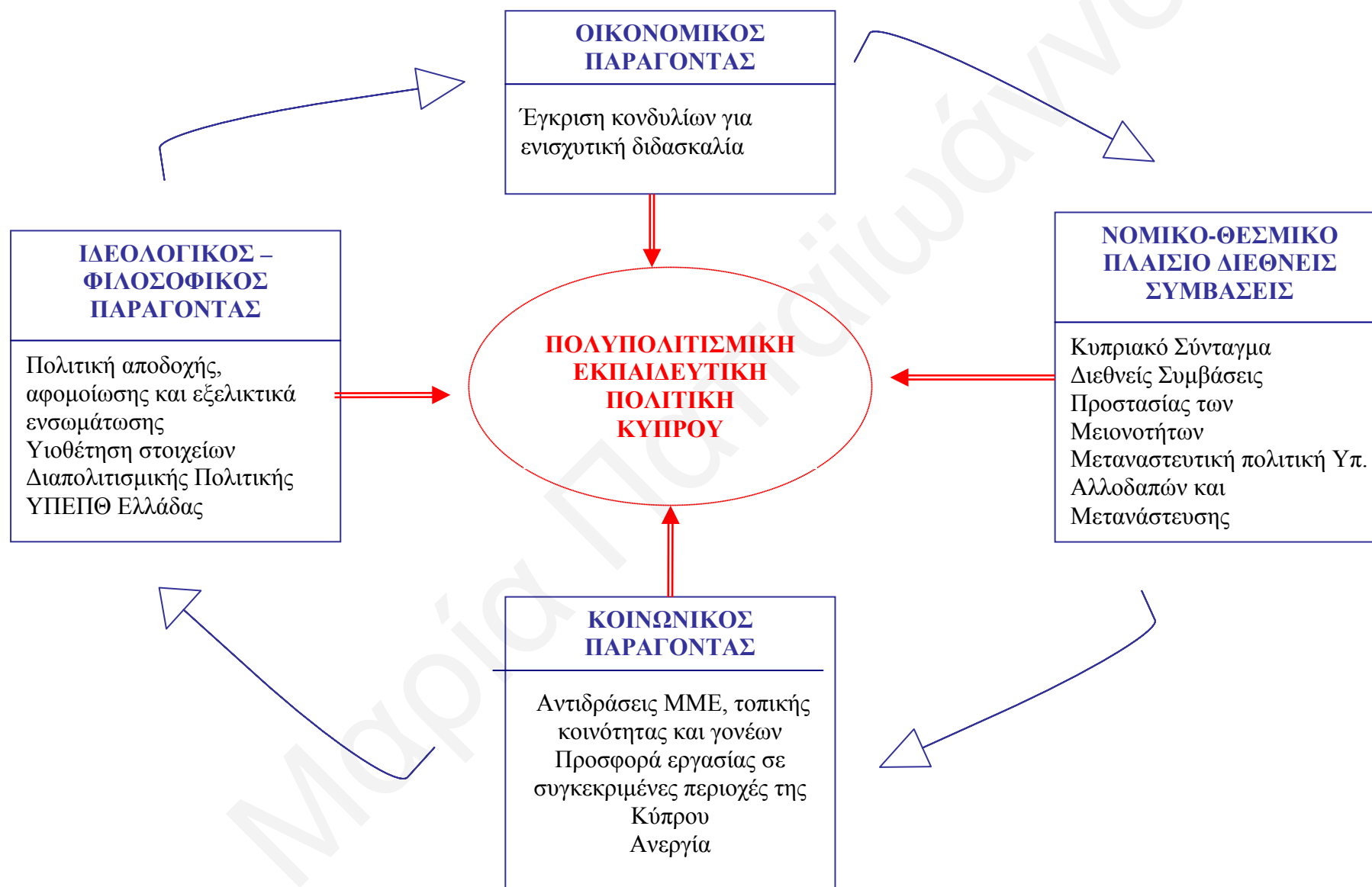
Ταυτόχρονα ο όρος «διαφοροποιημένα προγράμματα», σημασιοδοτεί την επίγνωση της γενικότερης πρακτικής της διαφοροποίησης που μπορεί να εφαρμόζεται στη λειτουργία των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και των παράλληλων προγραμμάτων που εφαρμόζονται.

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη φοίτηση των παιδιών οικονομικών μεταναστών στα δημοτικά της Κύπρου, διαφαίνεται από τη μελέτη του αρχείου η επίδραση οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικο-φιλοσοφικών και θεσμικών παραγόντων. Το διάγραμμα 5 παρουσιάζει τις συνθήκες που ενέχει ο κάθε

ένας από τους παραπάνω παράγοντες και συντελούν στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των ανώτατων διοικητικών λειτουργών του ΥΠΠ με τελικό σκοπό τη συσχέτισή τους με τα πορίσματα του Αρχείου και τον τελικό σχεδιασμό της πολιτικής του ΥΠΠ που παρουσιάζεται στο μακροεπίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας.

Διάγραμμα 5. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου



*Συνεντεύξεις ανώτατων διοικητικών στελεχών – Οι θέσεις των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου*

Όπως αναφέρεται αναλυτικά στη Μεθοδολογία της έρευνας (σελ. 148), η επεξεργασία του λόγου των συνεντεύξεων των ανώτατων διοικητικών στελεχών πραγματοποιείται με το πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων ATLAS. Σύμφωνα με το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τους περιορισμούς που αναλύθηκαν, τα δεδομένα επεξεργάζονται και παρουσιάζονται σε τρεις ομάδες για σκοπούς σύγκρισης στο μακροεπίπεδο:

1. Τις θέσεις των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠ και ΔΔΕ)
2. Τις θέσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας και των ΠΛΕ Πάφου αντίστοιχα.

Η ανάλυση του περιεχόμενου των συνεντεύξεων των δύο ανώτατων ιεραρχικά προσώπων (ΥΠ και ΔΔΕ), διαμόρφωσε 10 ομάδες αναφορών στο πρόγραμμα ATLAS. Ο πίνακας 7 παρουσιάζει το πλήθος των ομάδων, στις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν οι δηλώσεις τους, το πλήθος των κωδικών κάθε ομάδας, οι συχνότητες με τις οποίες παρουσιάζονται οι κωδικοί κάθε ομάδας (frequencies of codes) και το σύνολο των αναφορών στις δύο αυτές συνεντεύξεις. Συνολικά αναφέρθηκαν σε 42 διαφορετικά ζητήματα που αφορούν την αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων στο ΚΕΣ.

Στον πίνακα 7 οι 10 ομάδες παρουσιάζονται με ιεραρχική διαβάθμιση, ανάλογα με το πλήθος των δηλώσεων που συγκεντρώνουν.

Πίνακας 7. Θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών στις συνεντεύξεις των ΥΠ και ΔΔΕ

A/A	Θεματικές ομάδες	Πλήθος κωδικών	Συχνότητα κωδικών
1	Διατήρηση της μονοπολιτισμικής κουλτούρας και χωριστή εκπαίδευση	6	17
2	Αποδοχή – αντιρατσιστική κουλτούρα	5	15
3	Αφομοίωση	3	11
4	Επίπεδο λήψης αποφάσεων	7	10
5	Μετακινήσεις αλλόγλωσσων	4	9
6	Εκμάθηση γλώσσας στα ΚΙΕ	2	8
7	Διατήρηση μονοπολιτισμικής κατεύθυνσης του ΑΠ	6	8
8	Πλεονάζων διδακτικός χρόνος για ενισχυτική διδασκαλία	3	7
9	Ερμηνεία και στάση έναντι του μεταναστευτικού φαινομένου	3	6
10	Προβλήματα	3	5
	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ</b>	<b>42</b>	<b>96</b>

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 7, οι συνεντεύξεις των ιθυνόντων του ΥΠΠ περικλείουν συνολικά 96 αναφορές, οι οποίες μοιράζονται μεταξύ των 42 συνολικά κωδικών που προκύπτουν και διαμορφώνουν 10 οικογένειες θεμάτων. Οι οικογένειες που αφορούν σε θέματα κουλτούρας – μονοπολιτισμικής (16) και αντιρατσιστικής (15) – συγκεντρώνουν τις περισσότερες δηλώσεις από όλες τις άλλες θεματικές. Όπως φαίνεται, οι τελικοί εκφραστές του ΥΠΠ αναφέρθηκαν λιγότερο στις δράσεις, τα μέτρα, τα προβλήματα που αφορούν τους αλλόγλωσσους (39) και έδωσαν περισσότερη έμφαση στην πολιτική φιλοσοφία που διέπει το ΚΕΣ (57) για θέματα συνύπαρξης και συνδιδασκαλίας μαθητών με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό. Αντίστοιχα, τα προβλήματα που αντιμετώπισε το ΚΕΣ συνιστούν την ομάδα με τη χαμηλότερη συχνότητα αναφορών. Οι αναφορές τους συνεπώς, παρουσιάζουν ένα περισσότερο πολιτικο-ιδεολογικό χαρακτήρα ενώ είναι λιγότερο προσανατολισμένες στις πρακτικές της ένταξης των αλλόγλωσσων στα δημόσια δημοτικά σχολεία. Οι δέκα αυτές ομάδες με τη βοήθεια του προγράμματος ATLAS, οργανώθηκαν σε 2 υπερομάδες. Η μία υπερομάδα, αφορά στη Φιλοσοφία που διέπει την Εκπαιδευτική Πολυπολιτισμική Πολιτική και αποτελεί το ιδεολογικό ερμηνευτικό υπόβαθρο της δεύτερης που συγκεντρώνει τις δηλώσεις των Δράσεων για τους Αλλόγλωσσους στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τις 2 υπερομάδες με τις οικογένειές τους και τους κωδικούς που εντάσσονται σε καθεμιά από αυτές. Εμφανίζει το περιεχόμενο των δηλώσεων σε κωδικοποιημένη μορφή και το πλήθος των αναφορών.

Πίνακας 8. Κωδικοί, θεματικές και υπερομαδοποίηση των δηλώσεων των ΥΠ και ΔΔΕ

<b>SUPER FAMILIES</b>	<b>FAMILIES</b>	<b>ΚΩΔΙΚΟΙ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥΣ</b>
<b>Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ</b>	<b>ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΜΟΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣΤΗ ΕΚ/ΣΗ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Διατήρηση της εθνικής κουλτούρας του κάθε λαού [8]</li> <li>2. Διατήρηση της εθνικής κουλτούρας του κάθε λαού μέσω του δικαιώματος της εκπαίδευσης σε χωριστά σχολεία [3]</li> <li>3. Διατήρηση της εθνοθρησκευτικής κουλτούρας [3]</li> <li>4. Διατήρηση της εθνικής κουλτούρας του κάθε λαού και διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας [1]</li> <li>5. Διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής ιστορικής μνήμης [1]</li> <li>6. Γονιδιακή η ιστορική μνήμη των λαών [1]</li> </ol>
	<b>17</b>	
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</b>	<b>ΑΠΟΔΟΧΗ – ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Κουλτούρα αποδοχής του «άλλου» [9]</li> <li>2. Αντιρατσιστική κουλτούρα [3]</li> <li>3. Κουλτούρα ανοχής του «άλλου» [1]</li> <li>4. Κουλτούρα υποδοχής του «άλλου» [1]</li> <li>5. Διατήρηση της διαφορετικότητας [1]</li> </ol>
	<b>15</b>	
<b>57</b>	<b>ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αφομοίωση των αλλόγλωσσων από το σύστημα [8]</li> <li>2. Προσαρμογή και αλλαγή στάσης στους γονείς των αλλόγλωσσων [2]</li> <li>3. Προσαρμογή αλλόγλωσσων στο σύστημα [1]</li> </ol>
	<b>11</b>	
<b>8</b>	<b>ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΜΟΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το μονοπολιτισμικό ΑΠ είναι θέμα επιβίωσης [2]</li> <li>2. Το διαπολιτισμικό ΑΠ διαμορφώνει σχολείο χωρίς ταυτότητα [2]</li> <li>3. Τα εθνικά μονοπολιτισμικά ΑΠ αποτελούν την τάση στην Ευρώπη [1]</li> <li>4. Η μονοπολιτισμική κατεύθυνση του ΑΠ επιβάλλεται λόγω του πολιτικού προβλήματος της κατοχής [1]</li> <li>5. Η αλλαγή προς ένα διαπολιτισμικό ΑΠ επιφέρει αναστάτωση στο σύστημα [1]</li> <li>6. Διατήρηση εθνικού μονοπολιτισμικού ΑΠ και δημιουργία σχολείων για ξένους [1]</li> </ol>
	<b>8</b>	
	<b>ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Η παρουσία αλλόγλωσσων στο ΚΕΣ δεν θα παρουσιάσει έξαρση [3]</li> <li>2. Μελλοντική απουσία συνθηκών εργοδότησης μεταναστών στην Κύπρο [2]</li> <li>3. Η παρουσία αλλόγλωσσων στο ΚΕΣ αποτελεί τάση των καιρών [1]</li> </ol>
	<b>6</b>	



<b>ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥΣ</b>	<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ 10</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Λύση των προβλημάτων στο μικροεπίπεδο [4]</li> <li>2. Λήψη απόφασης σε εθνικό επίπεδο [1]</li> <li>3. Πλαίσια και κριτήρια σε εθνικό επίπεδο [1]</li> <li>4. Η ενισχυτική διδασκαλία απόφαση σε εθνικό επίπεδο [1]</li> <li>5. Η μετακίνηση των αλλόγλωσσων απόφαση σε εθνικό επίπεδο [1]</li> <li>6. Οι ΠΛΕ, οι Δντές και οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την εθνική πολιτική [1]</li> <li>7. Η στελέχωση σε τοπικό επίπεδο [1]</li> </ol>
	<b>ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΕ ΆΛΛΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 9</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μετακίνηση των αλλόγλωσσων σε άλλα σχολεία ως μέτρο απογκετοποίησης [2]</li> <li>2. Όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι μαθητές ανά τμήμα [2]</li> <li>3. Κάλυψη των εξόδων μετακίνησης των αλλόγλωσσων από το ΥΠΠ [2]</li> <li>4. Πλήθος ξενόγλωσσων στην τάξη παρακωλύει τη λειτουργία της [1]</li> </ol>
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ</b>	<b>ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 8</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εκμάθηση της γλώσσας στα ΚΙΕ [6 ]</li> <li>2. Αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους για συμβολή στην ανάπτυξη του τόπου [2]</li> </ol>
	<b>ΠΑΡΟΧΗ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 7</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας [3]</li> <li>2. Διαμόρφωση επιπέδων ενισχυτικής διδασκαλίας στη γλώσσα [3]</li> <li>3. Πολιτική ενισχυτικής διδασκαλίας και παροχής ΠΔΧ [1]</li> </ol>
<b>39</b>	<b>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ 5</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Προβλήματα με γονείς Εκ μαθητών [3]</li> <li>2. Νεοεισερχόμενοι αλλόγλωσσοι στο σύστημα [1]</li> <li>3. Απουσία προβλημάτων συμπεριφοράς από αλλόγλωσσους [1]</li> </ol>

Σύμφωνα με τον πίνακα 8, οι δηλώσεις των ιθυνόντων διαμορφώνουν 2 υπερ-ομάδες, οι οποίες εμπερικλείουν 5 οικογένειες θεματικών αναφορών η καθεμιά.

Η υπερ-ομάδα «Η Φιλοσοφία της Πολυπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής» συγκεντρώνει ένα πλήθος 57 αυτόνομων νοηματικά δηλώσεων. Οι δηλώσεις αυτές διαμορφώνουν 5 θεματικές ομάδες οι οποίες αφορούν:

- A) Στην ανάγκη της διατήρησης της μονοπολιτισμικής κουλτούρας του ΚΕΣ και της χωριστής εκπαίδευσης.
- B) Στην απουσία αλλαγών προς ένα διαπολιτισμικό ΑΠ και την αναγκαιότητα διατήρησης του μονοπολιτισμικού-εθνικού χαρακτήρα του ΑΠ στη Δημοτική Εκπαίδευση.
- Γ) Στη διάθεση αποδοχής και ανοχής των αλλόγλωσσων στο ΚΕΣ και την κοινωνία ευρύτερα, στα πλαίσια μίας αντιρατσιστικής ανθρωπιστικής κουλτούρας.
- Δ) Στο γεγονός της αφομοίωσης των αλλόγλωσσων μαθητών από το κυπριακό σχολείο και την κυπριακή κοινωνία και τέλος
- E) Στην ερμηνευτική του μεταναστευτικού φαινομένου στην Κύπρο και της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών στο ΚΕΣ.

Αναφορικά με την φιλοσοφία που διέπει τις δηλώσεις των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής, φαίνεται αρχικά ότι η βασική πεποίθηση είναι η παροχή του δικαιώματος σε κάθε εθνοτική ομάδα πληθυσμού που ζει στην Κύπρο, να φοιτά – αν το επιθυμεί - στο δικό της σχολείο, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη διατήρησης της μονοπολιτισμικής κουλτούρας στη Δημοτική Εκπαίδευση του ΚΕΣ. Το επιχείρημα της χωριστής εκπαίδευσης και του δικαιώματος της επιλογής για τους «ξένους» σε ποιο σχολείο θα φοιτήσουν, τεκμηριώνεται στη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης του λαού, την οποία «φέρουν γονιδιακά» τα άτομα. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής:

«Στα θέματα παιδείας και πολιτισμού, όσο κι αν αλλάζουν τα δεδομένα, ο Έλληνας όπως και ο Γάλλος και ο Ιταλός, θέλει να καταδυθεί στη δική του Ιστορία. Από τη στιγμή, λοιπόν, που έχουν μεγαλώσει όλοι οι λαοί με μια συγκεκριμένη ιστορική μνήμη, αυτό το κουβαλούμε σε εισαγωγικά γονιδιακά πια. ... Η δυνατότητα του να αποκτήσει το παιδί τη δική του ακριβώς κουλτούρα μέσα στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να υπάρχει..... Κάθε έθνος, κάθε λαός έχει τη δική του κουλτούρα. Μήπως δέχτηκε κανένας λαός ευρωπαϊκός να εγκαταλείψει τη γλώσσα του;.....Εγώ θέλω ένα σχολείο με συγκεκριμένη κατεύθυνση και αποτελέσματα, το οποίο θα σέβεται την υποδοχή του άλλου: του πολιτισμού, της θρησκείας του, της ταυτότητάς του .....Στην Αγγλία δίνονται οι δυνατότητες σε όλους τους ξένους να λειτουργήσουν τα

δικά τους σχολεία είτε είναι εβραϊκά είτε το δικό μας το ομολογιακό, το ορθόδοξο που λειτουργούμε φέτος.....Όπως τα κυπριόπουλα και ελληνόπουλα της Αγγλίας διατηρούν την ταυτότητά τους εκεί, έτσι και εδώ οι μετανάστες θα διατηρήσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Κι αν θέλει οποιοσδήποτε να είναι σε αυτό το σχολείο καλώς. Θέλει να είναι σε άλλο, να είναι σε άλλο..... Δηλαδή αν θέλει ο Αρμένιος να επιλέξει να έρθει στο δικό μας σχολείο, να έρθει..... Είναι διαχωρισμός η χωριστή εκπαίδευση όμως δεν μπορώ να στερήσω σε κανέναν το δικαίωμα να μάθει τη δική του γλώσσα».

Το δικαίωμα του κάθε μετανάστη να εγγράφεται στο σχολείο της αρεσκείας του, τεκμηριώνεται στο παράδειγμα του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας. Η ανεκτικότητα και η αποδοχή βασίζεται στο γεγονός της παροχής άδειας από το ΥΠΠ για τη λειτουργία σχολείων από διάφορες εθνοτικές ομάδες (Αρμένικο, Ρώσικο, Αγγλικό κλπ). Αντίστοιχα, η διατήρηση της ελληνοχριστιανικής κουλτούρας αποτελεί τη βασική κατεύθυνση για τη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Το κυπριακό σχολείο πρέπει να έχει συγκεκριμένη εθνική κατεύθυνση:

«Πιστεύω ότι σ' ένα σχολείο χωρίς εθνική κατεύθυνση και εθνική ταυτότητα, διακυβεύεται η ταυτότητα των μαθητών του, γιατί μέσα από την ιστορία, την παράδοση και το συγκεκριμένο πολιτισμό μεγαλώνει ο κάθε λαός.....Γιατί δεν είναι μόνο η έννοια του έθνους ή του λαού, έννοια ιδίου αίματος, ίδιας γλώσσας και θρησκείας, είναι περισσότερο αυτό που λέμε ο συνδεδετικός ιστός, η εθνική ιστορική μνήμη..... Η σύγχρονη δημιουργία μας δεν μπορεί παρά να γίνεται ως συνέχεια του παρελθόντος μας. Αν το εγκαταλείψουμε και πάμε να χτίσουμε σύγχρονη δημιουργία, θα είναι μία δημιουργία όπως είναι όλων των άλλων και θα μπορούμε και στο κεφάλαιο ισοπέδωσης.....Εμείς δεν έχουμε την οικονομική δυνατότητα ως ελληνικό έθνος, ως Ελλάδα και ως Κύπρος να μπορούμε στην Αλβανία και να φτιάξουμε 10 ελληνικά σχολεία ή να μπορούμε στα Σκόπια και να στήσουμε 20 όπως κάνουν οι Γερμανοί, οι Γάλλοι, οι Άγγλοι. Ουδέποτε το επιδιώξαμε».

Η φιλοσοφία της χωριστής εκπαίδευσης και της διατήρησης των εθνικών κατευθύνσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα, ερμηνεύει και τις θέσεις για τη διατήρηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα στο ΑΠ της Δημοτικής Εκπαίδευσης και την άρνηση μίας διαπολιτισμικής προοπτικής. Το εθνικό μονοπολιτισμικό ΑΠ του ΚΕΣ αντικατοπτρίζει και πραγματώνει την πολιτική διαμόρφωσης εθνικών ταυτοτήτων αλλά η διατήρησή του τεκμηριώνεται στην τάση που επικρατεί - σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των ιθυνόντων - και στα άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Ένα διαπολιτισμικό ΑΠ παρουσιάζεται ως απειλή καθώς διαμορφώνει «σχολεία χωρίς ταυτότητα».

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

«Σχολείο χωρίς ταυτότητα είναι αυτό το οποίο δε θα έχει τη δική του ταυτότητα, γιατί θα είναι ένα συνοθύλλευμα πραγμάτων που δε θα οδηγήσει πουθενά.....Δεν μπορεί να υπάρξουν αλλαγές προς ένα διαπολιτισμικό ΑΠ, γιατί το να υποχρεώσω κάποιον να κάνει πολυπολιτισμική κουλτούρα σε ένα σχολείο χωρίς ταυτότητα αυτό δεν το βλέπω να αποτελέσει πολιτική.....Δεν μπορούν να γίνουν αλλαγές στα ΑΠ γιατί πχ η Αγγλία διατηρεί τα δικά της σχολεία και προγράμματα και δίνονται οι δυνατότητες σε όλους τους ξένους να λειτουργήσουν τα δικά τους σχολεία είτε είναι εβραϊκά είτε το δικό μας το ομολογιακό, το ορθόδοξο..... Δεν μπορούν να υπάρξουν αλλαγές προς ένα διαπολιτισμικό ΑΠ, αφού τέτοια γραμμή δεν υπάρχει από πλευράς Ευρωπαίων αντίθετα, τα πράγματα λειτουργούν ανάποδα».

Ταυτόχρονα η περιφρούρηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης ανάγεται σε ύψιστης σημασίας και προτεραιότητας για την περίπτωση της Κύπρου λόγω του πολιτικού προβλήματος της κατοχής:

«Δεν μπορούν να γίνουν αλλαγές στη μονοπολιτισμική κατεύθυνση του ΑΠ, γιατί πρέπει να διατηρήσουμε ορισμένα πλαίσια λόγω των ιδιαιτεροτήτων όπως είναι η κατοχή.....η μονοπολιτισμική κατεύθυνση του ΑΠ είναι θέμα επιβίωσης.....Πρέπει πρώτα να δούμε την ανάπτυξη της κοινότητάς μας κι αν κάνουμε ανοίγματα μπορεί να επιφέρουν αναστάτωση στο σύστημα.....δεν μπορούν να γίνουν αλλαγές στη μονοπολιτισμική κατεύθυνση του ΑΠ γιατί οι ελληνοχριστιανικές αρχές και αξίες μας δίνουν το εχέγγυο της επιβίωσης».

Από τις δηλώσεις αυτές διαπιστώνεται ότι υφέρπει μία διαστρεβλωμένη αντίληψη για το περιεχόμενο του όρου της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα αντιμετωπίζεται ως απειλή, γιατί θεωρείται ως σειρά αλλαγών που διακυβεύουν «την εθνική ταυτότητα» των ντόπιων μαθητών. Επίσης, η διαπολιτισμικότητα θεωρείται μορφή Αγωγής που δεν αφορά τους ντόπιους αλλά μόνο τον «ξένο» και από αλλού φερμένο πληθυσμό. Η διαπολιτισμικότητα όμως ως πολιτισμική φιλοσοφία αποτελεί «μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας» (Μάρκου, 1995:271). Με τον όρο αυτό εκφράζεται η σχέση και οι συσχετισμοί μεταξύ των πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη,1998:21) ενώ βασική αρχή ενός διαπολιτισμικού προγράμματος είναι ότι «απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε ντόπιους, μετανάστες και μειονότητες που ζουν σε μία κρατική περιοχή ..ενώ δεν απαιτείται η προσαρμογή των μεταναστών στο σύστημα αξιών της κοινωνίας υποδοχής αλλά επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση» (Boos Nunning, 1997:56 – 57). Η παρερμηνεία της διαπολιτισμικότητας διαφαίνεται και στις δύο Εκθέσεις του ΥΠΠ με θέμα «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση» (2001), όπου δίνονται οι ορισμοί του

ΥΠΠ για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα διαπολιτισμικά σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως «εκείνη η οποία προετοιμάζει τα άτομα για τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα τα οποία θα έχουν να αντιμετωπίσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία... Στην Κύπρο η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη δημιουργία τέτοιων προϋποθέσεων, οι οποίες να βοηθούν τα αλλόγλωσσα παιδιά να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο» (Γλωσσάρι, Οκτώβριος 2001). Ο συντάκτης του κειμένου φαίνεται ότι έχει παρερμηνεύσει ή/και παρακάμψει την αμφίδρομη σχέση την οποία τονίζει η πρόθεση «δια», η οποία σημασιοδοτεί και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ ντόπιων και «άλλων» στο εν λόγω μοντέλο συνύπαρξης. Αντίθετα, η ερμηνεία των συγγραφέων της Έκθεσης αναφέρεται στην προσαρμογή των «ξένων» αλλά όχι στην προετοιμασία των ντόπιων για μία διαβίωση σε πολυπολιτισμική κοινωνία. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και ο ορισμός του διαπολιτισμικού σχολείου για το ΚΕΣ καθώς παρουσιάζονται ως σχολεία για τους «ξένους»: «διαπολιτισμικά σχολεία είναι αυτά τα οποία είναι ομοιογενή σε αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Δημιουργούνται για την ικανοποίηση μεγάλου αριθμού παλλινοστούντων ή/και αλλοδαπών ομάδων που εγκαθίστανται σε συγκεκριμένες περιοχές. (Γλωσσάρι, Οκτώβριος 2001). Πρόκειται, λοιπόν, για σχολεία συγκέντρωσης των «άλλων» και όχι για χώρους ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων ταυτότητας μεταξύ ντόπιων και «άλλων». Η διαπολιτισμικότητα για το ΥΠΠ, φαίνεται να αποτελεί υπόθεση που αφορά τους ομιλούντες διαφορετική γλώσσα από την ελληνική, ενώ δεν είναι αναγκαία στους Εκ μαθητές. Οι ορισμοί που αποδίδονται στους δύο αυτούς όρους στις Εκθέσεις του ΥΠΠ, συμπορεύονται με την επιφυλακτική στάση που παρουσιάζουν οι δηλώσεις των ιθυνόντων στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία στην ουσία της, είναι παρερμηνευμένη.

Διαφαίνεται από τις δηλώσεις των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής, η έντονη ανάγκη για τη διατήρηση της εθνικής ελληνοχριστιανικής κατεύθυνσης στην Παιδεία. Η ιστορική μνήμη, η εθνική ιστορία, η κοινή γλώσσα και θρησκεία, προβάλλονται ως «γονιδιακά» χαρακτηριστικά και αποτελούν την πεμπτούσια της ιδεολογίας του ΚΕΣ. Αποτελούν «θέματα επιβίωσης» για το ντόπιο πληθυσμό και η απουσία τους σημαίνει την ύπαρξη ενός «σχολείου χωρίς ταυτότητα». Η ελληνοκεντρική ιδεολογία κατευθύνει και την άρνηση των όποιων αλλαγών στο εθνικό ΑΠ προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση. Το ιδεολογικό αυτό επιχείρημα τεκμηριώνεται από τα ίδια τα πρόσωπα, στην βάση του κυπριακού προβλήματος και

της κατοχής των εδαφών από τους Τούρκους εισβολείς, συνθήκες που επιβάλλουν τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και τη διαφύλαξη της ιστορικής μνήμης.

Στην ίδια υπερομάδα της Φιλοσοφίας της Πολυπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρουσιάζονται δηλώσεις, οι οποίες από τη μια εξαίρουν την αντιρατσιστικό – ανθρωπιστικό χαρακτήρα της ελληνοκυπριακής κουλτούρας προς κάθε τι «διαφορετικό», ενώ ταυτόχρονα προβάλλει η ανάγκη αφομοίωσης των ξένων στην ίδια κοινωνία. Αρχικά η ανθρωπιστική κουλτούρα ταυτίζεται με μία στάση *αποδοχής* και *υποδοχής* του διαφορετικού στην κοινωνία του ντόπιου πληθυσμού:

«Είναι ανθρωπιστική (η κουλτούρα μας), αποδέχεται τον κάθε ένα "άλλο" και επομένως δε μας ενοχλεί και δεν εμποδίζουμε κανέναν να πάρει το δικό του πολιτισμό, τη δική του ιστορία, τη δική του γλώσσα.....Εκείνο όμως που έχει η δική μας η κουλτούρα, η ελληνική, και είναι αυτό που την καταξιώνει, είναι ότι έχει την έννοια της αποδοχής του οποιουδήποτε άλλου πολιτισμού, δεν είναι ρατσιστική..... Είμαστε κάθετα αντίθετοι στην καλλιέργεια του μίσους, της μισαλλοδοξίας, του αποκλεισμού, του ρατσισμού όμως δε δεχόμαστε την παραποίηση οποιουδήποτε ιστορικού γεγονότος..... Η κυπριακή κοινωνία δεν έχει πρόβλημα ρατσιστικό, αποκλεισμού. Κάνει αποδεκτά αυτά τα πράγματα. Απαιτεί όμως και σεβασμό στη δική της επιλογή».

Η θέση της αποδοχής του «άλλου» ερμηνεύεται στην πράξη με την παροχή του δικαιώματος εγγραφής των αλλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου και του παράλληλου δικαιώματος λειτουργίας μίας χωριστής εκπαίδευσης:

«Ως σύστημα είμαστε ανοικτοί και δεκτικοί .....Αποδοχή υπάρχει με το δικαίωμα της εγγραφής. Δε θα έβλεπα αλλαγές σε άλλο επίπεδο..... το θέμα της αποδοχής για μένα σημαίνει ότι υπάρχει το δικό του σχολείο και έχει το δικαίωμα της επιλογής.....Εγώ θέλω ένα σχολείο που να είναι συγκεκριμένο και να οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα που κύριο πράγμα θα είναι η υποδοχή του άλλου: του πολιτισμού, της θρησκείας του, της ταυτότητάς του.... Πιστεύω ότι η διαφορετικότητα μεταξύ των ίσων θα συνεχίζει να υπάρχει».

Από τις δηλώσεις αυτές φαίνεται ότι, η αποδοχή των αλλόγλωσσων τεκμηριώνεται στο γεγονός της παροχής του δικαιώματος εγγραφής και εκπαίδευσής τους στο κυπριακό δημόσιο ή της φοίτησής τους σε οποιοδήποτε άλλο σχολείο. Αυτό φανερώνει, ότι για τους ιθύνοντες του ΥΠΠ δεν είναι ακόμη γνωστό ότι η εγγραφή των αλλόγλωσσων αποτελεί υποχρέωση του ΚΕΣ βάσει των Διεθνών Συνθηκών και όχι απόφαση «παραχώρησης» ή «αποδοχής» τους από το ΥΠΠ. Αντ' αυτού, οι ιθύνοντες το παρουσιάζουν ως μέτρο ή πρόνοια του ΚΕΣ [Σε άλλο σημείο μάλιστα αναφέρεται

ότι «τους γράψαμε στα σχολεία, τους προσφέραμε βοήθεια ώστε να αφομοιωθούν, δεν τους αφήσαμε απομονωμένους]. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των επίσημων εγγράφων του προηγούμενου κεφαλαίου, καθώς οι δύο αυτές συνεντεύξεις προηγήθηκαν χρονικά της επίσημης απάντησης του ΓΕΔ για την υποχρέωση του ΚΕΣ να εγγράφει ακόμη και παιδιά μεταναστών που διαμένουν παράνομα στο νησί.

Ταυτόχρονα όμως, ο αντιρατσισμός και η ανθρωπιστική κουλτούρα φαίνεται στην πράξη να ερμηνεύονται ως στάση ανοχής στο διαφορετικό μέσα από τα παραδείγματα που αναφέρονται και τους συσχετισμούς που γίνονται με τις δύο άλλες μειονότητες που ζουν στην Κύπρο: των Αρμενίων και των Μαρωνιτών.

«Φιλοξενούμε ξένους. Οι Μαρωνίτες είναι στα σχολεία μας και κάνουν ανετότατα τη δουλειά τους.....Νομίζω ότι είναι ενταγμένοι αυτοί όλοι (εννοεί τους ξένους) προχθές κήρυξα τους Μαρωνίτικους αγώνες και έβλεπα τα παιδιά προσαρμοσμένα και οι εκ/κοί βοηθούν στη σύμπλευσή τους σε όλους τους τομείς. Είμαστε ανοικτοί.....Οι Αρμένιοι είναι ευχαριστημένοι προσαρμοσμένοι χαίρονται το περιβάλλον τους χωρίς να απομονώνονται..... Τα παιδιά των Αρμενίων είναι ενταγμένα, το δημοκρατικό σύστημα τους εξυπηρετεί και δε δημιουργούνται οποιοδήποτε κραδασμοί .....Όσα παιδιά ενδιαφέρονται (να διατηρήσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία) εμείς τους το δίνουμε. Για παράδειγμα στη Μαρωνίτικη κοινότητα έχω εγκρίνει και θα τους κάνω σχολείο δικό τους, επειδή το ζήτησαν. Τα αρμένικα σχολεία τα επιχορηγώ..... Για παράδειγμα στη Μαρωνίτικη κοινότητα έχω εγκρίνει και θα τους κάνω σχολείο δικό τους, επειδή το ζήτησαν. Τα αρμένικα σχολεία τα επιχορηγώ».

Στις δηλώσεις αυτές, τα επιχειρήματα απόδειξης της αποδοχής του άλλου προβάλλουν μία λανθασμένη αναλογική σύγκριση πολιτισμικών ομάδων που διαμένουν στην Κύπρο. Οι ιθύνοντες αναφέρονται σε παραδείγματα για τον τρόπο με τον οποίο αποδέχονται το «διαφορετικό», με αναφορές τους στις δύο συνταγματικά αναγνωρισμένες κοινότητες της Κυπριακής Δημοκρατίας: τους Μαρωνίτες και τους Αρμένιους. Η σύγκριση των οικονομικών μεταναστών με αυτούς τους πληθυσμούς είναι αβάσιμη, γιατί οι πρώτοι δεν αποτελούν αναγνωρισμένες εθνικές μειονότητες για το κυπριακό κράτος, επομένως δεν μπορούν να απολαμβάνουν και τα ίδια δικαιώματα με πολίτες αναγνωρισμένων θρησκευτικών ή εθνικών μειονοτήτων της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το συγκριτικό παράδειγμα των πληθυσμιακών αυτών ομάδων φαίνεται λανθασμένο για δύο λόγους: α) οι αναγνωρισμένες συνταγματικά κοινότητες της Κυπριακής Δημοκρατίας είναι μόνιμοι πολίτες του κράτους και δεν τίθεται ζήτημα προσαρμογής τους στο τόπο που ζουν και β) ο πληθυσμός των οικονομικών μεταναστών που εργάζεται και διαμένει σε ένα κράτος δε δύναται να παρομοιάζεται ή

να προσφωνείται ως εθνική μειονότητα. Η αναγωγή μίας πληθυσμιακής ομάδας σε εθνική μειονότητα προϋποθέτει την εφαρμογή κριτηρίων διεθνούς δικαίου.

Τέλος η απουσία μίας προληπτικής πολιτικής τεκμηριώνεται από τα πολιτικά αυτά πρόσωπα στο επιχείρημα της αδυναμίας πρόβλεψης των αριθμών μεταναστών, αλλά και της προσωρινότητας που χαρακτηρίζει την παραμονή των αλλοδαπών στο νησί. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Δεν μπορεί να υπάρχει προληπτική πολιτική γιατί δεν ξέρεις αν θα υπάρχουν και στο μέλλον περιθώρια εργοδότησης οικονομικών μεταναστών .....γιατί μπορεί (οι μετανάστες) να βρουν στο μέλλον πρόσφορο έδαφος σε άλλες χώρες .....υπήρχε μία αυξητική τάση εισροής (μεταναστών) η οποία σταθεροποιήθηκε τους τελευταίους μήνες .....Η παρουσία παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου στα δημοτικά της Κύπρου αποτελεί τάση των καιρών και όχι φαινόμενο προσωρινό..... Θα συνεχίζουν να υπάρχουν παιδιά που είναι από μεικτούς γάμους - φαινόμενο που δεν υπήρχε στο παρελθόν - ή θα υπάρχουν παιδιά από ξένους που θα φτάνουν εδώ και θα μένουν μόνιμα. Όχι όμως με την έξαρση που παρατηρήθηκε την τελευταία 5ετία».

Οι δηλώσεις αυτές προβάλλουν την απουσία μίας συντονισμένης πολιτικής ενημέρωσης μεταξύ ΥΠΠ και Υπηρεσίας Αλλοδαπών και Μετανάστευσης, ενώ ταυτόχρονα το επιχείρημα της ύφεσης του φαινομένου δε βασίζονται σε στατιστικά ή προγνωστικά δεδομένα, καθώς η ανάλυση των μητρώων στα υπό μελέτη σχολεία που παρουσιάζεται στις αντίστοιχες ενότητες, δείχνει την αυξητική τάση του φαινομένου στις εγγραφές και τη φοίτηση αλλόγλωσσων μαθητών που παρουσιάζεται χρόνο με το χρόνο. Συνοψίζοντας τις δηλώσεις που αφορούν στην ιδεολογία των τελικών εκφραστών για την παρουσία αλλόγλωσσων στα δημοτικά, θα λέγαμε ότι τονίζεται η ανάγκη διατήρησης της μονοπολιτισμικότητας στη Δημοτική Εκπαίδευση με μία παράλληλη τάση φιλοξενίας και αποδοχής-ανοχής του «άλλου». Η παρουσία του «διαφορετικού» πυροδοτεί την αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή, για το λόγο αυτό κρίνεται και περιττός ο σχεδιασμός προληπτικών μέτρων. Η επίτευξη της ομοιομορφίας που έχει «προσωρινά» διαταραχθεί, θα επιλυθεί με την προσαρμογή και αφομοίωση του καινούριου και διαφορετικού γλωσσικά μαθητικού πληθυσμού.

Η δεύτερη υπερ-ομάδα των αναφορών για τις δράσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν με την παρουσία των αλλόγλωσσων στα σχολεία, επέρχεται ως συνέπεια της πρώτης και γι' αυτό κρίνεται ως πολύ πιο εύκολα αντιληπτή και ερμηνεύσιμη υπόθεση. Στην υπερ-ομάδα «Δράσεις για τους Αλλόγλωσσους στη Δημοτική



Εκπαίδευση» ταξινομούνται συνολικά πέντε ομάδες, οι οποίες συγκεντρώνουν ένα σύνολο 39 δηλώσεων και αφορούν:

- A) Στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων και λύσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται
- B) Στην απόφαση μετακίνησης των αλλόγλωσσων από τα σχολεία της γειτονιάς τους με τελικό σκοπό την απογκετοποίησή τους
- Γ) Στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε απογευματινά τμήματα στα πλαίσια των ΚΙΕ.
- Δ) Στο μέτρο της παροχής πλεονάζοντα διδακτικού χρόνου για ενισχυτικές διδασκαλίες ελληνικών στους αλλόγλωσσους στα δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν
- Ε) Στο είδος των προβλημάτων που αντιμετώπισε το ΥΠΠ σε σχέση με την παρουσία των αλλόγλωσσων στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Τα πρόσωπα σε αυτήν την υπερκατηγορία έθιξαν 19 διαφορετικά ζητήματα με διαφορετική συχνότητα το καθένα (πλήθος κωδικών, Πίνακας 8, σελ. 205). Οι περισσότερες αναφορές τους αφορούν στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων και λύσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται σχετικά με το πολυπολιτισμικό φαινόμενο (10), στην πρακτική των μετακινήσεων των αλλόγλωσσων μαθητών σε άλλα σχολεία (9), στην παροχή μαθημάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσω των ΚΙΕ (8) και την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία φοίτησής τους (7) και τέλος σε προβλήματα που πιθανόν να αντιμετώπισε το ΥΠΠ με την αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού.

Διαπιστώνεται ότι ,οι βασικές δράσεις που αναφέρονται από τους ιθύνοντες δε διαφέρουν από αυτές που παρουσιάστηκαν στην ανάλυση των επίσημων εγγράφων:

1. παροχή μαθημάτων εκμάθησης γλώσσας σε απογευματινή ζώνη μέσα από τα ΚΙΕ του ΥΠΠ.
2. Παροχή ΠΔΧ για ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής
3. Υποχρεωτική μετακίνηση των αλλόγλωσσων σε άλλα σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας, με την εφαρμογή του μέτρου «όχι περισσότεροι από 5 ανά σχολική τάξη».

Οι δράσεις επικεντρώνονται κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους. Τα ΚΙΕ σε συνεργασία με τα σχολεία αποφάσισαν να παρέχουν απογευματινά μαθήματα σε αλλόγλωσσα παιδιά:

«Προσφέραμε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εκτός από το σχολικό πρόγραμμα και μέσα από τα πλαίσια του Κρατικού Επιμορφωτικού

Ινστιτούτου.....Καθοδηγείται ο μαθητής ο ξενόγλωσσος ότι για να μπορέσεις να παρακολουθήσεις εμείς θα σε βοηθήσουμε στο πρωινό σχολείο αλλά δεν είναι αρκετός ο χρόνος. Για να καλύψεις τη γλώσσα, το κράτος σου προσφέρει φροντιστήριο ειδικά για τη γλώσσα το απόγευμα .....Αν στο σχολείο συμπληρώνεται ομάδα, παρακολουθούν στο ΚΙΕ αν όχι, δίνουμε εκπαιδευτικό στην ομάδα που τους κάνει ειδικά εκείνους μάθημα....Τα απογευματινά μαθήματα λειτούργησαν στο Χ Λεμεσού. 16 παιδιά που είχαμε εκεί το ζήτησαν και μπήκαν στο πρόγραμμα και έχουν μάθει ελληνικά».

Η απόφαση της εμπλοκής των ΚΙΕ στις δράσεις για ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ανήλικους μαθητές, βασίζεται στο επιχείρημα ότι η καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το εχέγγυο για τη συμβολή των μεταναστευτικών ομάδων στην ανάπτυξη του τόπου:

«Οι μειονότητες αν δεν κατέχουν την ελληνική γλώσσα δεν είναι σωστοί μέσα σε ένα σύστημα το οποίο τους εργοδοτεί και δε συμβάλουν στην ανάπτυξη του.....Οι μειονότητες πρέπει να μάθουν την ελληνική σε πολύ υψηλά επίπεδα, γιατί είναι πολίτες αυτού του τόπου και πρέπει να συνδράμουν στην ανάπτυξη του».

Αντίστοιχα, περιγράφεται το μέτρο της παροχής ΠΔΧ στα ΣΦΑ για ενισχυτική διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα. Τα σχολεία αυτά διαμορφώνουν ομάδες διδασκαλίας με κριτήριο το επίπεδο γνώσης της ελληνικής και τα κριτήρια για παροχή χρόνου διδασκαλίας διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της γλώσσας. Η οργάνωση των ενισχυτικών ωρών παρουσιάζεται ως ενιαία πολιτική του ΥΠΠ:

«Με την ενισχυτική διδασκαλία που γίνεται εξελίσσονται και εντάσσονται και αυτά κανονικά στο σύστημα και ταυτόχρονα αποδίδουν και πολύ καλά.....έχουμε διάφορα επίπεδα αλφαριθμητισμού που έχουν αδυναμίες .....μας απασχόλησε το θέμα της ενισχυτικής διδασκαλίας .....όταν δεν κατέχουν καθόλου τη γλώσσα παρέχονται μέχρι πέντε 45/λεπτα, στη 2η κατηγορία που κατέχει αλλά δεν μπορεί να εκφραστεί τρία 45/λεπτα και στην 3η κατηγορία δύο 45/λεπτα».

Παράλληλα, αναφέρεται ότι ένας επιπρόσθετος λόγος διαμόρφωσης των ενισχυτικών αυτών τμημάτων φοίτησης αλλόγλωσσων, είναι η αποκατάσταση μίας ισορροπημένης μαθησιακής διαδικασίας στις κανονικές τάξεις φοίτησης καθώς:

«Αν είναι 15 αυτοί και 15 τα άλλα παιδιά σίγουρα θα επιβαρύνουν τη δυνατότητα να προχωρήσει ολόκληρη η τάξη».

Οι δυσκολίες στη συνεκπαίδευση αλλόγλωσσων και ντόπιων μαθητών - σε μία δηλαδή τάξη μικτής ικανότητας - διαφαίνεται και στις δηλώσεις ως ο βασικός λόγος για την μετακίνηση αλλόγλωσσων από συγκεκριμένα σχολεία και την αποφόρτιση των κανονικών τάξεων.

Τέλος, η ενισχυτική διδασκαλία και η παροχή του ΠΔΧ αποτελούν για τους ιθύνοντες την επίσημη πολιτική του ΥΠΠ για την αντιμετώπιση της αλλαγής της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού σε συγκεκριμένα δημόσια δημοτικά σχολεία:

«Η ενισχυτική είναι πολιτική εφόσον υπάρχουν κριτήρια για παροχή πλεονάζοντα διδακτικού χρόνου».

Η δεύτερη δράση που περιγράφεται από τους ιθύνοντες αφορά το μέτρο της μετακίνησης αλλόγλωσσων από τα σχολεία της γειτονιάς τους. Περιγράφεται ο λόγος της υποχρεωτικής κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητικού πληθυσμού και ο τρόπος εφαρμογής του μέτρου «όχι περισσότεροι από 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη»:

«Με το μέτρο όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι ανά τμήμα, βοηθούμε ταυτόχρονα και τους ίδιους με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει να μελετήσει μπροστά του 2, 3, ή 5 και όχι 15 και άρα να τους δώσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον..... Το αποδέχονται τα παιδιά, γιατί καταλαβαίνουν ότι ωφελούνται και εκείνα παρά να σχηματίζουν μία γκετοποιημένη κατάσταση 15-20 παιδιών. Το νιώθουν και το δέχονται..... Η απόφαση ήταν να δώσουμε όσο το δυνατόν μικρότερο αριθμό τέτοιων παιδιών σε κάθε τμήμα σχολείου κι έτσι περιόρισα το maximum σε 5 παιδιά ανά τμήμα των 30 με 35 μαθητών ..... Είναι ανάγκη να το κάνουμε για 1 χρόνο, γιατί στη δημοτική εκπαίδευση το 2ο χρόνο ούτε ξεχωρίζουν ότι είναι ξένα».

Από τις δηλώσεις αυτές διαφαίνεται ότι η απογκετοποίηση των σχολείων, η εύρυθμη λειτουργία των κανονικών τάξεων αλλά και η ταχύτερη εξυπηρέτηση των αλλόγλωσσων σε θέματα εκμάθησης της ελληνικής, είναι οι τρεις βασικοί λόγοι που οδήγησαν στη μαζική μετακίνηση του μαθητικού πληθυσμού. Τα νέα στοιχεία που προκύπτουν από τις δηλώσεις – στοιχεία που δεν εμφανίζονταν στα έγγραφα του Αρχείου της Διαπολιτισμικής – είναι η ανάληψη των εξόδων μετακίνησης από το ΥΠΠ και η μετακίνησή τους όχι σε γειτονικά αλλά σε απομακρυσμένα από την περιοχή τους δημοτικά σχολεία:

«Ήδη πληρώνω τα οδοιπορικά των παιδιών για να πηγαίνουν σε άλλα

σχολεία γιατί είναι μαζεμένα όλα στο κέντρο της πόλης ενώ εγώ τους έχω στείλει για να καλυφθεί αυτή η ανάγκη του '5' σε σχολεία απομακρυσμένα .....Έτσι τα στέλνω (στα άλλα σχολεία) με ταξί το πρωί και με ταξί επιστρέφουν και τα πληρώνει το Υπουργείο τα οδοιπορικά».

Η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στις εγγραφές ίσως είναι η πρώτη φορά που παρουσιάζεται στο ΚΕΣ για τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών και το σημαντικότερο, όχι με τη μορφή της γονεϊκής επιλογής αλλά ως «επιβαλλόμενη» απόφαση του κέντρου.

Το μέτρο της μετακίνησης φαίνεται έμμεσα να συνδέεται με τα προβλήματα που δημιούργησαν κυρίως οι γονείς των ντόπιων μαθητών. Παράλληλα, οι ιθύνοντες αναφέρουν ότι προβλήματα συμπεριφοράς των αλλόγλωσσων δεν παρατηρήθηκαν:

«Στο χώρο της Παιδείας δεν αντιμετωπίσαμε προβλήματα με γονείς εκτός από ελάχιστα Δώσαμε ερμηνείες (στους γονείς) περιμέναμε λίγο χρόνο και καλέσαμε τους γονείς να περιμένουν για να δούμε τα αποτελέσματα αυτών των παιδιών..... Τώρα που οι γονείς βλέπουν τα αποτελέσματα αυτών των παιδιών τα αποδέχονται .....θα μπορούσαν να είχαν δημιουργήσει θέματα πειθαρχίας ή αντιδράσεις στο περίγυρό τους και προβλήματα κοινωνικής συνοχής».

Φαίνεται ότι κεντρικό σημείο στις περιορισμένες έστω αναφορές τους σε προβλήματα που προέκυψαν, αποτελούν οι γονείς του ντόπιου μαθητικού πληθυσμού και οι πιέσεις που πιθανά να ασκούσαν για την αποσυμφόρηση των σχολικών τάξεων. Οι γονείς του ντόπιου μαθητικού πληθυσμού δεν αποδέχονταν την παρουσία των παιδιών αυτών στα σχολεία τους, ενώ ταυτόχρονα δημιούργησαν προβλήματα στην ηγεσία του ΥΠΠ (όπως διαφάνηκε και στο έντυπο της ανακοίνωσης του ΠΔΕ Πάφου προς το ΔΔΕ).

Το σημαντικό επίσης, στην κατηγορία αυτή είναι, ότι δεν υπάρχουν αναφορές για προβλήματα από τους ίδιους τους αλλόγλωσσους μαθητές. Με μόνη εξαίρεση το γεγονός της δυσκολίας προσαρμογής τους κατά την πρώτη χρονιά, οι αλλόγλωσσοι, όπως αναφέρουν οι ιθύνοντες, είναι αυτοί που «η απόδοσή τους είναι πάρα πολύ καλή.....έχουν μάθει ελληνικά.....κάποια παιδιά μπήκαν στα Πανεπιστήμια» ενώ εν δυνάμει «θα μπορούσαν (αλλά δεν το έκαναν) να δημιουργήσουν προβλήματα στον περίγυρό τους και προβλήματα κοινωνικής συνοχής». Από τη συνεξέταση των αναφορών αυτών διαπιστώνεται ότι η λέξη «προβλήματα» αν και συνδέεται με τα σχολεία φοίτησής τους, αφορά αποκλειστικά στις συμπεριφορές των γονέων των ντόπιων μαθητών και όχι σε ζητήματα σχετικά με τη συμπεριφορά, τη φοίτηση ή τις επιδόσεις του αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού και των γονέων τους. Οι αναφορές

για τον τρόπο με τον οποίο αντέδρασαν οι τοπικές κοινωνίες και οι Σύνδεσμοι Γονέων στα σχολεία αυτά, είναι πολυπληθείς και αναλυτικές στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ που ακολουθούν και επιβεβαιώνουν την σημαντικότητα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση και τη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, ιδιαίτερης σημασίας στοιχείο που προβάλλεται, αφορά στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων και στον τρόπο εφαρμογής τους. Το νέο αυτό στοιχείο είναι πολύ σημαντικό για τα ερωτήματα της έρευνας καθώς προκύπτουν δεδομένα για τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, την ευθύνη της επίλυσης των προβλημάτων και τις τοπικές ιδιαιτερότητες κάθε Επαρχίας, σχολείου ή μαθητή. Συγκεκριμένα προκύπτουν τρία σημαντικά πορίσματα από την ομάδα αυτών των αναφορών:

1. Υπάρχει η ανάγκη ενιαίας πολιτικής για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στην εκπαίδευση από το ΥΠΠ. Η πολιτική αυτή προβάλλεται ως εθνική και κεντροκατευθυνόμενη και τονίζεται ο συγκεντρωτισμός των αποφάσεων και ο καθοριστικός ρόλος της «κεφαλής» του Υπουργείου:

«Ενιαία πολιτική αυτή τη στιγμή είναι η ενισχυτική διδασκαλία... υπάρχει σχεδιασμός που τον εφαρμόζαμε χωρίς να τον ανακοινώσουμε, υποχρεωθήκαμε να τον ανακοινώσουμε ενώ δεν ήταν πρόθεσή μου να ανακοινώσω τι έκανα..... εκεί που θα δημιουργηθεί καινούριο πρόβλημα θα δοθεί η γνώμη του Υπουργού και η απόφαση του Υπουργού»

2. Οι ΠΛΕ, οι Επιθεωρητές, οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί, ως κατώτερες ιεραρχικές θέσεις, είναι αυτοί που εφαρμόζουν τις αποφάσεις του ΥΠΠ αλλά ταυτόχρονα λύνουν και τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τόπους:

«Η πολιτική που εφαρμόζεται, εφαρμόζεται από το διευθυντή του σχολείου, τους δασκάλους, τον ΠΛΕ.....οι ΠΛΕ, οι Επιθεωρητές, οι διευθυντές είναι εκεί για να λύνουν τα προβλήματα.....είμαστε αποκεντρωμένοι από απόψεως στελέχωσης αλλά σε τοπικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις στα επιτρεπόμενα πλαίσια και τα κριτήρια που βάζουμε».

Η λύση των προβλημάτων, όπως φαίνεται, έγκειται σε τοπικό και σχολικό επίπεδο. Οι ιδιαιτερότητες όμως που έχουν να αντιμετωπίσουν οι τοπικοί εκπαιδευτικοί φορείς, διαφέρουν από το σύνηθες καθεστώς λειτουργίας των δημοτικών σχολείων. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα, πώς είναι δυνατή η επίλυση των προβλημάτων από τη βάση της ιεραρχίας ενώ παράλληλα

διατηρείται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της λήψης των αποφάσεων στο ΚΕΣ; Μήπως η ανάληψη πρωτοβουλιών για άμεση λύση προβλημάτων διαφορετικής φύσης σημαίνει και μεταφορά εξουσίας από την κεφαλή προς τη βάση του συστήματος; Η παρουσία δηλώσεων που αναφέρουν ότι η λήψη των αποφάσεων γίνεται σε εθνικό επίπεδο ενώ η λύση των προβλημάτων σε τοπικό και μάλιστα με βάση τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν, μας προϊδεάζει για μία αντίφαση που πιθανόν να υφίσταται. Πρόκειται πάντως για ερώτημα το οποίο θα διερευνηθεί και στην εξέλιξη της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

3. Προβάλλεται έμμεσα ή άτυπα η ιδιαιτερότητα που συστήνει τη νέα κατάσταση στα σχολεία, η πολλαπλότητα και διαφορετικότητα της κάθε περίπτωσης, η οποία με τη σειρά της συστήνει τη σημαντικότητα της τοπικότητας έναντι του συγκεντρωτισμού των αποφάσεων:

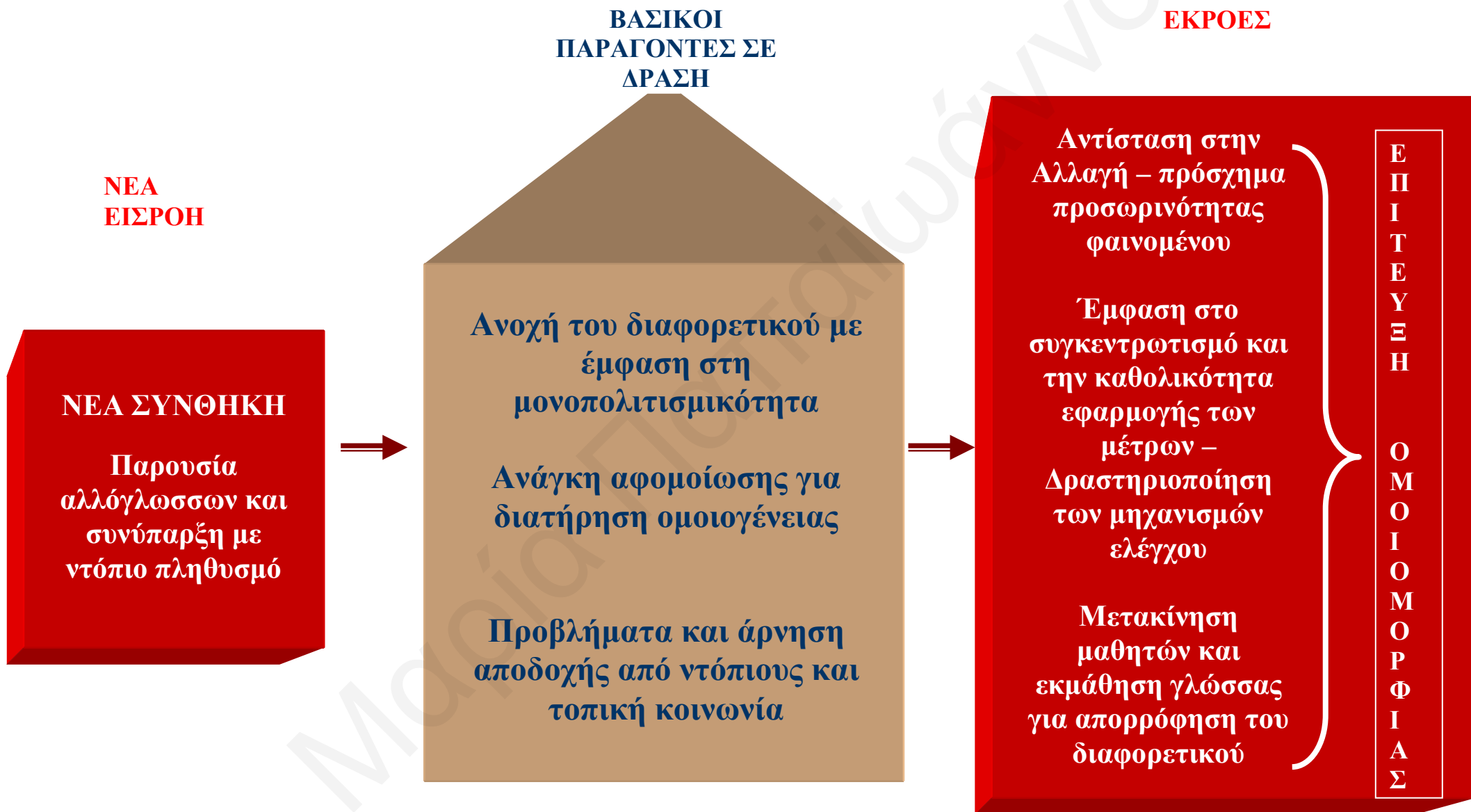
«Ο ΠΛΕ και οι Επιθεωρητές αντιμετωπίζουν τα προβλήματα σε τοπικό επίπεδο με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης (σχολείου) και του κάθε παιδιού..... ό,τι γίνεται σε αυτά τα σχολεία είναι στη διοίκηση του διευθυντή αλλά έχουμε επίγνωση της όλης κατάστασης μέχρι και ο Υπουργός».

Υπάρχει επίγνωση ότι στα σχολεία αυτά μπορεί να συμβούν γεγονότα και καταστάσεις ή να διαμορφωθούν συνθήκες οι οποίες τα διαφοροποιούν από ένα «κανονικό» ομοιογενές γλωσσικά και εθνικά δημοτικό σχολείο του ΚΕΣ. Η πολλαπλότητα και το αιφνίδιο των καταστάσεων που χαρακτηρίζει τη λειτουργία τους έγκειται στις διοικητικές δεξιότητες του διευθυντή του σχολείου ενώ συνάμα υπάρχει η ανάγκη να κοινοποιείται όχι μόνο στον ΠΛΕ της εκάστοτε Επαρχίας, αλλά και στον ίδιο τον Υπουργό – διασφάλιση κεντρικού γραφειοκρατικού ελέγχου των μηχανισμών λειτουργίας από το ΥΠΠ.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση του περιεχομένου των δηλώσεων του ΥΠ και του ΔΔΕ, το διάγραμμα 6 παρουσιάζει την εννοιολογική χαρτογράφηση των απόψεων - δηλώσεων όπως προκύπτουν από το συνδυασμό του ιδεολογικού πλαισίου που χαρακτηρίζει τις πολιτικές τους θέσεις και τις δράσεις που αναλήφθηκαν. Επιχειρείται στο διάγραμμα αυτό, η σύνδεση των βασικών παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση του λόγου των δύο συνεντεύξεων, παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την αλλαγή της ομοιομορφίας στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στο διάγραμμα 6, φαίνεται ότι η νέα εισροή, παρουσία των αλλόγλωσσων σε συνδυασμό με τη συνύπαρξη με τους ντόπιους, προκαλεί την ανάγκη εμφατικής αναφοράς σε ιδεολογικές

θέσεις που αφορούν την αποδοχή του διαφορετικού, την έμφαση στη διατήρηση της μονοπολιτισμικότητας και την ανάγκη αφομοίωσης υπό την πίεση μάλιστα των προβλημάτων που προκύπτουν από τον ντόπιο πληθυσμό. Αυτό έχει ως βασικές εκροές: α) την αντίσταση στην αλλαγή και στο σχεδιασμό μίας προληπτικής πολιτικής αλλαγών, στάση η οποία «νομιμοποιείται» στο επιχείρημα της μη προβλεψιμότητας που χαρακτηρίζει το μεταναστευτικό φαινόμενο β) την ποικιλότητα και διαφορετικότητα των συνθηκών που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σε τοπικό επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα δημοτικά. Η ποικιλότητα και διαφορετικότητα επιφέρει το φαινόμενο της ανομοιογένειας, το οποίο εντείνει την ανάγκη για συγκεντρωτική και καθολική εφαρμογή των μέτρων και την ενεργοποίηση μηχανισμών ελέγχου στο μακροεπίπεδο γ) Μεταφορά και διασκορπισμός των αλλόγλωσσων μαθητών και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με στόχο τη διατήρηση της ομοιογένειας στα δημοτικά σχολεία. Πρόκειται στην ουσία για ένα διάγραμμα που απεικονίζει την προσπάθεια του συστήματος για αντίσταση στην αλλαγή.

Διάγραμμα 6. Εννοιολογική Χαρτογράφηση της ανάλυσης του λόγου των ΥΠ και ΔΔΕ.





*Συνεντεύξεις ανώτατων διοικητικών στελεχών – Οι θέσεις του Γενικού Επιθεωρητή  
Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Πρώτων Λειτουργών Εκπαίδευσης Επαρχίας  
Λευκωσίας και Πάφου*

*Οι θέσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας*

Η ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Λευκωσίας, διαμόρφωσαν με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού προγράμματος ATLAS, τις ομαδοποιήσεις των θεμάτων που έθιξαν. Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα βασικά σημεία αναφορών τους καθώς και το πλήθος των αναφορών ανά ομάδα.

Πίνακας 9. Οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Λευκωσίας

A/A	Θεματικές Ομάδες	Πλήθος κωδικών	Συχνότητα κωδικών
1	Αποφάσεις ΠΛΕ	10	40
2	Παρεκκλίσεις από την ισχύουσα νομοθεσία λειτουργίας δημοτικών σχολείων	5	32
3	Διαφοροποιήσεις στη λειτουργία των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων	6	29
4	Εξουσίες λήψης αποφάσεων στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων – Νέα πεδία εξουσιών	5	20
5	Διαφοροποιήσεις στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών	6	15
6	Διαφοροποιήσεις στο σύστημα αξιολόγησης	5	14
7	Φιλοσοφία ένταξης και διαπολιτισμικής συνύπαρξης	5	12
8	Αλλαγές στη διδακτική διαδικασία στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων	5	9
9	Διαφοροποιήσεις στο έργο του ΠΛΕ	3	7
10	Η μη παροδικότητα του φαινομένου παρουσίας αλλόγλωσσων στο ΚΕΣ	2	6
11	Αλλαγές στο σύστημα τοποθετήσεων εκπαιδευτικού προσωπικού	2	5
12	Επιδράσεις άλλων φορέων στη λειτουργία των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων	2	5
	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ</b>	<b>56</b>	<b>194</b>

Από τον πίνακα 9 διαφαίνεται αρχικά ότι ο λόγος των ΠΛΕ Λευκωσίας οργανώνεται γύρω από 12 ομάδες ζητημάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Τα 12 αυτά ζητήματα αποτελούν - με διαφορετική συχνότητα αναφοράς στο καθένα - τους βασικούς άξονες ερμηνείας του περιεχομένου του λόγου τους. Η επεξεργασία των νοηματικών φράσεων των ΠΛΕ στο πρόγραμμα ATLAS κατέγραψε 194 συνολικά αναφορές, οι οποίες διανέμονται μεταξύ των 12 ζητημάτων, τα οποία θίγουν οι ΠΛΕ Λευκωσίας στο λόγο τους. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων απέδωσε 56 κωδικούς, οι οποίοι διαμοιράζονται στις 12 θεματικές ομάδες αναφορών με διαφορετική συχνότητα. Μελετώντας την επαναληπτικότητα των δηλώσεων (στήλη πλήθος δηλώσεων ανά ομάδα, πίνακας 9), διαπιστώνεται ότι το 62.3% της ομιλίας των ΠΛΕ Λευκωσίας κατανέμεται κατά σειρά προτεραιότητας σε τέσσερα ζητήματα, τα οποία αναπτύσσουν:

Α) στις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ίδιοι (40)

Β) στις άτυπες παρεκκλίσεις που εισηγούνται για τη λειτουργία των ΣΦΑ αλλά και στις μη θεσμοθετημένες δράσεις στις οποίες προβαίνουν σε άλλες περιπτώσεις σχολείων (32)

Γ) στον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται η λειτουργία μίας σχολικής μονάδας, όταν φοιτούν αλλόγλωσσοι (29) και

Δ) στις δικαιοδοσίες που απονέμονται στα σχολεία αυτά με τις νέες μορφές εξουσίας που αναδύονται λόγω της αλλαγής στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού (20).

Το κομβικό σημείο των συζητήσεων με τα δύο πρόσωπα ήταν οι αναφορές τους στο κατά πόσο η αλλαγή της δημογραφικής σύστασης κάποιων σχολείων της Λευκωσίας επηρεάζει το έργο του Επαρχιακού Γραφείου Λευκωσίας, τις αποφάσεις και το έργο των ΠΛΕ, το ρόλο του Οικείου Επιθεωρητή αυτών των σχολείων, αλλά και τις πιθανές αλλαγές που εντοπίζουν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στο ρόλο της διεύθυνσης σχολείου. Οι αποκλίσεις - διαφοροποιήσεις που αναφέρονται, εγκολλώθηκαν στα πλαίσια μίας «πολιτικής παρεκκλίσεων» που ακολουθεί το Επαρχιακό Γραφείο – όπως οι ίδιοι την κατονομάζουν.

Από τον πίνακα 9, επίσης, διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις τους ως επί τω πλείστον, επικεντρώνονται σε αλλαγές που εντοπίζουν στις διάφορες λειτουργίες του διοικητικού-δομικού συστήματος:

1. Στον τρόπο λήψης αποφάσεων του Επαρχιακού τους Γραφείου για ζητήματα αλλόγλωσσων και στο ρόλο που διαδραματίζει ο ΠΛΕ στην ικανοποίηση αιτημάτων και επίλυση προβλημάτων της σχολικής μονάδας
2. Σε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου με τη δημιουργία τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας
3. Σε αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας στα σχολεία συνεκπαίδευσης αλλόγλωσσων
4. Σε αλλαγές και νέα ζητήματα που εγείρονται στο καθεστώς εγγραφών αλλά και μετεγγραφών
5. Στις επιπτώσεις που επιφέρει το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στο σύστημα μετακινήσεων και τοποθετήσεων διευθυντών, βοηθών διευθυντών, εκπαιδευτικών και Επιθεωρητών στα σχολεία αυτά, καθώς και απασχόλησης νέου τύπου προσωπικού
6. Σε αλλαγές στο περιεχόμενο και τη νοηματοδότηση της αξιολόγησης αλλά και στο ρόλο των Επιθεωρητών.

Οι παραπάνω αναφορές γίνονται από τα πρόσωπα σε σύγκριση πάντα με το ισχύον καθεστώς λειτουργίας των δημοτικών σχολείων, αλλά και εν συγκρίσει με τις περιπτώσεις παρεκκλίσεων που εφαρμόζει το Επαρχιακό Γραφείο Λευκωσίας στο σύνολο της πολιτικής του και σε άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία της Επαρχίας του. Ταυτόχρονα, στις δηλώσεις των ΠΛΕ διακρίνεται μία φιλοσοφία ένταξης και η ανάγκη για διαπολιτισμική συνύπαρξη και ανταλλαγή εν αντιθέσει με τη φιλοσοφία της αφομοίωσης και του αντιρατσισμού που χαρακτηρίζει τις θέσεις των ΥΠΠ και ΔΔΕ. Παράλληλα, αναφέρονται και στους φορείς που συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτής της πολιτικής.

Επίσης, το περιορισμένο πλήθος των κωδικών στη συγκεκριμένη ομάδα ιδεολογικών αναφορών (θεματική 7, Πίνακας 9), δείχνει ότι οι ΠΛΕ Λευκωσίας ελάχιστα αναφέρονται σε δηλώσεις που αφορούν στη φιλοσοφία ένταξης ή συνεκπαίδευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κυρίαρχη θέση κατέχουν οι αναφορές που σχετίζονται περισσότερο με το έργο τους, τις δράσεις που αναλαμβάνουν και τη λειτουργία των σχολείων παρά σε ιδεολογικού τύπου δηλώσεις. Το μοτίβο αυτό των απαντήσεων διαφοροποιείται αισθητά από αυτό της αμέσως ανώτερής τους βαθμίδας, όπου οι αναφορές με ιδεολογικό και φιλοσοφικό περιεχόμενο του ΥΠ και ΔΔΕ υπερέχουν αριθμητικά των δηλώσεων που αφορούν τις δράσεις που ανέλαβε έμπρακτα το ΥΠΠ για την ένταξη, τη φοίτηση των αλλόγλωσσων και τη

στήριξη των σχολείων τους. Στη βαθμίδα αυτή, η έμφαση εστιάζεται περισσότερο στη δράση, στον τρόπο αντιμετώπισης του νέου, παρά στην ανάγκη διακήρυξης της ιδεολογικής κατεύθυνσης του ΥΠΠ ή και δικών τους ιδεολογικών θέσεων.

Μετά την ανάλυση των εγγράφων του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και των συνεντεύξεων των ΥΠ και ΔΔΕ, στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ παρουσιάζονται νέα δεδομένα που αναφέρονται: α) σε αποφάσεις και άτυπες εξουσίες που αναλαμβάνει ο Δντής και η σχολική μονάδα φοίτησης αλλόγλωσσων β) σε διαφοροποιήσεις που αφορούν στο καθεστώς λειτουργίας των σχολικών αυτών μονάδων και το προσωπικό απασχόλησης γ) στη νέα διάσταση του ρόλου που παρουσιάζουν οι θέσεις του ΠΛΕ, Επιθεωρητή, Δντή σχολείου και εκπαιδευτικού στα ΣΦΑ και τέλος δ) σε αλλαγές που επισημαίνονται ως επιπτώσεις της παρουσίας αλλόγλωσσων στο σύστημα εγγραφών, μετεγγραφών αλλά και τοποθετήσεων – δηλαδή επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού για τα σχολεία αυτά. Επίσης, για πρώτη φορά σε αυτή την ιεραρχική βαθμίδα, εμφανίζονται και δηλώσεις που αφορούν στο ‘τι δεν έγινε’ και ‘ποια μέτρα δεν ελήφθησαν’.

Πριν περάσουμε στην αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου των δηλώσεων στις παραπάνω κατηγορίες, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι όλα τα παραδείγματα που δίνονται από τους ΠΛΕ Λευκωσίας αναφέρονται αποκλειστικά στο Φρίξος - το οποίο συνιστά τη μία εκ των δύο περιπτώσιακών μελετών – γιατί όπως οι ίδιοι αναφέρουν, αποτελεί τη μοναδική περίπτωση σχολείου στην Επαρχία τους, με αναλογίες ντόπιου και αλλόγλωσσου πληθυσμού 50 – 50. Αυτό καθιστά τις μετέπειτα συγκρίσεις με το μικροεπίπεδο πιο εύκολες και πιο έγκυρες, καθώς οι αναφορές των ΠΛΕ Λευκωσίας αφορούν αποκλειστικά το εν λόγω σχολείο και διευκολύνουν τις συγκρίσεις του «τι λέγεται» ή «πιστεύεται ότι γίνεται» στο σχολείο αυτό, με το «τι πραγματικά γίνεται» στην πράξη.

Οι 12 αυτές θεματικές αναφορών με τη βοήθεια του προγράμματος ATLAS, οργανώθηκαν σε 3 υπερκατηγορίες θεμάτων:

1. Σε διαφοροποιήσεις ή/και αλλαγές που αφορούν δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος – μακροεπίπεδο
2. Σε διαφοροποιήσεις ή/και αλλαγές που αφορούν δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος – μικροεπίπεδο
3. Σε νέες στάσεις και φιλοσοφία που σχετίζονται με την παρουσία αλλόγλωσσου πληθυσμού στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει το πλήθος των θεματικών και των κωδικών καθώς και τη συχνότητα των κωδικών σε κάθε υπερκατηγορία.

Πίνακας 10. Πλήθος θεματικών και κωδικών στις 3 υπερκατηγορίες αναφορών των ΠΛΕ Λευκωσίας

Υπερκατηγορίες	Πλήθος θεματικών ομάδων	Πλήθος Κωδικών	Συχνότητα Κωδικών
Διαφοροποιήσεις σε δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος - μακροεπίπεδο	5	25	98
Διαφοροποιήσεις σε δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος – μικροεπίπεδο	5	22	78
Νέες στάσεις και φιλοσοφία	3	9	18
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>13</b>	<b>56</b>	<b>194</b>

Από τον πίνακα 10 φαίνεται ότι οι αναφορές των ΠΛΕ που επικεντρώνονται σε διαφοροποιήσεις δομικών στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος, μοιράζονται σχεδόν ισόποσα μεταξύ μικροεπίπεδου και μακροεπίπεδου: και οι δύο υπερκατηγορίες εμπερικλείουν από 5 ζητήματα τα οποία αναπτύσσονται με ένα παραπλήσιο σύνολο κωδικών (25 και 22 αντίστοιχα). Αυτό που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες ποσοτικά, είναι η επαναληπτικότητα – συχνότητα των αναφορών τους: 98 αναφορές για θέματα που άπτονται σε αλλαγές στο μακροεπίπεδο και 78 για το μικροεπίπεδο αντιστοίχως. Η ποσοτική αυτή διαφοροποίηση των αναφορών είναι δικαιολογημένη και αναμενόμενη,

γιατί τα πρόσωπα αναφέρονται περισσότερο σε αλλαγές και επιπτώσεις του δικού τους έργου ή των συστημάτων στα οποία εμπλέκονται άμεσα (π.χ σύστημα τοποθετήσεων – μετακινήσεων προσωπικού). Περιγράφουν εκτενέστερα το δικό τους έργο και ρόλο στη νέα κατάσταση εν συγκρίσει πάντα με το ρόλο των Επιθεωρητών και Δντών σχολικών μονάδων.

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει το περιεχόμενο της πρώτης υπερκατηγορίας: διαφοροποιήσεις στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον πίνακα αναφέρονται το περιεχόμενο, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών και των θεματικών που αναλύθηκαν.

Πίνακας 11. Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του εκπαιδευτικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας

ΥΠΕΡΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥΣ
<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ</b>	1. Οι άτυπες παρεκκλίσεις εγκρίνονται από τον ΠΛΕ και ΔΔΕ [10]
		2. Άτυπα κριτήρια ΠΛΕ για τοποθετήσεις Επιθεωρητών [6]
		3. Απουσία δράσης σε επαρχιακό επίπεδο για τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [6]
		4. Η κάθε Επαρχία έχει την εξουσιοδότηση της αυτόνομης ανάληψης μέτρων [4]
		5. Η αλλαγή της φήμης ενός σχολείου έγκειται στη σταθερότητα και ποιότητα του προσωπικού [6]
		6. Απαρέγκλιτη εφαρμογή της νομοθεσίας σε κανονικά σχολεία [2]
		7. Οι τοποθετήσεις εκ/κών, δντών και Επιθεωρητών είναι στην αποκλειστική δικαιοδοσία των ΠΛΕ [2]
		8. Οι μετεγγραφές απόφαση του ΠΛΕ [2]
		9. Ομαδική η λήψη των αποφάσεων στο Επαρχιακό [1]
		10. Το δικαίωμα εγγραφής των αλλόγλωσσων ως δράση παραχώρησης του ΥΠΠ [1]
<b>ΔΟΜΙΚΑ</b>	<b>ΤΩΝ ΠΛΕ</b>	
<b>ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ</b>	<b>40</b>	
<b>ΣΤΟ ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ</b>	<b>ΠΑΡΕΚΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΧΥΟΥΣΑ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ</b>	1. Άτυπες παρεκκλίσεις από την ισχύουσα νομοθεσία σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [17]
		2. Άτυπες παρεκκλίσεις σε σχολεία με χαμηλά μαθησιακά επίπεδα και σε ακριτικά σχολεία [10]
		3. Περιορισμός του αριθμού των μαθητών ανά τάξη [2]
		4. Η παροχή ΠΔΧ ως πολιτική άτυπης παρέκκλισης [2]
		5. Παρεκκλίσεις στο καθεστώς λειτουργίας των ΚΙΕ για αλλόγλωσσους [1]
<b>98</b>	<b>ΔΙΑΦ/ΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>	1. Αυτονομία δντή ως προς το έργο της αξιολόγησης σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [6]
		2. Ανάγκη ελέγχου του τρόπου αξιοποίησης των ενισχυτικών ωρών [5]
		3. Portfolios μαθητών και μέτρηση της «προστιθέμενης αξίας» ως μέθοδοι αξιολόγησης της ενισχυτικής διδ/λίας [1]
		4. Απουσία συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης της ενισχυτικής διδασκαλίας [1]
		5. Αξιολόγηση των γνώσεων του αλλόγλωσσου μαθητή πριν την κατάταξή του σε τάξη [1]
<b>ΔΙΑΦ/ΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΠΛΕ</b>	<b>7</b>	1. Αυτονομία ΠΛΕ στη λήψη αποφάσεων λόγω απουσίας θεσμικού πλαισίου για τα ΣΦΑ [5]
		2. Ιδιαιτερότητες στο συντονιστικό έργο του ΠΛΕ λόγω απουσίας θεσμικού πλαισίου για τα ΣΦΑ [1]
		3. Η αλλαγή στη σύσταση των σχολείων προκαλεί πολυπλοκότητα, ασάφεια και σύγχυση στο έργο του ΠΛΕ [1]
<b>ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΩΝ ΕΚ/ΚΩΝ</b>	<b>5</b>	1. Η παρουσία αλλόγλωσσων σε δημοτικά επηρεάζει τα κριτήρια τοποθέτησης Επιθεωρητών [3]
		2. Ο διορισμός δασκάλων ενίσχυσης για τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων επηρεάζει τη διαδικασία κατανομής εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία [2]



Στην υπερκατηγορία των αλλαγών που σχετίζονται με δομικά στοιχεία της μακροεπίπεδης διάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος (πίνακας 11), φαίνεται ότι οι ΠΛΕ αναφέρονται κυρίως στο είδος των αποφάσεων που λαμβάνουν γι' αυτά τα σχολεία. Ακόμη αναφέρονται στον τρόπο λήψης των αποφάσεων και στο καθεστώς των άτυπων παρεκκλίσεων από την ισχύουσα νομοθεσία που έχει δημιουργηθεί για τα σχολεία αυτά, πάντα με συγκριτικές αναφορές στο τι εφαρμόζεται στα μονοπολιτισμικά δημόσια δημοτικά της Λευκωσίας. Επίσης, περιγράφουν τις επιπτώσεις και αλλαγές που επιφέρει η παροχή ΠΔΧ με μορφή ενίσχυσης στο έργο των Επιθεωρητών και το περιεχόμενο της αξιολόγησης του προσωπικού αλλά και στην αυτονομία δράσης του ΠΛΕ και του Επαρχιακού Γραφείου, όταν λαμβάνει αποφάσεις και εγκρίνει άτυπες εισηγήσεις, λόγω της απουσίας θεσμικού πλαισίου που να καλύπτει τις ιδιαιτερότητες λειτουργίας αυτών των σχολείων.

Από τις πέντε συνολικά θεματικές που προκύπτουν, φαίνεται ότι οι αναφορές τους επικεντρώθηκαν περισσότερο στις αποφάσεις που οι ίδιοι λαμβάνουν και τα κριτήρια λήψης αυτών των αποφάσεων. Μάλιστα, στη θεματική των αποφάσεων που λαμβάνουν, η συχνότητα των αναφορών (40) σε συνδυασμό με το πλήθος των κωδικών που εντοπίστηκαν σε αυτήν την κατηγορία (10) – και ενδεικτικό της ποικιλίας ζητημάτων που άπτονται του θέματος - μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι οι παρεκκλίσεις που εφαρμόζουν στα ΣΦΑ φαίνεται να αποτελεί περίπλοκο ζήτημα που τους απασχολεί ιδιαίτερα. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από το πλήθος και τις συχνότητες που παρουσιάζει η επόμενη θεματική, αυτή των παρεκκλίσεων από την ισχύουσα νομοθεσία που εφαρμόζεται στα ΣΦΑ. Οι δύο αυτές θεματικές καταλαμβάνουν το 73.4% των αναφορών τους στο σύνολο των δηλώσεών τους που άπτονται των αλλαγών που επιφέρει το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ποσοστό αυτό, φαίνεται να προάγει τις αποφάσεις που λαμβάνουν και τις άτυπες παρεκκλίσεις που εφαρμόζονται σε μείζον ζήτημα για τους ίδιους. Στη συνέχεια, ο πίνακας 12 παρουσιάζει το περιεχόμενο των άλλων δύο υπερκατηγοριών: «διαφοροποιήσεις στα δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος» και «νέες στάσεις και φιλοσοφία». Στον πίνακα 12 αναφέρονται το περιεχόμενο, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών και των θεματικών που αναλύθηκαν.

Πίνακας 12. Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του σχολικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας

ΥΠΕΡΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥΣ
<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ</b>	1. Κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου των τάξεων στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [9]
<b>ΣΕ ΔΟΜΙΚΑ</b>	<b>ΣΤΗ</b>	2. Ανάγκη λειτουργία τάξεων υποδοχής [6]
<b>ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ</b>	<b>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ</b>	3. Νέες θέσεις εργασίας σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [7]
<b>ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ</b>	<b>ΣΧΟΛΕΙΩΝ</b>	4. Διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα ΣΦΑ [3]
	<b>29</b>	5. Νέες συνθετότερες αρμοδιότητες στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [3]
		6. Ανάπτυξη ΑΠ σε μικρο-επίπεδο [1]
<b>ΣΤΟ</b>	<b>ΕΞΟΥΣΙΕΣ</b>	1. Αξιολόγηση επιπέδου και κατάταξη των αλλόγλωσσων σε τάξεις και ενισχύσεις στη δικαιοδοσία του σχολείου [6]
<b>ΜΙΚΡΟΕΠΠΕΔΟ</b>	<b>ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΑ</b>	2. Αυτόνομη δράση και λήψη αποφάσεων στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [4]
	<b>ΣΦΑ</b>	3. Οργάνωση νέων δικτύων επικοινωνίας με εξωσχολικούς φορείς [4]
	<b>ΝΕΑ ΠΕΔΙΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ</b>	4. Το εύρος του ΠΔΧ που παρέχεται στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων είναι αίτημα του Δντή [4]
<b>78</b>	<b>20</b>	5. Η κατανομή του ΠΔΧ στο προσωπικό, στη δικαιοδοσία του Δντή [2]
	<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ</b>	1. Μετεγγραφές Εκ μαθητών ως αίτημα των γονέων τους [6]
	<b>ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</b>	2. Αιτήματα μετεγγραφών Εκ μαθητών από τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [5]
	<b>ΕΓΓΡΑΦΩΝ</b>	3. Έγκριση αιτημάτων μεταγραφής προς τα ακριτικά σχολεία [1]
	<b>ΚΑΙ ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΩΝ</b>	4. Υποχρεωτικές μετακινήσεις αλλόγλωσσων προς γειτονικά σχολεία [1]
	<b>15</b>	5. Εμπλοκή ΠΛΕ στη διαδικασία εγγραφών αλλόγλωσσων μαθητών [1]
		6. Το γεωγραφικό κριτήριο στις εγγραφές πρέπει να ακολουθείται για όλους ανεξάρτητα τους μαθητές από το Δντή του σχολείου [1].
	<b>ΑΛΛΑΓΕΣ</b>	1. Παροχή ενίσχυσης μόνο στο μάθημα της γλώσσας [2]
	<b>ΣΤΗ</b>	2. Διαμόρφωση στόχων για κάθε παιδί χωριστά [3]
	<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ</b>	3. Διδασκαλία σε μικρές ομάδες ενίσχυσης και εξατομικευμένη [2]
	<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</b>	4. Αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας μεταξύ αλλόγλωσσων μαθητών [1]
	<b>ΣΤΑ ΣΧ. ΦΟΙΤΗΣΗΣ</b>	5. Δεν είναι αναγκαία η δίγλωσση διδασκαλία [1]
	<b>ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ</b>	
	<b>9</b>	

	<b>ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΑΛΛΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧ. ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ</b>	1. Φορείς που εμπλέκονται στην πολιτική παροχής ΠΔΧ στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [4] 2. Παροχή συμβουλευτικής για αλλόγλωσσους από επιστημονικό προσωπικό [1]
<b>ΝΕΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ</b>	<b>ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ</b>	1. Ανάγκη διαπολιτισμικής ανταλλαγής [4] 2. Αποδοχή και ένταξη των αλλόγλωσσων στα δημοτικά [3] 3. Ανάγκη δράσης για διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς του «άλλου» [2] 4. Απουσία αντιδράσεων από γονείς [2] 5. Διατήρηση της ταυτότητας του «άλλου» και μετά την εκμάθηση της γλώσσας [1]
<b>12</b>	<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΩΣ ΜΗ ΠΑΡΟΔΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ</b>	1. Μη παροδικός χαρακτήρας του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας [5] 2. Συγκέντρωση αλλόγλωσσων στο σχολείο Φρίξος [1]
<b>ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ 18</b>	<b>6</b>	

Από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι στην υπερκατηγορία που περιγράφονται οι δομικές διαφοροποιήσεις της σχολικής μονάδας, η βαρύτητα επικεντρώνεται στις αλλαγές που αφορούν τη λειτουργία των ΣΦΑ (29) και στις νέες εξουσίες και την αυτονομία που παρέχεται σε αυτά τα σχολεία (20). Αντίθετα, οι αναφορές σε επιπτώσεις του φαινομένου στο διδακτικό έργο του σχολείου είναι αρκετά περιορισμένες. Τέλος, οι ιδεολογικής κατεύθυνσης δηλώσεις τους είναι σημαντικά περιορισμένες συγκριτικά με τις άλλες δύο υπερκατηγορίες (18) για λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί προηγουμένως. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο της καθεμιάς υπερκατηγορίας χωριστά και οι αλληλοσχετίσεις μεταξύ των διοικητικών λειτουργιών και δομικών διαφοροποιήσεων στο μικρο- και μακρο-επίπεδο.

Η υπερκατηγορία που αφορά τις επιπτώσεις της αλλαγής στη μονοπολιτισμική σύσταση των δημοτικών σχολείων εμπερικλείει πέντε ζητήματα με άμεση αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Η ανάλυση του περιεχομένου του λόγου τους αναδύει το πλέγμα των διαφοροποιήσεων που προκύπτουν - το είδος και η έκτασή τους - στο ΚΕΣ. Αρχικά, οι ΠΛΕ Λευκωσίας αναφέρθηκαν στο πλέγμα της πολιτικής των παρεκκλίσεων από την ισχύουσα νομοθεσία που ισχύει, παρεκκλίσεις που εφαρμόζουν γενικά – όχι αποκλειστικά και μόνο στα ΣΦΑ – και αιτιολόγησαν τους λόγους αυτών των αποφάσεών τους. Τα ΣΦΑ φαίνεται ότι λειτουργούν υπό ένα «καθεστώς εύνοιας» και «συνεχούς παρέκκλισης» από τη νομοθεσία:

«Παραχωρούνται χαλαρώσεις ή παρεκκλίσεις σε αυτού του τύπου τα σχολεία από οποιοδήποτε άλλο..... το δημοτικό σχολείο Φρίξος είχε μια σε εισαγωγικά εύνοια ή μία συνεχή παρέκκλιση από τη νομοθεσία για να βοηθήσουμε την κατάσταση..... Το καθεστώς εύνοιας ή παρεκκλίσεων για το σχολείο Φρίξος ξεκίνησε όταν είχε φανεί το πρόβλημα, ότι δηλαδή υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών. Υπολογίζω ήταν το 1996-1997. Ήμουν τότε Επιθεωρητής στη Λευκωσία και μιλούσαμε γι' αυτήν την παρέκκλιση.....στο σχολείο Φρίξος συγκεκριμένα, έχει καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια να υπάρχει μία πάγια τακτική και πολιτική του Επαρχιακού προβαίνοντας σε αυτές τις δραστηριότητες που έχω αναφέρει (τις παρεκκλίσεις που αναφέρει πρωτύτερα)».

Το σημαντικό στις δηλώσεις αυτές είναι το γεγονός ότι οι παρεκκλίσεις που αναφέρονται, δεν έχουν θεσμικό χαρακτήρα, αλλά αποφασίζονται και εφαρμόζονται άτυπα. Ο μη θεσμοθετημένος χαρακτήρας της πολιτικής των «χαλαρώσεων και εύνοιας» περιορίζει τον έλεγχο των παρεκκλίσεων από τα επίσημα έγγραφα του ΥΠΠ και μεγιστοποιεί την ανάγκη συλλογής δεδομένων από διαφορετικές πηγές για σκοπούς διασταύρωσης των πληροφοριών (π.χ απόψεις Επιθεωρητών, Δντών, προσωπικού και

παρατηρήσεις σχολικής πραγματικότητας). Σαφώς, για το κατά πόσο ισχύει ένα τέτοιο καθεστώς, η σημαντικότητα επικεντρώνεται στις δηλώσεις των ΠΛΕ που είναι και τα πρόσωπα που τις εγκρίνουν. Οι ΠΛΕ Λευκωσίας περιγράφουν τα είδη των παρεκκλίσεων που εφαρμόζονται στο σχολείο Φρίξος ως εξής:

«Στα σχολεία που φοιτούν οικονομικοί μετανάστες κάνουμε τμήματα με μικρότερο αριθμό παιδιών..... στέλνουμε κατά κάποιο τρόπο τους ειδικούς ή όσους έχουμε που θεωρούνται ειδικοί για να βοηθήσουν τους δασκάλους και τα παιδιά..... Η τρίτη παρέκκλιση είναι η αποστολή ειδικών από την Υπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης στα σχολεία που φοιτούν αλλόγλωσσοι. Τούτη η Υπηρεσία παρόλο που δεν υπάγονται σε αυτήν τα παιδιά τούτα - οι οικονομικοί μετανάστες - μπορεί να μας βοηθήσει στέλνοντας κάποιο δάσκαλο από τους 300 που έχει..... Στην παροχή απογευματινών μαθημάτων εκμάθησης γλώσσας γίνεται κι εδώ κάποιου είδους παρέκκλιση, γιατί τα Επιμορφωτικά ως τώρα πρόσφεραν μαθήματα σε παιδιά άνω των 12 χρόνων. Έγινε μία παρέκκλιση και δημιουργήθηκαν απογευματινές τάξεις, όπου μετείχαν παιδιά μικρότερης ηλικίας με προβλήματα γλώσσας. Στο σχολείο Φρίξος λειτουργούσαν 3 τέτοια τμήματα».

Από τις δηλώσεις αυτές, αρχικά διαπιστώνεται ότι στα δημόσια ΣΦΑ εγκρίνεται η σύσταση τάξεων με μικρότερο αριθμό φοιτούντων από αυτόν που καθορίζουν οι Κανονισμοί Λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων. Αυτό συνεπάγεται το διορισμό και την απασχόληση επιπρόσθετου προσωπικού σε αυτά τα σχολεία. Επίσης, τοποθετούνται εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης ως βοηθοί στο έργο των σχολείων αυτών, δημιουργώντας νέες θέσεις εργασίας και μία καινούρια μορφή στήριξης και επαγγελματικής κατεύθυνσης στα πρόσωπα αυτά. Ταυτόχρονα, παρατηρείται η ανάγκη τοποθέτησης προσωπικού, το οποίο να έχει εξειδικευμένη γνώση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η ανάγκη για εμπειρογνώμονες σημασιοδοτεί την παρουσία ενός νέου άτυπου κριτηρίου στις τοποθετήσεις – αυτού της εξειδικευμένης γνώσης – έναντι της αρχαιότητας που ισχύει στο ΚΕΣ. Επαγωγικά, οι δύο αυτές παρεκκλίσεις έχουν άμεσες επιπτώσεις στο σύστημα διορισμών και τοποθετήσεων αλλά και στη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αν και δεν περιγράφεται με σαφήνεια τι ρόλο διαδραματίζουν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής σε ένα σχολείο «χωρίς παιδιά με ειδικές ανάγκες». Τέλος, η παρέκκλιση που αφορά τα ΚΙΕ, τροποποιεί το καθεστώς λειτουργίας τους, γιατί διαμορφώνει για πρώτη φορά τμήματα για ανηλίκους – ρύθμιση η οποία αντιβαίνει τους κανονισμούς λειτουργίας τους. Η ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας ανοίγει επιπρόσθετες και νέες θέσεις στα Επιμορφωτικά Ινστιτούτα του ΥΠΠ με εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και μάλιστα σε ανήλικο πληθυσμό.

Τα ΚΙΕ ως ανεξάρτητος προς τη Δημοτική Εκπαίδευση τομέας φαίνεται να εμπλέκεται ενεργά, παρέχοντας υποστηρικτικό έργο στα δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι. Παράλληλα, η φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών και στις απογευματινές ζώνες των ΚΙΕ δίνει νέες δυνατότητες σύνδεσης του διδακτικού έργου του σχολείου με την παροχή ενισχυτικών διδασκαλιών στη γλώσσα, με το διδακτικό έργο των Επιμορφωτικών Κέντρων του ΥΠΠ.

Οι ΠΛΕ Λευκωσίας όμως, φαίνεται να ενσωματώνουν και το μέτρο της παροχής ΠΔΧ στα ΣΦΑ στην πολιτική παρεκκλίσεων που εφαρμόζουν. Περιγράφουν το καθεστώς των ενισχυτικών διδασκαλιών και το χαρακτηρίζουν ως «μη θεσμοθετημένο μέτρο». Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι:

«Δεν υπάρχει νομοθεσία για τη μέριμνα των ενισχυτικών ωρών ή των τμημάτων με μικρότερο αριθμό..... από πέρυσι και φέτος καταβάλλεται μία συστηματική προσπάθεια να θεσμοθετηθεί η ενισχυτική διδασκαλία. Δηλαδή, όπου υπάρχουν ξενόγλωσσα παιδιά και σοβαρές περιπτώσεις με μαθησιακά προβλήματα. Έχουμε στείλει και τεκμηριωμένο έγγραφο».

Εκ πρώτης όψεως, η παροχή ενισχυτικών ωρών αποτελεί παρέκκλιση, γιατί παραχωρείται επιπρόσθετος διδακτικός χρόνος από αυτόν που προβλέπεται για το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και καθορίζεται πάλι βάσει των Κανονισμών Λειτουργίας που αφορούν τη Δημοτική Εκπαίδευση. Επίσης, αν και η συνέντευξη αυτή έπεται του εγγράφου με ημερομηνία 30/7/2002 (ΓΠ 70/2001, Φακ. 7.1.19.1/3, Πίνακας Γ2) – όπου αναφέρεται ότι η Μικτή Επιτροπή έχει αποφασίσει τα κριτήρια με τα οποία θα παρέχονται χρηματοδοτήσεις από το ΓΠ - ο ΠΛΕ Λευκωσίας χαρακτηρίζει το μέτρο ως μη θεσμοθετημένο. Κι αυτό, γιατί το μέτρο των ενισχυτικών ωρών αποτελεί μία πολιτική διαπραγμάτευσης με το ΥΟ και το ΓΠ στη βάση της χρηματοδότησης έκτακτων μέτρων, για τις οποίες στην αρχή κάθε χρόνου ζητείται η έγκριση χρηματοδότησής τους. Συνεπώς, φαίνεται ότι ακόμη και το μέτρο της παροχής ΠΔΧ για ενισχυτική διδασκαλία στα ΣΦΑ, χαρακτηρίζεται ως μία άτυπη πολιτική παρέκκλισης λόγω του «έκτακτου» χαρακτήρα του αλλά και της παρέκκλισής του από τις «νόμιμες» ώρες που δικαιούται κάθε δημόσιο δημοτικό σχολείο βάσει των κανονισμών λειτουργίας της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ο λόγος των ΠΛΕ για τον τρόπο που διαμοιράζεται ο ΠΔΧ στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων περιγράφει νέες παρεκκλίσεις στην «πολιτική των παρεκκλίσεων». Οι αναφορές των ΠΛΕ διαφοροποιούνται σημαντικά από τις οδηγίες που αναφέρονται στα

επίσημα έγγραφα του Αρχείου για τον τρόπο αξιοποίησης και οργάνωσης των ενισχυτικών ωρών στα ΣΦΑ. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Τώρα είπαμε ότι θέλουμε περισσότερους δασκάλους λιγότερες ώρες αλλά να παίρνουν τα παιδιά κατά επίπεδα κατάρτισης στη γλώσσα.....Ο χρόνος που διατίθεται για ενίσχυση ή για το μάθημα της γλώσσας είναι προτιμότερο να τον έχει η δασκάλα της τάξης. Δηλαδή, αν σε ένα τμήμα υπάρχουν 6-7 ή 8 τέτοια παιδιά, αυτή η δασκάλα να έχει χρόνο να αναλάβει τα συγκεκριμένα παιδιά και να τους προσφέρει μαθήματα γλώσσας στον πλεονάζοντα διδακτικό χρόνο».

Για την ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσους έχουν καθοριστεί θέσεις διορισμού με την ονομασία «εκπαιδευτικοί ενισχυτικής διδασκαλίας». Πρόκειται μάλιστα για θέσεις διοριστέων, οι οποίες δημοσιεύονται στον κυπριακό τύπο κάτω από αυτόν τον τίτλο. Οι δάσκαλοι αυτού του τύπου προορίζονται για το συγκεκριμένο έργο της ενίσχυσης στη γλώσσα και για συγκεκριμένες σχολικές μονάδες όπου φοιτούν παιδιά αλλόγλωσσα.

Αρχικά λοιπόν, διαπιστώνεται σε αυτήν την περίπτωση η άτυπη εμφάνιση ενός νέου κριτηρίου στους διορισμούς και τις τοποθετήσεις: διορίζονται εκπαιδευτικοί που προορίζονται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ενώ ταυτόχρονα οι διορισμοί αυτών των εκπαιδευτικών έχουν ως κριτήριο την τοποθέτησή τους κυρίως σε σχολεία του κέντρου των πόλεων, όπου φοιτά και η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων. Τα δύο αυτά νέα στοιχεία διαφοροποιούν τους συγκεκριμένους διορισμούς από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δημοτικής διαμορφώνοντας μία νέα κατηγορία. Οι ΠΛΕ, όπως φαίνεται, αναφέρουν ότι ο ΠΔΧ είναι προτιμότερο να δίνεται με τη μορφή ενίσχυσης από την ίδια τη δασκάλα της τάξης και να μη συγκεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ενισχυτικής διδασκαλίας. Αυτή η απόφαση δεν αλλάζει βέβαια το πλήθος των ενισχυτικών ωρών που θα εγκριθούν και θα δοθούν σε ένα σχολείο. Διαφοροποιεί, όμως, σημαντικά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος: οι ενισχύσεις και η διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους δεν αφορά πλέον τον έναν ή δύο εκπαιδευτικούς της ενίσχυσης που τοποθετούνταν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αλλά όλους τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου που έχουν στην τάξη τους αλλόγλωσσους μαθητές. Πρόκειται, λοιπόν, για μία νέα μορφή εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού στο σύστημα των ενισχυτικών διδασκαλιών παράλληλα με τις διδασκαλίες τους στις κανονικές τάξεις, που προσδίδει νέες διαστάσεις στο ρόλο τους. Η ενασχόληση όλου του προσωπικού με τις ενισχύσεις σημαίνει τη διασπορά και

επέκταση του ζητήματος μέσα στο ίδιο το σχολείο επαναπροσδιορίζοντας το έργο τους αλλά και τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών.

Η αναγκαιότητα των παρεκκλίσεων επιβεβαιώνεται στις δηλώσεις των ΠΛΕ με την πρότασή τους για τη δημιουργία μίας Επιτροπής που θα ασχολείται με τις ιδιαιτερότητες λειτουργίας των ΣΦΑ, αφού πρόκειται για ειδικές περιπτώσεις σχολείων:

«Μα γι' αυτό εισηγήθηκα να δημιουργηθεί μία ειδική επιτροπή όπως τη φαντάζομαι εγώ ειδικά για το σχολείο τούτο τον Φρίξο που είναι ειδική περίπτωση. Κανονικά θα έπρεπε να έχουμε ήδη υπηρεσία Διαπολιτισμικής Παγκύπρια».

Η εισήγηση του ΠΛΕ για τη δημιουργία Διαπολιτισμικής Επιτροπής Παγκύπρια σηματοδοτεί την «επίσημη» αναγνώριση της κατάστασης και τη θεσμοθέτηση μίας διαφοροποιημένης πολιτικής για τα συγκεκριμένα σχολεία. Αναγνωρίζεται η ανάγκη της θεσμοθέτησης μίας νέας κατηγορίας σχολείου – του διαπολιτισμικού – το οποίο πιθανόν να λειτουργεί υπό ένα διαφορετικό καθεστώς συγκριτικά με τα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία.

Η εφαρμογή του μέτρου των ενισχυτικών ωρών για τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων συμπορεύτηκε με μία παλαιότερη τακτική που εφαρμόζεται για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρόπος με τον οποίο κατέληξε να αποτελεί μέτρο καθιερωμένο για τα εκπαιδευτικά δρώμενα των σχολείων περιγράφεται από τους ΠΛΕ:

«Το αίτημα για παραχώρηση επιπρόσθετων ωρών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ παλιό. Τουλάχιστον 15 χρόνων τώρα.....Στην απόφαση του 1997 για ενίσχυση στους αναλφάβητους στηριχτήκαμε και ανακινήσαμε το θέμα και για τους αλλόγλωσσους.....Η παροχή των ενισχυτικών ωρών δεν ξεκίνησε ακριβώς ως αίτημα. Κάποια σχολεία για παράδειγμα αν χρειάζονταν 253 περιόδους και στέλναμε δασκάλους για 258, χρησιμοποιούσαν το πλεόνασμα των 5 ωρών για ενισχυτική διδασκαλία (*εννοεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*). Έτσι και οι Δντές άλλων σχολείων είπαν γιατί να έχει το σχολείο τάδε και όχι και το δικό μου». [Τα *italics* παρέμβαση της συγγραφέως].

Οι ενισχύσεις για τους αλλόγλωσσους βέβαια, όπως θα φανεί στη συνέχεια των αποτελεσμάτων, αποτέλεσε αίτημα του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων λόγω της σοβαρότητας της κατάστασης την οποία είχαν να αντιμετωπίσουν. Αυτό, όμως, που συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι η δήλωση του ΠΛΕ Λευκωσίας που



αναφέρεται στους λόγους που αποφασίστηκε η «άτυπη» λειτουργία των ενισχυτικών τμημάτων γλώσσας σε αυτά τα σχολεία:

«Διότι έρχεται ένα παιδάκι στην Ε και στην Στ τάξη και δεν ξέρει καθόλου ελληνικά. Πώς είναι δυνατόν εκείνο το παιδί με τη δομή που έχουμε αυτήν τη στιγμή να μπορέσει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον εκείνο, στις δυσκολίες, στις τόσες απαιτήσεις που έχει η Ε τάξη χωρίς να ξέρει καθόλου ελληνικά;»

Διαφαίνεται στη δήλωση αυτή, ο ισχυρισμός του ΠΛΕ για την αδυναμία της ισχύουσας δομής του σχολικού συστήματος να ανταποκριθεί στη νέα κατάσταση και η ανάγκη ανασχηματισμού της μέσα από τη δημιουργία μίας νέου τύπου δομής «σχολείου μέσα σε σχολείο». Η νέα αυτή δομή που διαμορφώνεται μέσα από το πλέγμα των παρεκκλίσεων που περιγράφουν οι ΠΛΕ Λευκωσίας είναι μη θεσμοθετημένη, άτυπη χωρίς όμως ακόμη να γνωρίζουμε αν αποτελεί και ομοιοστατική απάντηση του συστήματος στην αλλαγή. Το βασικό αυτό ερώτημα θα εξεταστεί κυρίως μέσα από τα δεδομένα που προσφέρουν οι δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολικών μονάδων. Το σημαντικό στο σημείο αυτό είναι ότι το καθεστώς των παρεκκλίσεων και ο ανασχηματισμός της σχολικής δομής αποτελεί συνειδητοποιημένη ή επιβεβλημένη από τις νέες συνθήκες ανάγκη για τους ΠΛΕ Λευκωσίας.

Εκτός από την περιγραφή των παρεκκλίσεων που εφαρμόζουν στα ΣΦΑ, οι ΠΛΕ Λευκωσίας αναφέρθηκαν και στις περιπτώσεις που προωθούν παρόμοιες παρεκκλίσεις σε δημόσια σχολεία του ΚΕΣ, όπου δε φοιτούν οικονομικοί μετανάστες. Αναφέρονται συγκεκριμένα, σε σχολεία με χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, σχολεία που εντάσσονται στο πρόγραμμα ΜΟΕΠΑΣΕ, σε ακριτικά σχολεία και σχολεία όπου φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες:

«Το ίδιο μπορεί να κάνουμε και σε άλλα σχολεία που δεν έχουν μετανάστες. Μιλώ για παρεκκλίσεις... Παρεκκλίσεις εν τω μεταξύ, γίνονται και στα ακριτικά σχολεία... Διάφορα ακριτικά σχολεία τυγχάνουν μίας διαφορετικής μεταχείρισης η οποία δεν είναι θεσμοθετημένη. Απλώς περνά ή εγκρίνεται η παρέκκλιση πιο εύκολα όταν αυτό που ζητούμε συμβαίνει σε ακριτικό σχολείο... Τα τελευταία χρόνια δίναμε κάποιες περιόδους που ενέκρινε ο ΠΛΕ στα ακριτικά σχολεία. Όπως επίσης έχουν και μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Εκείνο που θέλω να πω είναι ότι ο Επαρχιακός το ενέκρινε ή εισηγήτουν να εγκριθεί αυξημένος αριθμός περιόδων όταν ήταν ακριτικό, από 6 έως 12, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου... ο περιορισμένος αριθμός παιδιών στο τμήμα εφαρμόζεται και στις περιπτώσεις όπου φοιτούν παιδιά με σοβαρά ειδικά προβλήματα. Εισηγούμαστε τη δημιουργία 3 τμημάτων αντί για 2 στο ΔΔΕ... Παρεκκλίσεις

εφαρμόζονται και σε κάποια χωριά ή σε κάποιες κοινότητες που ύστερα από έρευνες είχε ανακαλυφθεί ότι έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο και τις ονομάζουμε τις περιοχές ΜΟΕΠΑΣΕ ..... Το σχολείο Φρίξος ανήκει στην ομάδα των σχολείων που εφαρμόζονται παρεκκλίσεις για το ΜΟΕΠΑΣΕ ..... Τα σχολεία του ΜΟΕΠΑΣΕ τυγχάνουν διαφορετικής μεταχείρισης αλλά πάλι όχι με συγκεκριμένη νομοθεσία. Απλώς κάνουμε τη λεγόμενη παρέκκλιση. Συμπεριλαμβάνουμε στο έγγραφο ότι τα σχολεία υπάγονται σε αυτή την κατηγορία και γι' αυτό εισηγούμαστε να χωρίζονται σε μικρότερα τμήματα στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά».

Τα σχολεία που λειτουργούν με καθεστώς παρεκκλίσεων, είναι τα ακριτικά σχολεία και όσα εντάσσονται στην ομάδα ΜΟΕΠΑΣΕ, δηλαδή σχολεία κυρίως της υπαίθρου, τα οποία συγκεντρώνουν μαθητές με χαμηλό κ.ο επίπεδο και παρουσιάζουν περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Να σημειώσουμε εδώ, ότι οι δύο αυτές κατηγορίες σχολείων, στις περισσότερες των περιπτώσεων ταυτίζονται: δηλαδή τα ακριτικά σχολεία εντάσσονται στο πρόγραμμα ΜΟΕΠΑΣΕ, γιατί συνήθως στις ακριτικές περιοχές κατοικούν παιδιά χαμηλού κ.ο επιπέδου. Όπως φαίνεται, και σε αυτήν την περίπτωση, για τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές κατά μήκος της «πράσινης γραμμής» στη Λευκωσία, οι παρεκκλίσεις προήλθαν από τις αιφνίδιες αλλαγές που συντελέστηκαν στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου: εκκένωση αρχικά της περιοχής από το ντόπιο πληθυσμό λόγω της τουρκικής εισβολής (που στο παρελθόν στις περισσότερες από αυτές τις περιοχές κατοικούσαν οικογένειες μεγαλοαστικής τάξης) και ανασυγκρότηση της περιοχής με τη μετοίκηση σε αυτήν οικογενειών χαμηλού εισοδήματος λόγω των φθηνών ενοικίων και της χαμηλής ζήτησης της περιοχής.

Αυτό συνιστά ένα σημαντικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την περιγραφή της πολιτικής των παρεκκλίσεων που εφαρμόζουν οι ΠΛΕ. Η διαπίστωση ότι παρεκκλίσεις εφαρμόζονται και σε σχολεία περιοχών στις οποίες επήλθαν δημογραφικές και κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, ενισχύει την πρωτογενή υπόθεση αυτής της μελέτης - η οποία εξετάζει την προοπτική αναδόμησης σχολικών μονάδων σε περιοχές όπου διαδραματίζονται αιφνίδιες αλλαγές στη δημογραφική χάρτα του κοινωνικού - εξωσχολικού τους περιβάλλοντος. Συνεπώς, η πολιτική παρεκκλίσεων του Επαρχιακού Γραφείου Λευκωσίας φαίνεται να εφαρμόζεται σε σχολεία τα οποία επηρεάστηκαν άμεσα από τις αλλαγές που επιτελέστηκαν στο κοινωνικό εξωσχολικό περιβάλλον συγκεκριμένων σχολικών μονάδων.

Από τις δηλώσεις των ΠΛΕ που περιγράφουν το καθεστώς των παρεκκλίσεων, προκύπτουν δύο συμπεράσματα: α) διαπιστώνεται μία άτυπη μορφή εξουσίας στο ρόλο

του ΠΛΕ με την προώθηση και έγκριση των άτυπων παρεκκλίσεων και β) το καθεστώς των παρεκκλίσεων ακόμη και σε σχολεία που δε φοιτούν αλλόγλωσσοι φαίνεται να οφείλεται στις ανάγκες που προκύπτουν από τη νέα δημογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων, η οποία προέκυψε από σημαντικές κοινωνικές αλλαγές στο εξωσχολικό περιβάλλον του σχολικού συστήματος.

Βέβαια, οι παρεκκλίσεις σε αυτές τις περιπτώσεις συνιστούν, όπως έχει αναφερθεί, τη «διαφορετική μεταχείριση» των συγκεκριμένων σχολείων λόγω των ιδιαιτεροτήτων του ντόπιου μαθητικού πληθυσμού και της περιοχής ευρύτερα. Πρόκειται για ιδιαιτερότητες ή συνθήκες που επέφεραν τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα και την ενισχυτική διδασκαλία ως υποστηρικτική δράση, πιθανόν ως αποτέλεσμα αιτήματος των ίδιων των σχολείων. Αυτή η πρακτική, διαφέρει κατά πολύ από συγκεκριμένες παρεκκλίσεις που παρουσιάζονται στα ΣΦΑ, γιατί σε πολλές περιπτώσεις, στα σχολεία όπου καταργείται η εθνογλωσσική ομοιομορφία, προκύπτουν κενά στην εφαρμογή του νόμου, με αποτέλεσμα η παρέκκλιση από τη νομοθεσία να επιβάλλεται από την «ανάγκη» που προκύπτει και όχι να αποτελεί «αίτημα» της σχολικής μονάδας που καλή τη θέληση ικανοποιείται στα πλαίσια μίας ενισχυτικής-υποστηρικτικής πολιτικής από το ΥΠΠ. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή, τα ίδια τα σχολεία βρίσκονται αντιμέτωπα με καταστάσεις καινοφανείς και πρωτόγνωρες, οι οποίες απαιτούν λύση, ζητούν τη λήψη μίας απόφασης η οποία δεν μπορεί να βασιστεί στο ισχύον καθολικό νομοθετικό πλαίσιο ή ακόμα να αναιρεί αβλεπτεί νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες είναι ανεφάρμοστες στην περίπτωση του σχολείου τους – όπως θα διαφανεί στη συνέχεια των αποτελεσμάτων.

Η δεύτερη ομάδα των δηλώσεων που αφορά τις αποφάσεις των ΠΛΕ (πίνακας 11, σελ. 229), περικλείει αρχικά τις θεσμοθετημένες εξουσίες που διαμορφώνουν το κύρος της θέσης τους, αλλά και εξουσίες λήψης αποφάσεων που είναι άτυπες, μη θεσμοθετημένες αλλά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Συνδυαστικός κρίκος μεταξύ της θεματικής των παρεκκλίσεων και των αποφάσεων που λαμβάνουν οι ΠΛΕ Λευκωσίας, αποτελεί το γεγονός ότι οι άτυπες παρεκκλίσεις προωθούνται και εγκρίνονται από τον ίδιο τον ΠΛΕ. Περιγράφουν την εξουσία λήψης των αποφάσεών τους αυτών ως εξής:

«Οι εισηγήσεις των ΠΛΕ γίνονται αποδεκτές κατά 99 % από το ΔΔΕ. Πρόκειται για μία τακτική, μια πολιτική άτυπη, η οποία ακολουθείται και γίνεται αποδεκτή από όλους αυτούς τους παράγοντες. Από τη στιγμή που δεν υπάρχουν σοβαρότατες διαφωνίες γίνεται πάγια τακτική, ας την ονομάσουμε πολιτική, που έχει καθιερωθεί εδώ και

χρόνια.....Και ο ΔΔΕ που είναι ο αρμόδιος εγκρίνει οποιαδήποτε παρέκκλιση, αποδέχεται ό,τι εισηγηθεί το Επαρχιακό..... Οι παρεκκλίσεις που εισηγείται ο ΠΛΕ στο ΔΔΕ γίνονται αποδεκτές όταν η απόφαση είναι όλων σχεδόν ή της πλειοψηφίας των ενδιαφερομένων, των επηρεαζόμενων. Αν, όμως, κάνει κάτι ο ΠΛΕ, και ο ΔΔΕ έχει άλλη επιστολή από το σύνδεσμο Γονέων και ίσως και άλλη από τον Επιθεωρητή, καταλαβαίνετε ότι θα εξεταστεί με άλλο φακό..... Οποιας πρωτοβουλίες πάρει ο Επιθεωρητής και είναι στα πλαίσια των νόμων και όσων μπορεί το Επαρχιακό ακόμα περισσότερο τότε ο ΠΛΕ εισηγείται να ικανοποιηθούν....Γίνονται παρεκκλίσεις ή η ανάγκη το επιβάλλει και αναλαμβάνει την ευθύνη ο Υπουργός και την παραχωρεί στον ΠΛΕ όπως συμβαίνει με το θέμα των μετεγγραφών ..... Ζητά ο Δντής του σχολείου και εάν είναι περίπτωση σοβαρής παρέκκλισης τότε περνά από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Εκπαίδευσης και εγκρίνουμε συγκεκριμένη ενίσχυση”.

Φαίνεται ότι πρόκειται για ένα σύνολο άτυπων εξουσιών, μίας «άτυπης πολιτικής» όπως την κατονομάζουν οι ίδιοι. Πρόκειται για εκχωρημένες εξουσίες από το ΔΔΕ στα Επαρχιακά Γραφεία, αφού η έγκριση των παρεκκλίσεων για τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων δεν είναι θεσμοθετημένη. Συνεπώς, ο μη θεσμικός χαρακτήρας των παρεκκλίσεων προσδίδει μία νέα μορφή εξουσίας στο ρόλο του ΠΛΕ, μία άτυπης μορφής λήψης απόφασης και αυτόνομης δράσης. Σαφώς τα Επαρχιακά Γραφεία είναι υπεύθυνα και έχουν το θεσμικό δικαίωμα της λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης πολιτικής. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως, όπως αυτό της Κύπρου, όπου όλα τα δημόσια σχολεία διακρίνονται από μία ομοιομορφία ως προς τη λειτουργία τους σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και λήψης αποφάσεων, αυτό το δικαίωμα ανάληψης δράσης εκτός θεσμικού πλαισίου πιθανόν να μην αποτελούσε μία συνήθη πρακτική για το έργο του ΠΛΕ. Η ανάγκη για έγκριση παρεκκλίσεων στα ΣΦΑ στην ουσία δίνει νόημα και υπόσταση στην αυτονομία της κάθε Επαρχίας να αποφασίζει ενεργά και άμεσα για θέματα που δεν άπτονται της νομοθεσίας.

Ταυτόχρονα όμως, οι ΠΛΕ δηλώνουν απερίφραστα την απουσία ανάληψης πρωτοβουλιών από το Επαρχιακό Γραφείο Λευκωσίας για την εισροή αλλόγλωσσων στη Δημοτική Εκπαίδευση και την απουσία μίας προληπτικής πολιτικής:

«Δεν υπάρχει προληπτική πολιτική για την εισροή των αλλόγλωσσων.....Δε μας απασχόλησε με πολλή σοβαρότητα ούτε το συζητήσαμε σε επίπεδο επαρχιακό ή πάνω σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο.....δε μας ζητήθηκε (αλλά δεν πήραν και την πρωτοβουλία) να αναπτύξουμε ειδικά προγράμματα .....υπάρχουν κάποια πράγματα που μπορούν να γίνουν και δεν τα έχουμε σκεφτεί. Πρέπει να παρουσιαστεί κάτι, πρέπει να ζητηθεί.....δεν είμαι πλήρως ενημερωμένος για τις ανάγκες αυτών των σχολείων. Τα επισκέφτηκα μία φορά στα δύο

αυτά χρόνια, αλλά όσες ανάγκες έρχονται από τον Επιθεωρητή τις ικανοποιούμε..... Για τα εν λόγω σχολεία δεν έχουν παρθεί κάποιες πρωτοβουλίες εδώ και 2 χρόνια από το Επαρχιακό. Εκείνο που κάνουμε, είναι να βοηθούμε όταν οι Επιθεωρητές το εισηγούνται για το σχολείο Φρίξος ή Β» (η παρένθεση με την πλάγια γραφή αποτελεί παρεμβατικό σχόλιο της συγγραφέως).

Η απουσία ανάληψης πρωτοβουλιών σε συνδυασμό με τις παρεκκλίσεις που εγκρίνουν και προωθούν οι ΠΛΕ, αφήνει να εννοηθεί ότι οι όποιες δράσεις λαμβάνονται και αιτούνται για τα ΣΦΑ, προέρχονται από πρόσωπα κατώτερης ιεραρχικής βαθμίδας: πιθανώς από τον Επιθεωρητή ή/και το εκπαιδευτικό προσωπικό των ίδιων των σχολείων. Επίσης, φαίνεται ότι η απουσία προληπτικής πολιτικής, από τη μια μεριά δικαιολογείται λόγω της αιφνίδιας εισροής των αλλόγλωσσων και από την άλλη δικαιολογεί εμμέσως τις άτυπες αποφάσεις που λαμβάνουν και το καθεστώς παρεκκλίσεων που δημιουργείται για να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση. Ακόμη, οι αναφορές τους αυτές σε συνδυασμό με τη θέση τους «ό,τι ζητήσει το Α σχολείο το έχει», σημαίνει ότι βλέπουν περισσότερο το ρόλο τους ως διαμεσολαβητικό – ρόλο εισηγητή παρεκκλίσεων - παρά ως ρόλο διαμορφωτή μίας πολιτικής λειτουργικών ή δομικών αλλαγών για τα συγκεκριμένα σχολεία.

Παρόλα αυτά, θεωρούν ότι η εξουσία τους πέρα από εξουσιοδοτημένη, προκύπτει και από τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει κάθε Επαρχία στο σύνολο των σχολείων της και έχουν το κατοχυρωμένο δικαίωμα της αυτόνομης ανάληψης μέτρων για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων στα σχολεία της Επαρχίας τους:

«Σε περίπτωση έξαρσης του φαινομένου κάθε Επαρχία έχει από μόνη της τις δυνατότητες να αντιμετωπίσει μερικά προβλήματα και έχει και την εξουσιοδότηση να το κάνει και να τα χειριστεί..... σε περίπτωση έξαρσης της εισροής αλλόγλωσσων μπορεί να μη βρισκόμασταν με τους άλλους ΠΛΕ, γιατί ξέρετε υπάρχουν διαφορές από Επαρχία σε Επαρχία. Έχει η καθεμιά τις ιδιαιτερότητές της.....θα μπορούσαμε να πάρουμε τις εμπειρίες για το τι κάνουν σε αυτόν τον τομέα..... Πάντως, αν ξεκινούσε μία κίνηση ενιαίας πολιτικής θα έπρεπε να ξεκινήσει από τους ΠΛΕ των Επαρχιών. Πρώτοι αυτοί έχουν την εξουσιοδότηση να τη διαμορφώσουν. Η πολιτική αυτή κοινοποιείται στο ΔΔΕ, αλλά δημιουργείται εκεί που υπάρχει το πρόβλημα και εκεί πρέπει να λυθεί».

Η αλλαγή της ομοιοσυστασίας στα δημοτικά σχολεία αντιμετωπίζεται ως τοπικό ζήτημα λόγω των ιδιαιτεροτήτων που προβάλλει η κάθε περιοχή και η κάθε σχολική μονάδα. Στις δηλώσεις αυτές διαφαίνεται η πρόθεση ή η ανάγκη

για μία τοπική παρά εθνική πολιτική αντιμετώπισης των καταστάσεων. Ακόμη και σε μία απόπειρα εθνικής πολιτικής για το ζήτημα, ο πρώτος λόγος πρέπει να εκχωρείται στους ΠΛΕ λόγω της αναγνώρισης των τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Στον εθνικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ΚΕΣ αντιτάσσεται η έννοια της τοπικότητας (localism) αποδυναμώνοντας την προοπτική μίας εθνικής καθολικής πολιτικής για τη λειτουργία των ΣΦΑ και ενδυναμώνοντας παράλληλα την αποκεντρωμένη ή και αυτόνομη λήψη αποφάσεων ανά Επαρχία.

Από τις αναφορές των ΠΛΕ διαφαίνεται ότι αντιμετωπίζουν ζητήματα που επέρχονται ως αποτέλεσμα της καλής ή κακής φήμης κάποιων σχολείων και αυτό έχει επιπτώσεις στο έργο τους. Περιγράφεται η εφαρμογή μίας στρατηγικής την οποία εφαρμόζουν για την αλλαγή της κακής φήμης ενός σχολείου, η οποία έγκειται στη διατήρηση της σταθερότητας επιλεγμένου προσωπικού (διευθυντή, βοηθών και δασκάλων), στην τοποθέτηση επιλεγμένων και προσοντούχων νέων δασκάλων και στην ανάπτυξη επικοινωνιακής πολιτικής με το Σύνδεσμο Γονέων του σχολείου. Τα μέτρα αυτά, όπως αναφέρουν, «εξύψωσαν το επίπεδο του σχολείου..... περιόρισαν τις αιτήσεις των γονιών για μετακίνηση των παιδιών τους...και άλλαξαν τη φήμη του σχολείου». Βέβαια, το παράδειγμα αυτό, δεν αφορά μία στρατηγική που εφαρμόστηκε στο σχολείο Ο Φρίξος όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι, αλλά σε σχολείο περιοχής με χαμηλό κ.ο στάτους, για το οποίο ο ΠΛΕ επέδειξε προσωπικό ενδιαφέρον. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα στον ακροατή τέτοιων δηλώσεων: αφού ο τρόπος είναι γνωστός και οι στρατηγικές ενδεδειγμένες, γιατί δεν εφαρμόζεται μία παρόμοια πολιτική και στις περιπτώσεις ΣΦΑ, των οποίων η φήμη τα έχει κατατάξει ίσως στα πιο κακόφημα σχολεία ανά τω παγκύπριω;

Συνοψίζοντας την ανάλυση των δηλώσεων που αφορά τις αποφάσεις των ΠΛΕ, διαπιστώνεται ότι περιγράφουν την απουσία μέτρων και προληπτικής πολιτικής για τα ΣΦΑ, αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι το εγχείρημα για διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής αποτελεί κατοχυρωμένα έργο της δικής τους διοικητικής βαθμίδας, δηλαδή έμμεσα αναλαμβάνουν την ευθύνη των όσων γίνονται και όσων δε γίνονται. Η εξουσία τους αυτή ως διαμορφωτών πολιτικής, προβάλλει τόσο ως απόρροια των εξουσιών της θέσης τους, αλλά και ως ανάγκη λόγω των αναγνωρισμένων ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η κάθε Επαρχία. Στην ουσία, η απόφασή τους για μη ανάληψη συγκεκριμένης παρεμβατικής δράσης ευθύνεται για την άτυπη μεταβίβαση της εξουσίας των

πρωτοβουλιών που λαμβάνονται στο μικροεπίπεδο της ιεραρχίας, στην ίδια τη σχολική μονάδα.

Η πολιτική των άτυπων παρεκκλίσεων ως απόφαση του ΠΛΕ συνδέεται άμεσα και με την επόμενη θεματική των δηλώσεών τους, τις αλλαγές που περιγράφουν στο ρόλο τους και το βαθμό στον οποίο επηρεάζεται το έργο τους από την παρουσία αλλόγλωσσου πληθυσμού στα δημοτικά της Επαρχίας τους. Όπως φαίνεται από τους κωδικούς της συγκεκριμένης θεματικής στον πίνακα 11 (σελ. 229), οι ΠΛΕ αναφέρουν αρχικά ότι η αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού επιφέρει ιδιαιτερότητες στη συντονιστική λειτουργία του διοικητικού τους έργου, λόγω της απουσίας θεσμικού πλαισίου για τα ΣΦΑ. Το άτυπο πλαίσιο λειτουργίας τους, είναι αυτό που προκαλεί πολυπλοκότητα, ασάφεια και σύγχυση στο έργο τους:

«Η παρουσία αλλόγλωσσων στα σχολεία δημιουργεί μία ιδιαιτερότητα στον τρόπο συντονισμού των σχολείων και στο έργο μας. Δημιουργεί τεράστιες δυσκολίες, πάρα πολλά πράγματα τα κάνουμε εμπειρικά και όπως είπα δεν είναι τίποτε θεσμοθετημένο.... Η αλλαγή στη σύσταση αυτών των σχολείων προκαλεί πολυπλοκότητα, ασάφεια, σύγχυση και παρεξηγήσεις στο έργο μας πολλές φορές».

Στο σημείο αυτό οι ΠΛΕ περιγράφουν τις επιπτώσεις στο έργο τους, οι οποίες δείχνουν να είναι περισσότερο ποιοτικές διαφοροποιήσεις παρά ποσοτικές – αλλαγή της φύσης του ρόλου τους παρά επιβάρυνση στο έργο τους, επιπρόσθετος χρόνος εργασίας και αρμοδιότητες. Η νέα κατάσταση περιγράφεται ως «πολύπλοκη» λόγω της «ασάφειας» που χαρακτηρίζει το ισχύον θεσμικό καθεστώς στην περίπτωση αυτών των σχολείων. Οι «δυσκολίες» που αναδύονται προκαλούν «σύγχυση», καθώς οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι «εμπειρικές». Ο ρόλος του ΠΛΕ φαίνεται στην περίπτωση των ΣΦΑ να μετουσιώνεται από καθαρά διοικητικό σε ρόλο ηγέτη. Ενός ηγέτη, ο οποίος καλείται να κρίνει τις νέες συνθήκες και να αποφασίσει με δικά του υποκειμενικά κριτήρια:

«Η παρουσία αλλόγλωσσων δημιουργεί μία νέα κατάσταση, η οποία επαφίεται στη μαεστρία του ΠΛΕ ή των Επιθεωρητών, καμιά φορά και των Δντών, να κρίνουν, να αποφασίσουν με τα δικά τους κριτήρια τα οποία σίγουρα είναι υποκειμενικά και δεν είναι πολλές φορές αντικειμενικά».

Στη νέα αυτή κατάσταση η εμπειρογνομosύνη ή αλλιώς μαεστρία των προσώπων αποτελεί το βασικό κλειδί στη λήψη των καταλληλότερων αποφάσεων για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας των σχολείων. Διαφαίνεται το προβάδισμα που αποκτά η ανάγκη για μία εξουσία γνώσης έναντι της εξουσίας της θέσης και της νομοθετικής διάστασης.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο που περιγράφεται από τους ΠΛΕ ως στοιχείο διαφοροποίησης του ρόλου τους, είναι ο βαθμός αυτονομίας τους στη λήψη τέτοιων άτυπων αποφάσεων. Το νομοθετικό «κενό» ή η αδυναμία εφαρμογής των κανονισμών, τους παρέχει το νόμιμο δικαίωμα της αυτόνομης δράσης στην Επαρχία τους, κρίνοντας ανάλογα με τις περιστάσεις:

«Η εφαρμογή αυτών των παρεκκλίσεων σε αυτά τα σχολεία δίνει μία μορφή αυτονομίας στη λήψη απόφασης του ΠΛΕ. Αλλά από την άλλη δε νομίζω ότι έχει κανένα ΠΛΕ που εκεί που δεν υπάρχει νομοθεσία να πηγαίνει κατά κάποιο τρόπο αντίθετα με την άποψη όλων των άλλων συνεπλεκόμενων παραγόντων. Δηλαδή με το Δντή πρώτα από όλα, το Σύνδεσμο Γονέων και τον Επιθεωρητή θα διαβουλευτεί και θα πάρει την απόφαση».

Η απουσία θεσμικής στήριξης της απόφασής τους, φαίνεται να καθιστά τον ΠΛΕ πιο υπεύθυνο και προσεκτικό στις αποφάσεις του και να κινείται προς μία πιο συμμετοχική λήψη απόφασης. Όπως περιγράφεται, η διαβούλευση με τους διάφορους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου και η εξασφάλιση της συμφωνίας τους σε μία «άτυπη» παρέκκλιση, αποτελεί βασική μέριμνα. Εκτός από τα πρόσωπα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και ο σύνδεσμος γονέων στη λήψη των αποφάσεων. Και σε αυτήν την περίπτωση, διαφαίνεται ότι η συμμετοχικότητα και η ανάγκη για κοινή λήψη αποφάσεων επιβουλεύεται τις εκπαιδευτικές ιεραρχίες: δεν πρόκειται δηλαδή για αποφάσεις που λαμβάνει αποκλειστικά ο ΠΛΕ και τις προωθεί για εφαρμογή ως εντεταλμένη οδηγία του Επαρχιακού προς τα σχολεία. Έχει ρόλο περισσότερο εισηγητή προτάσεων, που κοινή συμφωνία, προέρχονται ως ανάγκες από την ίδια τη σχολική μονάδα:

«Από τη στιγμή που δεν υπάρχει συγκεκριμένη νομοθεσία ο ΠΛΕ πρέπει να διαβουλευτεί και όταν λέμε να αποφασίζει, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο ίδιος στην ουσία είναι εισήγηση που κάνει και την υπογράφει ο ΔΔΕ ανεξάρτητα αν η εισήγησή του κατά 99.5% γίνεται αποδεκτή πολλές φορές ή υπογράφει αντί του ΔΔΕ. Ο οποιοσδήποτε ΠΛΕ αν διαβουλευτεί με όλους και δει σφαιρικά το θέμα πιστεύω ότι η τελική του απόφαση θα είναι η πιο σωστή και ενδεδειγμένη.....Η κάθε Επαρχία έχει τις



ιδιαιτερότητες της και μπορεί να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις με αλλόγλωσσους μόνη της. .... Μπορεί να πάρουμε την εμπειρία της άλλης Επαρχίας που έδρασε στην ίδια κατάσταση. Στην Πάφο για παράδειγμα έγινε γκετοποίηση όταν έβαλαν πολλά παιδιά σε ένα σχολείο και επαναστάτησαν και οι γονείς».

Η σημαντικότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται από τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου διαπιστώνεται στη θέση, ότι ο ΠΛΕ αρκετές φορές έχει ρόλο απλά διαμεσολαβητή για την προώθηση των εισηγήσεων του σχολείου όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι, προς το ΔΔΕ. Η συμμετοχικότητα και η ανάγκη διαβούλευσης για την εξασφάλιση της ομοφωνίας, αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη λήψη αποφάσεων του Επαρχιακού Γραφείου. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τις δηλώσεις τους αυτές, αφορά τη φύση της αυτονομίας που απολαμβάνουν. Δεν πρόκειται, όπως διαπιστώνεται, για δράση αυτόνομη και ανεξάρτητη από τη βάση των σχολικών συστημάτων που διοικούν - το αντίθετο μάλιστα - αλλά για πλήρη ελευθερία αποφάσεων και διαφοροποίησης των θέσεων και δράσεων που λαμβάνονται σε σχέση με άλλα Επαρχιακά Γραφεία Εκπαίδευσης. Η θέση αυτή στηρίζεται στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τα σχολεία της κάθε Επαρχίας και αποτελούν το εμπόδιο για τη διαμόρφωση κοινής πολιτικής, ενώ οι ίδιες οι ιδιαιτερότητες αυτών των σχολείων εντείνουν τη συνεργασία με τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η αυτόνομη δράση κάθε Επαρχίας εξισορροπείται μέσα από μία σχέση στενής εξάρτησης από τα ίδια τα σχολεία. Το γραφειοκρατικό μοντέλο λογοδότησης φαίνεται να υποσκελίζεται από την παρουσία κυρίως ενός επαγγελματικού και πελατειακού μοντέλου που αναδύεται στις υπό μελέτη περιπτώσεις σχολικών μονάδων.

Το καθεστώς των παρεκκλίσεων ως άτυπη αρμοδιότητα των ΠΛΕ και η αυτονόμηση στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα συγκεκριμένα σχολεία, διαμορφώνουν τις βασικές διαφοροποιήσεις στα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στη μακροεπίπεδη διάστασή του: διαφοροποιήσεις που έγκεινται στη θεσμική, εξουσιαστική και λογοδοτική διάσταση του συστήματος. Εκτός όμως από τις αλλαγές αυτές, επιπτώσεις αναφέρονται και σε δύο άλλα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος: στις τοποθετήσεις και μετακινήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού και στο σύστημα αξιολόγησης.

Ως προς το σύστημα των τοποθετήσεων οι ΠΛΕ περιγράφουν τις επιπτώσεις που επιφέρει το μέτρο των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας γλώσσας στα ΣΦΑ:

«Οι ενισχυτικές ώρες επηρεάζουν σημαντικά το σύστημα μεταθέσεων και μετακινήσεων. Μπορεί οι δάσκαλοι που στέλνεις να καλύπτουν και τις ανάγκες σε ενισχυτική μπορεί όμως όχι, οπότε πρέπει να μοιράσεις δασκάλους.....Τους 10 δασκάλους ενισχυτικής που έδωσαν στη Λευκωσία τους διαμοίρασα στα σχολεία που είχαν ανάγκη. Αντί όμως ο εκπαιδευτικός ενισχυτικής διδασκαλίας να πηγαίνει σε 4-5 σχολεία εμείς κανονίσαμε με άλλο τρόπο ώστε να μη μοιράζεται σε περισσότερο από 3 σχολεία, γιατί είναι λειτουργικά λανθασμένη μία τέτοια απόφαση. Έτσι, με διάφορες μετακινήσεις ή μεταθέσεις καταφέραμε αυτοί οι δάσκαλοι ή άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου να αξιοποιούν τις ώρες σε αυτά τα σχολεία».

Η ανάγκη για εξασφάλιση επιπρόσθετου προσωπικού σε αυτά τα σχολεία επιφορτίζει το συντονιστικό έργο των τοποθετήσεων εκπαιδευτικών στα σχολεία. Επίσης, η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που διορίζονται ως «εκπαιδευτικοί ενισχυτικής διδασκαλίας» αποκλειστικά στα ΣΦΑ, φαίνεται να είναι δυσλειτουργική, με αποτέλεσμα οι ΠΛΕ να προβαίνουν σε ανακατανομή του προσωπικού, ώστε να διασφαλιστεί και η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων αλλά και η κατανομή των εκπαιδευτικών σε όσο το δυνατόν λιγότερες σχολικές μονάδες.

Ένα επιπρόσθετο σημείο που τίθεται από τους ΠΛΕ, είναι αυτό που αφορά την κατανομή των σχολείων στους Επιθεωρητές του Γραφείου τους. Τα ΣΦΑ, όπως διαπιστώνεται, αποτελούν σχολεία τα οποία όχι μόνο δεν τυγχάνουν προτίμησης από τους Επιθεωρητές, αλλά μάλλον αποφεύγονται ως σχολεία «κακής φήμης». Η απουσία προτίμησής τους από το σώμα των Επιθεωρητών καθιστά τον ΠΛΕ υπεύθυνο για τις τοποθετήσεις Επιθεωρητών σε αυτά. Τα κριτήρια που φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στις τοποθετήσεις Επιθεωρητών στα ΣΦΑ είναι η εξειδικευμένη γνώση – όπου και αν υπάρχει – και το κριτήριο της αρχαιότητας στη θέση:

«Επίσης, τα σχολεία κακής φήμης που δεν τα θέλει κανένας Επιθεωρητής ασκείται η προσωπική επίδραση του ΠΛΕ όπως γίνεται και στις συνεδρίες των δασκάλων για την κατανομή μαθημάτων και τάξεων. Αν για παράδειγμα έχει ένας πτυχία Ψυχολογίας ή Διαπολιτισμικής τότε το σχολείο αυτό προσφέρεται, γιατί είναι λίγο πολύ πάνω στα ενδιαφέροντα του Επιθεωρητή..... Εάν τα 3 σχολεία της Επαρχίας μας που δεν έχουν καλή φήμη, δεν τα θέλει κανένας Επιθεωρητής τότε λέμε: οι παλαιοί έχουν κλείσει 3 χρόνια σε αυτά άρα θα τα πάρετε εσείς οι καινούριοι.....Αν μετά από όλα υπάρχει διαφωνία για το ποιος Επιθεωρητής θα πάει στα εν λόγω σχολεία, τότε θα πάνε οι καινούριοι έστω κι αν δεν τα θέλουν. Δε θα τα πάρει ένας όλα. Αλλά σαφώς δεν μπορεί να μείνει σχολείο χωρίς Επιθεωρητή».

Αρχικό κριτήριο για την τοποθέτηση Επιθεωρητή στα σχολεία αυτά φαίνεται να είναι η εξειδικευμένη γνώση που μπορεί να έχει κάποιος Επιθεωρητής σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή Ψυχολογίας. Το κριτήριο της εξειδίκευσης σε αυτούς τους τομείς προκύπτει από την ανάγκη αντιμετώπισης και διαχείρισης της ιδιάζουσας κατάστασης αυτών των σχολείων. Φαίνεται ότι η ιδιαιτερότητα της φύσης του σχολικού περιβάλλοντος αναδύει την ανάγκη για τοποθέτηση προσώπου που να έχει το γνωστικό υπόβαθρο να διαπραγματευτεί με τις νέες καταστάσεις. Η απουσία, όμως, εξειδίκευσης ειδικά σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μεταξύ του προσωπικού, οδηγεί στην αλλαγή του κριτηρίου και στην τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων Επιθεωρητών στα σχολεία αυτά: το κριτήριο που επικρατεί για την τοποθέτηση Επιθεωρητών στα ΣΦΑ, όπως φαίνεται, δεν είναι η αυξημένη εμπειρία που μπορεί κάποιος να έχει στην εποπτεία και επιθεώρηση των σχολείων.

Παραπλήσια, η αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού σε κάποια σχολεία προτάσσει παρεκκλίσεις από το ισχύον καθεστώς αξιολόγησης προσωπικού αλλά και παρεκκλίσεις από το ίδιο το περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο φαίνεται να μετασηματίζεται για την περίπτωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αρχικά τονίζεται η αυτονομία του Επιθεωρητή στην ανάπτυξη καινοτομιών στα ΣΦΑ και η απουσία καθοδήγησης από το Επαρχιακό Γραφείο:

«Δεν υπάρχουν γενικές ή επαρχιακές οδηγίες που θα δόσουμε στον Επιθεωρητή: ξέρεις διορίστηκες στο σχολείο Φρίζος με αλλόγλωσσους αυτές τις κατευθύνσεις θα έχεις και αυτά θα κάνεις. Επαφίεται στον κάθε Επιθεωρητή, ο οποίος με τη δική του πείρα και τη δική του "σοφία" θα βοηθήσει τους δασκάλους του..... Επαφίεται στον Οικείο Επιθεωρητή να αναπτύξει όποιες πρωτοβουλίες θέλει με τη δική του καθοδήγηση και ενθάρρυνση».

Η συμβουλευτική που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς των σχολείων για τις ενισχυτικές διδασκαλίες, η έμφαση που θα δοθεί στον τρόπο αξιοποίησης αυτών των ωρών και οι μέθοδοι αξιολόγησης του προσωπικού στις ενισχυτικές διδασκαλίες, επαφίεται στον κάθε Επιθεωρητή. Το καθεστώς της «εύνοιας» και των «χαλαρώσεων», όπως περιγράφηκε από τους ΠΛΕ, σχετίζεται άμεσα με την απουσία λογοδότησης των εκπαιδευτικών για το βαθμό αξιοποίησης και τον τρόπο οργάνωσης των ενισχυτικών διδασκαλιών:

«Ασφαλώς δεν υπήρχε ούτε έλεγχος ούτε αξιοποίηση συντονισμένη ή συστηματική με την καθοδήγηση των Επιθεωρητών για τις ενισχυτικές ώρες.....Τα σχολεία αυτά, όπως το σχολείο Φρίζος, έχουν κάποιες

ιδιαιτερότητες και ο Επιθεωρητής πρέπει να προσαρμοστεί.....Είχαμε εγκύκλιο που δεν την τηρήσαμε αλλά έπρεπε να την τηρήσουμε. Να πάνε οι Επιθεωρητές και να ελέγξουν αν και πώς γίνονται οι ενισχύσεις.....Έγνοια μας ήταν πόσο αξιοποιούνται και πώς αυτές οι ώρες. Γι αυτό στείλαμε εγκυκλίους στα σχολεία και σε συνέδρια Δντών και δασκάλων εξηγήσαμε ακριβώς τον τρόπο που έπρεπε να αξιοποιηθούν και δηλώναμε και την έμφαση που πρέπει να δίνουν πέρα από τις εισηγήσεις και τις θεωρίες.....Δώσαμε εντολή σε όλους τους Επιθεωρητές όταν πηγαίνουν στα σχολεία, να δώσουν στους δασκάλους το μήνυμα και να το κάνουν πράξη ότι το μάθημα της ενίσχυσης θεωρείται ένα κανονικό μάθημα.....Ο Επιθεωρητής έπρεπε να δώσει το μήνυμα και έμπρακτα να το αποδείξει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν στόχους και να ελέγχει την ενίσχυση όπως ελέγχει και τις άλλες τάξεις.....Οι Επιθεωρητές έχουν οδηγίες να αξιολογούν αλλά σίγουρα δεν είχαμε φτάσει στο σημείο να βάλουμε ομοιόμορφα κριτήρια ή συγκεκριμένα».

Περιγράφεται μία δυσπραγία τόσο για τον έλεγχο αξιοποίησης των ενισχυτικών ωρών όσο και για τον τρόπο αξιολόγησης της νέας μορφής διδασκαλίας. Η έμφαση του ΠΛΕ προσανατολίζεται περισσότερο στο πρόβλημα λογοδοσίας που επιφέρει η νέα κατάσταση: από τη μια στο κατά πόσο αξιοποιούνται αυτές οι ώρες από τη σχολική μονάδα και από την άλλη να καταστεί σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι οι ενισχύσεις αποτελούν ίδιας σημαντικότητας εργασία, όπως αυτή που διεξάγεται στις κανονικές τάξεις φοίτησης. Συνεπώς, απαιτείται ένας παραπλήσιος προγραμματισμός και προετοιμασία από πλευράς εκπαιδευτικών. Η ανάγκη εφαρμογής της γραφειοκρατικής λογοδοσίας πιθανόν να σημαίνει ότι είναι απύσχα για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις ενισχύσεις. Εκτός από τη λογοδοτική διάσταση, που εγείρει ο ΠΔΧ που παρέχεται με τη μορφή ενισχυτικών διδασκαλιών στα ΣΦΑ, προβάλλει και ζήτημα στη διαδικασία αξιολόγησης του προσωπικού. Με ποιον τρόπο θα αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, όταν διδάσκουν σε εξατομικευμένη διδασκαλία ή σε επίπεδα ενισχύσεων αλλόγλωσσους μαθητές; Η αυτονομία του Επιθεωρητή και η απουσία ομοιόμορφων κριτηρίων, όπως αναφέρουν οι ΠΛΕ, σημασιοδοτεί την εφαρμογή υποκειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης της αποδοτικότητας των ενισχυτικών ωρών:

«Ο Επιθεωρητής θα πάει να αξιολογήσει το δάσκαλο την ώρα που κάνει ενίσχυση, θα πάει να δει την πρόοδο του μαθητή που για τόσες περιόδους έτυχε ενίσχυσης είτε μέσω των τετραδίων του είτε θα δει το επίπεδό του τον Οκτώβρη και μετά στα μέσα του Μάρτη και μέσα στον Ιούνη.....Μπορεί οι δάσκαλοι της τάξης να τον ρωτήσουν κάτι να τον βάλουν να γράψει για να δουν τις γνώσεις του πριν τον κατατάξουν. Ο Δντής ξέρει περίπου και τον αδύνατο Εκ μαθητή της κάθε τάξης τι μπορεί να κάνει. Άρα, μπορεί να τον συγκρίνει με τον ξενόγλωσσο, τον καινούριο που έρχεται με τον αδύνατο Εκ. Τώρα μπορεί να μου πεις ότι σε άλλη

περίπτωση μπορεί να είναι πολύ-πολύ έξυπνος αλλά δεν ξέρει τη γλώσσα... Αυτός που αποφασίζει ή αξιολογεί σε ποιο επίπεδο βρίσκονται αυτά τα παιδιά είναι ο Επιθεωρητής του σχολείου. Ο Επιθεωρητής θα τα αξιολογήσει μαζί με το Δντή. Και γίνεται η κατανομή τους ανάλογα με το επίπεδο που έχουν στη γλώσσα».

Από τις δηλώσεις αυτές των ΠΛΕ, διαφαίνονται νέες μορφές αξιολόγησης: αξιολόγηση με τη χρήση φακέλων εργασίας του μαθητή (portfolios), αξιολόγηση με γνώμονα «την προστιθέμενη αξία» στο γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όχι μέσω της διαδικασίας (διδασκτική μέθοδος) που εφαρμόζει - όπως είθισται να γίνεται στις κανονικές τάξεις των σχολείων- αλλά μέσω των αποτελεσμάτων, των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από τον αλλόγλωσσο μαθητή. Σε ό,τι αφορά τον αλλόγλωσσο μαθητή προκύπτει η ανάγκη αξιολόγησης του επιπέδου κατάρτησης της γλώσσας για την κατάταξή του στις κανονικές τάξεις του σχολείου, στα τμήματα ενίσχυσης αλλά και ως μέσο αξιολόγησης της αποδοτικότητας της ενισχυτικής διδασκαλίας που λαμβάνει. Πρόκειται για μία εντελώς νέα έκφραση αξιολόγησης στα δημοτικά σχολεία, καθώς στο ΚΕΣ δεν εφαρμόζεται μία πολιτική εθνικών επιπέδων ούτε οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση επίσημων δοκιμίων αξιολόγησης στη γλώσσα.

Όπως φαίνεται, και το έργο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ενισχύσεις αξιολογείται μέσα από τον έλεγχο των φακέλων εργασίας του μαθητή, όπου φαίνεται η προετοιμασία του εκπαιδευτικού και η πρόοδος του μαθητή, αλλά και μέσα από μετρήσεις του τύπου «από ποιο επίπεδο ανέλαβε ο δάσκαλος τον αλλόγλωσσο και που τον έχει φτάσει». Πρόκειται για μία σαφή διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης της ενισχυτικής διδασκαλίας από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία τους σε κανονικές τάξεις. Η ανάγκη για λογοδότηση σχετικά με την αποδοτικότητα που επιφέρει η αξιοποίηση του ΠΔΧ σε συνδυασμό με τη φύση της ενισχυτικής διδασκαλίας, προτάσσει την ανάγκη για διαφοροποίηση του τρόπου αξιολόγησης τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας τις αναφορές των ΠΛΕ Λευκωσίας που αφορούν στην υπερκατηγορία των διαφοροποιήσεων που διαμορφώνει η φοίτηση αλλόγλωσσων στη Δημοτική Εκπαίδευση στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

1. Αυτονομία της Επαρχίας Λευκωσίας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα ΣΦΑ και εφαρμογή μίας πολιτικής παρεκκλίσεων για τα εν λόγω σχολεία σε

αντιδιαστολή με την ανάπτυξη ενός συμμετοχικού-πελατειακού μοντέλου λήψης αποφάσεων σε συνεργασία με κατώτερες ιεραρχικές βαθμίδες

2. Επέκταση των εξουσιών στο ρόλο του ΠΛΕ μέσω της δικαιοδοσίας του για εφαρμογή άτυπων μη θεσμοθετημένων αποφάσεων. Το νέο πολύπλοκο καθεστώς εντείνει το ρόλο του ως εισηγητή και διαμεσολαβητή παρεκκλίσεων και χαλαρώσεων στα ΣΦΑ και επεμβαίνει στη συντονιστική λειτουργία του έργου του.
3. Η φοίτηση αλλόγλωσσων στα δημοτικά επενεργεί στο σύστημα διορισμών, με νέες θέσεις εργασίας και επιπρόσθετο προσωπικό για τα ΣΦΑ και στο σύστημα τοποθετήσεων προσωπικού με αλλαγές στον τρόπο διανομής του προσωπικού
4. Αλλαγές στο περιεχόμενο και την πρακτική της αξιολόγησης μέσω άτυπων διαδικασιών. Παρουσιάζονται νέες μη θεσμοθετημένες μορφές αξιολόγησης για το προσωπικό που διδάσκει στις ενισχύσεις και νέοι τύποι αξιολόγησης μαθητών. Οι νέοι μη θεσμοθετημένοι τύποι αξιολόγησης σημαίνουν ένα βαθμό ελευθερίας στο έργο του Επιθεωρητή και την εφαρμογή υποκειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης στα ΣΦΑ.

Οι ΠΛΕ Λευκωσίας περιέγραψαν και τις επιπτώσεις και αλλαγές που επιτελούνται στα δημοτικά σχολεία και το έργο τους με την παρουσία αλλόγλωσσου πληθυσμού. Δόθηκαν παραδείγματα από το μικροεπίπεδο αυτών των σχολείων, που δικαιολογούν και ερμηνεύουν το καθεστώς των παρεκκλίσεων που έχει διαμορφωθεί. Οι σημαντικότερες αλλαγές έγκεινται στις διαφοροποιήσεις που προκαλεί η πολυπολιτισμικότητα στο λειτουργικό έργο του σχολείου. Πρόκειται για αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου ή διαφοροποιήσεις στη δομή του, οι οποίες επισημαίνονται για πρώτη φορά στην πορεία ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Οι 29 δηλώσεις των ΠΛΕ σε αυτήν τη θεματική κατηγορία (πίνακας 12, σελ. 231) αναδεικνύουν ένα νέο διαφοροποιημένο καθεστώς λειτουργίας μέσα από ένα «άτυπο» πλέγμα αλλαγών. Οι πρώτες αλλαγές εντοπίζονται στη στελέχωση του σχολείου, την οποία περιγράφουν οι ΠΛΕ ως εξής:

“Οι εκπαιδευτικοί της Υπηρεσίας Ειδικής Εκπαίδευσης δεν είναι όλοι εξειδικευμένοι σε ειδικά παιδιά. Υπάρχουν πολλοί που εκδηλώνουν απλά το ενδιαφέρον να εργαστούν εδώ (στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων). Έτσι, μπορεί να συναντήσετε και νηπιαγωγούς που δεν έχουν καμία ειδικότητα απλώς παρακολούθησαν κάποια σεμινάρια, συνέδρια, διαλέξεις ή αρκεί το προσωπικό τους ενδιαφέρον και βοηθούν τα αλλόγλωσσα παιδιά.....Πέρυσι μας έδωσαν κάποιους δασκάλους των οποίων ο διορισμός δημοσιεύτηκε στις εφημερίδες ως ‘εκπαιδευτικοί

ενισχυτικής διδασκαλίας' ..... Δόθηκαν σε κάθε Επαρχία ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχει κάθε σχολείο. Έπιασε η Λευκωσία 10 δασκάλους για ενίσχυση δηλαδή 270 ώρες. ....Τα παιδιά αυτά είναι πολύ καλά στην τέχνη και σε πολλούς άλλους τομείς και είχαμε ειδικό δάσκαλο για την τέχνη πέρυσι εκεί, φέτος δεν μπορέσαμε να τον αποσπάσουμε και γίνονται παράπονα γιατί χρειάζονται ειδική βοήθεια”.

Στα ΣΦΑ, όπως αναφέρεται, παρουσιάζονται νέες ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό. Το νέο προσωπικό που εργάζεται σε αυτά τα σχολεία διαφοροποιείται από αυτό των υπολοίπων δημοτικών τόσο ποσοτικά (περισσότεροι εκπαιδευτικοί) όσο και ποιοτικά (νέοι τίτλοι εργασίας). Από την περιγραφή της στελέχωσης αυτών των σχολείων από τους ΠΛΕ, προκύπτουν 3 στοιχεία, τα οποία απεικονίζουν τις επιπτώσεις του φαινομένου στη λειτουργία της στελέχωσης των σχολείων και ταυτόχρονα αποτελούν διαφοροποιήσεις της δομής του σχολικού συστήματος. Τα στοιχεία αυτά αφορούν: α) νέες θέσεις εργασίας για νηπιαγωγούς στα δημοτικά σχολεία ως «ειδικό» προσωπικό β) νέο τύπο-ειδικότητα εκπαιδευτικού, αυτόν της ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές γ) επιπρόσθετο προσωπικό για την υποστήριξη των ιδιαίτερων κλίσεων αυτών των μαθητών, όπως ο διορισμός δασκάλων τέχνης στα πλαίσια του καθεστώτος «εύνοιας» που χαρακτηρίζει τη λειτουργία τους.

Εκτός, όμως, από τις νέες θέσεις εργασίας και το διορισμό νέων ειδικοτήτων, διαφαίνονται και αλλαγές στο περιεχόμενο του ρόλου των εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ. Οι δηλώσεις των ΠΛΕ περιγράφουν τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και την αλλαγή στη φύση της εργασίας τους:

«Φέτος υπάρχει εκεί ένα καινούριο πρόσωπο, ένας Βοηθός Δντής που εκτελεί χρέη Δντή και με κάλεσε σε σύσκεψη με τον Επιθεωρητή για να θέσει εκεί όσα προβλήματα παρουσιάζονται στο σχολείο Φρίξος.....Μπορεί στο σχολείο που είχε ανάγκη για ενισχύσεις να μην τοποθετηθεί ειδικά νέος δάσκαλος για ενίσχυση, αλλά να μείνει ο δάσκαλος του σχολείου να κάνει αυτή τη δουλειά. Αλλά το σχολείο έπαιρνε τις ώρες που δικαιούτο.....Η απόφασή μας φέτος που θα υποβάλουμε σαν Επαρχιακό είναι οι ενισχυτικές ώρες διδασκαλίας να δοθούν στη δασκάλα της τάξης και όχι σε εξωτερικό δάσκαλο.....Η ίδια η δασκάλα που είναι όλη την ημέρα μαζί τους να τους κάνει και τις ενισχύσεις.....Εγώ βλέπω ότι θα έχει αλλαγές σε αυτούς που διδάσκουν σε αυτά τα παιδιά..... Θέλουμε να μην είναι μόνο 1 δάσκαλος, αλλά να επιδιώξουμε αυτά τα παιδιά να τα βάλουμε σε 3-4 επίπεδα».

Διαφαίνεται, αρχικά, η ανάληψη αρμοδιοτήτων διεύθυνσης του σχολείου από το Βοηθό Διευθυντή, λόγω απουσίας διορισμού διευθυντή στη σχολική μονάδα όχι σε παροδική αλλά σε μόνιμη βάση (για ένα ολόκληρο σχολικό έτος). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, όπως αναφέρθηκε ήδη και στην περιγραφή των παρεκκλίσεων, μοιράζονται τις ώρες ενίσχυσης για τους αλλόγλωσσους, με αποτέλεσμα το έργο τους να επεκτείνεται και σε ένα νέο τομέα, τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η νέα κατανομή των ενισχυτικών ωρών μεταξύ του προσωπικού επιφέρει αλλαγές και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και στο πρόγραμμα διδασκαλίας των ιδίων των εκπαιδευτικών.

Ένα δεύτερο στοιχείο που σχετίζεται με τη λειτουργία του σχολείου και διαφοροποιεί την εικόνα του από τα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, είναι η λειτουργία παράλληλων προς τις κανονικές τάξεων φοίτησης – η δημιουργία επιπέδων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αλλόγλωσσους μαθητές στο μάθημα της γλώσσας. Η λειτουργία των επιπέδων ενισχυτικής διδασκαλίας παρουσιάστηκε ήδη και στην ανάλυση των επίσημων εγγράφων του Αρχείου αλλά και ως μέτρο πολιτικής από τους τελικούς εκφραστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι ΠΛΕ αναφέρουν συγκεκριμένα:

«Η βοήθεια που δίνει είναι καθαρά στο θέμα της γλώσσας. Μαζεύονται τα παιδιά αυτά με κάποιο τρόπο κατά επίπεδα και τους παραδίνει αυτός τα μαθήματα δηλαδή κατέχει θέση ενισχυτικής διδασκαλίας. Έτσι καλύπτουμε το δάσκαλο εκεί.....Θέλουμε να μην είναι μόνο ένας δάσκαλος, αλλά να επιδιώξουμε αυτά τα παιδιά να τα βάλουμε σε 3- 4 επίπεδα.....Αυτά που ήρθαν φέτος μαζί με αυτά που δεν έχουν καλή κατάρτιση στη γλώσσα γιατί έχουν κάνει μόνο ένα χρόνο ενίσχυσης – δηλαδή τα δύο αυτά επίπεδα - να είναι μαζί αλλά δεν μπορεί να τα έχει ένας δάσκαλος».

Στα σχολεία αυτά λοιπόν, λειτουργούν νέα τμήματα στα οποία διδάσκονται νέοι μαθητές ένα νέο αντικείμενο, τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Πρόκειται για τη δημιουργία ενός νέου τύπου δομής σχολικής μονάδας, τη λειτουργία «σχολείου μέσα σε σχολείο». Πρόκειται για μία καινοφανή δομή, η οποία επιχειρεί να συγχρονίσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με την παράλληλη διδασκαλία των ελληνικών στις κανονικές τάξεις και στις τάξεις ενίσχυσης. Επίσης, αναδύεται και «επιβάλλεται» μη θεσμοθετημένα η διδασκαλία ενός νέου αντικειμένου ή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας των ελληνικών, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των αλλόγλωσσων μαθητών. Η νέα αυτή δομή, διαμορφώνει μάλιστα παράλληλα τμήματα διδασκαλίας, τα οποία δεν είναι μονο-ηλικιακά ως προς τον πληθυσμό τους: η κατάταξη των μαθητών στα επίπεδα δε γίνεται με αποκλειστικό



κριτήριο την ηλικία τους αλλά κυρίως με βάση το επίπεδο γνώσεών τους στην ελληνική γλώσσα. Η δημιουργία τριών-τεσσάρων επιπέδων για τους αλλόγλωσσους – απόφαση που προκύπτει από τη δυσπραγία εκμάθησης της γλώσσας σε τόσο διαφοροποιημένα επίπεδα μαθητών - αυξάνει τις ανάγκες για προσωπικό, το οποίο θα ασχολείται με τη συγκεκριμένη διδασκαλία.

Είναι η πρώτη φορά όπου στα δημόσια δημοτικά της Κύπρου διαμορφώνονται τμήματα με κριτήρια διαφορετικά από την ηλικία του μαθητή. Όπως, όμως, φαίνεται από τις δηλώσεις των ΠΛΕ, η δημιουργία πολυ-ηλικιακών τάξεων δεν αποτελεί φαινόμενο που περιορίζεται μόνο στις ενισχυτικές παράλληλες τάξεις. Η κατάταξη των αλλόγλωσσων μαθητών σε κανονικά τμήματα, προβάλλει νέα κριτήρια και δημιουργεί ένα νέο καθεστώς στις εγγραφές και τη φοίτηση αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα οι κανονικές τάξεις του σχολείου να χάνουν την ηλικιακή τους ομοιομορφία. Το κριτήριο της ηλικίας, όπως φαίνεται, χάνει την αποκλειστικότητά του σε όλες τις τάξεις του σχολείου:

«Για την κατάταξη του αλλόγλωσσου μαθητή σε τάξη λαμβάνονται υπόψη ορισμένα κριτήρια όπως: πρώτα από όλα η ηλικία του παιδιού, η σωματική του διάπλαση και οι γνώσεις του στα ελληνικά.....Για την κατάταξη των μαθητών: αν ένα κοριτσάκι είναι 9 χρονών αλλά ανεπτυγμένο και δεν ξέρει καθόλου ελληνικά. Μπορώ να το βάλω στην Α τάξη αλλά θα αισθάνεται άβολα το ίδιο, όταν η ανάπτυξή του είναι για παιδί της Γ ή Δ τάξης. Οπότε λαμβάνεται κι αυτό υπόψη.....Εκείνο που λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στην κατάταξη είναι η ηλικία και οι γνώσεις του σε γλώσσα. Εμείς συστήνουμε αν με την ηλικία κατατάσσεται στη Γ τάξη, να το βάλουν εκτός αν οι γνώσεις του και η γλώσσα το δυσκολεύει, οπότε μπορούν να το βάλουν σε μία τάξη κατώτερη όχι σε δύο. Αν το βάλουν σε δύο, πρέπει στο ενδιαμέσο του χρόνου να το μεταφέρουν πάλι στην επόμενη τάξη.....Δεν μπορεί να παραμείνει όλο το χρόνο σε 2 τάξεις χαμηλότερες της ηλικίας του γιατί έχουμε ένα άλλο νόμο που λέει ότι κανένα παιδάκι δεν μπορεί να φοιτά στο δημοτικό όταν κλείνει τα 13 χρόνια. Μετά θέλει ειδική άδεια από τον Υπουργό για να συνεχίσει στη Στ τάξη. Και να την πάρει την άδεια, για μένα δεν είναι σωστό 14 χρονών να μένει στο δημοτικό.....Γι αυτό είπα ότι ένα παιδάκι όταν έρθει μπορεί να γραφτεί στη Γ τάξη και αν η σωματική του διάπλαση το επιτρέπει να το βάλουμε στην Α τάξη για 2-3 μήνες και ύστερα στη Β. Δεν αποκλείεται την ίδια χρονιά να μεταπηδήσει ή να φοιτήσει σε 2 τάξεις».

Οι γνώσεις στην ελληνική γλώσσα, η ηλικία και η σωματική διάπλαση του μαθητή αποτελούν το τρίπτυχο των νέων κριτηρίων, βάσει των οποίων κατατάσσονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές στις κανονικές τάξεις φοίτησης. Η νέα μη θεσμοθετημένη συνθήκη επιτρέπει στο σχολείο να κατατάσσει το μαθητή μέχρι και σε δύο χαμηλότερες

τάξεις από την ηλικία του. Το γεγονός αυτό, μαζί με την κινητικότητα που χαρακτηρίζει τον αλλόγλωσσο πληθυσμό (μεταπήδηση τάξεων στο μέσο της σχολικής χρονιάς), έχει ως συνέπεια την κατάργηση της ηλικιακής ομοιομορφίας των τάξεων αλλά και την απώλεια της πληθυσμιακής τους σταθερότητας. Μάλιστα, αποτελεί φαινόμενο που απλώνεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Η διαρκής και σταθερή φοίτηση των μαθητών μίας τάξης καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους δεν αποτελεί συνθήκη λειτουργίας αυτών των σχολείων. Στα δημόσια δημοτικά σχολεία η αλλαγή του πληθυσμού μίας τάξης στα μέσα της χρονιάς αποτελεί σπανιότατο φαινόμενο και σχεδόν ποτέ μαζικό, ενώ η ηλικιακή ανομοιομορφία είναι μία συνθήκη που δεν απαντάται. Ταυτόχρονα, οι εγγραφές στα σχολεία γίνονται βάσει κανονισμών με αποκλειστικό κριτήριο την ηλικία του μαθητή. Όπως διαφαίνεται έμμεσα από το λόγο των ΠΛΕ αλλά αμεσότερα στο κεφάλαιο της παρουσίας των αποτελεσμάτων στις δύο περιπτώσεις σχολείων, τα νέα αυτά κριτήρια δίνουν ένα σαφές προβάδισμα στη λειτουργία της κατάταξης των μαθητών έναντι αυτής των εγγραφών, δημιουργώντας μάλιστα ένα περίπλοκο πλέγμα δομής των σχολικών τάξεων. Η κατάταξη δεν απαντάται ως λειτουργία η οποία απασχολεί οποιοδήποτε άλλο μονοπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Στα ΣΦΑ οι μαθητές εγγράφονται στα μητρώα με τάξη φοίτησης αυτήν που ηλικιακά θα έπρεπε να ακολουθήσουν, αλλά δεν εντοπίζονται στις καταστάσεις των ίδιων τάξεων καθώς φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του σχολείου. Αντίστροφα, μελετώντας τις εγγραφές σε μικρότερες τάξεις στα μητρώα, διαπιστώνεται ότι το πλήθος των μαθητών που εγγράφονται σε αυτές - όπως δείχνουν τα μητρώα - είναι πολύ μικρότερο από τον πραγματικό αριθμό φοιτούντων. Αυτό, όμως, που έχει σημασία για τη ρύθμιση της λειτουργίας του σχολείου είναι το «πού φοιτούν ποιοι» και όχι το πού εγγράφονται, επομένως, η κατάταξη των μαθητών ως νεοσύστατη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα έναντι των εγγραφών.

Πέραν από την πραγματικότητα της λειτουργίας των σχολείων - όπως έχει ήδη περιγραφεί από τους ΠΛΕ - αναφέρονται και δύο αλλά σημεία τα οποία προκύπτουν ως ανάγκη αλλαγής και σημασιοδοτούν τη συνεχή επέκταση των παρεκκλίσεων και διαφοροποίησης αυτών των σχολείων από το καθεστώς λειτουργίας των υπολοίπων. Οι ΠΛΕ αναφέρθηκαν αρχικά στην ανάγκη ανάπτυξης του ΑΠ στο μικροεπίπεδο αυτών των σχολικών μονάδων αλλά και στη διαμόρφωση τάξεων υποδοχής, ως προτεινόμενη λύση για μία ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές.

«Για όλα τα σχολεία πρέπει να υπάρχει ευελιξία αλλά γι' αυτά ακόμη περισσότερο. Τουλάχιστον το 20% του προγράμματος θα έπρεπε να είναι στην εξουσία του σχολείου. Το σχολείο να αποφασίζει το πώς θα διαμορφωθεί το πρόγραμμα».

Η ευελιξία αποτελεί τη λέξη κλειδί για την αντιμετώπιση των αλληπάλληλων και αιφνίδιων αλλαγών που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους αυτά τα σχολεία. Ένα εθνικό ΑΠ με προκαθορισμένους και συγκεκριμένους προσανατολισμούς και διδακτέα ύλη διαπιστώνεται ότι δύσκολα εφαρμόζεται απόλυτα στα ΣΦΑ, τα οποία επιβάλουν ευέλικτες λύσεις. Η ανάπτυξη μέρους του προγράμματος από τα ίδια τα σχολεία, ουσιαστικά σημαίνει τη μεταβίβαση εξουσιών που αφορά τον πυρήνα της σχολειοποίησης - το διδακτικό έργο του σχολείου - στην ίδια τη σχολική μονάδα. Οι ανάγκες όπως φαίνεται, επεκτείνονται και προς την ιδέα ενός βαθύτερου διαχωρισμού φοίτησης των αλλόγλωσσων από τον ντόπιο πληθυσμό, με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής:

«Ο Δντής του σχολείου Φρίξος έστειλε επιστολή και ζητά τη δημιουργία τάξεων υποδοχής όπως γίνεται στην Ελλάδα.....Η ενισχυτική διδασκαλία αποδίδει όταν το παιδί είναι μικρό. Γιατί παίρνει μία μακρά διάρκεια για να αποδώσει. Ενώ οι τάξεις υποδοχής θα αποδώσουν σε λιγότερο χρόνο.....Το παιδί για 5 ώρες κάνει στις τάξεις υποδοχής ειδικά Ελληνικά, ενώ στην τάξη θα κάνει από τον υπεύθυνο δάσκαλο που θα τον βγάλουμε για να τον βοηθήσει 1-2 ώρες ελληνικά.....Συμφωνώ με την πρόταση του Δντή του σχολείου Φρίξος. Αν κάνουμε τάξεις υποδοχής και μιλούμε για ασήμαντο αριθμό, αυτό είναι καλύτερο και οικονομικά και εκπαιδευτικά. Οικονομικά γιατί αντί να στείλουμε ένα δάσκαλο να κάνει 40 λεπτά σε 1 παιδί θα κάνει τώρα σε 10.....Στις τάξεις υποδοχής τα παιδιά να μην παραμένουν περισσότερο από 2-3 μήνες και να μην είναι απομονωμένα αλλά να έχουν επαφή στην αυλή με τα δικά μας παιδιά.....Τις τάξεις υποδοχής δεν τις βλέπω σαν γκέτο. Θέλω να λειτουργήσουν μέσα στο σχολείο. Τα παιδιά να έρχονται σε επαφή στο διάλειμμα ή σε άλλα μαθήματα Τέχνης, Γυμναστικής, γιατί με τη συναναστροφή μαθαίνεται η γλώσσα και ύστερα από 2-3 μήνες ανάλογα με τη πρόοδο...».

Η δημιουργία τάξεων υποδοχής αποτελεί πρόταση που προέρχεται από τη σχολική μονάδα. Υποστηρίζεται ως πρόταση αλλαγής για οικονομικούς και εκπαιδευτικούς λόγους και ισχυροποιείται ως δάνειο πολιτικής από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές θα φοιτούν – με εξαίρεση κάποια μαθήματα – σε ξεχωριστές τάξεις από τον ντόπιο πληθυσμό - τις τάξεις υποδοχής. Η ανάγκη για απόλυτο διαχωρισμό σημαίνει και την τάση για ομοιομορφοποίηση των τάξεων διδασκαλίας: προβάλλει η ανάγκη - και είναι σημαντικό το ότι αποτελεί πρόταση του

ίδιου του σχολείου - για επίτευξη «ομοιογένειας» και διαμόρφωση «ομοιόμορφων» τάξεων. Πιθανόν, η συνεχής αλλαγή που βιώνουν αυτά τα σχολεία και η αντιμετώπιση διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών και μαθησιακών συνθηκών, να δίνει το έναυσμα για την αντιμετώπιση της νέας συνθήκης με την επίτευξη μίας πιο σταθερής, ελεγχόμενης και ομοιόμορφης κατάστασης.

Τέλος, μέρος της λειτουργίας του σχολείου αποτελεί η καταγραφή των στοιχείων των μαθητών. Πρόκειται για ένα επίσημο έντυπο, το οποίο συμπληρώνουν όλα τα σχολεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης και αποστέλλουν στα Επαρχιακά τους Γραφεία. Αυτό που έχει σημασία στις περιπτώσεις των ΣΦΑ και επιφορτίζει σημαντικά το έργο τους, είναι η καταμέτρηση και πινακοποίηση των μαθητών όχι με βάση την υπηκοότητα ή εθνικότητά τους αλλά με κριτήριο τη γλώσσα που μιλούν. Πρόκειται σαφώς για ένα σημαντικά δυσκολότερο διαχωρισμό, καθώς η υπηκοότητα και η εθνικότητα του μαθητή αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά και αναφορές στο διαβατήριο ή στο πιστοποιητικό γέννησης του, ενώ η γλώσσα επικοινωνίας συστήνει ένα μεταβαλλόμενο και πολυμορφικό εργαλείο προσαρμογής του μαθητή σε διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, εγείρει ερωτήματα του τύπου ποιοι μαθητές πρέπει να καταγράφονται ως αλλόγλωσσοι και για πόσο χρονικό διάστημα θα φέρουν αυτόν τον τίτλο; Οι αναφορές του ΠΛΕ ερμηνεύουν και τον όρο 'αλλόγλωσσοι' που επικράτησε στην επίσημη γλώσσα του ΥΠΠ:

«Οι Δντές δεν καταρτίζουν καταλόγους με κριτήριο την υπηκοότητα ή την εθνικότητα, γιατί σε τι θα βοηθήσει αυτό, αν ο Γεωργιανός δεν έχει ανάγκη από γλώσσα;.....Είτε ξέρουμε την υπηκοότητα είτε ξέρουμε τη γλώσσα η ουσία ποια είναι; Αν χρειάζεται βοήθεια ή όχι».

Η έμφαση στη γλώσσα επικοινωνίας και ο υποβιβασμός της προέλευσης των μαθητών φαίνεται να έχει άμεση και αποκλειστική σχέση με οικονομικούς παράγοντες: σημασία έχει πόσες ώρες ενίσχυσης θα πρέπει να παρέχονται από το ΥΠΠ για όσους δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Στοιχεία που αφορούν τις χώρες προέλευσης των οικονομικών μεταναστών και τον πολιτισμό τους φαίνεται να είναι περιττά και αναξιοποίητα. Έτσι, ο τίτλος του «αλλόγλωσσου» θα ενσωματώσει διαφορετικές κατηγορίες μαθητών (δίγλωσσους, Κύπριους και Έλληνες υπηκόους άλλης εθνικότητας, παιδιά μεικτών γάμων, παλινοστούντες Κύπριους, μόνιμους κάτοικους Κύπρου διαφορετικής υπηκοότητας και νεοαφιχθέντες οικονομικούς μετανάστες) – όπως θα φανεί από τις δηλώσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών – ενώ ταυτόχρονα, διαμορφώνει μία πολυσύνθετη νέα αρμοδιότητα για τα ίδια τα σχολεία στην

προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μαθητών κάτω από το νέο αυτό κριτήριο. Επιπρόσθετα, προκύπτει το ερώτημα του κατά πόσο υπάρχει μία ομοιομορφία κριτηρίων σε όλα τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου για την επιλογή των προσώπων που δηλώνονται ως αλλόγλωσσοι.

Οι αναφορές των ΠΛΕ δεν περιορίστηκαν μόνο στις λειτουργικές διαφοροποιήσεις των σχολικών μονάδων. Από τις δηλώσεις τους προκύπτουν στοιχεία για το διδακτικό έργο αυτών των σχολείων. Οι πρώτες διαπιστώσεις αφορούν τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές:

«Στέλνουμε ένα δάσκαλο και θα του πούμε θα πιάνεις 3 παιδιά ή 5 παιδιά από το τμήμα εκείνο σε κάποια ώρα που κάνουν ελληνικά και θα τα βοηθάς. Αυτό θα το είδατε στο σχολείο Φρίξος ότι γίνεται.... Θα εισηγηθώ στο Δντή για να λύσει προβλήματα συμπεριφοράς, να κάνει εξατομικευμένη εργασία. Αλλά εξαρτάται και από τους υπόλοιπους παράγοντες που επικρατούν στο σχολείο.....Θέλουμε να διαμορφώσουμε επίπεδα, γιατί δεν μπορεί ένας δάσκαλος να παραδίδει μάθημα γλώσσας με τύπο εξατομικευμένης διδασκαλίας - διότι έτσι γίνεται..... Μπορεί να εφαρμοστεί το εξής: ένα νέο αλλόγλωσσο παιδί που εισέρχεται να το πάρει ένας αλλόγλωσσος που φοιτά χρόνια π.χ της Στ τάξης και έχει λύσει το πρόβλημα της γλώσσας και να μπάσει τον νέο μέσα στο όλο περιβάλλον».

Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες και με εξατομικευμένη διδασκαλία. Η διαμόρφωση μικρών ομάδων και η κατ' ιδίαν διδασκαλία, φαίνεται να αποτελούν τις βασικές διδακτικές μεθόδους. Ακόμη, οι παλαιότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές που έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, φαίνεται να αξιοποιούνται συνειδητά στο μαθησιακό έργο, εισάγοντας την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Η εφαρμογή τέτοιων μεθόδων αποτελεί πιθανόν μία προσαρμογή στα ποικίλα και διαφορετικά επίπεδα γνώσεων της ελληνικής που φέρει ο αλλόγλωσσος μαθητικός πληθυσμός. Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού ως παράγοντας προσαρμογής των διδακτικών μεθόδων, ενισχύεται από τις αναφορές των ΠΛΕ για τη σημαντικότητα του προγραμματισμού της διδασκαλίας στις ενισχυτικές τάξεις και την ανάγκη για διαμόρφωση στόχων χωριστά για κάθε μαθητή:

«Να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι εξίσου σημαντικό είτε κάνεις στην τάξη σου ελληνικά στα 30 παιδιά είτε κάνεις σε ένα παιδί ελληνικά, ότι πρέπει να δίνεις την απαιτούμενη σημασία.....Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι πλήρως προετοιμασμένοι, με προγραμματισμό και οι στόχοι που βάζουν για κάθε παιδί έστω κι αν είναι 1, 2 ή 3 να επιτυγχάνονται.... Ένα παιδάκι όταν έρχεται 6 χρονών σε σύγκριση μ' ένα που έρχεται στα 11 του

χρόνια, έχουν διαφορετική ταχύτητα εκμάθησης της γλώσσας. Δεν μπορείς αυτά τα παιδιά να τα χειρίζεσαι με τον ίδιο τρόπο».

Διαφαίνεται ότι η διαφορετικότητα ως συμπληρωματική συνθήκη της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, προτάσσει την αντιμετώπιση του κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση στόχων διαφοροποιούνται, καθώς δεν αφορούν το σύνολο μίας τάξης αλλά την κάθε περίπτωση μαθητή χωριστά. Αυτό καθιστά το εκπαιδευτικό έργο πιο απαιτητικό και περίπλοκο και στην περίπτωση που συμβαίνει στη σχολική ζωή, σημαίνει την εφαρμογή των αρχών μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, απαιτείται μία διαφορετική οργάνωση του 15μερου προγραμματισμού των εκπαιδευτικών, η οποία δεν έχει ως μονάδα αναφοράς το ίδιο το μάθημα (όπως συμβαίνει με τους προγραμματισμούς για τα διάφορα μαθήματα σε κανονικές τάξεις) αλλά τον ίδιο τον αλλόγλωσσο μαθητή. Τέλος, η ταχύτητα εκμάθησης της γλώσσας ως κριτήριο για την ένταξη και τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων, αποτελεί ένα νέο κριτήριο που δεν απασχολεί την κατάταξη ντόπιων μαθητών στις τάξεις φοίτησης, ενώ συνδέεται άμεσα με τη διδακτική προσέγγιση και τα μέσα που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το τρίτο στοιχείο που αφορά το διδακτικό έργο των ΣΦΑ στις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας- στοιχείο το οποίο έχει αναφερθεί και σε ανάλυση που προηγήθηκε - αφορά την παρουσία νέου διδακτικού αντικειμένου, ενός νέου μαθήματος: τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το νέο αυτό αντικείμενο το οποίο εντάσσεται μη θεσμοθετημένα μέσω της πολιτικής των παρεκκλίσεων, φαίνεται να είναι κυρίαρχο στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα των ενισχυτικών διδασκαλιών στα ΣΦΑ.

«Ο δάσκαλος αυτός αναλαμβάνει σε κάποια φάση τα παιδιά και τους παραδίδει τρόπον τινά, ενισχυτική διδασκαλία όσο αφορά το θέμα της γλώσσας μόνο».

Η διδασκαλία της γλώσσας ως κύριου μαθήματος του ΑΠ της Δημοτικής Εκπαίδευσης διαφοροποιείται ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας του αλλά και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται – όπως θα φανεί στην ανάλυση των σχολικών μονάδων – σε μία προσπάθεια προσαρμογής του στις νέες ανάγκες. Στη νέα αυτή διδακτική προοπτική προστίθεται και ο διάλογος της αναγκαιότητας μίας δίγλωσσης διδασκαλίας:

«Δεν το βλέπω απαραίτητο να υπάρχει δίγλωσσος δάσκαλος. Μπορεί το παιδί να αισθάνεται ωραία γιατί έχει κάποιον να συνεννοείται αλλά εγώ το βλέπω θετικό να μην ακούει τη γλώσσα του όταν θέλεις να του διδάξεις κάτι».

Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι την εποχή που ο ΠΛΕ προβαίνει στην παραπάνω δήλωση, το σχολείο Φρίξος εφαρμόζει δίγλωσση διδασκαλία (ρωσικά – ελληνικά) στο Α επίπεδο αρχαρίων στα πλαίσια των ενισχυτικών ωρών.

Οι αλλαγές στη λειτουργία και το διδακτικό έργο, όπως αναλύθηκαν, συστήνουν και διαφοροποιήσεις στη δομή του σχολείου. Το τρίτο στοιχείο που αφορά το δομικό σύστημα της σχολικής μονάδας είναι η λήψη αποφάσεων, ο βαθμός αυτονομίας και τα νέα πεδία εξουσίας που παρουσιάζονται στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων. Πρόκειται για 3 στοιχεία που συναπαρτίζουν τη διάσταση του συγκεντρωτισμού σε ένα κοινωνικό σύστημα. Οι ΠΛΕ αναφέρονται στο ρόλο του Δντή αυτών των σχολείων για την εξασφάλιση του πλήθους των ενισχυτικών ωρών που θα εγκριθούν για το σχολείο του:

«Τα κριτήρια των ενισχυτικών ωρών δίνονται από τον Δντή. Από τη διεύθυνση του σχολείου ξεκινά το αίτημα, η οποία δηλώνει ότι έχω κατά κάποιο τρόπο τούτα τα προβλήματα.... Τις ώρες ενίσχυσης που ζητά ένα σχολείο τις παίρνει αν είναι μέσα σε λογικά πλαίσια. Επίσης, αν με διαβεβαιώσει ο Επιθεωρητής ότι μπορεί στα 15 παιδιά να μην είναι αλλόγλωσσα μόνο ή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με προβλήματα συμπεριφοράς, τότε εγώ μπορεί να εισηγηθώ να τις πάρει..... Δηλώνει ο Δντής ότι έχει 17 αλλόγλωσσους. Πραγματικά τα παιδιά αυτά θέλουν βοήθεια; Ή μου δηλώνει μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες; Πραγματικά έτσι είναι;».

Από τη μελέτη των επίσημων εγγράφων διαφάνηκε ότι έχει διαμορφωθεί μία κλίμακα παροχής ενισχυτικών ωρών για τους αλλόγλωσσους. Η κλίμακα αυτή, μάλιστα, αποτέλεσε από το 1997 έως το 2002 το επίμαχο θέμα της Μικτής Επιτροπής που είχε οριστεί για την κατάρτιση της κλίμακας. Από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας φαίνεται ότι η κλίμακα αυτή δεν αποτελεί μία απαράβατη συνθήκη για την κατανομή ενισχυτικών ωρών στα ΣΦΑ. Το εύρος των ενισχυτικών ωρών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το πλήθος των αλλόγλωσσων που φοιτούν και χρειάζονται βοήθεια. Όπως φαίνεται, ο δντής του σχολείου πιθανόν να ζητήσει επιπρόσθετο χρόνο ακόμη και για παιδιά αλλόγλωσσα με επιπρόσθετες μαθησιακές δυσκολίες ή και για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ ο ΠΛΕ κρίνει κατά περίπτωση και εισηγείται την παρέκκλιση από την επίσημη οδηγία. Η σημαντικότητα της πολιτικής του δντή για το

εύρος των ενισχυτικών ωρών του σχολείου του, φαίνεται και από τη διαπίστωση της αδυναμίας ελέγχου από πλευράς ΥΠ της αληθοφάνειας των δηλώσεων των δντών. Οι διευθυντές των ΣΦΑ φαίνεται ότι έχουν την απόλυτη κυριότητα για το ποιοι μαθητές θα δηλώνονται ως αλλόγλωσσοι που χρειάζονται βοήθεια. Ο περιορισμός της γραφειοκρατικής λογοδότησης του διευθυντή στη νέα του αυτή αρμοδιότητα, προσθέτει στο ρόλο του ένα νέο πεδίο εξουσίας και τον καθιστά σημαντικό παράγοντα του βαθμού αναμόρφωσης του σχολείου του.

Όπως φαίνεται όμως, οι δικαιοδοσίες της διεύθυνσης και του σχολείου γενικότερα δεν περιορίζονται μόνο στη διαμεσολάβηση των διευθυντών για τον καθορισμό των ωρών ενίσχυσης που θα πάρουν για το σχολείο τους. Όπως δηλώνουν οι ΠΛΕ, οι αρμοδιότητες του Επαρχιακού Γραφείου σταματούν στην κατανομή του ΠΔΧ. Ο βαθμός και ο τρόπος αξιοποίησής του καθώς και η κατανομή των ωρών στο διδακτικό προσωπικό και των μαθητών στις ενισχύσεις, αποτελεί αποκλειστικά έργο του σχολείου:

«Εμάς (ως Υπουργείο) η πρότασή μας ήταν η ακόλουθη: ότι θα δώσουμε ώρες στα σχολεία έτσι ώστε να τις κατανέμουν όπως εκείνοι νομίζουν καλύτερα στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές.....Αν το σχολείο είχε 15 παιδιά και δικαιούνταν 9 περιόδους τις στέλναμε. Το ποιος θα τις κάνει είναι άλλη κουβέντα. Είναι δουλειά του Δντή..... Δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια ούτε σαφής διαχωρισμός των παιδιών που να ικανοποιούν το δάσκαλο ή το Δντή ότι το επίπεδό του είναι το αναμενόμενο ή χρειάζεται ενίσχυση. Αυτά είναι από την εμπειρία των δασκάλων και των Δντών.....Δώσαμε οδηγίες για τον τρόπο οργάνωσης των ωρών αυτών, αλλά επαφίεται περισσότερο στο Δντή του σχολείου. Δηλαδή ένας διευθυντής αν δει ότι 3 παιδιά έχουν τις ίδιες δυσκολίες και είναι στο ίδιο επίπεδο θα τα βάλει μαζί..... Όλες αυτές οι περιπτώσεις κατάταξης που ανέφερα γίνονται από το Δντή του σχολείου. Εμείς δε λέμε σε ποια τάξη να φοιτήσει..... Κριτήρια κατάταξης ή αξιολόγησης της γλώσσας των παιδιών που έρχονται δεν υπάρχουν. Δεν υπάρχει τίποτε. Απλώς είναι δουλειά του Δντή και του δασκάλου της τάξης βασικά ή των τάξεων που πιθανώς να φοιτήσει.....Λέγαμε είναι ενίσχυση, έκαναν οι Δντές ό,τι ήθελαν».

Από τις περιγραφές αυτές διαφαίνεται: α) η παρουσία πολλαπλών και αλληλένδετων νέων λειτουργιών στα ΣΦΑ, όπως: η αξιοποίηση του ΠΔΧ, η διαμόρφωση ενός νέου ωρολογίου προγράμματος ενισχύσεων, η επιλογή του διδακτικού προσωπικού για τις ενισχύσεις, η επιλογή των μαθητών που θα παρακολουθήσουν ενισχύσεις, η διαμόρφωση επιπέδων ή η εξατομικευμένη διδασκαλία που καθορίζουν τη διανομή των ωρών, τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και ένταξής τους σε επίπεδα ενίσχυσης β) νέα πεδία εξουσίας για τα ΣΦΑ καθώς οι νέες αυτές λειτουργίες συνδέονται



αποκλειστικά με την παρουσία αλλόγλωσσων στα σχολεία και αφορούν τις νέες ρυθμίσεις φοίτησής τους γ) η απουσία κεντροκατευθυνόμενης οδηγίας, θεσμικού πλαισίου δράσης και κριτηρίων αξιολόγησης των αλλόγλωσσων μαθητών, η οποία κρίνεται καθοριστική για τη *μεταβίβαση της εξουσίας* και την *αυτονόμηση της σχολικής μονάδας* στις νέες αυτές λειτουργίες της. Βέβαια, τα τρία αυτά στοιχεία που προκύπτουν από τις δηλώσεις των ΠΛΕ, δεν παύουν ν' αποτελούν προσωπικές τους εκτιμήσεις. Η νέα αυτή κατάσταση θα ελεγχθεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις ίδιες στις σχολικές μονάδες. Το σημαντικό στο σημείο αυτό είναι η παραδοχή - από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη - της αδυναμίας εφαρμογής της γραφειοκρατικής λογοδότησης, όπως εφαρμόζεται στα υπόλοιπα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και η αντικατάστασή της από μία νέα μορφή επαγγελματικής λογοδότησης των εκπαιδευτικών. Η μεταβίβαση εξουσίας και η διαμόρφωση ενός νέου πεδίου ελεύθερης δράσης για τις σχολικές μονάδες δε συνεπάγεται και την αξιοποίηση αυτών των εξουσιών από τα ίδια τα σχολεία.

Μία νέα πρωτοβουλία που φαίνεται να αναλαμβάνουν τα ΣΦΑ είναι η οργάνωση νέων δικτύων επικοινωνίας με το εξωσχολικό τους περιβάλλον. Η σύναψη συνεργασίας του σχολείου με τοπικούς φορείς δεν είναι θεσμικά απαγορευμένη για τα σχολεία αλλά αρκετά περιοριστική ως προς τη φύση της συνεργασίας που μπορεί να συνάψει ένα σχολείο με έναν οργανισμό και πολύ περισσότερο με μία επιχείριση. Να αναφέρουμε, επίσης, ότι η παρουσία ιδιωτικών εταιριών ή οργανισμών που πιθανόν επιδιώκουν τη διαφήμισή τους ή/και την ικανοποίηση συμφερόντων τους σε ένα σχολικό χώρο είναι απαγορευτική. Τα δημόσια δημοτικά σχολεία συνήθως έχουν ένα περιορισμένο και συγκεκριμένο κύκλο φορέων με τους οποίους συνεργάζονται, ενώ η οικονομική στήριξη των σχολείων είναι υπόθεση της Σχολικής Εφορίας και του Συνδέσμου Γονέων ως οι κύριοι χορηγοί του. Τα δημόσια σχολεία σε καμία περίπτωση δεν επιχορηγούνται από «πελάτες» ούτε αναπτύσσουν πελατειακές σχέσεις – με εξαίρεση τις περιπτώσεις δωρεών. Αυτό το σύνθημα καθεστώς φαίνεται να αναιρείται στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, όπως αναφέρουν οι ΠΛΕ Λευκωσίας:

«Ο Επαρχιακός παρόλο που θα έπρεπε να τα κάνει όλα αυτά - όπως για παράδειγμα επαφές με άλλους φορείς για ενίσχυση του σχολείου - δεν ανακατεύεται και πολύ και δε πολύ βοηθά. Είναι, όμως, καθήκον του αυτά τα σχολεία που αποτελούν ειδική περίπτωση ή έχουν μία ιδιαιτερότητα, ό,τι μπορεί να κάνει.....Η επικοινωνία του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς ή χορηγούς επαφίεται στον εκάστοτε διευθυντή. Δεν απαγορεύεται να έρχεται σε επαφή με όσους οργανισμούς πιστεύει ότι μπορεί να βοηθήσουν. Ξέρω ότι το σχολείο Φρίξος έχει ιδιαίτερη σχέση με

εξωσχολικούς παράγοντες της περιοχής του..... Διότι ο Δντής του σχολείου Φρίξος έστειλε ήδη ένα έγγραφο και αναφέρει ότι θα συνεργαστεί και με άλλους οργανισμούς για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και εγώ το είδα με καλό μάτι.....Οποιοσδήποτε οργανισμός κρατικός ή ημικρατικός ή ακόμη το Δημαρχείο θέλει να βοηθήσει τα σχολεία αυτά σίγουρα επαφίεται στο Δντή με την έγκριση τη δική μας φυσικά και με τη συνεργασία του Επιθεωρητή μπορεί να τους αξιοποιήσει αυτούς τους φορείς, τους οργανισμούς και να βοηθήσουν στο έργο του. Εμείς δε λέμε επίσημα το σχολείο Φρίξος θα το βοηθήσει επίσημα ο τάδε φορέας».

Από τις δηλώσεις αυτές διαφαίνεται μία αυξημένη κινητικότητα του σχολείου Φρίξος προς το εξωτερικό της περιβάλλον. Το σχολείο Φρίξος φαίνεται ότι πιθανόν να συνεργάζεται με κρατικούς ή ημικρατικούς οργανισμούς, χωρίς όμως να διευκρινίζονται οι λόγοι για τους οποίους επιδιώκεται αυτή η συνεργασία και τι απολαμβάνει το σχολείο από αυτήν. Πρόκειται για δίκτυα τα οποία θα αναλυθούν διεξοδικά από τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων και τους Συνδέσμους Γονέων που αναλαμβάνουν και τις πρωτοβουλίες. Αυτό, όμως, που φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, είναι η πρόταση του ίδιου του σχολείου για εμπλοκή τοπικών φορέων στη δημιουργία τάξεων υποδοχής. Σύμφωνα με τους κανονισμούς, οι Δντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου δεν έχουν την εξουσιοδότηση διαχείρισης χρημάτων του σχολείου τους. Η κάλυψη των όποιων αναγκών επίσημα γίνεται από τον αρμόδιο φορέα της Σχολικής Εφορίας, ο οποίος έχει και την ευθύνη των εξόδων και διαχείρισης κονδυλίων για όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, ο Δντής ή και οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του, δεν επαναπαύονται στο καθεστώς αυτό και αναλαμβάνουν δράση για εξεύρεση χρημάτων προς κάλυψη όμως νέων αναγκών τους. Το σημαντικό που προκύπτει από τις δηλώσεις των ΠΛΕ, είναι ότι πρόκειται για δράση στην οποία οι ίδιοι δεν εμπλέκονται επίσημα - όπως δηλώνουν - και αποτελεί αποκλειστικά υπόθεση της σχολικής μονάδας. Επίσης, από τις δηλώσεις τους προκύπτει η άμεση σχέση της αλλαγής της ομοιοσυστασίας του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο Φρίξος με την ανάγκη διαμόρφωσης νέων δικτύων επικοινωνίας με κοινωνικούς – τοπικούς φορείς: η αναζήτηση χορηγών αφορά τη στήριξη των τάξεων υποδοχής που προτίθεται να εφαρμόσει ο Δντής του σχολείου Φρίξος και όχι για παράδειγμα την εξασφάλιση χρημάτων για την αποκατάσταση κτιριακών προβλημάτων ή εξοπλισμού του σχολείου. Ίσως είναι η πρώτη φορά που απαντάται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου η οικονομική στήριξη διδακτικού έργου από εξωσχολικούς τοπικούς φορείς για την κάλυψη των αναγκών σε τάξεις υποδοχής. Τι συνέπειες μπορεί αυτό να επιφέρει στο διδακτικό έργο του σχολείου και ποιες

δικαιοδοσίες δίνονται σε εμπλεκόμενους εξωσχολικούς φορείς, αποτελεί κι αυτό ένα ερώτημα που χρήζει ανάλυσης στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Με την ίδια λογική ερμηνεύεται από τους ΠΛΕ και η ελευθερία ανάληψης καινοτόμου δράσης και εφαρμογής προγραμμάτων από το προσωπικό του σχολείου Φρίξος.

«Το Επαρχιακό δε θα αποφασίσει τι δραστηριότητα θα κάνει το σχολείο Φρίξος σε δεδομένη στιγμή αλλά όταν το σχολείο αυτό με το προσωπικό, το Δντή και τον Επιθεωρητή που έχει αποφασίσουν να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ή να κάνουν μία εκδήλωση εμείς την αγκαλιάζουμε την ίδια στιγμή.....Το Επαρχιακό Γραφείο είναι και ο Επιθεωρητής και ο Δντής. Εμείς τη θέλουμε αυτήν την αποκέντρωση.....Ούτε καν το σκέφτηκα ότι θα μπορούσε να γίνει μία δραστηριότητα ανταλλαγής πολιτισμού. Αυτό πρέπει να γίνει εκεί που είναι η ανάγκη, εκεί που το ζουν. Εκείνοι ξέρουν αν αυτό πρέπει να γίνει ή όχι..... Ό,τι ζητήσει το σχολείο Φρίξος το έχει».

Οι ΠΛΕ περιγράφουν την περίπτωση του σχολείου Φρίξος ως μία σχολική μονάδα που της παρέχεται το δικαίωμα της αποκεντρωμένης λειτουργίας και της λήψης αποφάσεων. Το Επαρχιακό Γραφείο δηλώνει απερίφραστα τη στήριξη των προγραμμάτων, πρωτοβουλιών και καινοτομιών που πιθανόν να αναληφθούν ως δράσεις από το σχολείο. Οι δηλώσεις αυτές των ΠΛΕ για παραχώρηση εξουσιών στο σχολείο βασίζονται στην πεποίθηση ότι οι αποφάσεις και οι πρωτοβουλίες πρέπει να λαμβάνονται από αυτούς που γνωρίζουν και εμπλέκονται άμεσα στις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολικού συστήματος: αυτοί που το ζουν είναι και αυτοί που ξέρουν τι πρέπει να γίνει ή όχι. Απόδειξη έμπρακτη αυτής της κατάστασης αποτελεί η ακόλουθη δήλωση του ΠΛΕ Λευκωσίας:

«Παρόλο που σε αυτήν την πρόταση για λειτουργία τάξεων υποδοχής ο ΔΔΕ ήταν αντίθετος, πιστεύω ότι τον έπεισα να ορίσουμε μία Επιτροπή στην οποία να μετέχει ο Δντής του σχολείου Φρίξος, η πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων και ο Επιθεωρητής για να προβούν σε εισηγήσεις».

Πρόκειται για μία ανάληψη πρωτοβουλίας από το Δντή και το Σύνδεσμο Γονέων του σχολείου Φρίξος για δημιουργία τάξεων υποδοχής, δηλαδή για αλλαγή του καθεστώτος λειτουργίας του σχολείου. Η πρόταση αυτή σημαίνει το αίτημα για τη μετονομασία του σχολείου Φρίξος σε διαπολιτισμικό σχολείο, ένα νέο τύπο δημόσιου δημοτικού σχολείου. Η θέση του ΠΛΕ είναι απόλυτα υποστηρικτική μίας τέτοιας πρωτοβουλίας. Μάλιστα, η απόφαση του ΠΛΕ να ορίσει επιτροπή με τα εμπλεκόμενα

πρόσωπα στη λειτουργία του σχολείου Φρίξος για την εκκίνηση διαλόγου με το ΔΔΕ, σημασιοδοτεί τη δημιουργία ενός νέου μοντέλου επικοινωνίας το οποίο καταστρατηγεί σε μεγάλο βαθμό τις κεντροκατευθυνόμενες ιεραρχίες του γραφειοκρατικού συστήματος. Στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ παρουσιάζονται τα πρώτα στοιχεία που δείχνουν ότι πιθανώς η διαμόρφωση της πολιτικής και η ανάληψη μέτρων να αποτελούν προτάσεις, οι οποίες να προήλθαν κατά καιρούς ως αιτήματα από τα ίδια τα σχολεία και τους τοπικούς φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία τους. Βέβαια, η παραχώρηση αυτονομίας από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα στα εν λόγω σχολεία δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκχωρημένες εξουσίες αξιοποιούνται και μάλιστα στο μέγιστο βαθμό από τα σχολεία και το προσωπικό τους. Για το λόγο αυτό, μέχρι την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν τα ίδια τα σχολεία, το κατά πόσο λειτουργούν ή όχι διαφοροποιημένα, αποκεντρωμένα ή αυτόνομα παραμένει αναπάντητο ερώτημα.

Η τελευταία θεματική ομάδα δηλώσεων των ΠΛΕ Λευκωσίας που σημασιοδοτεί μία σημαντική διαφοροποιημένη δράση για τη λειτουργία των σχολείων, είναι αυτή που αφορά στις αλλαγές που προκύπτουν στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών. Αποτελεί σημαντική διάσταση, γιατί στην ουσία καταργείται η εφαρμογή του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών και φοίτησης μαθητών, που ισχύει για όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου και για όλους απαρέγκλιτα τους μαθητές. Αντ' αυτού, ενεργοποιείται ένα ιδιότυπο σύστημα επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς ή υποχρεωτικών μετακινήσεων αλλόγλωσσων μαθητών από το ίδιο το Επαρχιακό Γραφείο (διοικητική επιλογής σχολείου). Οι ΠΛΕ Λευκωσίας αρχικά περιγράφουν σε ποιες περιπτώσεις οι ντόπιοι γονείς ζητούν τη μετακίνηση του παιδιού τους από το σχολείο της γειτονιάς σε ένα άλλο δημοτικό σχολείο.

«Πολλές φορές γονείς με αίτησή τους προς το Επαρχιακό Γραφείο για λόγους ασφάλειας ή άλλους ζητούν τη μετακίνηση των παιδιών τους..... Οι γονείς ζητούν μεταγραφή των παιδιών τους για λόγους ασφάλειας, επειδή δεν προλαβαίνουν να τα παίρνουν οι ίδιοι από το σχολείο.....785 μετεγγραφές κάναμε την περυσινή χρονιά σε σύνολο 20.000 μαθητών. Είναι πάρα πολλές μόνο για Λευκωσία. Χρόνο με το χρόνο αυξάνονται.... Κάνουμε επίσης εξαίρεση και εγκρίνουμε μετακίνηση, όταν τα δύο παιδιά της οικογένειας τυχαίνει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία».

Οι ΠΛΕ αναφέρουν πως όταν πρόκειται για λόγους ασφαλείας εγκρίνουν τέτοιου είδους μετακινήσεις. Παρόλα αυτά θεωρούν ότι οι μετεγγραφές στην Επαρχία

Λευκωσίας έχουν αυξηθεί σημαντικά. Εκτός, όμως, από αυτού του τύπου τις μετακινήσεις, το γεωγραφικό κριτήριο εγγραφής φαίνεται να χάνει την ισχύ του σε περιπτώσεις σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων. Ο ντόπιος πληθυσμός εγκαταλείπει τα σχολεία αυτά ως κακόφημα σχολεία:

«Όταν αλλάζει η σύσταση του σχολείου, ναι, έχουμε μετακινήσεις. Δυστυχώς έχουμε κάποια σχολεία που λανθασμένα για μένα επικρατεί η εσφαλμένη εντύπωση ότι δεν είναι και πολύ καλού επιπέδου και θέλουν οι γονείς να μην εγγράψουν τα παιδιά τους εκεί στην Α τάξη, διότι όταν τα εγγράψουν σε κάποιο στάδιο ζητούν να φύγουν..... Η τρίτη περίπτωση την οποία προσπαθούμε να μην ικανοποιούμε είναι όταν οι γονείς ζητούν μετακίνηση των παιδιών τους σε ένα σχολείο που το θεωρούν καλύτερο. Εμείς δεν πιστεύουμε ότι υπάρχουν καλά και κακά σχολεία. Τα καλά και κακά σχολεία τα κάνει ο δάσκαλος που υπηρετεί εκεί. Πού ξέρει ο γονιός ποιος δάσκαλος θα βρεθεί εκεί το Σεπτέμβρη;..... Έχουμε 3-4 σχολεία ως Επαρχιακό που τα θεωρούμε σε εισαγωγικά "προστατευόμενα" και δεν επιτρέπουμε σε κανέναν που κατοικεί στην περιοχή εκείνη να φύγει εκτός από σπανιότατες περιπτώσεις. Σε αυτά ανήκει και το σχολείο Φρίζος..... Όταν πάλι κάποιοι ζητούν να πάνε στα σχολεία αυτά κι ας μην είναι κάτοικοι της περιοχής παρακαλούμε! Πρόθυμα τους δίνουμε την έγκριση για την ενίσχυση των ακριτικών περιοχών.... Όταν οι γονείς ζητούν να μετακινήσουν τα παιδιά τους από σχολεία με ξενόγλωσσα και ακριτικά εμείς προσπαθούμε νόμιμα με την επιρροή μας να τους πείσουμε. Όταν όμως στο τέλος επιμένουν και πάνε στον Υπουργό και κρυφά και μας διατάζει ο Υπουργός τότε θα δώσουμε την έγκριση».

Οι ΠΛΕ περιγράφουν την τάση του ντόπιου πληθυσμού για μετακινήσεις, στις περιπτώσεις αλλαγής της ομοιοσυστασίας του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Επίσης, φαίνεται ότι η διαρροή σε ντόπιο πληθυσμό στα ακριτικά σχολεία είναι τέτοια, που οι ΠΛΕ αναγκάστηκαν να τα θεωρήσουν ως σχολεία προστατευόμενα από μετακινήσεις. Το τελικό αποτέλεσμα, όπως φαίνεται, είναι ότι οι γονείς χρησιμοποιώντας τις ιεραρχίες του Υπουργείου επιδιώκουν με κάθε τρόπο τη μετακίνησή τους. Η αλλαγή της ομοιοσυστασίας των σχολείων με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών φαίνεται, ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενεργοποίησης του συστήματος των μετεγγραφών αλλά και επιρροής της διαδικασίας των εγγραφών. Μάλιστα, η ελαστικότητα που παρουσιάζει η εφαρμογή του γεωγραφικού κριτηρίου μάλλον τείνει να αποτελεί συνθήκη για τα συγκεκριμένα σχολεία για τους εξής λόγους:

1. Μεγάλη μερίδα Εκ γονέων ασκεί το δικαίωμα της επιλογής σχολείου
2. Σε όσους γονείς επιθυμούν να εγγράψουν τα παιδιά τους στα ΣΦΑ, η εγγραφή εγκρίνεται άμεσα (να αναφέρουμε ότι στο σχολείο Φρίζος φοιτούν παιδιά μαζαγατόρων που δεν κατοικούν στην περιοχή)

3. Υπάρχει, έστω και περιορισμένα, η προοπτική της εγγραφής αλλόγλωσσου μαθητή σε άλλο σχολείο από το σχολείο της περιοχής του, ως απόφαση του ΠΛΕ και όχι ως αποτέλεσμα αιτήματος της οικογένειάς του, για σκοπούς αποφόρτισης του σχολείου Φρίξος και ισόποσης κατανομής των αλλόγλωσσων στις σχολικές τάξεις.

Σχετικά με το τρίτο σημείο υποχρεωτικής μετακίνησης αλλόγλωσσων σε γειτονικά σχολεία αναφέρεται συγκεκριμένα:

«Στις εγγραφές των αλλόγλωσσων παίζει ρόλο εκτός από την ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου κι άλλοι παράγοντες. Αν για παράδειγμα θέλει να γραφτεί σε ένα σχολείο που η τάξη Δ έχει 25 παιδιά και στο γειτονικό έχει 20 και δεν απέχει πολύ η κατοικία του, εμείς το στέλνουμε στο διπλανό για να μην δημιουργήσουμε επιπρόσθετα προβλήματα σε αυτό που θέλει να γραφτεί».

Η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου σε αυτά τα σχολεία αναδύει μία τακτική διακρίσεων έναντι των αλλόγλωσσων και διαφορετικής μεταχείρισης του μαθητικού πληθυσμού, η οποία τεκμηριώνεται σε δύο σημεία του λόγου των ΠΛΕ: α) το δικαίωμα επιλογής σχολείου παρέχεται μόνο στον ντόπιο πληθυσμό β) οι αλλόγλωσσοι όχι μόνο δεν έχουν το δικαίωμα επιλογής σχολείου, αλλά μπορεί να μεταφέρονται σε άλλα σχολεία παρά τη θέλησή τους με απόφαση των ΠΛΕ, χωρίς μάλιστα να ισχύει για τα παιδιά αυτά το επιχείρημα της ασφάλειας κατά τη μετακίνησή τους, το οποίο αποτελεί για τους Εκ σε άλλες περιπτώσεις, λόγο έγκρισης του αιτήματος μεταγραφής τους.

Η πρακτική των μετακινήσεων αποτελεί μία άτυπη και μη θεσμοθετημένη συνθήκη για το ΚΕΣ, η οποία προκαλείται κυρίως από τους γονείς - πρόσωπα που εμπλέκονται στο μικροεπίπεδο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Πρόκειται, δηλαδή, για μία από «κάτω προς τα πάνω προτεινόμενη απόκλιση», καθώς οι μετακινήσεις δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση επιθυμία, επιδίωξη ή δράση του Επαρχιακού Γραφείου. Η πιθανή αλλαγή στη δημογραφική χάρτα του σχολείου επισημοποιεί ή «νομιμοποιεί» άτυπα την εφαρμογή της γονεϊκής επιλογής ως νέας τακτικής ή και μιας ακόμη μη θεσμοθετημένης «πολιτικής παρεκκλίσεων» στο ΚΕΣ. Το αποτέλεσμα αυτό παρουσιάζεται πολύ πιο έτονα στις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου, σε μία Επαρχία όπου οι αριθμοί αλλόγλωσσων μαθητών είναι σαφώς μεγαλύτεροι και οι αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας και των συνδέσμων γονέων καθοριστικές για το σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών στα σχολεία φοίτησής τους.

Οι επιπτώσεις της αλλαγής στη σύσταση των σχολείων στο σύστημα των εγγραφών και μετεγγραφών φαίνεται ότι επηρεάζει το έργο του ΠΛΕ αλλά και του δντή των

σχολείων. Η επιφόρτιση του έργου τους έγκειται στο γεγονός ότι οι νεοαφιχθείσες οικογένειες αλλοδαπών χωρίς μόνιμη κατοικία, εντείνουν την ανάγκη ελέγχου της κατοικίας τους από το Δντή ή από το Επαρχιακό Γραφείο Λευκωσίας, στις περιπτώσεις που το Επαρχιακό αναλάβει αυτό το έργο:

«Όταν ένας αλλόγλωσσος φιλοξενείται είναι νεοαφιχθείς τότε ο Δντής κάνει έρευνα ότι κατοικεί στην περιοχή για να τον γράψει. Εάν έχει οποιαδήποτε αμφιβολία τον στέλνει κοντά μας να την κάνουμε εμείς και του αποστέλλουμε βεβαίωση ότι θα το εγγράψει ή όχι και τότε θα πάει σε άλλο σχολείο για εγγραφή».

Έτσι λοιπόν, μία τυπική διαδικασία, όπως είναι η προσκόμιση ενός ενοικιαστηρίου ή απόδειξης ρεύματος για την εγγραφή χιλιάδων ντόπιων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, καθίσταται πιο πολύπλοκη στην περίπτωση των αλλόγλωσσων κι εμπλέκει στην καθαρά σχολική αρμοδιότητα των εγγραφών και το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας. Μάλιστα, η διαδικασία διερεύνησης και εξακρίβωσης των στοιχείων των αλλόγλωσσων από τους Δντές πρέπει να ήταν μία ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία στις περιπτώσεις αλλοδαπών που δεν είχαν άδεια παραμονής μέχρι το 2002. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ανάλυση του Αρχείου, το Τμήμα Αλλοδαπών και Μετανάστευσης έδινε οδηγίες στα σχολεία να μην εγγράφουν τα παιδιά αυτά μέχρι που ο ΓΕΔ με έγγραφό του επικυρώνει την επιβεβλημένη ανάγκη εγγραφής τους και κατοχυρώνει τις αποφάσεις των Δντών σχολείων. Σε αυτήν τη νέα συνθήκη που προβάλλει, από την επακόλουθη ανάλυση των δύο περιπτώσιακών μελετών, θα ανακύψουν στοιχεία για όλο το φάσμα των εγγραφών και μετακινήσεων και τον ρόλο των τοπικών – σχολικών φορέων σε κάθε περίπτωση.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν την υπερκατηγορία «διαφοροποιήσεις σε δομικά στοιχεία της σχολικής μονάδας», από το λόγο των ΠΛΕ Λευκωσίας διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες διαφοροποιήσεις στη λειτουργία των σχολείων όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι:

A. Στα ΣΦΑ παρουσιάζονται νέες θέσεις εργασίας και νέοι τύποι εκπαιδευτικών, ενώ διευρύνεται το περιεχόμενο τόσο του διοικητικού όσο και του διδακτικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, το σχολείο συνάπτει νέα δίκτυα επικοινωνίας με εξωσχολικούς τοπικούς φορείς.

B. Τα ΣΦΑ περιγράφονται με μία νέα δομή λειτουργίας, «σχολείο μέσα σε σχολείο», καθόλα διαφοροποιημένη από την κλασική δομή ενός μονογλωσσικού δημοτικού δημόσιου σχολείου.

Γ. Στα ΣΦΑ μέσα σε ένα πλέγμα άτυπων αποφάσεων καταργείται η ηλικιακή ομοιομορφία των σχολικών τάξεων και η σταθερότητα του μαθητικού της πληθυσμού καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως και το γεωγραφικό κριτήριο εγγραφών στα σχολεία.

Δ. Εμφανίζονται νέες αρμοδιότητες, όπως η κατάταξη μαθητών σε κανονικές τάξεις και τάξεις ενίσχυσης, η κατανομή του ΠΔΧ μεταξύ του προσωπικού και νέοι τύποι αξιολόγησης για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό ενισχυτικής διδασκαλίας.

Ε. Παρουσιάζεται η ανάγκη για νέες μέθοδους διδασκαλίας, διαφοροποίηση των στόχων της διδασκαλίας στις ενισχύσεις και ένα νέο διδακτικό αντικείμενο στο ΑΠ: τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Ζ. Παρέχεται σημαντική αυτονομία στη δράση και στη λήψη αποφάσεων στα ίδια τα σχολεία, η οποία τεκμηριώνεται στο «επιχείρημα της ανάγκης» για διαχείριση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων του σχολείου από τους μετέχοντες στη λειτουργία του.

Ένα νέο στοιχείο που προκύπτει από τις αναλύσεις του λόγου των ΠΛΕ Λευκωσίας αφορά τη φιλοσοφία που καθορίζει και ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό και τις αποφάσεις τους για τα ΣΦΑ. Σε ό,τι αφορά λοιπόν τον τρόπο προσέγγισης του πολυπολιτισμικού φαινομένου, διαφαίνεται μία στάση διαφοροποιημένη από αυτήν των ΥΠ και ΔΔΕ. Οι ΠΛΕ δεν αντιμετωπίζουν το φαινόμενο ως παροδικό αλλά αντίθετα έχουν αποδεχτεί τη μονιμότητα της παρουσίας του: «το ότι τα νούμερα θα αυξηθούν δεν είμαι εγώ που θα το καθορίσω. Είναι η τάση του πολιτισμού» γι' αυτό «είναι περισσότερο από ανάγκη να λάβουμε μέτρα, γιατί θα αυξηθούν οι αφίξεις κατά κύματα». Η αποδοχή της κατάστασης επιφέρει και την ανάγκη της προληπτικής πολιτικής και των αλλαγών, γεγονός που δεν εντοπίζεται στο λόγο των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι υποστήριζαν ότι δεν υφίσταται λόγος αλλαγών στο ΚΕΣ. Ταυτόχρονα όμως, η διαφοροποίηση στη φιλοσοφία τους, εκδηλώνεται με δηλώσεις που άλλοτε παραπέμπουν στην ανάγκη εφαρμογής ενός μοντέλου ένταξης των αλλόγλωσσων και άλλοτε σε ένα μοντέλο διαπολιτισμικής ανταλλαγής του ντόπιου με το διαφορετικό.

«Η αλλαγή του ονόματος από ξενόγλωσσος σε αλλόγλωσσος βασικά σημαίνει αλλαγή στάσης. Προδιαθέτει για κάτι ξένο που δεν είναι δικό μου. Ενώ με το 'άλλος' το θεωρήσαμε ότι ικανοποιεί σκοπούς ομαλής ένταξης. ...όταν φέρεις μέσα στο σχολείο παιδιά οποιασδήποτε φυλής και δεν την ταμπελώσεις, τα παιδιά θα τα δεχτούν ως παιδιά».



Ανάλογα, η διαπολιτισμική διάθεση παρουσιάζεται με τη μορφή επιθυμιών, προσδοκιών και όχι μίας εφαρμοσμένης πολιτικής έστω στα πλαίσια της Επαρχίας τους:

«Δε θα ήθελα ένα πολυεθνικό σχολείο με τα παιδιά αυτά απομονωμένα. Αυτοί οι άνθρωποι κουβαλούν μαζί τους αποσκευές από τη χώρα τους. Είτε αυτές είναι πολιτισμός είτε κάτι άλλο. Αυτόν τον πολιτισμό θα ήθελα να τον πάρω και να δώσω. Να μη δίνω μόνο.....θέλω να είναι μαζί με τα παιδιά μας, να δουν τα άλλα παιδιά πως σκέφτονται, να δουν ότι υπάρχει κι άλλος κόσμος δεν είμαι μόνος μου σε αυτόν τον κόσμο».

Είναι η πρώτη φορά που αναφέρεται σε επίσημο λόγο η ανάγκη όχι μόνο της προσαρμογής του άλλου στην ντόπια νοοτροπία και πολιτισμική συνθήκη, αλλά και η πρόσκτηση στοιχείων άλλων πολιτισμών από τον ντόπιο πληθυσμό. Είναι βέβαια σημαντικό να αναφέρουμε, ότι οι δηλώσεις που συνθέτουν τα δύο αυτά διαφοροποιημένα ως προς τη φιλοσοφία τους μοντέλα, ανήκουν στα δύο διαφορετικά πρόσωπα των ΠΛΕ.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Λευκωσίας προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο οι δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και του ΓΕΔΕ συμβαδίζουν, συμπορεύονται ή αντικρούονται με αυτές των ΠΛΕ Λευκωσίας. Στην περίπτωση διαπίστωσης μίας διαφορετικής πολιτικής από το Επαρχιακό Γραφείο Πάφου, κατά πόσο αυτή οφείλεται στη φιλοσοφία των προσώπων που ασκούν το διοικητικό έργο από τη συγκεκριμένη θέση και σε ιδεολογικές τοποθετήσεις που υφαινούνται από τις ιδιαιτερότητες που συνθέτουν την τοπική κοινωνία και σχολική πραγματικότητα της Πάφου;

#### Οι θέσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ

Η επεξεργασία του λόγου των συνεντεύξεων των δύο ΠΛΕ Πάφου και του Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΓΕΔΕ) - ο οποίος άσκησε στο παρελθόν καθήκοντα ΠΛΕ Πάφου - παρουσιάζει ένα σύνολο 315 δηλώσεων, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 12 θεματικές οικογένειες. Ο πίνακας 13 που ακολουθεί παρουσιάζει αναλυτικά την ομαδοποίηση των αναφορών που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις τους, όπως και το πλήθος και τη συχνότητα των δηλώσεων που συγκεντρώνει η κάθε θεματική. Οι αναφορές των ΠΛΕ Πάφου προσομοιάζουν με αυτές των ΠΛΕ Λευκωσίας ως προς τους τίτλους των θεματικών ομάδων, χωρίς αυτό να συνεπάγεται και την ομοιότητα του περιεχομένου τους. Οι δύο νέες θεματικές που προκύπτουν στην

περίπτωση των ΠΛΕ Πάφου, αφορούν: α) μία νέα συνθήκη, δηλαδή τις περιγραφές των ιδιαιτεροτήτων που συστήνουν την Επαρχία και την κοινωνία της Πάφου και β) τις επιπτώσεις που προκαλεί το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στο ρόλο του ΓΕΔΕ.

Η θεματική που παρουσιάστηκε στην ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ Λευκωσίας «παρεκκλίσεις από την ισχύουσα νομοθεσία» απουσιάζει ως ομάδα δηλώσεων στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Πάφου. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους: α) γιατί οι ΠΛΕ Πάφου δε χρησιμοποιούν ένα παρόμοιο λεξιλόγιο αλλά περιγράφουν την κατάσταση στα ΣΦΑ και την εκπαίδευση γενικότερα χωρίς στην ουσία να τους ενδιαφέρει τόσο το να εντοπίσουν και να καταμετρήσουν τυχόν παρεκκλίσεις και β) ο λόγος των ΠΛΕ Πάφου επικεντρώνεται περισσότερο στο κλίμα συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων το οποίο καλούνται να διαπραγματευτούν με αλληπάλληλες αλλαγές κι όχι το κατά πόσο διαφοροποιείται η κατάσταση από το ισχύον θεσμικό καθεστώς λειτουργίας των δημόσιων δημοτικών σχολείων.

Στον πίνακα 13 οι θεματικές παρουσιάζονται σε ιεραρχική διαβάθμιση ανάλογα με τη συχνότητα των κωδικών – αναφορών που περικλείει η καθεμιά. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων απέδωσε 69 κωδικούς, οι οποίοι διαμοιράζονται σε 12 θεματικές αναφορών με διαφορετική συχνότητα. Μελετώντας την επαναληπτικότητα των δηλώσεων διαπιστώνεται ότι από τις πέντε πρώτες πολυπληθέστερες σε αναφορές ομάδες του πίνακα, οι τρεις (1, 2, και 4 ομάδα) αφορούν αλλαγές σε δομικά συστήματα της σχολικής μονάδας (μικροεπίπεδο). Οι ΠΛΕ Πάφου αναφέρθηκαν στις αλλαγές που επιφέρει η παρουσία αλλόγλωσσων στη διδακτική διαδικασία και τη διδασκαλία του σχολείου γενικότερα (50), αλλαγές στο σύστημα εγγραφών (43) και σε στοιχεία της λειτουργίας των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων (36). Πρόκειται για αναφορές, οι οποίες καλύπτουν το 41% (129 αναφορές) επί του συνόλου των δηλώσεων.

Από την ποσοτική αυτή πρώτη εκτίμηση, φαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες απασχολούν περισσότερο τους ΠΛΕ Πάφου εν συγκρίσει με τους ΠΛΕ Λευκωσίας, των οποίων ο λόγος επικεντρώθηκε περισσότερο στο μακροεπίπεδο, στην περιγραφή των παρεκκλίσεων που εγκρίνουν για τα ΣΦΑ, το ρόλο τους και τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ίδιοι για τα ΣΦΑ (πίνακας 9).

Πίνακας 13. Οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών στις συνεντεύξεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ

A/A	Θεματικές ομάδες	Πλήθος κωδικών	Συχνότητα κωδικών
1	Αλλαγές στη διδακτική διαδικασία	11	50
2	Διαφοροποιήσεις στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών	5	43
3	Αποφάσεις ΠΛΕ Πάφου	8	40
4	Διαφοροποιήσεις στο σύστημα λειτουργίας του σχολείου	11	36
5	Τοπικές ιδιαιτερότητες της Επαρχίας Πάφου	6	31
6	Αλλαγές στο σύστημα τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών	6	22
7	Αλλαγές και διαφοροποιήσεις στο σύστημα αξιολόγησης	7	21
8	Διαφοροποίηση του ρόλου του ΠΛΕ	3	18
9	Εξουσίες λήψης απόφασης στα ΣΦΑ	4	16
10	Διαφοροποίηση στο ρόλο του ΓΕΔΕ	3	15
11	Η παρουσία των αλλόγλωσσων ως μη παροδικό φαινόμενο	3	12
12	Φιλοσοφία ένταξης και διαπολιτισμικής συνύπαρξης	2	11
	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ</b>	<b>69</b>	<b>315</b>

Οι δώδεκα θεματικές ομάδες του πίνακα 13 οργανώθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος ATLAS σε τρεις θεματικές υπερκατηγορίες:

1. Διαφοροποιήσεις ή/και αλλαγές που αφορούν δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος στη μακροεπίπεδη διάστασή του λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών στη Δημοτική Εκπαίδευση
2. Διαφοροποιήσεις ή/και αλλαγές που αφορούν δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος - μικροεπίπεδη διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος - λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών στη Δημοτική Εκπαίδευση
3. Τοπικές ιδιαιτερότητες και φιλοσοφία ΠΛΕ για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στην εκπαίδευση

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει το πλήθος των θεματικών κάθε υπερκατηγορίας, καθώς και το πλήθος και τη συχνότητα των κωδικών που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές.

Πίνακας 14. Πλήθος θεματικών και κωδικών στις τρεις υπερκατηγορίες αναφορών των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ

Υπερκατηγορίες	Πλήθος θεματικών ομάδων	Πλήθος κωδικών	Συχνότητα κωδικών
Αλλαγές και Διαφοροποιήσεις σε δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος - μακροεπίπεδο	5	28	116
Αλλαγές και Διαφοροποιήσεις σε δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος –μικροεπίπεδο	4	30	145
Ιδιαιτερότητες και Φιλοσοφία	3	11	54
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>12</b>	<b>69</b>	<b>315</b>

Από τον πίνακα 14 διαπιστώνεται ότι:

- ❖ Οι ΠΛΕ Πάφου αναφέρονται περισσότερο στις αλλαγές που επιτελούνται στο μικροεπίπεδο του συστήματος (145), έναντι αυτών που επιτελούνται στο μακροεπίπεδο και αφορούν περισσότερο τη δράση του Επαρχιακού Γραφείου και τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας στο ρόλο τους (116). Ταυτόχρονα το πλήθος των κωδικών στις δύο αυτές υπερκατηγορίες καταδεικνύει ότι τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο (30 κωδικοί), παρουσιάζονται σχεδόν ισόποσα με όσα αφορούν τις αλλαγές στο μακροεπίπεδο (28). Σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα επίπεδα ανάλυσης (ΥΠ, ΔΔΕ και ΠΛΕ Λευκωσίας), φαίνεται από την ερμηνεία της ποσοτικής ανάλυσης, ότι οι αλλαγές που προέκυψαν στα ίδια τα σχολεία κατέχουν σημαντική θέση στο λόγο των ΠΛΕ Πάφου.
- ❖ Η υπερκατηγορία που αφορά τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τη φιλοσοφία των ΠΛΕ συγκεντρώνει 11 κατηγορίες αναφορών με σημαντική επαναληπτικότητα (54).
- ❖ Συνολικά, το 36.8% των δηλώσεων επικεντρώνονται στην υπερκατηγορία των αλλαγών στο μακροεπίπεδο, το 46.1% στις αλλαγές στο μικροεπίπεδο και το 17.1% στις τοπικές ιδιαιτερότητες της Επαρχίας της Πάφου και τη φιλοσοφία των ΠΛΕ.
- ❖ Τέλος, το σημαντικότερο ίσως στοιχείο που προκύπτει από την ποσοτική παρουσίαση της ανάλυσης του λόγου των συνεντεύξεων, αφορά στο γεγονός ότι οι εκπρόσωποι των δύο Επαρχιών αναφέρονται σε αλλαγές και διαφοροποιήσεις σε στοιχεία των ίδιων συστημάτων δομής του μάκρο – και μικροεπίπεδου.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το περιεχόμενο των δηλώσεων που αφορά την κάθε θεματική υπερκατηγορία. Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τις θεματικές ομάδες που συστήνουν τις αλλαγές στα δομικά στοιχεία του μακροεπίπεδου, το είδος των κωδικών κάθε ομάδας και τη συχνότητα με την οποία αναφέρονται.

Πίνακας 15. Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του εκπαιδευτικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ

Υπερκατηγορίες	Θεματικές ομάδες	Κωδικοί
<p><b>Αλλαγές</b> <b>και</b> <b>Διαφοροποιήσεις</b> <b>σε</b> <b>Δομικά</b> <b>Συστήματα</b> <b>του</b> <b>Μακροεπίπεδου</b> <b>116</b></p>	<p><b>Αποφάσεις</b> <b>ΠΛΕ</b> <b>40</b></p>	<p>1. Άτυπη κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου: αποφάσεις για τις μετακινήσεις αλλόγλωσσων μαθητών σε άλλα σχολεία [12] 2. Αυτονόμηση ΠΛΕ στη λήψη αποφάσεων λόγω απουσίας κεντροκατευθυνόμενων εντολών και θεσμικού Πλαισίου για τη λειτουργία των ΣΦΑ [9] 3. Ανάγκη και πρωτοβουλίες για επιμόρφωση και ενημέρωση – για εμπειρογνωμοσύνη [9] 4. Οι αποφάσεις στα πλαίσια ενός κοινού πλαισίου δράσης των ΠΛΕ [3] 5. Οδηγίες ΠΛΕ προς τα ΣΦΑ για την αξιοποίηση του ΠΔΧ [3] 6. Επισκέψεις ΠΛΕ στα ΣΦΑ [2] 7. Παρεκκλίσεις στις εγγραφές αλλόγλωσσων [1] 8. Η απουσία ενιαίας πολιτικής σημαίνει τη λήψη και εφαρμογή διαφορετικών δράσεων από σχολείο σε σχολείο [1]</p>
	<p><b>Αλλαγές στο</b> <b>Σύστημα</b> <b>Τοποθετήσεων</b> <b>Εκπαιδευτικών</b> <b>22</b></p>	<p>1. Συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού στην Πάφο προκαλεί την έλλειψη μονιμότητας προσωπικού ειδικά στα ΣΦΑ [7] 2. Τα ΣΦΑ δεν προτιμούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό [6] 3. Κριτήριο τοποθέτησης διευθυντών στα ΣΦΑ η εξειδικευμένη γνώση και η δεξιότητα επίλυσης Προβλημάτων [4] 4. Κριτήριο τοποθέτησης εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΣΦΑ η εξειδικευμένη γνώση [2] 5. Οι εκπαιδευτικοί όταν γνωρίσουν τις συνθήκες εργασίας στα ΣΦΑ δε ζητούν μετακινήσεις [2] 6. Περισσότερες τοποθετήσεις προσωπικού στα ΣΦΑ [1]</p>
	<p><b>Αλλαγές</b> <b>στο</b> <b>Σύστημα</b> <b>Αξιολόγησης</b> <b>21</b></p>	<p>1. Ανάγκη αξιολόγησης και ελέγχου του τρόπου αξιοποίησης των ενισχυτικών ωρών [8] 2. Διαφοροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης της διδασκαλίας και του προσωπικού στις πολυπολιτισμικές τάξεις [4] 3. Καινοτόμες προτάσεις Επιθεωρητών Πάφου για απαγκίστρωση των εκπαιδευτικών από το σχολικό εγχειρίδιο [2] 4. Μοντέλο αποτίμησης της «προστιθέμενης αξίας» ως μέθοδος αξιολόγησης της ενισχυτικής διδασκαλίας [2] 5. Αξιολόγηση των αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς ένταξης και παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας [2] 6. Αξιολόγηση του τρόπου αξιοποίησης του ΠΔΧ από εξωτερικούς κριτές με εμπειρογνωμοσύνη [2] 7. Απουσία κριτηρίων αξιολόγησης των ενισχυτικών διδασκαλιών [1]</p>

**Διαφοροποίηση  
του  
Ρόλου του ΠΛΕ  
18**

1. Ενημερωτικός ρόλος – Επίλυση συγκρούσεων [12]
  2. Οι εγγραφές αλλόγλωσσων στην αρμοδιότητα του ΠΛΕ [5]
  3. Εμπλοκή ΠΛΕ στην αξιολόγηση του επιπέδου γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς κατάταξης [1]
- 

**Επιπτώσεις  
στο**

**Ρόλο  
του ΓΕΔΕ  
15**

1. Απουσία προληπτικής πολιτικής από πλευράς ΥΠΠ για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο [7]
  2. Συγκεντρωτισμός και υψηλή γραφειοκρατία αποτρέπει τον προβληματισμό και δυσχεραίνει την επικοινωνία [5]
  3. Ενημερωτικός – πληροφοριακός ρόλος [2]
  4. Ανάγκη θέσπισης ερευνητικής ομάδας στο ΥΠΠ [1]
-

Στην υπερκατηγορία των αλλαγών που σχετίζονται με τα δομικά στοιχεία της μακροεπίπεδης διάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος (πίνακας 15), φαίνεται ότι οι ΠΛΕ αναφέρονται κυρίως στις αποφάσεις που λαμβάνουν, στις επιπτώσεις του πολυπολιτισμικού φαινομένου στο σύστημα των τοποθετήσεων και μεταθέσεων του προσωπικού, στο σύστημα και τη διαδικασία της αξιολόγησης και στο θεσμικό ρόλο του Επαρχιακού Λειτουργού και του ΓΕΔΕ. Πρόκειται για επιπτώσεις που επηρεάζουν το σύστημα εξουσίας, το θεσμικό πλαίσιο των ρόλων, τη στελέχωση και την αξιολόγηση του συστήματος. Μελετώντας το περιεχόμενο-το είδος των κωδικών - που παρουσιάζονται σε αυτές τις πέντε θεματικές ομάδες, φαίνεται ότι σε αντιδιαστολή με τις αντίστοιχες ομάδες των ΠΛΕ Λευκωσίας, οι αναφορές στην περίπτωση της Πάφου αφορούν περισσότερο τη διαχείριση του νέου φαινομένου και των επιπτώσεών του, ενώ δεν παρουσιάζονται συγκρίσεις με περιπτώσεις μονοπολιτισμικών σχολικών μονάδων ή με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Αυτό σημαίνει ότι το πλήθος και η συχνότητα των αναφορών εστιάζονται κατ' αποκλειστικότητα στο «πρόβλημα» της παρουσίας αλλόγλωσσων και τις επιπτώσεις που επιφέρει.

Από το πλήθος των αναφορών που συγκεντρώνουν οι θεματικές ομάδες σε αυτή την υπερκατηγορία, πρώτη σε πλήθος αναφορών είναι αυτή που αφορά τις αποφάσεις των ΠΛΕ (40). Φαίνεται ότι οι ΠΛΕ επικεντρώνονται περισσότερο στις αποφάσεις που οι ίδιοι λαμβάνουν και στην κριτική ερμηνεία της πολιτικής που εφαρμόστηκε. Οι αναφορές των ΠΛΕ σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζεται η στελέχωση των ΣΦΑ και η διαδικασία τοποθετήσεων προσωπικού (22), είναι ισόποσες με αυτές που αφορούν τα νέα κριτήρια και διαδικασίες αξιολόγησης που προκύπτουν στα ΣΦΑ (21). Τέλος, σε ό,τι αφορά το ρόλο των ΠΛΕ και ΓΕΔΕ, φαίνεται ότι η ιεραρχική θέση που βρίσκεται πλησιέστερα στην εστία της αλλαγής – το σχολείο - δέχεται περισσότερες επιπτώσεις (18) απ' ό,τι η θέση του ΓΕΔΕ (15) που αποτελεί θέση με έδρα τη Λευκωσία και το ΥΠΠ. Η πρώτη αυτή εκτίμηση παρουσιάζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των αναφορών που ανήκουν σε αυτές τις δύο θεματικές ομάδες.

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών της καθεμιάς, οι οποίες διαμορφώνουν την υπερκατηγορία των «διαφοροποιήσεων που προκύπτουν στη δομή του σχολικού συστήματος».



Πίνακας 16. Η υπερκατηγορία «Διαφοροποιήσεις στα στοιχεία δομής του σχολικού συστήματος» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ

Υπερκατηγορίες	Θεματικές ομάδες	Κωδικοί
<b>Αλλαγές Και Διαφοροποιήσεις Σε Δομικά Συστήματα του Μικροεπίπεδου 145</b>	<b>Αλλαγές στη Διδακτική Διαδικασία των ΣΦΑ</b>	1. Συμπεριφορές και επιδόσεις αλλόγλωσσων μαθητών [11] 2. Αποδοτικότητα ενισχύσεων και τάξεων υποδοχής [6] 3. Οι αλλόγλωσσοι ως ακροατές της διδασκαλίας στις κανονικές τάξεις [6] 4. Διαφοροποίηση ΑΠ και διδασκαλίας στα ΣΦΑ [7] 5. Κατάργηση της αποκλειστικότητας του σχολικού εγχειριδίου [5] 6. Διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόγλωσσους [4] 7. Δίγλωσση διδασκαλία (ρώσικα και ελληνικά) σε κανονικές τάξεις και τάξεις υποδοχής [3]
	<b>50</b>	8. Επιμόρφωση προσωπικού σε θέματα διαπολιτισμικής και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας [2] 9. Πρόβλημα επικοινωνίας και αδυναμία κατανόησης εννοιών από αλλόγλωσσους [2] 10. Διδασκαλία σε μικρές ομάδες ενίσχυσης και εξατομικευμένη [2] 11. Διαχωρισμός αλλόγλωσσων από ντόπιους στο μάθημα της γλώσσας [2]
	<b>Διαφοροποιήσεις στο</b>	1. Υποχρεωτικές μετακινήσεις αλλόγλωσσων προς γειτονικά σχολεία μετά από πιέσεις Εκγόνων - Τακτικές διαχωρισμού [20]
	<b>Σύστημα Εγγραφών και Μετεγγραφών</b>	2. Οι εγγραφές των αλλοδαπών ως σύνθετη διαδικασία – σύγκρουση θεσμών [15] 3. Θεσμικό κενό για τις εγγραφές αλλοδαπών [5] 4. Μετεγγραφές Εκ μαθητών από τα σχολεία φοίτησης με αλλόγλωσσους ως αίτημα των γονέων τους [2] 5. Εμπλοκή ΠΛΕ στη διαδικασία εγγραφών και μετεγγραφών αλλόγλωσσων μαθητών [1]
	<b>43</b>	1. Λειτουργία τάξεων υποδοχής [8] 2. Κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου των τάξεων στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [6] 3. Παροχή ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας παράλληλα με τις κανονικές τάξεις [5] 4. Νέες θέσεις εργασίας σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [5] 5. Νέες συνθετότερες αρμοδιότητες στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων [4] 6. Διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα ΣΦΑ [3] 7. Η πολιτισμική ετερότητα ως λόγος αυτονομίας στην ανάπτυξη ΑΠ στο μικροεπίπεδο [1] 8. Απουσία θεσμικού πλαισίου για τη λειτουργία των ΣΦΑ [1] 9. Η πολιτισμική ετερότητα ως λόγος αυτονομίας στη διαχείριση του ΑΠ στο μικροεπίπεδο [1] 10. Παροχή ενισχυτικών ωρών για όλες τις τάξεις του δημοτικού [1]
	<b>Διαφοροποίηση Στη</b>	
	<b>Λειτουργία των ΣΦΑ 36</b>	

11. Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ [1]

---

**Εξουσίες**

**Λήψης**

**Αποφάσεων στα ΣΦΑ**

**– Νέα πεδία εξουσίας**

**16**

1. Αυτονομία προσωπικού και διεύθυνσης στη χάραξη πολιτικής και στην ανάπτυξη ΑΠ στο μικροεπίπεδο [7]
  2. Η κουλτούρα του διευθυντή βασικός παράγοντας για την αντιμετώπιση προβλημάτων [4]
  3. Η κατανομή του ΠΔΧ στη δικαιοδοσία του διευθυντή και του προσωπικού στα ΣΦΑ [4]
  4. Ο ΠΔΧ ενισχυτικής διδασκαλίας ως αίτημα δντών και γονέων [1]
-

Στον πίνακα 16 φαίνεται ότι οι θεματικές ομάδες που αναφέρονται στις αλλαγές ή διαφοροποιήσεις δομικών συστημάτων στο μικροεπίπεδο αφορούν:

1. Το διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου
2. Το σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών των μαθητών
3. Τη λειτουργία της σχολικής μονάδας
4. Το σύστημα εξουσίας – τα νέα πεδία εξουσίας που παρουσιάζονται στα ΣΦΑ τα οποία περιέχονται στα πρόσωπα που εμπλέκονται στην λειτουργία του σχολείου.

Δύο ζητήματα φαίνεται να προβάλλουν ως κυρίαρχα στο λόγο των ΠΛΕ Πάφου: α) η ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων στο διδακτικό έργο των σχολείων και οι επικείμενες αλλαγές που συνεπάγεται η παρουσία τους στη διδασκαλία των κανονικών και των ενισχυτικών τάξεων (50) και β) οι αλλαγές που επιτελούνται στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών ντόπιων και αλλόγλωσσων μαθητών μέσα σ' ένα καινοφανές καθεστώς για τη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου, το οποίο στην ουσία σημαίνει την κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών και φοίτησης των μαθητών (43).

Αντίστοιχα, περιορισμένες είναι οι αναφορές των ΠΛΕ για τις εξουσίες και το βαθμό αυτονομίας που τυγχάνουν τα ΣΦΑ (16). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως θα φανεί στην ποιοτική ανάλυση του λόγου που ακολουθεί, οι ΠΛΕ Πάφου αν και δηλώνουν την αυτονομία αυτών των σχολείων, δεν τους ενδιαφέρει τόσο να καταγράψουν τις νέες αρμοδιότητες και δικαιοδοσίες του προσωπικού αυτών των σχολείων. Ανάγκη τους είναι περισσότερο να καταδείξουν το πλέγμα των δράσεων για την αντιμετώπιση της αλλαγής μέσα από το οποίο βέβαια έμμεσα αναδύεται ο ενδυναμωμένος ρόλος του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού στα σχολεία αυτά.

Τέλος, ο πίνακας 17 συγκεντρώνει τις θεματικές ομάδες, το είδος και το πλήθος των αναφορών που εντάσσονται στην υπερκατηγορία τοπικές ιδιαιτερότητες και φιλοσοφία των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ.

Πίνακας 17. Η υπερκατηγορία «Τοπικές Ιδιαιτερότητες και Φιλοσοφία της Επαρχίας Πάφου» από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ

Υπερκατηγορίες	Θεματικές ομάδες	Κωδικοί
<b>Ιδιαιτερότητες και Φιλοσοφία των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ 54</b>	<b>Τοπικές</b>	1. Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας της Πάφου έναντι των αλλόγλωσσων, ρατσισμός και ελιτισμός [14] 2. Η τουριστική ανάπτυξη της περιοχής καθοριστικός παράγοντας εισροής μεταναστών, επαναπατρισθέντων και δίγλωσσων μαθητών από μεικτούς γάμους [5]
	<b>Ιδιαιτερότητες 31</b>	3. Αδιαφορία κέντρου για τα προβλήματα της Επαρχίας – Διαφορές λειτουργίας κέντρου από επαρχιακά γραφεία [5] 4. Η παρουσία αλλόγλωσσων στα σχολεία της Πάφου πιο έντονο φαινόμενο απ' ότι στη Λευκωσία [3] 5. Εξάπλωση των μεταναστών προς άλλες ευρύτερες περιοχές της Πάφου [3] 6. Πολυφυλετικά τα σχολεία στην Πάφο [1]
	<b>Η πολυπολιτισμικότητα Ως μη Παροδικό Φαινόμενο 12</b>	1. Μη παροδικός χαρακτήρας του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας [6] 2. Αντίθεση ΠΛΕ με θέση του ΥΠΠ για την παροδικότητα του φαινομένου [3] 3. Μη παροδικότητα φαινομένου για τον ΓΕΔΕ και απουσία προληπτικής πολιτικής του ΥΠΠ [3]
	<b>Φιλοσοφία Ένταξης &amp; Διαπολιτισμικής Ανταλλαγής 11</b>	1. Ανάγκη αποδοχής και ένταξης των αλλόγλωσσων στα δημόσια δημοτικά σχολεία [8] 2. Ανάγκη διαπολιτισμικής ανταλλαγής [3]

Στον πίνακα 17 διαφαίνεται ότι οι ΠΛΕ Πάφου προσδίδουν σημαντικό ρόλο στην πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας τους, την οποία θεωρούν καθοριστική για συγκεκριμένα μέτρα και δράσεις που αναλήφθηκαν κατά την ιστορική εξέλιξη των δημογραφικών αλλαγών που συντελέστηκαν στην περιοχή και κατ' επέκταση στα δημόσια σχολεία, με την παρουσία των οικονομικών μεταναστών και επαναπατρισθέντων Κυπρίων. Οι αναφορές τους στις ιδιαιτερότητες της Επαρχίας τους (31), συνοδεύουν στις πλείστες των περιπτώσεων την προσπάθειά τους να επεξηγήσουν την τροπή που έλαβαν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στην Πάφο και τις συγκρούσεις που δημιουργήθηκαν. Αντ' αυτού, οι ΠΛΕ πέραν των αποφάσεων που λαμβάνουν, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ενός μοντέλου ένταξης των αλλόγλωσσων στη σχολική εκπαίδευση (8). Η φιλοσοφία τους πηγάζει από την πεποίθησή τους ότι το πολυπολιτισμικό φαινόμενο δεν αποτελεί παροδική αλλά μία νέα και μόνιμη συνθήκη για την Κύπρο (6), σε αντίθεση με τις θέσεις του ΥΠΠ. Συνεπώς, για το καλό του τόπου οφείλουν να διαμορφώσουν πολιτική ένταξης των αλλόγλωσσων για να αποβούν χρήσιμοι πολίτες στην Κυπριακή Δημοκρατία.

Η ποσοτική ανάλυση των δηλώσεων των προσώπων αναδύει δύο βασικά ερωτήματα: α) γιατί οι αναφορές των ΠΛΕ Πάφου εν αντιθέσει με αυτές των ΠΛΕ Λευκωσίας επικεντρώνονται περισσότερο στο τι γίνεται στα σχολεία παρά στο πώς επηρεάστηκε το δικό τους έργο με την παρουσία των αλλόγλωσσων – θέμα πολύ πιο οικείο για τους ίδιους και β) τι κοινά και ποιες ενδεχόμενες διαφορές παρουσιάζει το περιεχόμενο των αλλαγών και γενικότερα η αντιμετώπιση του ίδιου φαινομένου στις δύο Επαρχίες; Το δεύτερο αυτό ερώτημα, αποτελεί και θεμελιώδες ερώτημα της μελέτης, επειδή στις συγκεντρωτικές γραφειοκρατίες, όπως αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, αναμένεται οι δράσεις και οι ενδεχόμενες αλλαγές να είναι κοινές για όλα τα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή στη διαπίστωση διαφοροποίησης των αποφάσεων και λειτουργίας του συστήματος στις δύο Επαρχίες, προβάλλει η συνθήκη σχετικής αυτονομίας ή αποκέντρωσης του συστήματος, γεγονός που άπτεται του βασικού ερωτήματος της αναδόμησης της συγκεκριμένης μελέτης.

Προσανατολισμένη προς τα δύο αυτά ερωτήματα, η ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων για την περίπτωση της Πάφου, θα ακολουθήσει ως προς τη δομή της, την τεχνική της συγκριτικής ανάλυσης περιπτώσεων. Αυτό σημαίνει ότι ο λόγος και οι δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ, θα παρουσιάζονται στη βάση δύο κριτηρίων: α) τις αναφορές σε κάθε θεματική ομάδα δηλώσεων, που αποτελούν τις

κοινές θέσεις και δράσεις μεταξύ των δύο Επαρχιών και β) τις αναφορές ανά θεματική ομάδα, οι οποίες πιθανόν να αναδύουν διαφοροποιήσεις ή καινοφανείς δράσεις που παρουσιάζονται αποκλειστικά στην περίπτωση της Επαρχίας Πάφου, ως τοπική δράση για την αντιμετώπιση της νέας πολυπολιτισμικής συνθήκης. Η δομή της ποιοτικής ανάλυσης του λόγου, δίνει τη δυνατότητα απάντησης του δευτέρου ερωτήματος που τέθηκε προηγουμένως, φανερώνοντας τις περιπτώσεις που ακολουθείται μία κοινή πολιτική ή μία περιφερειακή δράση αντιμετώπισης της αλλαγής.

Η τεχνική της συγκριτικής ανάλυσης περιπτώσεων στο μακροεπίπεδο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, διασαφηνίζει την εικόνα και δίνει τη δυνατότητα να σκιαγραφηθεί το φάσμα της διάχυσης των αλλαγών και της έκτασης ή του μεγέθους της αναδόμησης που ενδεχόμενα να επιτελείται – σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των προσώπων - στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος με την αλλαγή της ομοιοσυστασίας του μαθητικού πληθυσμού σε συγκεκριμένα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας.

Στην πρώτη υπερκατηγορία, αυτή που αναφέρεται στις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας στο μακροεπίπεδο και στις αλλαγές που επιφέρει στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, η θεματική που σχετίζεται με τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ΠΛΕ Πάφου, παρουσιάζει ομοιότητες αλλά και διαφορές ως προς το περιεχόμενό της με τις αντίστοιχες θέσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας. Κοινή θέση μεταξύ των δύο Επαρχιών προβάλλει το γεγονός της δικαιοδοσίας των ΠΛΕ στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στη Δημοτική Εκπαίδευση. Οι ΠΛΕ παρουσιάζονται με μεγάλο βαθμό αυτονομίας σχετικά με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία των ΣΦΑ, λόγω απουσίας κεντροκατευθυνόμενων εντολών και ως εκ τούτου, προβαίνουν σε αποφάσεις που εισάγουν παρεκκλίσεις στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων δημοτικών σχολείων. Παρ' όλα αυτά, στην περίπτωση των ΠΛΕ Πάφου, διαπιστώνεται μία έντονα κριτική στάση έναντι του ΥΠΠ για την έλλειψη πρωτοβουλιών και κατευθύνσεων, στάση την οποία δεν επιδεικνύουν στο λόγο τους οι ΠΛΕ Λευκωσίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

« Ναι αποφάσιζα μόνος μου ως ΠΛΕ βλέποντας την κατάσταση στην Επαρχία μου .....Το Υπουργείο δεν απαντούσε τίποτε. Δεν είχα τίποτε γραπτό που να μου δίνει οδηγίες. Στις υπηρεσιακές συσκέψεις ήγεια το θέμα των εγγραφών και μου έλεγαν κάνε εσύ ότι νομίζεις..... Εγώ ούτε οδηγίες γραπτές είχα ούτε προφορικές. Ερχόταν ο Σύνδεσμος Γονέων και με πίεζε (να τους χωρίσω). Εγώ δεν έχω οδηγίες του έλεγα, από το Υπουργείο μου, ούτε ο Υπουργός μού είπε να κάνω αυτό το πράγμα.....Και στο Υπουργείο κανένας δεν είχε καμία εμπειρία. Στο τέλος βασίζονταν πάνω μου: τι θα έλεγα πάνω σε αυτά τα θέματα, λόγω της εμπειρίας που απέκτησα στην Πάφο. Και τα

προγράμματα που εφαρμόζονται τώρα στην Πάφο, είναι συνέχεια των προγραμμάτων που εφάρμοζα εγώ..... Πουθενά δεν υπάρχουν γραπτώς αυτές οι εντολές ή το να κάνω ό,τι νομίζω εγώ. Ήταν προφορικές».

Η ποιοτική διαφορά στις δηλώσεις που προέρχονται από τις δύο Επαρχίες, έγκειται στο γεγονός ότι οι ΠΛΕ Λευκωσίας διακηρύττουν την πλήρη αρμοδιότητά τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την Επαρχία τους, αντλώντας το δικαίωμα αυτό από το θεσμικό πλαίσιο του ρόλου τους. Αυτό δηλώνεται με σαφήνεια στην πεποίθησή τους ότι:

«αν ξεκινούσε μία κίνηση ενιαίας πολιτικής, θα έπρεπε να ξεκινήσει από τους ΠΛΕ των Επαρχιών. Πρώτοι αυτοί έχουν την εξουσιοδότηση να τη διαμορφώσουν. Η πολιτική αυτή κοινοποιείται στον ΔΔΕ αλλά δημιουργείται εκεί που υπάρχει το πρόβλημα και εκεί πρέπει να λυθεί».

Με τη δήλωσή τους αυτή, οι ΠΛΕ Λευκωσίας θέτουν σε προτεραιότητα τις τοπικές ιδιαιτερότητες κάθε Επαρχίας και καθοριστικό το δικό τους ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικής για την Επαρχία τους. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΠΛΕ Πάφου, από τις παραπάνω αναφορές διαπιστώνεται μία αντιπαλότητα με το στρατηγικό επιτελείο του κέντρου: οι ΠΛΕ Πάφου φαίνεται ότι επιζητούν τις οδηγίες του κέντρου, τις οποίες δε λάμβαναν και επομένως εκ των πραγμάτων, αναλάμβαναν αυτόβουλη δράση για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Οι ΠΛΕ Λευκωσίας, όπως φάνηκε στην ανάλυση του λόγου τους, διακατέχονται από μία φιλοσοφία τοπικισμού, υποστηρίζοντας την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτικής ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης σχολείου. Οι ΠΛΕ Πάφου προβάλλουν περισσότερο τις ιδιαιτερότητες της Επαρχίας και τοπικής κοινωνίας κι όχι του κάθε σχολείου χωριστά, επιζητώντας ταυτόχρονα τη διαμόρφωση μίας κεντροκατευθυνόμενης πολιτικής. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η Λευκωσία, με εξαίρεση το σχολείο Φρίξος, δεν αντιμετώπιζε τόσο σημαντικές δημογραφικές αλλαγές στις σχολικές της μονάδες εν αντιθέσει με την Πάφο, όπου οι αριθμοί των αλλοδαπών είναι μεγαλύτεροι και το θέμα αφορά σαφώς περισσότερα από ένα δημόσια σχολεία. Ταυτόχρονα, η πληθυσμιακή αύξηση των αλλοδαπών επέφερε, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, τις αντιδράσεις των τοπικών φορέων καθιστώντας τη φοίτησή τους στα δημόσια σχολεία πολύπλοκη διαδικασία. Ίσως οι δύο αυτοί παράγοντες να συντελούν στην έντονη ανάγκη που παρουσιάζουν οι ΠΛΕ Πάφου για την έγκριση και επιβεβαίωση των μέτρων που λαμβάνουν από το κέντρο λήψης αποφάσεων και την ανώτερη διοικητική ιεραρχία του ΥΠΠ.

Ένα δεύτερο κοινό σημείο αναφοράς για τις δύο Επαρχίες αποτελεί η απουσία ενιαίας εθνικής πολιτικής για τη φοίτηση των αλλόγλωσσων. Είναι κοινή θέση των Πρώτων Λειτουργών και των δύο Επαρχιών ότι ενιαία ή/και προληπτική πολιτική δεν υπάρχει για την περίπτωση των ΣΦΑ. Βέβαια, οι ΠΛΕ Λευκωσίας για το γεγονός αυτό θεωρούν ότι ευθύνονται και οι ίδιοι δηλώνοντας μέσα σε ένα πλαίσιο επαγγελματικής αυτολογοκρισίας, ότι δεν έχουν αναλάβει καμία πρωτοβουλία για τα ΣΦΑ. Η κοινή παραδοχή των Επαρχιακών Γραφείων για απουσία εθνικής πολιτικής, ως θέση της συγκεκριμένης ιεραρχικής βαθμίδας, έρχεται σε αντίθεση με τις δηλώσεις των ΥΠ και ΔΔΕ, οι οποίοι διακηρύττουν, όπως είδαμε, την ύπαρξη πολιτικής του ΥΠΠ για τη φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών. Η απουσία ενιαίας πολιτικής επισημαίνεται ως εξής από τους ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ:

«Το ότι δεν υπάρχει ενιαία πολιτική για αλλόγλωσσους σημαίνει ότι σε κάποιο σχολείο της Λευκωσίας μπορεί να εφαρμόζεται ένα διαφορετικό πρόγραμμα. Κι αυτό συμβαίνει, υπάρχει..... Δεν υπήρχαν απαντήσεις από το Υπουργείο. Ήταν μονόδρομος η επικοινωνία. Δεν υπήρχε πολιτική, αυτή είναι η διαπίστωσή μου. Δεν υπήρχε πολιτική ..... Δεν έχει απασχολήσει το θέμα ούτε στο επίπεδο ΔΔΕ και των Πρώτων Λειτουργών, γιατί αν γινόταν κάτι τέτοιο θα ήταν κοινή πολιτική σε επίπεδο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ούτε αυτό έγινε. Και στην Πάφο ο νέος ΠΛΕ που ήρθε συνεχίζει το πρόγραμμά μου απ' ότι ξέρω..... Αλλά το κράτος δε μερίμνησε για την επιμόρφωση του προσωπικού γιατί δεν είχαν το πρόβλημα στη Λευκωσία είτε γιατί νόμιζαν ότι 'μόρα είναι θα περάσει'».

Η απουσία ενιαίας πολιτικής για τους ΠΛΕ Πάφου είναι αυτή που επιτρέπει έμμεσα τη λειτουργία διαφορετικών προγραμμάτων ένταξης και φοίτησης αλλόγλωσσων στα δημοτικά σχολεία δύο ή περισσότερων Επαρχιών. Η διαφοροποίηση των δράσεων αποδίδεται από τα πρόσωπα περισσότερο στην ανυπαρξία «πολυπολιτισμικής πολιτικής» σε εθνικό επίπεδο κι όχι τόσο στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης, επιχείρημα το οποίο προβάλλεται από το λόγο των ΠΛΕ Λευκωσίας. Η απουσία κεντροκατευθυνόμενης πολιτικής οφείλεται για τους ΠΛΕ Πάφου στο γεγονός ότι η παρουσία αλλόγλωσσων αποτελεί περισσότερο «πρόβλημα» της περιφέρειας και όχι του κέντρου, της πρωτεύουσας. Επίσης, αποδίδεται στην ενδεχόμενη προσωρινότητα με την οποία αντιμετωπίζουν το φαινόμενο. Ανεξάρτητα από τους λόγους που προβάλλονται, αυτό που έχει σημασία για την περίπτωση της μελέτης είναι ότι τα Επαρχιακά Γραφεία παρά τα θεσμικά κενά που δημιουργεί η ανάγκη εκπαίδευσης αλλοδαπών και παρά την απουσία κεντρικών οδηγιών, οι ίδιοι δεν



έμειναν αδρανείς. Η αυτόβουλη ανάληψη σε επαρχιακό επίπεδο πρωτοβουλιών, παρεκκλίσεων, δράσεων και μέτρων ανάλογα με την περίπτωση, φαίνεται να διαμορφώνει μία προοπτική αποκεντρωτικής – περιφερειακής πολιτικής διαφοροποιημένης από Επαρχία σε Επαρχία.

Ένα κεντρικό ζήτημα που εμπειρικλείει η θεματική των αποφάσεων των ΠΛΕ, το οποίο διαφοροποιεί τις δύο Επαρχίες, αφορά την πολιτική των μετεγγραφών και μετακινήσεων μαθητικού πληθυσμού από σχολείο σε σχολείο. Στην περίπτωση της Λευκωσίας δύο βασικοί λόγοι ήταν αυτοί που καθιστούν το φαινόμενο των μετακινήσεων αλλόγλωσσων ιδιαίτερα περιορισμένο: ο μικρός αριθμός αλλόγλωσσων της πρωτεύουσας σε συνδυασμό με την απουσία σημαντικών αντιδράσεων και συγκρούσεων στην τοπική κοινωνία της Λευκωσίας. Αντίθετα, η μετακίνηση μαθητικού πληθυσμού αποτέλεσε το κεντρικό ζήτημα στην Επαρχία της Πάφου λόγω κυρίως των αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας και του αιτήματος των γονέων για μείωση των αλλόγλωσσων σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Για το θέμα των μετακινήσεων οι ΠΛΕ Πάφου φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο μέσα σε ένα κλίμα αλληπάλληλων συγκρούσεων. Είναι αυτοί που αποφασίζουν πόσοι θα μετακινηθούν, ποιοι θα μετακινηθούν και προς ποια σχολεία. Ταυτόχρονα, όπως φαίνεται, είναι στην απόλυτη δικαιοδοσία τους η κάλυψη του θεσμικού κενού στο σύστημα εγγραφών για συγκεκριμένη κατηγορία αλλοδαπών μαθητών:

“Αφού δεν υπήρχε ξεκάθαρη πολιτική για τις εγγραφές, αυτό σήμαινε ότι αποφάσιζα εγώ ο ίδιος..... Αποφάσισα να τα εγγράψω (παιδιά 12 – 14 ετών χωρίς απολυτήριο δημοτικού) και περισσότερο το έκανα στην προσπάθειά μου από τη μια να προστατέψω τα ίδια τα παιδιά, ώστε να μην είναι μέσα στους δρόμους κι από την άλλη να μην γίνουν μάλιστα της κυπριακής κοινωνίας..... Εκεί που είχε πρόβλημα μεγάλο και εξακολουθεί να υπάρχει, είναι ότι τα παιδιά των 11 και 12 χρόνων που κανονικά έπρεπε να πάνε στη Στ τάξη, τους έβαλα στην Ε και Στ τάξη, διότι οι αριθμοί μου το επέτρεπαν να το κάνω. Δεν ακολούθησα τις οδηγίες να μετακινήσω παιδιά και να βάλω παιδιά. Ακολούθησα τη δική μου τακτική: ότι όπου η Α τάξη και η Στ έχει 22 παιδιά, έβαζα 5. Έχει 30 παιδιά, πρόσθετα 2. Δεν μετακίνησα παιδιά. Έτσι με αυτό το διαχωρισμό μπήκαν σε σχολεία όλοι οι Ρωσοπόντιοι.....Δεν μπορούσα να τους στείλω σε άλλα σχολεία. Τους εξηγούσα ότι με το να τους σκορπίσω στα σχολεία, θα παρακωλύεται η ομαλή λειτουργία όχι ενός ή δύο αλλά 5, 10, 20, 30 σχολεία, τα οποία δε θα λειτουργούν..... Άρχισε η νέα χρονιά και ήρθε ο Υπουργός στην Πάφο. Μου είπε: να εφαρμόσεις την απόφασή μου. Του είπα ότι δεν εφαρμόζεται. Εγώ είχα κάνει τη στελέχωση των σχολείων το Γενάρη, τα τμήματα ήταν γνωστά, οι αριθμοί των μαθητών στο κάθε τμήμα γνωστοί. Εσείς τώρα μου ζητάτε να κάνω αυτό το πράγμα; Αυτό σημαίνει μετακίνηση πληθυσμού..... Αν μετακινήσω έτσι μαθητικό πληθυσμό, τι θα πουν τα ΜΜΕ, τι θα πει ο κόσμος;.....Η απάντηση του

Υπουργού ήταν όχι θα κάνεις αυτό που σου λέω. Και έκανα κι εγώ ένα έγγραφο προς τον Υπουργό και του λέω ότι γι' αυτό το θέμα διαφωνώ και έχω αυτές τις θέσεις. Μου απέρριψαν τις θέσεις μου..... Έπρεπε να εφαρμοστεί αυτό που πρότεινα (όχι διασκορπισμό των παιδιών στα σχολεία) για το καλό της Δημοκρατίας της Κύπρου και για να αποφευχθούν αντιδράσεις της Ελληνικής Πρεσβείας».

Οι αναφορές αυτές περιγράφουν την έναρξη μίας νέας πολιτικής για την κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών και φοίτησης αλλοδαπών και το διασκορπισμό τους σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Πάφου. Από τις αναφορές φαίνεται μία τριπολική σύγκρουση μεταξύ ΥΠΠ, τοπικής κοινωνίας και Επαρχιακού Γραφείου Πάφου. Το σημαντικό που προκύπτει από τις αναφορές είναι όχι μόνο η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στην Επαρχία Πάφου, αλλά και η εφαρμογή μιας μη θεσμοθετημένης απόφασης: η απόφαση για μετακίνηση μαθητικού πληθυσμού ήταν άτυπη και προφορική με αποτέλεσμα να καθιστά τον ΠΛΕ Πάφου κύριο υπεύθυνο για την εφαρμογή της, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αισθάνεται καλυμμένος έναντι του ισχύοντος νόμου για τις εγγραφές στη δημοτική εκπαίδευση. Η ένταση για την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου οφείλεται κυρίως στην εμπλοκή τοπικών φορέων στον εκπαιδευτικό διάλογο για τη φοίτηση των αλλοδαπών, γεγονός που δίνει το προβάδισμα σε μία πρωτοφανή πελατειακή μορφή λογοδότησης. Ακόμη, η γραφειοκρατική λογοδότηση των ΠΛΕ φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση και με την επαγγελματική τους λογοδότηση, καθώς όπως διαφαίνεται, υπάρχει διαφωνία για την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου. Ταυτόχρονα, μέρος των αποφάσεών τους αποτελεί και η εγγραφή αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι ηλικιακά βρίσκονται στο μεταίχμιο της Δημοτικής με τη Μέση εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί, ηλικίας 12 και 13 ετών από τη Γεωργία, λόγω του δτάξιου δημοτικού σχολείου της χώρας τους, καταφτάνουν στην Κύπρο χωρίς απολυτήριο Δημοτικού, τίτλος που αποτελεί προϋπόθεση εγγραφής τους στο Γυμνάσιο. Από την άλλη, οι κανονισμοί φοίτησης στη Δημοτικής Εκπαίδευσης προβλέπουν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να φοιτούν στο δημοτικό πάνω από το 12<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους. Το θεσμικό κενό σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί δεν μπορούσαν βάσει του νόμου να γραφτούν σε καμία από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό αγαθό για τα παιδιά αυτά επαφίετο στον επαγγελματισμό του εκάστοτε ΠΛΕ. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει ο ΠΛΕ Πάφου λαμβάνοντας την απόφαση να εγγράψει αυτούς τους μαθητές στα δημοτικά σχολεία και μάλιστα σε μικρότερες τάξεις για σκοπούς ενίσχυσης στη γλώσσα. Η απόφασή του αυτή σημαίνει αυτόματα δύο νέες αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης των τάξεων:

A) Την κατάργηση της ηλικιακής ομοιομορφίας στις κανονικές τάξεις φοίτησης του δημοτικού, καθώς εγγράφονταν μαθητές μεγαλύτεροι από το προκαθορισμένο ηλικιακό όριο σε μικρότερες τάξεις για σκοπούς ενίσχυσης στη γλώσσα. Αυτό σήμαινε τη παροχή προτεραιότητας στο γνωστικό έναντι του ηλικιακού κριτηρίου στη φοίτηση.

B) Την κατάργηση του ηλικιακού ορίου των 12 ετών που αποτελεί όριο φοίτησης στο δημοτικό, καθώς αυτοί οι μαθητές ήταν από 12 – 14 ετών

Γ) Την κατάργηση της πληθυσμιακής σταθερότητας στις κανονικές τάξεις, καθώς οι μαθητές αυτοί μετακινούνται και φοιτούν τουλάχιστον σε δύο τάξεις μέσα στην ίδια σχολική χρονιά.

Και σε αυτήν την περίπτωση, φαίνεται ότι το ηλικιακό κριτήριο φοίτησης αλλά και εγγραφής καταστρατηγείται στη νέα πολυπολιτισμική συνθήκη, ενώ η παροχή του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε αυτούς τους μαθητές έγκειται αποκλειστικά στις αποφάσεις των εκάστοτε ΠΛΕ ανά Επαρχία.

Η εξέλιξη του φαινομένου στον χρόνο δείχνει ότι η πολιτική των μετακινήσεων εφαρμόστηκε παρά τις όποιες διαφωνίες, επιφέροντας μάλιστα και σειρά άλλων νέων μέτρων:

«Ζητούσα την πληρωμή των λεωφορείων και μου ζητούσαν να επισυνάψω την απάντηση (έγκριση) του Υπουργού. Διότι έγραφα ‘σύμφωνα με οδηγίες του ΥΠ’ αλλά ήθελαν γραπτή εντολή. Τους έλεγα ανεβείτε πάνω στον ΥΠ να σας πει, εγώ δεν κρατώ τέτοιο έγγραφο. Τηλεφωνικώς μου είπε ότι ενέκρινε το έγγραφό σου (ο ΥΠ). Έγραφα πάνω στο έγγραφο, την ημέρα και ώρα που ήρθε η απάντηση τηλεφωνικώς..... Αυτό το πράγμα, η διασπορά των Ελληνοποντίων, για μένα είναι μία αντίληψη λανθασμένη. Ένας μαθητής που μένει κοντά στο σχολείο εκείνο θα τον στείλω από τα ανατολικά της Πάφου στα δυτικά με λεωφορείο για να μην υπάρχουν πολλοί συγκεντρωμένοι σε ένα σχολείο; Η εισήγησή μου το 2000 που υπήρχε και μεγάλη ροή, ήταν διαφορετική και είχα πολλές αντιδράσεις.....Από δω και πέρα η πολιτική η δική μου είναι ότι το κάθε παιδί που έρχεται ανάλογα με το πού κατοικεί, εγγράφεται σε σχολείο ανεξάρτητα αν είναι οι ξένοι 50%, 60% ή 70%. Διότι είναι ρατσιστικό όταν ένας κατοικεί έξω από το Γ δημοτικό να του πεις ξέρεις - και υπάρχει θέση - δε σε δέχομαι και πήγαινε Χλώρακα. Αν υπάρχουν θέσεις θα γραφτεί το παιδί εκεί και ανάλογα με την πολιτική που έχουμε θα το βοηθήσουμε ώστε να προχωρήσει».

Η υποχρεωτική μετακίνηση πληθυσμού φαίνεται ότι επιφέρει και την εφαρμογή ενός άλλου μέτρου: της οικονομικής επιβάρυνσης του ΥΠΠ με τα έξοδα μεταφοράς των μαθητών από την περιοχή διαμονής τους στις περιοχές των σχολείων φοίτησης που εστάλησαν. Φαίνεται λοιπόν, ότι η απόφαση της υποχρεωτικής κατάργησης του

γεωγραφικού κριτηρίου επηρεάζει και τον προϋπολογισμό του ΥΠΠ για την κάλυψη αυτών των εξόδων σε ετήσια βάση. Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα που διαφαίνεται εδώ είναι το πρόβλημα που δημιουργείται στη γραφειοκρατικά ιεραρχική επικοινωνία με την απουσία γραπτής εντολής (έγκριση κονδυλίου για τα λεωφορεία). Φαίνεται ότι η ανάγκη για δράση εκτός του θεσμικού πλαισίου για την αντιμετώπιση του ‘νέου’ και ‘διαφορετικού’ στο σύστημα, πλήττει και περιορίζει τη γραφειοκρατία του συστήματος. Τέλος, στο πέρασμα των χρόνων, ο ΠΛΕ δηλώνει ότι επανέφερε την εφαρμογή του γεωγραφικού κριτηρίου και οι μαθητές εγγράφονται στο σχολείο της γειτονιάς τους ανεξάρτητα από το πλήθος των αλλοδαπών που συγκεντρώνει μία σχολική μονάδα. Το κατά πόσο ισχύει κάτι τέτοιο στην πραγματικότητα των σχολείων, θα διαφανεί απόλυτα και ξεκάθαρα στη μελέτη των μητρώων των σχολείων και της εξελικτικής πορείας των εγγραφών από τον πρώτο χρόνο παρουσίας αλλοδαπών στα μητρώα των σχολείων της Πάφου. Η συγκριτική μελέτη των αριθμών των αλλόγλωσσων και ντόπιων μαθητών που φοιτούν και εγγράφονται ανά σχολικό έτος θα απαντήσει στο κατά πόσο οι μετακινήσεις αλλόγλωσσων και Εκ συνεχίζουν να συμβαίνουν άτυπα και θα προσδιορίσουν ταυτόχρονα και την ένταση του φαινομένου.

Η δεύτερη θεματική που εμπερικλείεται στις δομικές αλλαγές του μακροεπίπεδου, αφορά στις επιπτώσεις της παρουσίας αλλόγλωσσων στο σύστημα τοποθετήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών. Κοινό τόπο και για τις δύο Επαρχίες αποτελεί το γεγονός της επιφόρτισης του έργου του ΠΛΕ λόγω των περισσότερων εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτά τα σχολεία για την κάλυψη του ΠΔΧ που δικαιούνται:

«Έχουμε τόσους πολλούς δασκάλους σήμερα σε όλα τα σχολεία που έχουν ξενόγλωσσους και ιδιαίτερα στα 4-5 που είναι οι πιο πολλοί μαζεμένοι, τα δύο της Πάφου και το ένα της Λευκωσίας».

Επίσης, κοινή θέση αποτελεί και στις δύο περιπτώσεις, η δυσθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε σχολεία με αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Οι ΠΛΕ Πάφου περιγράφουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως εξής:

«Στις προτιμήσεις τους οι δάσκαλοι τώρα τον Ιούλιο οι πλείστοι αναφέρουν τα σχολεία της Βόρειας Πάφου. Ελάχιστοι δηλώνουν το Γ ή το σχολείο Έλλη καθόλου. Διότι υπάρχει προκατάληψη από πριν. Ακούν και τους λένε στο Έλλη γεμάτο Πόντιοι, στο Γ γεμάτο Πόντιοι. Άμα ακούσουν Πόντιους..... Πληροφορούνται από πριν γι’ αυτά τα σχολεία και δεν τα θέλουν, αλλά οι πληροφορίες τους πολλές φορές είναι λανθασμένες και δε δηλώνουν το Έλλη ή το Γ ή το Ω. Αυτό δε σημαίνει ότι θα αφήσω τα σχολεία. Εμείς όμως στέλνουμε δασκάλους.....Τα

σχολεία αυτά, επειδή δε ζητιούνται, τον παίρνεις τον εκπαιδευτικό εκεί ένα χρόνο, τον μεταθέτεις ύστερα διότι ζητά να φύγει ή για να πας έναν άλλον για να μοιραστούν όλοι την ‘κακή τη θέση’».

Παρά τη δυσκολία εξεύρεσης προσωπικού που να επιθυμεί να εργαστεί σε αυτά τα σχολεία, παράδοξο φαίνεται ότι οι ΠΛΕ αναζητούν εκπαιδευτικούς και διευθυντές με συγκεκριμένα προσόντα για τα ΣΦΑ. Όπως αναφέρθηκε και από τους ΠΛΕ Λευκωσίας, έτσι και στην περίπτωση της Πάφου, διακρίνονται δύο νέα κριτήρια για τις τοποθετήσεις διευθυντών και διδακτικού προσωπικού στα ΣΦΑ: τα προσόντα και συγκεκριμένες δεξιότητες. Η διαδικασία τοποθετήσεων προσωπικού περιγράφεται ως εξής από τους ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ:

«Γενική αρχή είναι όσον αφορά τους διευθυντές, να τοποθετούνται εκεί που μπορούν να προσφέρουν περισσότερα σύμφωνα με τα προσόντα που έχουν και τις ικανότητές τους. Δηλαδή, αν έχεις ένα διευθυντή, ο οποίος έχει κάποια γνώση διαφορετικής εκπαίδευσης είναι καλά να τον τοποθετήσεις σε ένα σχολείο που υπάρχουν σε μεγάλους αριθμούς τέτοια παιδιά..... Έχει περιπτώσεις και διευθυντών και δασκάλων που παρακολούθησαν τέτοια σεμινάρια. Εκεί που είναι δυνατό, το εφαρμόζουμε στις τοποθετήσεις..... Όταν ένα σχολείο έχει κάποια ιδιάζοντα προβλήματα και θέλει ένα καλό διευθυντή, βλέπουμε αν αυτός ο διευθυντής μπορεί να λύσει τα προβλήματα..... Στην περίπτωση του σχολείου Έλλη που έφυγε ο διευθυντής, επιλέξαμε το διευθυντή Σ, διότι έκανε μετεκπαίδευση στην Αγγλία, έζησε σε σχολεία της Αγγλίας, όπου υπάρχουν ένα σωρό εθνικότητες. Κάποια μηνύματα πήρε και είπαμε αυτός μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα στο σχολείο Έλλη.... Τώρα που φεύγει από το σχολείο ο Δντής Σ, θα σκεφτούμε ποιον θα βάλουμε στο σχολείο Έλλη .... Όταν υπάρχουν αντιρρήσεις για τις τοποθετήσεις, το επιχείρημα είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν οι προτιμήσεις των δασκάλων από τη μια και οι εκπαιδευτικές ανάγκες από την άλλη. Αν μπορούν να ικανοποιηθούν και τα δύο καλύτερα. Αν όχι, βαρύτητα δίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες..... Θα μπορούσαν να υπάρχουν κάποια κίνητρα που να κρατούν το προσωπικό σε αυτά τα σχολεία. Αλλά σήμερα, έτσι περιγράφεται η κατάσταση. Αν πας κάποιον στο σχολείο Φρίξος που δεν ήταν στις επιλογές του και του λες πρέπει να πας, γιατί κάποιος πρέπει να πάει κι εκεί για να στελεχωθεί το σχολείο, η τελευταία γραμμή υποχώρησης είναι ‘εντάξει θα πάω αλλά του χρόνου θα μετατεθώ’. Δε σημαίνει ότι αυτό πρέπει να εισακούεται αλλά μπαίνει ως όρος. Η πρακτική εκεί οδήγησε».

Το σύστημα στελέχωσης και τοποθετήσεων εκπαιδευτικών της Κύπρου, βασίζεται κυρίως στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή στην αρχαιότητά τους στο σύστημα. Ακόμη και στο σύστημα μοριοδότησης των εκπαιδευτικών, ο τόπος και ο χρόνος προϋπηρεσίας τους υπερτερεί κατά πολύ σε μόρια από αυτά που τους προσδίδονται για τις επιμορφώσεις και μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Πάντως,

γεγονός είναι ότι η «επιπρόσθετη γνώση» ενσωματώνεται στο σύστημα μοριοδότησης των εκπαιδευτικών και δεν αποτελεί ξεχωριστό και ανεξάρτητο κριτήριο για τις τοποθετήσεις ή ακόμη προϋπόθεση για την τοποθέτηση διευθυντών σε συγκεκριμένα σχολεία. Στην περίπτωση των ΣΦΑ, για την επιλογή και τοποθέτηση προσωπικού και ιδιαίτερα διευθυντών, φαίνεται ότι ΠΛΕ που έχουν και την ευθύνη της τελικής απόφασης για τη στελέχωση των σχολείων εφαρμόζουν δύο νέα κριτήρια και αξιολογούν: α) την εμπειρογνομosύνη τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – αν και στην Κύπρο είναι σχεδόν ανύπαρκτοι αυτοί οι μεταπτυχιακοί τίτλοι καθώς δεν υπήρχε η ανάγκη για τέτοιου είδους γνώση και β) τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, καθώς το περιβάλλον αυτών των σχολείων αναγνωρίζεται από τους ΠΛΕ ότι απαιτεί ιδιαίτερα ευέλικτους χειρισμούς. Όπως, όμως, ανέφεραν και οι ΠΛΕ Λευκωσίας, στις περιπτώσεις σθεναρής αντίστασης των εκπαιδευτικών που προτείνονται από την Επαρχία για τη στελέχωση των ΣΦΑ, προβαίνουν σε διαπραγματεύσεις και άτυπες συμφωνίες για την τοποθέτησή τους μόνο για μία σχολική χρονιά και τη μετακίνησή τους σε καλύτερη θέση την επόμενη. Το σημαντικό, όμως, είναι ότι η παρουσία του πολυπολιτισμικού φαινομένου εγείρει άτυπα τη λειτουργία των δύο νέων αυτών κριτηρίων - όπου και όποτε αυτά τυγχάνουν εφαρμογής - προβάλλοντας στη λογική των ΠΛΕ την τροποποίηση της αποκλειστικής εφαρμογής του συστήματος μοριοδότησης στη στελέχωση των σχολείων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ανάγκη διαχείρισης της αλλαγής επιφέρει και την ανάγκη μετασχηματισμού του «ακριβοδίκαιου» συστήματος μοριοδότησης και αρχαιότητας. Το «δίκαιο» για τη στελέχωση των συγκεκριμένων σχολείων αποδυναμώνει τις αριθμητικές μετρήσεις των ετών υπηρεσίας και δίνει προτεραιότητα στη γνώση και την εξειδίκευση. Η δυναμική των νέων αυτών κριτηρίων διαπιστώνεται από το γεγονός ότι περιγράφονται πανομοιότυπα από τους ΠΛΕ και των δύο Επαρχιών.

Αυτό που διαφοροποιεί τις δύο Επαρχίες, είναι η σταθερότητα του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού στα σχολεία. Πρόκειται για ένα πρόβλημα το οποίο, όπως αναφέρεται αφορά και άλλα σχολεία της Πάφου, πλήττει όμως ιδιαίτερα τα ΣΦΑ:

«Ένα άλλο μειονέκτημα είναι αυτό της μη σταθερότητας του προσωπικού. Έχουμε εκείνο το περιβόητο σύστημα με τις μονάδες μεταθέσεων που μπορεί να λύνονται προβλήματα και να δίνουμε μια απάντηση 'κύριε μετατέθηκες γιατί είχες 37 μονάδες', αλλά εκπαιδευτικά μειονεκτεί.....Ιδιαίτερα τα σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων, όπως τα σχολεία της Πάφου, κάθε 2-3 χρόνια αλλάζει εντελώς ο εκπαιδευτικός πληθυσμός, διότι διορίζονται νεαροί δάσκαλοι από Λευκωσία, πάνε Πάφο και όταν κάνουν 2 χρόνια φεύγουν.....Οπότε και

στον εκπαιδευτικό τομέα υστερεί η Πάφος, διότι το προσωπικό δεν είναι μόνιμο. Άλλο να είσαι δάσκαλος 6, 7 και 8 χρόνια και άλλο να είναι ένα χρόνο στην Πάφο και να φεύγει.... Σ' έναν καινούριο δάσκαλο που δουλεύει σε αλλόγλωσσα και παίρνει κάποια βοήθεια από τον Επιθεωρητή ή το ΠΙ είτε από κάποιον άλλο δάσκαλο, τελικά στα 2 χρόνια φεύγει και έρχεται κάποιος καινούριος και αρχίζουν τα πράγματα από την αρχή. Δε γίνεται αξιοποίηση προσωπικού..... Από το 1996 μέχρι σήμερα που έγινα ΓΕΔΕ, το ίδιο συμβαίνει. Πιάνει κάποιος μία προαγωγή σε μια θέση και μένει 2 χρόνια ή ένα χρόνο ή και 6 μήνες πριν την αφυπηρέτησή του. Τι είδους προγραμματισμό μακροπρόθεσμο να κάνει;».

Η αδυναμία της Επαρχίας Πάφου να διατηρήσει σταθερό το προσωπικό στα σχολεία της, επηρεάζει ιδιαίτερα τα ΣΦΑ, γιατί ανά διετία σχεδόν, το «έμπειρο» σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προσωπικό μετατίθεται και τη θέση του αναλαμβάνουν νέοι και άπειροι εκπαιδευτικοί. Η ανάγκη για διατήρηση σταθερού προσωπικού στα ΣΦΑ σχετίζεται και στην περίπτωση αυτή, με την προτεραιότητα που κατέχει η εξειδικευμένη γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση πολυπολιτισμικού μαθητικού περιβάλλοντος και στην προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης σε μεταβαλλόμενες και ιδιόζυγες συνθήκες. Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο των αποτελεσμάτων, το πτυχίο στα παιδαγωγικά, ως πιστοποιητικό παιδαγωγικής γνώσης, στην περίπτωση των ΣΦΑ αποδυναμώνεται, γιατί φαίνεται ότι το νέο περιβάλλον είναι περισσότερο απαιτητικό σε νέες εξειδικεύσεις. Η εξειδικευμένη γνώση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ποικίλες 'μη κλασικές' μορφές οργάνωσης τμημάτων διδασκαλίας, φαίνεται να αποκτά το προβάδισμα.

Η σταθερότητα του προσωπικού στην περίπτωση του σχολείου Φρίζος της Λευκωσίας αποτελεί συνθήκη η οποία δεν απασχολεί τόσο έντονα το Επαρχιακό Γραφείο Λευκωσίας. Κι αυτό, γιατί στη συντριπτική πλειοψηφία του το διδακτικό προσωπικό του σχολείου Φρίζος είναι μόνιμο και σταθερό για πολλά χρόνια. Παρόμοιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επιθυμούν να παραμείνουν στα ΣΦΑ φαίνεται ότι παρουσιάζει και η Επαρχία Πάφου, σε μικρότερη έκταση:

«Το ενθαρρυντικό είναι ότι μετά, κανένας από αυτούς δε θέλει να φύγει δεν κάνει αίτηση για μετακίνηση. Άπαξ και προσαρμοστούν στο σχολείο Έλλη είναι ευχαριστημένοι διότι αλλιώς τα ακούν κι αλλιώς τα βρίσκουν στην πραγματικότητα.....Όταν οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν στα σχολεία αυτά, θέλουν να παραμείνουν, γιατί είναι μειωμένος ο αριθμός των μαθητών αφού πολλούς μαθητές τους στέλνουν σε άλλα σχολεία. Το Έλλη

έχει μικρότερο αριθμό μαθητών από το Κ και Λ. Αντί για 30-32 παιδιά θα δεις 15 παιδιά σε κάθε τάξη και 20 ή 22. Και επίσης, αυτά τα σχολεία δεν υστερούν σε τίποτε από υποδομή. Απεναντίας υπερτερούν σε χώρους. Τότε δε θέλουν να φύγουν».

Στις δηλώσεις αυτές διαφαίνονται τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να παραμείνουν σε ένα «κακόφημο» πολυπολιτισμικό δημόσιο σχολείο. Διαπιστώνεται ότι οι ίδιες οι παρεκκλίσεις που εφαρμόζονται άτυπα από τους ΠΛΕ, δηλαδή ο περιορισμένος αριθμός μαθητών στην τάξη - αποτελεί σύμφωνα με τους ΠΛΕ - το βασικό κίνητρο παραμονής των εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία. Οι ΠΛΕ Λευκωσίας παρουσιάζουν ως κίνητρο το καθεστώς εύνοιας και χαλαρώσεων που ισχύει στα ΣΦΑ: παρεκκλίσεις στον τρόπο αξιολόγησης προσωπικού, στην ελευθερία που πιθανόν απολαμβάνουν στο διδακτικό τους έργο και ο περιορισμένος αριθμός μαθητών που φοιτούν στην τάξη, φαίνεται σε αυτό το σημείο της ανάλυσης, να αποτελούν τα βασικά κίνητρα των εκπαιδευτικών που παραμένουν στα ΣΦΑ. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο μικροεπίπεδο και οι δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, θα διασαφηνίσουν περισσότερο τους λόγους που κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως εργασιακό τους περιβάλλον ένα σχολείο με αντίξοες συνθήκες εργασίας, το οποίο όχι μόνο δηλώνεται ως σχολείο 'κακόφημο' αλλά και περιθωριοποιημένο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Αλλαγές και νέα στοιχεία προβάλλουν στο λόγο των ΠΛΕ για το σύστημα αξιολόγησης. Η πολυπολιτισμικότητα φαίνεται ότι αναδύει δύο νέα στοιχεία ως ανάγκες, οι οποίες είναι καινοφανείς για τη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου: την αξιολόγηση της ενισχυτικής διδασκαλίας και την αξιολόγηση των αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς ένταξης σε κανονικές και ενισχυτικές τάξεις. Οι δύο νέες αυτές συνθήκες που παρουσιάζονται στη λειτουργία της αξιολόγησης - η οποία αποτελεί ένα από τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου - δεν εντάσσονται στο θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τις αξιολογήσεις διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Πρόκειται για δύο άτυπες, μη θεσμοθετημένες δράσεις που λαμβάνουν χώρα αποκλειστικά στα ΣΦΑ. Μάλιστα, προκύπτουν ως ανάγκες και στις δύο υπό μελέτη Επαρχίες. Σε ό,τι μάλιστα αφορά το νέο είδος διδασκαλίας, αυτό της ενισχυτικής, η ανάγκη αξιολόγησης παρουσιάζεται πολυμορφική και αρκετά σύνθετη. Προτείνεται μέσα από τρία είδη αναγκών: α) ανάγκη αξιολόγησης και ελέγχου του τρόπου αξιοποίησης του ΠΔΧ από τα σχολεία για σκοπούς λογοδοσίας β) ανάγκη



αξιολόγησης των ενισχυτικών διδασκαλιών και της αποδοτικότητάς τους ως πρόγραμμα ή μέτρο πολιτικής από ειδικούς αξιολογητές για επανεξέταση της οικονομικής επένδυσης του κράτους και γ) ανάγκη κατάρτισης νέων κριτηρίων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ενισχυτικές διδασκαλίες και της αποδοτικότητας της ενισχυτικής διδασκαλίας που παρέχουν. Θα δούμε στη συνέχεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, πώς πλέκονται οι τρεις νέοι τύποι αξιολόγησης και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται.

Σχετικά με την αξιολόγηση των αλλόγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι άτυπα και για πρώτη φορά - όπως και στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος στη Λευκωσία - εφαρμόζονται διαγνωστικά τεστ για τον προσδιορισμό του επιπέδου κατάρτισης στην ελληνική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών. Ποτέ μέχρι σήμερα δεν υπήρχε στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου η πρακτική της εφαρμογής αξιολογικών δοκιμίων για σκοπούς ένταξης ή διαχωρισμού των μαθητών σε άλλου είδους τμήματα ή ομάδες. Η απουσία μιας τέτοιας συνθήκης στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου, οφείλεται σε τρεις βασικούς λόγους: α) στην εθνική και γλωσσική ομοιομορφία του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου που δεν απαιτούσε μία τέτοια πρακτική β) στο ότι η κατάταξη στις σχολικές τάξεις γίνεται αποκλειστικά με κριτήριο την ηλικία του μαθητή και όχι τις γνώσεις του – δεν ισχύει δηλαδή στο ΚΕΣ μία πολιτική κατανομής των μαθητών σε επιλεγμένα τμήματα και θεματικές μαθημάτων στη βάση μίας αξιολόγησης και γ) στο ότι δε λειτουργούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων άλλου είδους τάξεις ή τμήματα (π.χ επίπεδα σε ξένη γλώσσα, σε φυσικές επιστήμες κλπ), οι οποίες να δικαιολογούν μία τέτοια διαδικασία κατάταξης βασισμένη στη διάγνωση γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Τη νέα αυτή πρακτική αξιολόγησης – διάγνωσης, οι ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ τη συνδέουν αποκλειστικά με το πολυπολιτισμικό φαινόμενο και την περιγράφουν ως εξής:

«Έπρεπε να βρούμε ένα μηχανισμό για να διαπιστώσουμε το επίπεδο της γλώσσας των παιδιών αυτών..... Επίσης, αν έρχεται κάποιο παιδί που δεν ξέρει καθόλου γλώσσα, το δέχονται στο σχολείο, το πολύ-πολύ ύστερα από ένα τεστ να το κατατάξουν σε μία τάξη πιο χαμηλά και να του δώσουν ατομική βοήθεια για να μπορέσει να προχωρήσει».

Διαπιστώνεται ότι σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου ποτέ δεν έχουν εφαρμοστεί σταθμισμένα δοκίμια αξιολόγησης επιπέδων των μαθητών για

σκοπούς μελέτης της αποδοτικότητας του συστήματος, η κατάργηση της γλωσσικής ομοιομορφίας, ή αλλιώς η γλωσσική ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών ως συνθήκη, προτάσσει την αναγκαιότητα του νέου είδους αξιολόγησης των μαθητών. Μάλιστα, αποτελεί μέτρο το οποίο άτυπα κι αυτό, παρεκκλίνει από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο που επιβάλλει την εγγραφή ανάλογα με την ηλικία του μαθητή και θέτει σε προτεραιότητα το γνωστικό επίπεδο του μαθητή.

Το βασικό μέτρο της παροχής ΠΔΧ σε αυτά τα σχολεία για σκοπούς ενίσχυσης των αλλόγλωσσων στην ελληνική γλώσσα, όπως αναφέρεται από τους ΠΛΕ και των δύο Επαρχιών, δεν αξιολογείται ούτε ως προς τον τρόπο και το μέγεθος αξιοποίησης αυτών των ωρών από το προσωπικό του σχολείου αλλά ούτε και η ενισχυτική διδασκαλία που παρέχεται από εκπαιδευτικούς σε αλλόγλωσσους μαθητές. Ο ΓΕΔΕ αναφέρει συγκεκριμένα:

«Οι ενισχυτικές ώρες διδασκαλίας δεν αξιολογούνται αν και εγώ θα ήθελα να αξιολογούνται πραγματικά.... Βέβαια πάει ο Επιθεωρητής και μπορεί να ρωτήσει και το δάσκαλο: έχεις 6 περιόδους έχεις 16 περιόδους ενισχυτικής; Πού είναι; Δείξτε μου. Αλλά δεν έχω ενδιαφέρον να παραδεχτώ ότι είναι μία επιφανειακή αξιολόγηση που γίνεται.....Θα ήθελα για σκοπούς λογοδοσίας να αξιολογούνται αυτές οι ώρες με την έννοια ότι πληρώνονται εκατομμύρια λίρες για τούτο το πράγμα και πληρώνονται για να έχουμε αποτέλεσμα».

Από τις δηλώσεις αυτές διαφαίνεται ότι στη Δημοτική Εκπαίδευση λειτουργεί ένα παράλληλο πρόγραμμα μαθημάτων τύπου 'σχολείο μέσα στο σχολείο', το οποίο ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού των σχολικών αυτών μονάδων. Βασικά στοιχεία οργάνωσης αυτών των ωρών, όπως: το ωρολόγιο πρόγραμμα αυτών των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τις ενισχύσεις, τα κριτήρια επιλογής τους, ο τρόπος οργάνωσης αυτών των ωρών (τμήματα, ομάδες, εξατομικευμένη διδασκαλία, τάξεις υποδοχής), οι μαθητές που παρακολουθούν ενισχύσεις, τα κριτήρια επιλογής των μαθητών αυτών, τα κριτήρια σύστασης των ενισχυτικών τάξεων (ηλικία, γνωστικό επίπεδο, σωματική διάπλαση), το διδακτικό υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, η κινητικότητα των μαθητών στις ενισχύσεις, βρίσκονται στην απόλυτη δικαιοδοσία του σχολείου. Καμία από τις παραπάνω διαστάσεις οργάνωσης των διδακτικών ωρών στο κανονικό πρόγραμμα ενός σχολείου, δεν επαφίεται στη

δικαιοδοσία των σχολείων και του προσωπικού, με εξαίρεση βέβαια την κατανομή των τάξεων στο προσωπικό. Όλες οι υπόλοιπες, καθορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων. Το σημαντικότερο, όμως, στοιχείο το οποίο ενισχύει το επιχείρημα της απόλυτης αυτονομίας της σχολικής μονάδας φοίτησης αλλόγλωσσων, είναι η απουσία αξιολόγησης και λογοδότησης για τον τρόπο αξιοποίησης του ΠΔΧ. Για πρώτη φορά προβάλλεται η ανάγκη να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος – αυτό των ενισχύσεων - από εξωκυβερνητικούς φορείς. Ο ΓΕΔΕ αναφέρει συγκεκριμένα:

«Έχω ζητήσει πάρα πολλές φορές σε συσκέψεις να αξιολογηθούν αυτά τα προγράμματα ενισχυτικής. Να βάλουμε ένα Πανεπιστήμιο κάποια Αρχή, κάποια ομάδα ανθρώπων να το αξιολογήσει τούτο το πράγμα..... Οι Επιθεωρητές έχουν οδηγίες όταν πηγαίνουν στα σχολεία, εκτός από την κανονική επιθεώρηση να ελέγχουν και κατά πόσο αυτός ο χρόνος που δίνεται αξιοποιείται..... Παρακολουθούν οι Επιθεωρητές και τους δασκάλους που ασχολούνται με αυτά τα παιδιά».

Είναι πρωτοφανής δήλωση, αν σκεφτεί κανείς ότι σε κανένα από τα προγράμματα που εφαρμόζονται στη Δημοτική Εκπαίδευση (μουσειακής αγωγής, Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας [ΖΕΠ], οικολογικά σχολεία κ.α), δεν προέκυψε η ανάγκη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους. Ακόμη, προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση η δήλωση ανάγκης αξιολόγησης των ενισχυτικών ωρών, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο με εξαίρεση την έκθεση της Ουνέσκο το 1997, δεν έχει προβεί ποτέ του σε αξιολόγηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητάς του και των αποτελεσμάτων των μαθητών με την εφαρμογή ενός συστήματος εθνικών επιπέδων. Αναρωτιέται εύλογα κανείς, ποιος είναι ο λόγος που προβάλλεται αυτή η ανάγκη για την αξιολόγηση των ενισχύσεων και των κονδυλίων που επενδύει το ΥΠΠ σε αυτές; Τα προγράμματα που εφαρμόζονται στη Δημοτική Εκπαίδευση και επενδύονται σημαντικά κονδύλια για την υλοποίησή τους, όπως και η απουσία ενός συστήματος εθνικών επιπέδων στην εκπαίδευση έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: αποτελούν και τα δύο αποφάσεις του στρατηγικού επιτελείου του ΥΠΠ. Αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις αυτές, που είτε προωθούν αλλαγές είτε τις αναχαιτίζουν, είναι κεντροκατευθυνόμενες και επιλέγονται από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα για να εφαρμοστούν στη βάση του εκπαιδευτικού

συστήματος. Τα πρόσωπα του ανώτατου διοικητικού επιτελείου που λαμβάνουν αυτές τις αποφάσεις, δεν υπόκεινται σε γραφειοκρατική λογοδότηση μιας και βρίσκονται στην πυραμίδα της ιεραρχίας. Στην περίπτωση των ενισχύσεων, το μέτρο του ΠΔΧ - όπως φάνηκε από τις δηλώσεις αλλά θα διαφανεί με σαφήνεια στην ανάλυση των περιπτώσεων των σχολείων - συστήνει αλλαγή που προήλθε και επιβλήθηκε από την ίδια τη σχολική μονάδα ως αίτημα εκπαιδευτικών, διευθυντών και συνδέσμων γονέων. Πρόκειται για μία αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού συστήματος, η οποία κρίνεται ως βασική ανάγκη από το ίδιο το σχολείο για την αντιμετώπιση της δημογραφικής και πολιτισμικής αλλαγής. Σχεδιάζεται, οργανώνεται και εξυπηρετεί αποκλειστικά το σχολείο και τους μετέχοντες σε αυτό. Αποτελεί βασικά ένα αίτημα που σχετίζεται με τον επαγγελματισμό του προσωπικού που καλείται να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση. Η υπόσταση της αλλαγής έχει διαμορφώσει και τη μορφή της λογοδότησης, η οποία είναι περισσότερο επαγγελματική και όχι γραφειοκρατική προσδίδοντας με τον τρόπο αυτό την εξουσία των αποφάσεων στο ίδιο το σχολείο. Εξάλλου, επαγγελματισμός και αυτονομία αποτελούν δύο έννοιες που συμπορεύονται στη θεωρία των συστημάτων. Το φαινόμενο αυτό, η ανάγκη δηλαδή επιβολής ελέγχου σε μία δράση που δίνει το προβάδισμα στην επαγγελματική αυτονομία, περιγράφεται από τους Hoy and Miskel (1996:417-418) ως το δίλημμα μεταξύ των γραφειοκρατικών εντολών και της επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης. Η σύγκρουση μεταξύ επαγγελματικού εμπειρογνωμοσύνης/τεχνογνωσίας και αυτονομίας με τη γραφειοκρατική εντολή και τον έλεγχο, αποτελεί ενδημικό χαρακτηριστικό του οργανισμού και αδιάλειπτη πηγή αλλαγής.

Η ανάγκη για άσκηση ελέγχου και εφαρμογής της γραφειοκρατικής εντολής στο πρόγραμμα των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας, εκφράζεται από τους ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ ως ανάγκη αξιολόγησης όχι μόνο της αξιοποίησης των ενισχύσεων, αλλά και της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές:

«Να πάμε κι εμείς οι ίδιοι και να πούμε έχει 4 παιδιά στα οποία παρέχει στήριξη, διότι είναι αλλόγλωσσα. Τι έχει κάνει; Να δω συγκεκριμένα θέματα. Μιλά, επικοινωνεί με το δάσκαλο της τάξης; Λαμβάνει υπόψη τις αδυναμίες; Ο δάσκαλος που κάνει ενισχυτική μήπως δεν έχει τα προσόντα, όχι τα qualifications, εννοώ τα skills, τις δεξιότητες να κάνει αυτό το πράγμα και πρέπει να τον βοηθήσω με άλλο τρόπο;..... Εγώ ξέρω ότι μία αξιολόγηση φέρνει κάποιο αποτέλεσμα και μετά διερευνάς

την ιδιοπάθεια των αποτελεσμάτων και προβαίνεις σε αλλαγές. Εάν μου έλεγε ότι οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκείς ή δεν είναι εξειδικευμένοι, το ΑΠ έτσι, τα βιβλία αλλιώς, τότε θα προβαίναμε σε αλλαγές.....Η διερεύνηση και αξιολόγηση είναι προαπαιτούμενη για 1-2 χρόνια για να δούμε τι φταίει και να το διορθώσουμε. Δυστυχώς, όμως, δεν έχουμε τέτοιες διαδικασίες».

Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις, τίθεται το ερώτημα της καταλληλότητας του διδακτικού προσωπικού για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές. Για όλους τους τύπους διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, το πιστοποιητικό του παιδαγωγικού τίτλου σπουδών αποτελεί τη μοναδική αναγκαία συνθήκη για το διδακτικό έργο. Για πρώτη φορά αυτή η πιστοποίηση δε θεωρείται επαρκής και προβάλλεται η ανάγκη για νέες δεξιότητες και εξειδίκευση των διδασκόντων που αναλαμβάνουν τις ενισχυτικές διδασκαλίες.

Αυτό που περιγράφουν οι ΠΛΕ Λευκωσίας ως καθεστώς εύνοιας, χαλαρώσεων ή παρεκκλίσεων, στους ΠΛΕ Πάφου συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση των προσδοκιών που έχουν οι Επιθεωρητές κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου του προσωπικού στις κανονικές τάξεις των ΣΦΑ. Οι ΠΛΕ Πάφου περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται το ισχύον σύστημα από την αλλαγή της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιομορφίας στις σχολικές τάξεις:

«Σε τάξεις με ποικιλία αλλόγλωσσων μαθητών τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να διαφοροποιούνται σίγουρα. Αξιολογείς τα βασικά. Θα πας σε παιδιά αδύνατα να τους βάλεις δραστηριότητες δύσκολες;.....Οι Επιθεωρητές έχουν κατεύθυνση από μας να λάβουν υπόψη τους την πολυπολιτισμικότητα μίας τάξης. Δεν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις. Αν έχω μία τάξη με 30 παιδιά εκ των οποίων 10 είναι ντόπιοι και 20 αλλόγλωσσα και μέσα στα αλλόγλωσσα έχουμε από μικτούς γάμους, Τκ και τσιγγάνους, σίγουρα τα κριτήρια θα είναι διαφορετικά.....Αλλά το βασικό κριτήριο αξιολόγησης σε αυτά τα παιδιά είναι ότι θα πρέπει να αξιολογείται το κάθε παιδί ανάλογα με το πού ήταν και πού έφτασε. Όχι συγκριτικά με άλλα παιδιά και με άλλα σχολεία..... Αν έχεις μέσα στην τάξη σου 20 παιδιά θα πρέπει να τα έχεις και τα 20 μέσα στο μυαλό σου και να λες το κάθε παιδί που ήταν το Σεπτέμβρη και που είναι τώρα τον Ιούνιο. Το μετακίνησα; Σημαίνει δούλεψα σωστά. Αν όχι δεν έγινε σωστή δουλειά. Έτσι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση, όχι συγκριτικά με άλλα παιδιά και άλλα σχολεία».

Φαίνεται λοιπόν, ότι το αριθμητικό σύστημα αξιολόγησης προσωπικού για όσους διδάσκουν σε ΣΦΑ καθίσταται ελαστικότερο και οι απαιτήσεις των αξιολογητών περιορίζονται στα 'βασικά' μετά από επίσημα άτυπη οδηγία

διαφοροποίησης της αξιολογικής διαδικασίας των ΠΛΕ προς τους Επιθεωρητές. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι Επιθεωρητές καλούνται να αξιολογήσουν το προσωπικό όχι με κριτήριο τη διδακτική διαδικασία που ακολουθούν, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούν και τις μεθόδους ανατροφοδότησης που εφαρμόζουν, αλλά με βάση τις γνώσεις των μαθητών: αν γνωρίζουν τα βασικά οι αλλόγλωσσοι και τι πρόοδο έχουν κάνει από τη στιγμή που τους ανέλαβε ο υπό κρίση εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση των διδασκόντων στα ΣΦΑ εστιάζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στη διδακτική διαδικασία.

Το νέο στοιχείο που παρουσιάζει η περίπτωση της Πάφου έναντι της Λευκωσίας είναι η αξιολόγηση του νέου τύπου οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των σχολείων από ειδικούς. Πρόκειται για πρωτοβουλίες που έλαβε το Επαρχιακό Γραφείο της Πάφου κι όχι για οργανωμένη εθνική δράση:

«Τις τάξεις υποδοχής που εφαρμόσαμε ήρθε από την Αγγλία ένας Επιθεωρητής που είχε ειδικότητα στο θέμα και αξιολογήσαμε με δική μας πρωτοβουλία το πρόγραμμα ενισχύσεων....Ο ξένος Επιθεωρητής έτυχε να είναι εδώ, έμαθε για το πρόγραμμα. Παρακολούθησε τη δασκάλα την ώρα που έκανε ελληνικά, παρακολούθησε τα παιδιά να μιλούν να γράφουν και να διαβάζουν....Γνώρισα έναν δημοτικό σύμβουλο από το Δήμο Καλαμαριάς. Ήρθε και τον πήρα και είδε τα σχολεία της Πάφου. Μπορούσαμε να ανταλλάξουμε επισκέψεις».

Η εκχώρηση εξουσιών στις Επαρχίες με την απουσία κεντροκατευθυνόμενων εντολών φαίνεται ότι ενεργοποιεί και την ανάγκη για αξιολόγηση των νέων μέτρων από ειδήμονες, που καθορίζουν το νέο στάτους λειτουργίας των ΣΦΑ. Η εξειδίκευση και σε αυτήν την περίπτωση κατέχει εξέχουσα θέση και αποτελεί το εχέγγυο της πελατειακής λογοδότησης των ΠΛΕ σε φορείς και πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας για τις αποφάσεις που λαμβάνουν και τις αλλαγές που προωθούν. Εξάλλου, οι τάξεις υποδοχής αποτελούν αποκλειστική πρωτοβουλία της Επαρχίας Πάφου και τύπο οργάνωσης που δε συναντάται στη Λευκωσία. Ως τοπική, λοιπόν, πολιτική και ευθύνη, εμπλέκει εξω-σχολικούς παράγοντες διευρύνοντας το δίκτυο επαφών των σχολικών μονάδων αλλά και την πρακτική της αξιολόγησης.

Ο ρόλος του ΠΛΕ αποτελεί την τελευταία θεματική της υπερκατηγορίας «αλλαγές και διαφοροποιήσεις σε δομικά στοιχεία του μακροεπίπεδου». Η παρουσία αλλόγλωσσων στα σχολεία της Επαρχίας Πάφου φαίνεται πως επηρεάζει διττά το ρόλο του ΠΛΕ. Από τη μία μεριά, καθίσταται το έργο του επιφορτισμένο με νέες

αρμοδιότητες λαμβάνοντας αποφάσεις για ζητήματα που δεν υφίσταντο πριν τη δημογραφική αλλαγή (π.χ εγγραφές αλλόγλωσσων και μετακινήσεις πληθυσμού) και από την άλλη διαφαίνεται μία νέα διάσταση στο ρόλο του ΠΛΕ Πάφου, η οποία διαφοροποιεί το ρόλο του αισθητά από τον αντίστοιχο της Λευκωσίας. Οι ΠΛΕ και των δύο Επαρχιών επιφορτίζονται με περισσότερες αρμοδιότητες και υπευθυνότητες που άπτονται των καθηκόντων τους, όπως είναι η στελέχωση, οι τοποθετήσεις και οι μετεγγραφές, αλλά εμπλέκονται ενεργά και στο σύστημα των εγγραφών των αλλόγλωσσων μαθητών, υπευθυνότητα η οποία ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του σχολείου:

«Η δυσκολία υπάρχει, όταν έρχονται εδώ άνθρωποι να γράψουν τα παιδιά τους σε ένα σχολείο.....Για να γραφτούν στα σχολεία, έπρεπε να περάσουν από κοντά μου, να συμπληρώσουν μία αίτηση εγγραφής, να βάλουν κάποια στοιχεία που είχαν πάνω συνήθως στα ρώσικα, η ημερομηνία γεννήσεως φαινόταν από το διαβατήριο. Την ημέρα και το μήνα δεν τα καταλαβαίναμε. Κάποιον βρήκαμε και μας το μετέφραζε.... Οι διευθυντές, όταν είναι για σκοπούς εγγραφής πλην των παιδιών που εγγράφονται στην Α τάξη κάθε Γενάρη, τους στέλνουν στο Γραφείο για να ξέρουμε και εμείς ποιοι έρχονται, που πάνε, ποιοι εγγράφονται κλπ. Τώρα τη στιγμή που εμείς εγκρίνουμε εδώ ότι πρέπει ένα παιδί να γραφτεί στο τάδε ή δείνα σχολείο, δεν μπορεί ο διευθυντής να αρνηθεί..... Όταν δεν υπάρχει βεβαιωτικό κατοικίας έρχεται στο γραφείο εδώ. Εμείς προσπαθούμε να εξακριβώσουμε ποια είναι η διεύθυνσή τους. Ανάλογα με το ποια είναι η διεύθυνση, τους στέλνω σχολείο..... Δεν περνούν από εμάς τα παιδιά που γράφονται στην Α τάξη. Όλες οι περιπτώσεις μετεγγραφών περνούν αλλά για εγγραφές που γίνονται στην Α τάξη το Γενάρη δεν περνούν από το Γραφείο. Απλά οι διευθυντές έχουν οδηγίες ότι πρέπει να γράφουν παιδιά της περιφέρειάς τους».

Η νέα αυτή αρμοδιότητα των ΠΛΕ, για έλεγχο των εγγραφών, αφορά αποκλειστικά τον αλλοδαπό πληθυσμό. Φαίνεται ότι η εμπλοκή τους στο σύστημα αυτό σχετίζεται άμεσα με το μέτρο της μετακίνησης μαθητικού πληθυσμού λόγω της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου στην Επαρχία της Πάφου. Τις εποχές έξαρσης του φαινομένου, ο ΠΛΕ όπως φαίνεται, ασχολούνταν με όλες τις περιπτώσεις εγγραφών ανεξαρτήτως τάξης. Με το πέρασμα των χρόνων και αφού ο διασκορπισμός των αλλοδαπών έγινε η νέα πραγματικότητα στην Επαρχία Πάφου, ο ΠΛΕ όπως δηλώνει, διατήρησε τον έλεγχο των εγγραφών αποκλειστικά και μόνο στις νέες γενιές μαθητών που έρχονταν – στις εγγραφές της Α τάξης. Το σύστημα εγγραφών είναι ένα από τα απλούστερα δομικά συστήματα της σχολικής μονάδας και αποτελεί έργο ρουτίνας για το προσωπικό ενός σχολείου, όταν εγγράφει ελληνόφωνο μαθητικό πληθυσμό: η πιστοποίηση της διεύθυνσης κατοικίας αποτελεί το μόνο αναγκαίο έντυπο για την εγγραφή των

μαθητών. Ακόμη, στα δημόσια δημοτικά σχολεία, οι εγγραφές μαθητών σε άλλες τάξεις πέραν της Α δημοτικού, αποτελούν πολύ σπάνιο φαινόμενο και δεν γίνονται ποτέ μαζικά – περιπτώσεις μετοίκησης μαθητών. Στην περίπτωση όμως εγγραφής αλλοδαπών, η απλοϊκή αυτή διαδικασία, καθίσταται ιδιαίτερα σύνθετη. Το πιστοποιητικό διαμονής παύει να αποτελεί επαρκή συνθήκη για την εγγραφή των μαθητών, η εγγραφή και ένταξη απαιτεί έλεγχο του τόπου διαμονής από τον ΠΛΕ και το διευθυντή του σχολείου, ακόμη είναι αναγκαία η παροχή μεταφράσεων των πιστοποιητικών φοίτησης και διαβατηρίων των αλλοδαπών, ενώ οι εγγραφές δεν αφορούν αποκλειστικά μαθητές της Α τάξης, αλλά όλων των τάξεων ενός δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα, η διανομή των αλλοδαπών μαθητών σε διάφορα σχολεία κυρίως όλης της Επαρχίας, σημαίνει ότι η διαρκής πληθυσμιακή αλλαγή ανά τάξη απασχολεί όχι μόνο τα σχολεία της Κάτω Πάφου, όπου διαμένουν οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές, αλλά αποτελεί φαινόμενο που απασχολεί όλα σχεδόν τα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πάφου. Οι επιπτώσεις της νέας ασταθούς συνθήκης θα εξεταστούν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των δύο σχολικών μονάδων. Αυτό που έχει σημασία στο σημείο αυτό, είναι η εμπλοκή του ΠΛΕ με νέες αρμοδιότητες σε ένα έργο που ήταν αποκλειστική ευθύνη του σχολείου και οι νέες μεταβλητές που παρουσιάζονται στο σύστημα εγγραφών τόσο στα ΣΦΑ αλλά και σε όλα τα δημοτικά της Πάφου. Στην περίπτωση των ΠΛΕ Πάφου σε αντιδιαστολή με τους ΠΛΕ Λευκωσίας, η αρμοδιότητά τους φαίνεται να επεκτείνεται και στην αξιολόγηση του επιπέδου γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Πρόκειται για το νέο είδος αξιολόγησης που προαναφέρθηκε, το οποίο αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού για το σχολείο Φρίξος της Λευκωσίας. Οι ΠΛΕ αναφέρουν συγκεκριμένα:

«Η πρώτη δουλειά που έκαμνα ήταν, όταν παρουσιαζόταν ένα παιδάκι να προβούμε σε διάγνωση του επιπέδου γλώσσας. Όταν τον επίπεδό του ήταν πολύ χαμηλό, παρευρισκόταν ως απλώς ακροατής, την ώρα που τα άλλα παιδιά εκάμναν μάθημα.....Πειραματιστήκαμε, δεν υπήρχε τίποτε, δεν είχα καμία εμπειρία, σας λέω με όλη μου την ειλικρίνεια».

Η ανάγκη αξιολόγησης του επιπέδου γλώσσας των μαθητών από τον ΠΛΕ, πιθανόν να σχετίζεται με την απόφαση εγγραφής τους σε συγκεκριμένο σχολείο της Επαρχίας του. Πρόκειται για μία νέα αρμοδιότητα που προστίθεται στο ρόλο του ΠΛΕ, για την οποία όπως αναφέρεται λείπει η εμπειρογνωμοσύνη.



Αυτό που διαφοροποιεί σημαντικά τους ΠΛΕ Πάφου, είναι οι νέες διαστάσεις που αποκτά ο ρόλος τους: παρουσιάζονται ως ‘διαφωτιστές’ της τοπικής κοινωνίας και των εκπαιδευτικών σε ένα ρόλο ενημερωτικό, κοινωνικοπολιτικό και διαμεσολαβητικό στην επίλυση συγκρούσεων. Οι ιδιαιτερότητες της περιοχής φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στο νέο prestige της θέσης τους. Οι αλλαγές αυτές περιγράφονται με λεπτομέρεια μέσα από τις δράσεις που ανέλαβαν:

«Η αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί μεγάλη αναταραχή.....Υπήρχαν τρομερές συγκρούσεις. Κάθε νύχτα ήμουν στα ραδιόφωνα και τις τηλεοράσεις. Μου έθεταν διαρκώς ζητήματα αποχώρησης των αλλόγλωσσων αλλά εγώ έμενα ανένδοτος πάνω στα θέματα Εκπαίδευσης..... Σε μία τέτοια θέση ως ΠΛΕ Πάφου πρέπει να προσπαθήσεις να διαφωτίσεις τον κόσμο. Να τους εξηγήσεις ότι ορισμένες αντιλήψεις που έχουν είναι λανθασμένες. Εκεί βέβαια που έχουν δίκαιο να το παραδεχτείς και να προσπαθήσεις να βελτιώσεις την κατάσταση.....Δε σας κρύβω ότι τους έκανα και εισηγήσεις. Αυτά έλεγα χθες σε ένα φίλο μου δημοσιογράφο: ‘θα βγω’ του είπα ‘και θα τα πω έξω στις τηλεοράσεις’. Είδα και τον Έπαρχο, τον Αστυνομικό Δντή Πάφου, το Δήμαρχο, το Μητροπολίτη και τους επεσήμανα το πρόβλημα. Θα δημιουργηθεί κάποτε μεγάλο πρόβλημα. Τι κάνουμε για να το προωθήσουμε σιγά σιγά; Κανένας μα κανένας δε μου είπε, έχεις δίκαιο. Με κοίταζαν έτσι (αμήχανα).....Άρχισα μετά να κάνω επαφές με τους γονιούς που αντιδρούσαν. Το Σύνδεσμο Γονέων του Έλλη Τουρ έπειρα να παραμείνουν και τη φετινή χρονιά οι Ρωσοπόντιοι στο σχολείο τους, να μην τους μετακινήσω. Να παραμείνουν τα παιδιά ως έχουν και οι 82 νέες εγγραφές να μοιράζονταν στα υπόλοιπα σχολεία..... Από την αντίδραση που έγινε των ΜΜΕ (για τις μετακινήσεις μαθητικού πληθυσμού) άρχισε και το Υπουργείο να μην νιώθει καλά και στο τέλος μου έλεγαν κάνε ό,τι νομίζεις. Λύσε το πρόβλημα εσύ..... Πρέπει να καλέσουμε τους γονείς των δικών μας παιδιών που δέχονται, είναι ακόμα στο στάδιο της ευαισθητοποίησης. Να τους ευαισθητοποιήσουμε και να τους πληροφορήσουμε..... Αν για παράδειγμα οι γονείς παραπονεθούν ότι έχει μία τάξη 10 παιδιά που δε μιλούν καθόλου ελληνικά, εκεί υπάρχει πρόβλημα και πρέπει να το δεις. Αλλά απλά να πει ότι η πλειοψηφία στο σχολείο είναι Ελληνοπόντιοι, αυτό δεν είναι επιχείρημα που μπορεί να σταθεί. Όμως είτε έχουν δίκαιο είτε άδικο η πολιτική μου είναι να τους ακούω προσεκτικά..... Αυτοί οι άνθρωποι (προσωπικό σχολείων) απευθύνονται αν πάρουμε την περίπτωση της Πάφου, μόνο στο Επαρχιακό Γραφείο και στον ΠΛΕ. Διότι είχα αναλάβει όλο το φορτίο εγώ. Με τη βοήθεια βεβαίως των Επιθεωρητών, αλλά επειδή και εκείνοι ήταν άπειροι, για οποιοδήποτε πρόβλημα απευθύνονταν σε μας».

Οι περιγραφές των ΠΛΕ Πάφου για τη δράση που καλούνται να αναλάβουν, αναδεικνύει τέσσερα στοιχεία, τα οποία είναι καινοφανή για τη θέση του ΠΛΕ.

Τα νέα αυτά χαρακτηριστικά συνδέονται αποκλειστικά με την αλλαγή στη

δημογραφική χάρτα της περιοχής και των σχολείων και καταδεικνύουν την αποκεντρωτική και αυτόβουλη δράση της Επαρχίας:

1. **Πολιτική δράση ΠΛΕ στα ΜΜΕ:** οι ΠΛΕ, αν και κυβερνητικοί δημόσιοι υπάλληλοι, προβάλλονται στα ΜΜΕ και ενημερώνουν μέσα από συζητήσεις την τοπική κοινωνία της Πάφου. Το θέμα της ένταξης των αλλοδαπών από τη φύση του είναι πολιτικό και απαιτεί διπλωματικό χειρισμό και πολιτικό λόγο. Αυτό αντιβαίνει στον υπαλληλικό κώδικα της Κύπρου, καθώς οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν σημαντικούς περιορισμούς στην έκφραση πολιτικών θέσεων στα ΜΜΕ.
2. **Ανάδυση ενός νέου επικοινωνιακού δικτύου με τους τοπικούς φορείς και εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα:** Οι ΠΛΕ Πάφου στην προσπάθεια αντιμετώπισης της πολυδιάστατης αλλαγής, επιχειρούν να εμπλέξουν εξωσχολικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας με σκοπό την ανάληψη δράσης και πρωτοβουλιών. Προβαίνουν σε συμμαχίες και διπλωματικές ενέργειες για να εκτονώσουν την ένταση. Τα όρια του περιβάλλοντος στο σχολικό σύστημα καθίστανται ιδιαίτερα μεταβλητά, με αποτέλεσμα πρόσωπα και φορείς που πιθανόν πότε να μην είχαν εμπλακεί ενεργά σε εκπαιδευτικά ζητήματα, να καλούνται ως συναγωνιστές στην αντιμετώπιση της αλλαγής.
3. **Μικροπολιτικές ΠΛΕ, σύναψη συμμαχιών και ενεργός ρόλος των Συνδέσμων Γονέων στη διαμόρφωση πολιτικής:** η σύναψη συμφωνιών των ΠΛΕ με τους Συνδέσμους Γονέων για αποφάσεις που αφορούν αποκλειστικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως είναι η λειτουργία των σχολικών μονάδων και το θεσμικό πλαίσιο των εγγραφών, προβάλλουν ένα ιδιαίτερα πελατειακό μοντέλο λογοδότησης. Ταυτόχρονα, οι γονείς ως συμμετέχοντες στη λειτουργία του σχολείου, ενδυναμώνονται κερδίζοντας εξουσίες ακόμη και έναντι του νόμου (αδράνεια του γεωγραφικού κριτηρίου στις εγγραφές λόγω πιέσεων από τους συνδέσμους γονέων για μετακίνηση των αλλόγλωσσων από τα σχολεία της γειτονιάς τους).
4. **Διαφοτιστικός και ενημερωτικός ο ρόλος των ΠΛΕ και στους εκπαιδευτικούς:** Αναλαμβάνουν το ρόλο ενημέρωσης του διδακτικού προσωπικού 'υποσκελίζοντας' το ρόλο των Επιθεωρητών.

Συγκεντρώνουν εξουσίες, οι οποίες δεν άπτονται των αρμοδιοτήτων τους. Όπως φαίνεται, ανατρέπονται ισορροπίες που σχετίζονται με το επαγγελματικό στάτους των θέσεων.

Τα τέσσερα νέα χαρακτηριστικά καταδεικνύουν τη διεύρυνση του ρόλου των ΠΛΕ Πάφου όχι μόνο σε νέα πεδία δράσης (τοπικοί φορείς, ΜΜΕ) αλλά και σε νέες διαστάσεις (διπλωματικός, πολιτικοκοινωνικός, διαμεσολαβητικός ρόλος) ισχυροποιώντας το status της θέσης τους.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αλλαγών και διαφοροποιήσεων σε δομικά συστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος που επισημαίνονται στο λόγο των ΠΛΕ Πάφου. Η συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο Επαρχιών αναδύει: τις κοινές αλλαγές και επιπτώσεις της πολυπολιτισμικής αλλαγής στις δύο υπό μελέτη Επαρχίες και τις διαφορές που εντοπίζονται χωριστά για την καθεμιά. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν τις αλλαγές που εντοπίζονται σε δομικά στοιχεία του μικροεπίπεδου βασισμένη στην ίδια τεχνική της συγκριτικής ανάλυσης περιπτώσεων μεταξύ των δύο Επαρχιών.

Στην υπερκατηγορία των «αλλαγών και δομικών διαφοροποιήσεων που αφορούν την ίδια τη σχολική μονάδα» πρώτη θέση στο λόγο των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ κατέχουν οι αλλαγές που αφορούν τη διδακτική διαδικασία στα ΣΦΑ (50 αναφορές, πίνακας 16, σελ.278). Οι περιορισμένες αναφορές των ΠΛΕ Λευκωσίας στο διδακτικό έργο των ΣΦΑ (9 αναφορές, πίνακας 12, σελ. 231), δείχνουν ότι οι ΠΛΕ Πάφου διατηρούν μια πιο στενή σχέση με τα ΣΦΑ – σχέση η οποία είναι ανύπαρκτη, όπως αναφέρθηκε, για τον ΠΛΕ Λευκωσίας. Οι ΠΛΕ Πάφου αναφέρονται με λεπτομέρειες σε διάφορες πτυχές που αφορούν το διδακτικό έργο των ΣΦΑ, το οποίο γνωρίζουν εξ ιδίων από τις επισκέψεις που κάνουν στα σχολεία. Η διατήρηση μίας στενής και άμεσης επαφής – πέραν της ενημέρωσης που λαμβάνουν από τους Επιθεωρητές των σχολείων – οφείλεται στις αναταραχές που προκλήθηκαν στην Πάφο και τα επιχειρήματα που αρκετοί γονείς επικαλούνται για τους αλλοδαπούς μαθητές με σκοπό την απομάκρυνσή τους από το σχολείο. Για το λόγο αυτό, οι ΠΛΕ Πάφου συχνά αναφέρονται στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των αλλόγλωσσων μαθητών:

«Άλλο οι μεγάλοι και άλλοι οι μικροί. Οι μικροί στο σχολείο, απ' όσα έλεγαν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι, δε δημιουργούσαν κανένα πρόβλημα. Ούτε πειθαρχίας ούτε τίποτε. Αν υπήρχαν κάποια προβλήματα μαθησιακά, ήταν από κάποιες περιπτώσεις παιδιών που δεν ήξεραν την

ελληνική γλώσσα. Αλλά άπαξ και έμαθαν ελληνικά, δεν είχαν κανένα πρόβλημα..... Έχουν μία τρομερή ευαισθησία στην τέχνη τα παιδιά αυτά. Τα σχέδια των δικών μας με των Ρωσοποντίων, δε συγκρίνονται. Έχουν πολύ πλούσιο κόσμο, ίσως λόγω των κακουχιών. Δεν μπόρεσα να το εξηγήσω. Μία υπομονή για να ολοκληρώσουν το έργο τους! Ενώ τα δικά μας τραβούν πέντε μολυβιές πάνω και λένε τέλειωσα.....Δεν έχω στοιχεία για τη συμπεριφορά. Μιλώ για την επίδοση αυτών των παιδιών που συχνά είναι καλύτερη από των δικών μας. Δε λέω ότι δεν ισχύει το ίδιο και για τη συμπεριφορά.....Έχει, όμως, και περιπτώσεις παιδιών που είναι Ελληνοπόντιοι, έχουν μάθει τη γλώσσα και στα μαθήματα είναι άριστοι. Μπορεί να είναι και καλύτεροι από τους δικούς μας. Στο δε αθλητισμό διαπρέπουν».

Η απουσία προβλημάτων συμπεριφοράς από τα αλλόγλωσσα παιδιά και οι διακρίσεις που επιτυγχάνουν κάποιοι από αυτούς στα μαθήματα, αποτελούν αναφορές όλων των ανώτατων στελεχών εκπαίδευσης: ΥΠ, ΔΔΕ και ΠΛΕ των δύο Επαρχιών. Η κοινή αυτή θέση δείχνει, εμμέσως πλην σαφώς, ότι το πρόβλημα υφίσταται στο εξωσχολικό περιβάλλον και ότι οι αντιδράσεις τοπικών φορέων και Συνδέσμων Γονέων στην Πάφο έχουν άλλα κίνητρα και όχι προβλήματα που δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές.

Κοινή θέση επίσης, αποτελεί το μέτρο της ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας και η ανάγκη επέκτασής του και για τους μαθητές που φοιτούν στις μικρές τάξεις του πρώτου κύκλου (Α, Β, και Γ δημοτικού):

«Υπάρχει πρόβλημα και σε μαθητές της Α τάξης στην κατανόηση εννοιών. Και έχουμε πρόβλημα παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας σε αυτά τα παιδιά....Ο χρόνος που δίνεται για ενισχυτική διδασκαλία είναι για τις τάξεις Δ, Ε, και Στ.....Μπορεί είτε στα πλαίσια της ομάδας είτε μεμονωμένα να πάρω 4-5 παιδιά ή 10 που έχουν περίπου τις ίδιες αδυναμίες και να τα βοηθήσω έτσι για να αξιοποιήσω το χρόνο μου».

Διαφαίνεται ότι το μέτρο της παροχής ΠΔΧ το οποίο - όπως θα φανεί σε άλλο σημείο των δηλώσεών τους - επεκτάθηκε τελικά για όλους τους μαθητές, αναγνωρίζεται ως ανάγκη από τον ίδιο τον ΠΛΕ. Οι μικροί μαθητές, οι οποίοι πιθανόν να μαθαίνουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, φαίνεται ότι στερούνται βασικών εννοιών και κατανόησης των κειμένων που διαβάζουν. Η παροχή ενισχύσεων σε μαθητές μικρών τάξεων, αυξάνει τις ώρες που προσκομίζει ένα σχολείο καθιστώντας την οργάνωση και λειτουργία του παράλληλου προγράμματος των ενισχύσεων μια πιο πολύπλοκη λειτουργική διαδικασία για το σχολείο.

Το τρίτο κοινό στοιχείο που αφορά το διδακτικό έργο στις δύο Επαρχίες, είναι η απουσία έμπειρου προσωπικού με εξειδικευμένες γνώσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και στην εφαρμογή αρχών μίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

«Ο λόγος που δεν έχουμε καλά αποτελέσματα, είναι γιατί δε γίνεται σωστά το μάθημα. Η προσέγγιση δεν είναι σωστή ούτε το υλικό που χρησιμοποιούμε. Απλά γίνεται σπατάλη διδακτικού χρόνου.... Η έλλειψη που έχουμε είναι ότι δεν έχουμε δασκάλους ειδικευμένους στη διδασκαλία τέτοιων παιδιών.....Οι δάσκαλοι προτιμούν να δουλεύουν με ομοιογενές υλικό. Δε θέλουν να είναι μέσα στην τάξη τους Τκ ή αθίγγανος ή ξέρω γω».

Οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί για να ανταποκρίνονται σε διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες ενός γλωσσικά ομοιόμορφου μαθητικού πληθυσμού. Για το λόγο αυτό, η επιμόρφωση του προσωπικού φαίνεται να αποτελεί βασική προτεραιότητα και ανάγκη για το προσωπικό, που καλείται να εργαστεί σε αυτά τα νέα περιβάλλοντα. Στις αναφορές των ΠΛΕ φαίνεται η απουσία εξειδικεύσεων στη διδακτική της γλώσσας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδικότητες που δεν παρέχονται από το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Οι δύο αυτές εξειδικεύσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης, αχρείαστες για τους εκπαιδευτικούς που προορίζονταν να διδάξουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου μέχρι πρότινος, αποτελούν όπως είδαμε και στην ανάλυση της αξιολόγησης, σημαντική προτεραιότητα της μετανεωτερικής εποχής. Η πολυπολιτισμικότητα φαίνεται ότι προτάσσει αλλαγές και στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακά προγράμματα στις δύο αυτές κατευθύνσεις:

«Πρέπει να προετοιμάσουμε το προσωπικό μας, τους δασκάλους για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τέτοιες καταστάσεις. Γιατί στην Πάφο, σε διάφορα χωριά έχει ας πούμε 2 Εγγλεζάκια. Ποιος τους κάνει μάθημα; Τι παρακολουθούν; Ποιος τους βοηθά; Παντού υπάρχουν παιδιά. Και υπάρχουν και παλιννοστούντες. Οι δικοί μας από Νότια Αφρική. Πάρα πολλοί Κύπριοι.....Αλλά και το προσωπικό μας να επιμορφωθεί ή το λιγότερο στο Πανεπιστήμιο να μπει θέμα διαπολιτισμικής, μία ειδικότητα..... Όταν πήγα στον Καναδά στην κυπριακή κοινότητα και τους είπα ότι η ελληνική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα, παρ' ολίγο να με ρίξουν στους καταρράκτες του Νιαγάρα..... Δεν ξέρω αν έχουμε δώσει οποιαδήποτε πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διδασκαλία παραδείγματος χάριν της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.....Μας έχουν δώσει κάποια στοιχεία (μέσα

από σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς) για να ξέρουμε πως διδάσκουμε την ελληνική ως ξένη γλώσσα».

Η πολυπολιτισμική συνθήκη, όπως προκύπτει από τις αναφορές των ΠΛΕ, δεν προβάλλει μόνο την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επηρεάζει τον πυρήνα της σχολικής ζωής, τη διδακτική διαδικασία με αποτέλεσμα να εγείρει έντονα το θέμα της ανάδειξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και της αναδόμησης του ΑΠ. Η εφαρμογή νέων αρχών εκπαίδευσης και μεθόδων διδασκαλίας, ποικίλων διδακτικών μέσων και εγχειριδίων, ενδυναμώνει σαφώς το ρόλο τους, ενώ συνάμα συνδέει την αυτονομία τους στη διαχείριση πτυχών του ΑΠ με το επίπεδο κατάρτισης και επαγγελματισμού τους. Όπως φαίνεται στις αναφορές που ακολουθούν, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του εθνικού ΑΠ αποτελεί βασικό προβληματισμό και εμπλέκεται στον εκπαιδευτικό διάλογο για τα ΣΦΑ και τις πολυγλωσσικές τάξεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί η διαφοροποίηση ως έννοια αλλά και ως πρακτική, έχει ως σημείο εκκίνησης την αναγνώριση της διαφορετικότητας των αναγκών στους μαθητές μίας τάξης. Η πολυπολιτισμική συνθήκη, αυτό που προβάλλει πρώτιστα σε μία σχολική τάξη είναι αυτήν ακριβώς τη διαφορετικότητα των αναγκών και των βιωμάτων που φέρουν οι μαθητές. Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού ως πραγματιστική συνθήκη στις πολυπολιτισμικές τάξεις, αποτελεί το εναρκτήριο λάκτισμα για την εισαγωγή της έννοιας της διαφοροποίησης ως εκπαιδευτική καινοτομία για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τάξεις. Η ανάγκη αυτή, περιγράφεται ακολούθως από τους ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ:

«Για να μην έχουμε την αρχή της αφομοίωσης, θα πρέπει να γίνει η διαφοροποίηση του ΑΠ, έτσι που να περιέχει και στοιχεία γι' αυτούς (τους ξένους)..... Το διαφορετικό αναλυτικό αποτελεί άλλη λύση από το να έχεις διαφορετική νομοθεσία..... Για παιδιά που συνυπάρχουν μέσα σε μία τάξη εγώ θα περίμενα από το δάσκαλο να διαποτίσει τη δουλειά του ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων παιδιών και σε σχέση με τις ανάγκες του κάθε ατόμου. Αλλά δε θα διαφοροποιήσω επειδή είναι από Βουλγαρία ή Ρωσοπόντιος..... Αν το επίπεδο του Ρωσοπόντιου στη γλώσσα είναι το ίδιο με το κυπριόπουλο, γιατί να διαφοροποιήσω;..... Πιστεύω ότι πρέπει να γίνει διαφοροποίηση του ΑΠ με κριτήριο πρώτα από όλα το σεβασμό της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Δεν είμαι υπέρ της αφομοίωσης με τίποτα. Δε δέχομαι κάποιες φωνές που ακούω να τους αφομοιώσουμε. Διότι σαν Κύπριοι, πόσοι είμαστε; Πρέπει να μας αφομοιώσουν π.χ οι Γερμανοί ή άλλοι;..... Τα σχολεία αυτά, επίσης, πρέπει να έχουν την ευχέρεια να διαφοροποιούν

το ΑΠ σε κάποια πράγματα, να μπορεί να αφαιρεί ή να προσθέτει νοουμένου ότι θα πρέπει και το προσωπικό να επιμορφωθεί. Αυτό πιστεύω ότι σήμερα είναι εύκολο είτε μέσα στη σχολική μονάδα είτε στο ΠΙ..... Με ποια έννοια έχουν αυτονομία αυτά τα σχολεία. Το ΑΠ καθορίζει κάποιες γενικές αρχές. Δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Από κει και πέρα νοουμένου ότι ο δάσκαλος είναι μέσα σε εκείνες τις αρχές, έχει όλη την ευχέρεια να χρησιμοποιήσει υλικό, όποιο θέλει, να χρησιμοποιήσει όποια διδακτική προσέγγιση θέλει εφόσον είναι αποδεκτή από πλευράς παιδαγωγικής και ψυχολογίας και δε θα του πει κανένας τίποτε.....Εκείνοι όμως οι δάσκαλοι που φεύγουν από την πεπατημένη και κάνουν και χρηστικά κείμενα, δηλαδή παίρνουν στην τάξη εφημερίδες και κείμενα από περιοδικά και άλλα έντυπα βλέπεις ότι εκεί οι μαθητές φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα, διότι είναι δημιουργική η διδασκαλία».

Η έννοια της διαφοροποίησης χρησιμοποιείται με παρανοήσεις στο λόγο των ΠΛΕ Πάφου, ενώ σε άλλα σημεία περιγράφεται το περιεχόμενό της ως «επαγγελματική αυτονόμηση» του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Στις αρχικές τους δηλώσεις διαφαίνεται ότι η έννοια της διαφοροποίησης του ΑΠ ταυτίζεται με τη δημιουργία ενός προγράμματος βασισμένο στις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση του ΑΠ εξηγείται στο λόγο τους ως η ανάγκη για αποφυγή αφομοιωτικών πρακτικών, ενώ υπονοείται η ενσωμάτωση στο ΑΠ των στοιχείων εκείνων, που αφορούν τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών. Η παρανόηση της διαφοροποίησης αναδύεται με σαφήνεια στη θέση πως «αν τα επίπεδα γλώσσας είναι ίδια τότε γιατί να διαφοροποιήσω; Επειδή είναι Βούλγαρος;». Από τη δήλωση αυτή, διαπιστώνεται ότι η διαφοροποίηση θεωρείται περιττή συνθήκη για τις τάξεις στις οποίες έχει επιτευχθεί μία γλωσσική ομοιογένεια. Σαφώς, είναι ουσιαστικής σημασίας η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας των μαθητών και η πρόνοια για την προβολή αλλά και ισότιμη μεταχείριση παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Delpit, 1995) νοουμένου ότι, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα δεν αποτελεί μόνο ανάγκη αλλά και επιταγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ερμηνεία όμως που προσδίδεται από τους ΠΛΕ Πάφου στην έννοια της διαφοροποίησης του ΑΠ, επικεντρώνεται αποκλειστικά στις πολιτισμικές τους ανάγκες και φαίνεται ότι απέχει σημαντικά από το θεωρητικό προσδιορισμό της διαφοροποίησης του ΑΠ. Η διαφοροποίηση είναι εκείνο το μέσο που παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το αναλυτικό και να οργανώσει τη διδασκαλία του έτσι, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Παπαστάμου & Κουτσελίνη, 2004:250). Ορίζεται ως «η απαραίτητη

διαδικασία για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποίηση αποτελεί διαδικασία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκρινόμαστε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001:124-125). Συνεπώς, ένα διαφοροποιημένο ΑΠ στοχεύει πρώτιστα στην κάλυψη των αναγκών του μαθητή συνολικά και όχι αποκλειστικά και μόνο στα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά.

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας υφέρπει στις αναφορές των ΠΛΕ για την αυτονομία διαχείρισης του ΑΠ και της διδασκαλίας που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα ΣΦΑ. Ο βαθμός αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση και αναδόμηση του ΑΠ, στη χρήση εναλλακτικών ή και διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, στην κατάργηση του ενός αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου και στην αποδέσμευσή τους από τη μάστιγα της ολοκλήρωσης της συγκεκριμένης ύλης μαθημάτων, παραπέμπει στην τεχνική της διαφοροποίησης η οποία κατά την Tomilson (1999) «στηρίζεται στην αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του ΑΠ (σκοπών, στόχων, περιεχομένου, διαδικασιών, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του μαθητή» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001:125). Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων φαίνεται από τις δηλώσεις των ΠΛΕ, ότι έχουν την ελευθερία της λήψης αποφάσεων σε θέματα που άπτονται του διδακτικού τους έργου και της απομάκρυνσής τους από τις κεντροκατευθυνόμενες οδηγίες του εθνικού ΑΠ, καθώς και στην εφαρμογή μίας διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Σαφώς, από τις αναφορές αυτές των ΠΛΕ δεν εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στα ΣΦΑ εφαρμόζουν αρχές διαφοροποίησης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Εξάλλου, ΠΛΕ και ΓΕΔΕ επισημαίνουν ευθαρσώς την ανετοιμότητα του διδακτικού προσωπικού για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση σε μία τέτοια αλλαγή επισημαίνοντας επίσης την αδράνεια της διοικητικής ιεραρχίας σε θέματα επιμόρφωσης:

«Δεν είμαστε προετοιμασμένοι γι αυτό το πράγμα και δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν κάναμε καμία ενέργεια να προετοιμάσουμε δασκάλους γι' αυτά τα παιδιά. ....Μα είδατε τις εισηγήσεις μου; Να στείλουν για



επιμόρφωση. Γιατί δεν προσκάλεσαν έναν από το Πανεπιστήμιο Πατρών; Αν ήμουν εγώ Υπουργείο θα έστελνα το λιγότερο 5. Τους διευθυντές των δύο σχολείων και 2-4 δασκάλους θα τους έστελνα αμέσως. Και στη Θεσσαλονίκη έχει κάτι στο Δήμο Καλαμαριάς, προγράμματα για Πόντιους.....Θα μπορούσαμε να δούμε τι κάνουν τα σχολεία της Καλαμαριάς. Αλλά εμάς μας έβαλαν σε ένα δωμάτιο σκοτεινό, ψηλαφώντας... Προσπαθούμε μόνο να κάνουμε κάποια σεμινάρια για να ευαισθητοποιήσουμε τουλάχιστον κάποιους δασκάλους στην αποδοχή της διαφορετικότητας».

Παρά την απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων, αποτελεί σημαντικό πόρισμα της ανάλυσης στις αλλαγές της διδακτικής διαδικασίας, οι επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας στον πυρήνα της σχολειοποίησης, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η πολυπολιτισμικότητα ή αλλιώς η κατάργηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιομορφίας στα σχολεία: α) εμπλέκει ενεργά στον εκπαιδευτικό διάλογο και στη σχολική πρακτική την έννοια της διαφοροποίησης και την ανάγκη απομάκρυνσης από κλασσικές μεθόδους διδασκαλίας β) φαίνεται να προβάλλει την ανάγκη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και αναδόμησης του ΑΠ γ) προτάσσει και ενδυναμώνει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών εκχωρώντας τους το δικαίωμα της αυτενέργειας και της αυτονομίας σε αποφάσεις που άπτονται του διδακτικού τους έργου.

Εκτός από τις αναφορές στη διαφοροποίηση του διδακτικού έργου και την αναδόμηση του ΑΠ, οι ΠΛΕ Πάφου διαφοροποιούνται από τους ΠΛΕ Λευκωσίας και στις απόλυτα αντιθετικές απόψεις τους για την αναγκαιότητα μίας δίγλωσσης διδασκαλίας. Να θυμίσουμε ότι ο ΠΛΕ Λευκωσίας, παρά την αξιοποίηση δίγλωσσης εκπαιδευτικού στο σχολείο Φρίζος, αναφέρει ότι «η δίγλωσση διδασκαλία δεν είναι αναγκαία». Οι ΠΛΕ Πάφου αντίθετα, θεωρούν ζωτικής σημασίας μία δίγλωσση διδασκαλία και την εντάσσουν ως νέα πρακτική όπου μπορούν. Για το λόγο αυτό, ένα νέο είδος εκπαιδευτικών, αυτών που κατέχουν κυρίως τη ρωσική ως δεύτερη γλώσσα, γίνονται περιζήτητοι για τα ΣΦΑ:

«Στα τμήματα υποδοχής είχαμε δύο δασκάλες η μία είχε σπουδάσει στη Σοβιετική Ένωση, ήταν γνώστης της γλώσσας, άρα μπορούσε να επικοινωνήσει και η άλλη τελειόφοιτος του Παν/μίου Κύπρου, αλλά ήξερε ρωσικά..... Ασφαλώς πρέπει να ξέρεις δύο γλώσσες, αλλιώς δεν μπορείς (να διδάξεις).....Έτσι ξεκινήσαμε πειραματικά. Πρώτα παίρνοντας τα παιδιά αυτά την ώρα που τα δικά μας έκαναν ελληνικά, τα μαζεύαμε όλα σε ξεχωριστές αίθουσες με ξεχωριστούς δασκάλους, οι οποίοι δυστυχώς

δεν ήξεραν ρώσικα καθόλου και αγωνίζονταν να διδάξουν στα παιδιά γλώσσα..... Όσοι δεν μιλούσαν ρώσικα για να μπου με τις δίγλωσσες δασκάλες, έμπαιναν στην τάξη απλά ως ακροατές..... Βέβαια υπάρχει και άλλος τρόπος, αλλά δεν έχουμε εμείς την πολυτέλεια να δίνουμε παραπάνω δασκάλους. Στο Ισραήλ υπάρχουν δύο δάσκαλοι στην τάξη. Η μια να κάνει το κανονικό μάθημα και η άλλη να περνά και να βοηθά κάποια παιδιά..... Δεν έχουμε δίγλωσσους δασκάλους. Άμα εξαιρέσουμε την κυρία Σ. που ξέρει ρώσικα, δεν ξέρω αν υπάρχει άλλος δάσκαλος στην Πάφο που να μιλά ρωσικά και ελληνικά. Αν είχαμε τέτοιους δασκάλους σίγουρα θα τους αξιοποιούσαμε. Νομίζω ότι το ΠΙ κάνει κάποια μαθήματα».

Το νέο στοιχείο που διαφοροποιεί τη συνθήκη διδασκαλίας στα ΣΦΑ της Πάφου, είναι η διδασκαλία της ελληνικής με τη χρήση δίγλωσσων τεχνικών από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς. Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία ομοιόμορφων τμημάτων με ρωσόφωνους μαθητές και την εφαρμογή διαχωρισμού των μαθητών με τελικό σκοπό την επίτευξη γλωσσικής ομοιομορφίας στα τμήματα. Ο τρόπος λειτουργίας και διδασκαλίας σε αυτά τα τμήματα υποδοχής – όπως αποκαλούνται από τους ΠΛΕ – θα εξεταστεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των σχολείων. Οι αναφορές των ΠΛΕ Πάφου, στο σημείο αυτό, εισάγουν δύο νέα στοιχεία για τη διδασκαλία, τα οποία διαφοροποιούν το στάτους του διδακτικού έργου στα ΣΦΑ: τη δίγλωσση διδασκαλία ως πρακτική και την παράλληλη διδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς ως ανάγκη για τις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

Η δεύτερη θεματική που συνθέτει την εικόνα των αλλαγών που επιφέρει η κατάργηση της μονοπολιτισμικότητας στα σχολεία, αφορά το σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών σε μία σχολική μονάδα. Όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ανάλυση, η διαδικασία των εγγραφών στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση, έγκειται στην αποκλειστική αρμοδιότητα των σχολείων και αποτελεί μία λειτουργία ρουτίνας για τα σχολεία που εγγράφουν Ελληνοκύπριους μαθητές. Η άφιξη των αλλοδαπών φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία αυτή, καθιστώντας την ιδιαίτερα πολύπλοκη. Το πρώτο δίλημμα που θίγει τη διαδικασία των εγγραφών, αφορά τη δυνατότητα φοίτησης αλλοδαπών από οικογένειες χωρίς άδεια παραμονής στην Κύπρο:

«Κατά πόσο οι γονείς αυτών των παιδιών είχαν εξασφαλισμένη μία άδεια παραμονής, είναι αμφισβητούμενο. Στην αρχή αυτό το πράγμα (το κατά πόσο είχαν άδεια παραμονής οι γονείς τους) δεν το διερευνούσαμε εμείς σαν Υπουργείο, εγώ σαν Επαρχιακός εκεί.....Αφού το έψαξα το θέμα των εγγραφών χωρίς άδεια παραμονής, ζήτησα γνωματεύσεις και είχα ένα

τεράστιο φάκελο. Δε θα βρείτε τίποτε. Καμία απάντηση. Από την Πάφο προς τη Λευκωσία υπάρχουν πολλά έγγραφα αλλά απάντηση δεν υπήρχε.....Το μόνο που υπήρχε ήταν ότι θα εγγράφονται ας πούμε τα παιδιά εκείνα που οι γονείς τους έχουν άδεια παραμονής.....Και τα άλλα παιδιά - που οι γονείς τους δεν είχαν άδεια παραμονής - δε θα εγγράφονται. Δεν υπήρχε ούτε εδώ ξεκάθαρη πολιτική..... Τώρα τα πράγματα έχουν εξελιχθεί σε καλύτερο βαθμό, γιατί πάνε στην Ελλάδα και οι περισσότεροι απέκτησαν ελληνικά διαβατήρια οπότε δε χρειαζόμαστε μεταφραστές».

Το συγκεκριμένο ζήτημα σχολιάστηκε και στην ανάλυση των επίσημων εγγράφων του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΠ, στην επικοινωνία του ΔΔΕ με το ΓΕΔ και τα έγγραφα του ΠΛΕ Λεμεσού με την Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης. Οι αναφορές του ΠΛΕ Πάφου στο σημείο αυτό, προηγούνται χρονολογικά της επίσημης απάντησης της Γενικής Εισαγγελίας, η οποία χαρακτηρίζει τη στέρηση της εκπαίδευσης σε αλλοδαπούς μαθητές ως αντισυνταγματική πράξη, καθώς αντιβαίνει στο άρθρο 20 του Κυπριακού Συντάγματος, βάσει του οποίου η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας (ΓΕ 54/88/8 και 14 (Α) 49/32, Φάκ. 7.1.19.1/3, Πίνακας Γ2). Επίσης, από την ανάλυση των επίσημων εγγράφων φάνηκε ότι ο ΠΛΕ Λεμεσού, ο οποίος ανακίνησε και το θέμα, πήρε την πρωτοβουλία να απευθυνθεί στην Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης, της οποίας η απάντηση στο ερώτημα ήταν αρνητική. Όπως επιβεβαιώνεται και στο σημείο αυτό, από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου, το θέμα της εγγραφής αλλοδαπών μέχρι το 2002 επαφίετο στην αρμοδιότητα του εκάστοτε ΠΛΕ. Μία διαδικασία απλή και ρουτίνας, όπως αυτή των εγγραφών, φαίνεται ότι απασχολεί τόσο τις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες του ΥΠΠ (ΠΛΕ, ΔΔΕ) αλλά εμπλέκει σε μία κατά τα άλλα αποκλειστική αρμοδιότητα του σχολείου κυβερνητικούς φορείς (ΓΕΔ, Υπ. Αλλοδαπών), οι οποίοι καμία σχέση δεν έχουν με εκπαιδευτικά θέματα. Η εμπλοκή των φορέων στη σχολική αρμοδιότητα των εγγραφών επικυρώνει τη διάχυση του διλήμματος και της αλλαγής. Στην ίδια κατεύθυνση μας οδηγεί και η εμφάνιση μίας νέας ανάγκης, αυτής των μεταφράσεων πιστοποιητικών και διαβατηρίων των αλλοδαπών, αρμοδιότητα η οποία επιφορτίζει όπως φαίνεται τα Επαρχιακά Γραφεία.

Το ζήτημα της εγγραφής αλλόγλωσσων φαίνεται ότι καθιστά πιο πολύπλοκο και το έργο της διεύθυνσης του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς αλλά και ζητήματα εγγραφών Tk μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Πάφου, όπως αναφέρουν οι ΠΛΕ:

«Πιθανόν ο διευθυντής του δημοτικού Έλλη αν του πει οδός Ίωνος ξέρει ότι εκεί στην τάδε πολυκατοικία ζουν συνήθως.....Δε θυμάμαι αν έχει φύγει εγκύκλιος για να υπενθυμίσει το θέμα κεντρικά ή συνολικά. Βασικά ο κανονισμός είναι εκεί για τον Κύπριο στην πραγματικότητα. Δεν εμποδίζει όμως τίποτε το διευθυντή αν έχει υποψία να το ελέγξει. Αυτά για μένα δεν είναι τα μείζονα θέματα..... Όταν τον στέλνω για εγγραφή στο σχολείο ο διευθυντής θα πρέπει να ελέγξει τα στοιχεία και είναι υπόχρεος να τα ελέγχει. Τώρα θα μου πεις να γίνουν αστυνομικοί να πάνε να δουν αν όντως μένει εκεί; Όχι αλλά ένας λογαριασμός νερού ή ρεύματος ή τηλεφώνου στο όνομα εκείνου που πάει να το γράψει είναι καλή απαίτηση..... Εκείνοι που δεν έχουν βεβαιώσεις κατοικίας, όπως ένας τσιγγάνος, μπορεί να τον δεχτούν για εγγραφή χωρίς να αναζητήσουν αποδεικτικά κατοικίας. Ή αν έρθει ένας Τκ χωρίς πιστοποιητικό δικό μας και είναι πιστοποιητικό του ψευδοκράτους θα το δεχτούμε στο σχολείο.... Κακώς ο διευθυντής αρνήθηκε να γράψει το παιδί της Τκ στο σχολείο. Υπάρχει γνωμάτευση από την Εισαγγελία..... Άλλωστε ξέρουν οι διευθυντές ότι υπάρχει και γνωμάτευση της Εισαγγελίας, που λέει ότι δεν μπορούμε να αρνηθούμε σε κανένα τη φοίτηση σε σχολείο είτε είναι νόμιμος είτε παράνομος. Και παράνομος να είναι ακόμα, πρέπει να τον δεχτούμε. Άρα η Τκ, που θα μάθουμε σε ποιο σχολείο πήγε, κακώς ο διευθυντής αρνήθηκε να γράψει το παιδί..... Στην αρχή είχα τηλεφωνήματα και σήμερα ακόμα. Έχω ένα τουρκάκι. Επιτρέπεται να το γράψω; Σήμερα αν θέλουν, τους γράφουν τους Τκ.....Δεν ξέρω τώρα αν μαζικοποιείται το πράγμα. Πριν το άνοιγμα της γραμμής η πολιτική που ακολουθούσε το ΥΠΠ ήταν να καλύπτει τα έξοδα για φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία σε όσα παιδιά Τκ ερχόντουσαν να ζήσουν στην Κυπριακή Δημοκρατία».

Η διεύθυνση του σχολείου αποκτά έναν ρόλο περισσότερο ελεγκτικό για τη διαπίστωση της κατοικίας των αλλοδαπών. Αποτελεί πρόβλημα στις περιπτώσεις νεοαφιχθέντων οικονομικών μεταναστών, οι οποίοι δεν έχουν μόνιμη κατοικία, η διαπίστωση του τόπου διαμονής – όπου δεν υπάρχει πιστοποιητικό απόδειξης της οδού που διαμένουν – επιφορτίζοντας το έργο των διευθυντών με άσκηση ελέγχου. Η αλλαγή που προκαλεί η πολυπολιτισμικότητα στο σύστημα των εγγραφών επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι παραπλήσια σύγχυση προκαλεί και η εγγραφή Τκ μαθητών. Μάλιστα, παρατηρείται και διάσταση απόψεων μεταξύ του ΠΛΕ και ΓΕΔΕ. Ο ΠΛΕ υποστηρίζει το δικαίωμα εγγραφής Τκ τεκμηριώνοντας τη θέση του στη γνωμάτευση του Εισαγγελέα: κρίνει ότι είναι εφαρμόσιμη και για τις περιπτώσεις Τκ μαθητών που επιθυμούν να φοιτήσουν στα δημόσια ελληνοκυπριακά σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Διαφορετική φαίνεται να είναι η άποψη του ΓΕΔΕ, ο οποίος φαίνεται να μην έχει κατασταλαγμένη θέση για τη εγγραφή Τκ μαθητών μετά τη διάνοιξη της πράσινης γραμμής, ειδικά στην περίπτωση μαζικοποίησης των αιτημάτων. Η διάσταση απόψεων

και οι αποφάσεις κάποιων διευθυντών σχολείων να μη δεχτούν εγγραφές Γκ μαθητών, σε συνδυασμό με τις αλλαγές που επιφέρει και η άφιξη των αλλοδαπών, φανερώνει τις σημαντικές επιδράσεις που προκαλεί η αλλαγή της πολιτισμικής ομοιογένειας στα δύο βασικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού συστήματος: την θεσμοποίηση (αποδυνάμωση ισχύοντος θεσμικού πλαισίου) και το συγκεντρωτισμό (αποκεντρωμένη ή/και αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά περίπτωση από τους ΠΛΕ).

Οι επιπτώσεις της άφιξης αλλοδαπών στο θεσμικό πλαίσιο εγγραφών στα δημοτικά, περιγράφεται μέσα από τα ακόλουθα παραδείγματα των ΠΛΕ:

«Πίεζα και τη Μέση Εκπαίδευση να τα παίρνουμε, να τα εγγράφουμε.....Στη Γεωργία το δημοτικό δεν είναι έξι χρόνια αλλά οκτώ. Κι όταν ερχόντουσαν εδώ παιδιά στις ηλικίες 11 έως 13 στις οποίες δεν είχαν ολοκληρωμένο το δημοτικό για να πάρουν απολυτήριο, δεν μπορούσαν να γραφτούν στα γυμνάσια, γιατί υπάρχουν ξεκάθαροι κανονισμοί που λένε για να γραφτεί μαθητής πρέπει να είναι κάτοχος απολυτηρίου δημοτικού....Από την άλλη, τα παιδιά 12-13 ετών δεν μπορούσαν να γραφτούν ή να φοιτήσουν στο δημοτικό, γιατί υπάρχει ένας άλλος κανονισμός που λέει ότι για να φοιτήσεις στο δημοτικό, πρέπει να είσαι κάτω των 13.....Τα παιδιά που ήταν 13, 14, και 15 από τη Γεωργία δεν μπορούσαν έτσι να γραφτούν ούτε στο Δημοτικό ούτε στο Γυμνάσιο..... Στο σύστημα εγγραφών δεν έχουμε πια τέτοια προβλήματα. Ξέρουν οι δάσκαλοι, οι διευθυντές ότι όταν θα απευθυνθεί κάποιος αλλοδαπός για να γραφτεί κάπου ξέρει πια τους κανονισμούς έχουν πάει σχετικές εγκύκλιοι, ένα-δυο θέματα τα οποία ήταν αδιευκρίνιστα έχουν διευκρινιστεί ακόμα και με γνώση της Γενικής Εισαγγελίας».

Οι ΠΛΕ φαίνεται ότι στην αρχή του φαινομένου ήρθαν αντιμέτωποι με το θεσμικό κενό λόγω της εισροής μαθητών από ένα διαφορετικής δομής εκπαιδευτικό σύστημα – αυτό της Γεωργίας. Το δικαίωμα της παροχής εκπαίδευσης λοιπόν, φαίνεται ότι επαφίετο στην απόφαση του ΠΛΕ να εγγράψει αυτούς τους μαθητές στα δημοτικά σχολεία παραβλέποντας την ισχύουσα νομοθεσία για το ηλικιακό όριο φοίτησης στο Δημοτικό. Από τις αναφορές του ΠΛΕ φαίνεται ότι η απόφασή του αυτή ελήφθη όταν ο αριθμός αυτών των μαθητών ηλικίας 12-15 ετών από τη Γεωργία, αυξήθηκε και δημιουργήθηκε η απειλή κοινωνικής μαστιγας αμόρφωτων εφήβων στην τοπική κοινωνία της Πάφου. Παρά ταύτα, και στην περίπτωση αυτή, διαφαίνεται ότι κάθε νέα συνθήκη που προκύπτει, η οποία δεν καλύπτεται από τους θεσμούς, επαφίεται αρχικά στη δικαιοδοσία των ΠΛΕ. Αυτό βέβαια δε συνεπάγεται ότι όλοι οι ΠΛΕ των διαφόρων Επαρχιών έδρασαν με τον ίδιο τρόπο και την ίδια χρονική στιγμή. Στο πέρασμα των

χρόνων, από τη δήλωση του μεταγενέστερου ΠΛΕ Πάφου «δεν υπάρχουν τέτοια προβλήματα πια στις εγγραφές.....έχουν πάει εγκύκλιοι» διαφαίνεται ότι η απόφαση υπέρβασης του ηλικιακού ορίου φοίτησης στο δημοτικό – στην περίπτωση αλλοδαπών - πιθανόν να αποτελεί καθεστώς για το ΚΕΣ και να ‘επικυρώθηκε’ μέσα από επίσημα έγγραφα με οδηγίες του ΥΠΠ προς τους διευθυντές των ΣΦΑ. Αυτό σημαίνει ότι η περιφερειακή πολιτική της Επαρχίας Πάφου για την εγγραφή αυτών των μαθητών, προσφέρθηκε ως δάνειο στην ανώτερη διοικητική βαθμίδα του ΥΠΠ, η οποία ρυθμίζει την πολιτική εγγραφών.

Αυτό όμως που καθορίζει τη διαφορετικότητα των δύο Επαρχιών είναι η ανάληψη δράσης του Επαρχιακού Γραφείου για την εφαρμογή μαζικών μετακινήσεων αλλοδαπών μαθητών από τα σχολεία της γειτονιάς τους σε άλλα σχολεία της πόλης και της Επαρχίας Πάφου. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, για την κατανόηση των δηλώσεων που ακολουθούν, ότι υπήρχε οδηγία από το ΥΠΠ - πιθανόν για εκτόνωση της κρίσης όπως θα διαφανεί στην ανάλυση της στάσης της τοπικής κοινωνίας στη θεματική ‘Τοπικές Ιδιαιτερότητες’ - «όχι πάνω από 5 ξενόγλωσσοι ανά τμήμα». Στις περιγραφές που ακολουθούν, φαίνεται το χρονικό της υποχρεωτικής και επιβαλλόμενης κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών και φοίτησης για τους αλλοδαπούς μαθητές:

«Διοχετεύσαμε τα παιδιά σε πρώτο στάδιο σε δύο σχολεία, εκεί που ήταν ο τόπος διαμονής των γονιών τους.....Δεν μπορούσα να τους στείλω σε άλλα σχολεία. Τους εξηγούσα ότι με το να τους σκορπίσω στα σχολεία με αυτόν τον τρόπο, θα παρακωλύεται η ομαλή λειτουργία όχι ενός ή δύο αλλά 5, 10, 20, 30 σχολεία δε θα λειτουργούν..... Να πιάσω 5 κυπριόπουλα από το Χ σχολείο να τα στείλω δεν ξέρω κι εγώ πού και να φέρω 5 Ρωσοπόντιους. Και μου ζητάτε 182 παιδιά που είναι στην Κάτω Πάφο (να τα μετακινήσω). Αφού τα τμήματα είναι 11. Τα 55 να τα κρατήσω και τα άλλα 130 να τα βγάλω στους δρόμους, να γυρίζουν ή δεν ξέρω που να τα στείλω!..... Έμειναν στο Γ και στο σχολείο Έλλη όπως είχαν. Βάλαμε 5 παιδιά στην Α τάξη σε ένα άλλο και άλλα 5 σε άλλο. Δημιουργήσαμε νέο τμήμα υποδοχής στο Χ δημοτικό και φοιτούσαν όλα τα παιδιά ηλικίας 6, 7, και 8 ετών. Μετά βάλαμε και έναν άλλο αριθμό παιδιών που φοιτούσαν πριν έλθουν στην Ελλάδα. Με κριτήριο τη γλώσσα τα εντάξαμε στις τάξεις κανονικά. Κάποια άλλα τα βάλαμε στο καινούριο σχολείο το Ω. Δηλαδή σκορπίσαμε τα παιδιά σε 6-7 σχολεία....Είχα αντιδράσεις από Συνδέσμους Γονέων. Στην Α τάξη του δημοτικού Έλλη έβαλα λεωφορείο και μετέφερα μαθητές Α τάξης σε άλλα σχολεία, ενώ κατοικούσαν γύρω από την περιοχή του Έλλη.... Εμείς τότε δε δεχόμασταν αυτήν την τακτική της μεταφοράς. Καταφέραμε να περιοριστεί τουλάχιστον. Αντί να φθάσουν οι αλλόγλωσσοι το 70%-60% στο Έλλη, ερχόταν λεωφορείο και έπαιρνε 5 παιδιά στο σχολείο Ω, κάποια

άλλα στο Σ, στο Μ. Όποιοι πρόλαβαν και γράφτηκαν, πρόλαβαν. Όσοι έρχονταν μετά, μετακινούνταν».

Ο περιορισμένος αριθμός σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων στη Λευκωσία αλλά και η απουσία αντιδράσεων από τους Συνδέσμους Γονέων και τοπικούς φορείς, είναι οι δύο βασικοί λόγοι περιορισμένης έκτασης του φαινομένου στην Επαρχία Λευκωσίας. Ως γεγονός, η πρακτική των μετακινήσεων αποτελεί φαινόμενο της Επαρχίας Πάφου. Από τις δηλώσεις του ΠΛΕ διαπιστώνεται ότι η αλλαγή στη πολιτισμική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού σε συγκεκριμένα σχολεία της Πάφου προκαλεί:

1. Την κατάργηση της καθολικής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου για τις εγγραφές, μετεγγραφές και φοίτηση στη δημοτική εκπαίδευση
2. Τη διαφοροποίηση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου με την υπουργική απόφαση «όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι ανά τμήμα».
3. Την επιλεκτική εφαρμογή του μέτρου σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών εισάγοντας μία πολιτική διαχωρισμού και διακρίσεων.
4. Τη διανομή και ένταξη μαθητών στις τάξεις των νέων σχολείων με κριτήριο τη γλώσσα – κατάργηση ηλικιακού κριτηρίου και ηλικιακής ομοιομορφίας και στα νέα σχολεία διασποράς των αλλόγλωσσων.
5. Ένα νέο καθεστώς φοίτησης το οποίο εφαρμόζεται μόνο στα ΣΦΑ – δημιουργία μίας νέας κατηγορίας σχολείων
6. Η πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τους ΠΛΕ, επιφέρει μία τάση εντροπίας στο σύστημα (παρακαλύει την ομαλή λειτουργία των σχολείων) και ο μηχανισμός της ανακατανομής πληθυσμού ενεργοποιείται για να αποτραπεί αυτή η κατεύθυνση ‘ανισορροπίας’ με την επίτευξη ομοιοστατικής εξισορρόπησης των στοιχείων του συστήματος.
7. Οριζόντια διάχυση των αλλαγών σε όλα τα δημοτικά σχολεία της Πάφου, μεταφέροντας έτσι το καθεστώς της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου και των ηλικιακών τάξεων σε άλλα σχολεία της Επαρχίας.
8. Επιπτώσεις στην οικονομική πολιτική του ΥΠΠ με την ανάληψη των εξόδων μεταφοράς των αλλόγλωσσων μαθητών και στα μέτρα ασφάλειας για τη μεταφορά των μαθητών αυτών σε σχολεία εκτός του καταστατικού πλαισίου εγγραφών με ευθύνη της διοικητικής ιεραρχίας του ΥΠΠ.

Με το πέρασμα των χρόνων φαίνεται ότι η πολιτική των μετακινήσεων, παρά τις αντιδράσεις του τότε ΠΛΕ Πάφου, εφαρμόστηκε, ενώ αποτελεί ζήτημα το οποίο δεν παύει να απασχολεί τη θέση του ΠΛΕ:

«Εγώ είμαι υπέρ των φυσιολογικών λύσεων. Δηλαδή από τη στιγμή που τα παιδιά έρχονται σε εκείνο το συγκεκριμένο χώρο που είναι οι κατοικίες και εργασίες των γονιών τους να γραφτούν εκεί. Αν αντί για 40% έχω 50%, 60% ή και 70% τι θα κερδίσω;».

Το θέμα της επιβαλλόμενης κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου φαίνεται ότι δεν τελειώνει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης απλά και μόνο στην επίτευξη συμφωνίας με τους συνδέσμους γονέων. Η καινοφανής αυτή πρακτική για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου μεγιστοποιεί το χρόνο ενασχόλησης του ΠΛΕ με το θέμα, λόγω της περιπλοκότητας που παρουσιάζει στην εφαρμογή της:

«Η δυσκολία υπάρχει όταν έρχονται εδώ άνθρωποι να γράψουν τα παιδιά τους σε ένα σχολείο και δεν υπάρχουν θέσεις. Μπορεί για παράδειγμα να ρθει εδώ ένας γονιός και να πει έχω 2 παιδιά, Γ και Ε τάξη και θέλω να πάνε στο σχολείο Έλλη. Μπορεί να υπάρχει θέση για το ένα και να μην υπάρχει για το άλλο ή να μην υπάρχει θέση για κανένα παιδί. Οπότε στην περίπτωση τούτη, θα πρέπει να σκεφτούμε άλλο σχολείο και σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργούνται κάποια προβλήματα στις οικογένειες..... Βέβαια, προσπαθούμε να στέλνουμε τα παιδιά με λεωφορεία. Ξέρετε έχουμε δύο διαδρομές σχολείων: η μία πάει στο Ζ δημοτικό και η άλλη πάει στο Χ και στο Ω. Η δυσκολία αυτή, όταν δεν υπάρχουν θέσεις στα σχολεία είναι μεγάλη. Αλλά μέχρι τώρα τα βολέψαμε. Δεν υπάρχουν θέσεις στο σχολείο εκείνο, τους στέλνουμε σε άλλο σχολείο..... Ήταν το πιο εύκολο κριτήριο που μπορεί να λύνει προβλήματα, αλλά δεν είναι πάντα το πιο καλό. Δηλαδή ένα παιδί της Α τάξης φαντάζεστε να κατοικεί δίπλα στο δημοτικό Έλλη, αλλά με βάση την απόφαση να σηκώνεται κάθε πρωί και να παίρνει το λεωφορείο για να πάει στο σχολείο Ω ή στο Μούταλο, ενώ κάποιο άλλο να κάθεται στην ενδιάμεση απόσταση και έκανε 3 χρόνια στο σχολείο και να περπατά να έρχεται στο Έλλη».

Όπως φαίνεται, πρόκειται για μία ιδιότυπη μορφή επιλογής σχολείου, όπου ο προσδιορισμός ‘γονεϊκή’ αντικαθίσταται από το ‘διοικητική’ (administrative school choice). Μάλιστα, η επιλογή σχολείου για τα παιδιά αυτών των οικογενειών μπορεί να έφτανε στο σημείο της κατανομής των παιδιών μίας οικογένειας σε δύο διαφορετικά σχολεία λόγω έλλειψης θέσεων. Παρόλο που η πρακτική αυτή αμαυρώνεται στις περιγραφές των ΠΛΕ, εφαρμόστηκε όχι μόνο ως πολιτική στις νέες εγγραφές, αλλά και ως πολιτική ανακατανομής των ήδη φοιτούντων αλλόγλωσσων μαθητών σε σχολεία μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Ποιοι αλλόγλωσσοι έπρεπε να φύγουν και ποιοι θα έμεναν στο οικείο γι’ αυτούς σχολικό περιβάλλον; Ποιοι έκαναν την επιλογή και με ποια κριτήρια; Οι σχολικές μονάδες και το προσωπικό σαφώς διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.



Όπως φαίνεται στη συνέχεια των αναφορών, η απόφαση μετακίνησης αλλοδαπών μαθητών δεν αποτέλεσε αποκλειστική πρωτοβουλία της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΠ. Κοινωνικοί παράγοντες και συγκεκριμένα οι γονείς φαίνεται ότι αποτελούν την απαρχή του 'ντόμινο' των αλληπάλλληλων αλλαγών:

«Οι γονείς στην Πάφο ζητούσαν να φύγουν οι ξενόγλωσσοι. Να σκορπιστούν στα σχολεία. Να μπουν σε λεωφορεία και να τα παίρνουν 3 στην Κισσόνεργα, 5 στο Πολέμι. Να βγουν έξω. Κι έγινε πόλεμος, μεγάλη προσπάθεια για να πληροφορηθούν. Δεν τους κατηγορώ. Ήταν απροετοίμαστοι.....Τελικά οι γονείς κατάφεραν να πάνε στον Υπουργό και είπαν: κοιτάξτε, έχει 30, 32 παιδιά που θα τελειώσουν από το Δημοτικό και θα μεταπηδήσουν στο Γυμνάσιο. Η Πάφος έχει τρία Γυμνάσια, οπότε να πάνε και στα τρία Γυμνάσια, να μοιραστούν. Κάτω από αυτήν την πίεση των γονιών, ο Υπουργός δέχτηκε.....Όταν το άκουσε η Συνομοσπονδία Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης πήγε στον Υπουργό κι άρχισε να πιέζει: μα κ. Υπουργέ στη Μέση τους χωρίσατε, να το κάνετε και στη Δημοτική..... Είχαμε φοβερές συγκρούσεις με τις εγγραφές των μαθητών αυτών, των Ελληνοποντίων. Αντιδράσεις και κόντρα αντιδράσεις.....Ο πρόεδρος της Ομοσπονδίας Γονέων Μέσης ο κ. Μ., ο οποίος τυγχάνει να είναι και γιατρός, άκουσον άκουσον(!), έκανε εισήγηση να μην υπάρχει πάνω από 35% ποσοστό αλλόγλωσσων σε ένα σχολείο και ότι πρέπει να γίνεται διασπορά.....Πιανόντουσαν από τη συμφωνία με τον ΥΠ και λέγανε αν φέρεις 6<sup>ο</sup>, δεν τον θέλουμε. Έφτασαν δε οι γονείς της Πάφου να πάνε στις εγγραφές του Σεπτεμβρη στη Λευκωσία (εννοεί στο ΥΠΠ) και στο τέλος αναγκάστηκε να παρέμβει ο Υπουργός στα σχολεία για να μην υπάρχουν πάρα πολλοί στο σχολείο Έλλη. Αυτό το μέτρο πήρε πολύ καιρό για να καταπολεμηθεί..... Πριν λίγες μέρες ήρθε εδώ αντιπροσωπεία γονέων του Γ δημοτικού με αίτημα ότι δε θέλουμε να εγγράφονται άλλα παιδιά στο σχολείο μας, γιατί έφτασαν οι αλλόγλωσσοι το 60% - 70%. Και όταν ρωτώ το λόγο, επικαλούνται επιχειρήματα ότι είναι η πλειοψηφία, είναι διαφορετική κουλτούρα έχουν προβλήματα.....Οι γονείς ζητάνε λιγότερους αλλόγλωσσους στα σχολεία τους, αλλά όταν τους λέω όταν ένα παιδί κάθεται κοντά στο Γ ή στο Έλλη, με ποιο επιχείρημα εγώ και να μην υπάρχει θέση, θα πω στο γονιό ξέρεις θα πρέπει να γράψεις το παιδί σου στο Ω ή Χλώρακα ή Γεροσκήπου;.....Το αίτημα των γονιών είναι να μείνουν όσο γίνεται λιγότερα παιδιά αλλόγλωσσα να φοιτούν στο σχολείο τους».

Το σημαντικό πόρισμα από την περιγραφή του ιστορικού είναι ότι οι γονείς, ως μετέχοντες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, επέβαλαν αλλαγές, οι οποίες αφορούν όχι μόνο το μικρόκοσμο της σχολικής τάξης των παιδιών τους, αλλά όλα τα δημοτικά σχολεία της Επαρχίας τους. Και χρησιμοποιώ το ρήμα «επέβαλαν», γιατί σε καμία περίπτωση η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου δε θα αποτελούσε πρωτοβουλία του ΥΠΠ, παρά μόνο στην περίπτωση αιτήματος. Τα αιτήματα και οι πιέσεις των γονέων αποτελούν την κινητήρια δύναμη, η οποία προκαλεί αλληπάλλληλες

αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου: τόσο στο θεσμικό πλαίσιο όσο και στο σύστημα εξουσίας και λήψης αποφάσεων. Φαίνεται ότι στην περίπτωση αυτή, η δυναμική του τοπικισμού υπερβαίνει τα όριά της και επιβάλλει τις εθνικές κατευθύνσεις πολιτικής.

Οι διαφοροποιήσεις στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών όμως, δε σταματούν στην περίπτωση αποκλειστικά και μόνο των αλλοδαπών. Ένας παράλληλος άτυπος μηχανισμός μπαίνει σε λειτουργία με πρωτοβουλία πάλι των ντόπιων γονέων, μεριμνώντας αυτή τη φορά για την εισαγωγή ενός αυθεντικού μοντέλου γονεϊκής επιλογής στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου:

«Ναι υπήρχε και μετακίνηση Εκ που ήθελαν να φύγουν.....Ο κάθε γονιός πηγαίνει στο σχολείο που θα γράψει το παιδί στην Α τάξη χωρίς να περάσει από το Επαρχιακό Γραφείο. Δεν είναι απαραίτητο. Μπορεί να πει του διευθυντή ότι εγώ κάθομαι στην τάδε διεύθυνση ενώ να μην είναι όντως εκεί. Ο διευθυντής αν αγνοήσει να ζητήσει κάποια αποδεικτικά στοιχεία λογαριασμών νερού, ρεύματος κλπ γράφει το παιδί. Πρέπει να πούμε ότι κάποιες περιπτώσεις τέτοιες έτυχαν στο παρελθόν με αποτέλεσμα να φύγουν από την Κάτω Πάφο Εκ..... Έτσι έτυχε τα σχολεία αυτά να έχουν μειωμένους αριθμούς. Δεν είναι πολιτική μας. Αλλά υπάρχει λόγος. Οι Παφίτες με διάφορους τρόπους προσπάθησαν να μετακινήσουν τα παιδιά τους από εκεί παρουσιάζοντας ψευδείς δηλώσεις. Μπορεί να παρασύρουν το διευθυντή και οι διευθυντές να το ξέρουν και να κάνουν τα στραβά μάτια και έτσι έχει πολλούς που έφυγαν από την Κάτω Πάφο για να γράψουν το παιδί τους στο Θ ή σε άλλα δημοτικά της Πάφου και είναι αυτό που διαμαρτύρονται πολλοί με αποτέλεσμα να μειώνεται ο αριθμός».

Η μείωση του Εκ μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία όπου εγγράφονται αλλόγλωσσοι, παρουσιάζεται ως τυχαίο γεγονός και όχι ως πολιτική του Επαρχιακού Γραφείου. Περιγράφεται μία στάση «εξαπάτησης» των διευθυντών με ψευδείς δηλώσεις και πιστοποιητικά κατοικίας ή συνεννοήσεων για την μεταγραφή ή εγγραφή των παιδιών τους στα σχολεία της επιλογής τους. Δύο βασικά συμπεράσματα προκύπτουν για το σύστημα εγγραφών και φοίτησης στην Επαρχία Πάφου:

1. Ενεργοποιούνται δύο παράλληλοι μηχανισμοί επιλογής σχολείου: η διοικητική ως επιβαλλόμενη για τους αλλοδαπούς και η γονεϊκή ως παραχώρηση δικαιώματος για τους ντόπιους. Οι δύο αυτοί μηχανισμοί θέτουν στο περιθώριο το γεωγραφικό κριτήριο φοίτησης και εγγραφών αλλάζοντας τη δημογραφία όλων των δημοτικών σχολείων της περιοχής.

2. Η παράλληλη ενεργοποίηση των δύο αυτών μηχανισμών επιφέρει ταυτόχρονα και την αλληλοεξουδετέρωσή τους. Ενώ αρχικά ο λόγος της μετακίνησης αλλόγλωσσου πληθυσμού ήταν η απογκετοποίηση συγκεκριμένων σχολείων, με την ταυτόχρονη εκχώρηση του δικαιώματος γονεϊκής επιλογής σχολείου στους ντόπιους, τα σχολεία αυτά εγκαταλείπονται από Εκ με αποτέλεσμα να μην αλλάζει το πληθυσμιακό χάσμα μεταξύ αλλόγλωσσων και ντόπιων φοιτούντων. Από την άλλη, όσο αυτό συμβαίνει στα σχολεία των περιοχών κατοικίας οικονομικών μεταναστών, τόσο οι αριθμοί αλλόγλωσσων που μεταφέρονται από αυτά τα σχολεία αυξάνονται, για να επιτευχθεί μία πληθυσμιακή ισορροπία.

Διαπιστώνεται ότι παραχώρηση του δικαιώματος γονεϊκής επιλογής στους Εκ γονείς σε συνδυασμό με τις μετακινήσεις των αλλοδαπών δημιουργεί μία αέναη κατάσταση δημογραφικής και πληθυσμιακής ανισορροπίας στα σχολεία όλης της Επαρχίας. Το πολυπολιτισμικό φαινόμενο είναι μη ελεγχόμενο, ενώ το ίδιο το σύστημα προσπαθεί να εφεύρει μηχανισμούς επίτευξης μίας τελικής ισορροπίας. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι σημαντικές αλλαγές που περιγράφησαν ως επιπτώσεις της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου αποτελούν αποκεντρωμένο φαινόμενο, αποφάσεις που αφορούν αποκλειστικά την Επαρχία Πάφου.

Η τρίτη θεματική που συνθέτει τις αλλαγές στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας αφορά στη λειτουργία των ΣΦΑ. Οι λειτουργικές αλλαγές που προκαλούνται από την παρουσία αλλόγλωσσων στα σχολεία περιγράφονται μέσα από επτά διαφορετικά ζητήματα - είδη αναφορών (κωδικοί). Η οργάνωση του ΠΔΧ σε ενισχυτικές ομάδες διδασκαλίας, η κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις φοίτησης, η αύξηση του διδακτικού προσωπικού στα ΣΦΑ, η διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών και οι συνθετότερες αρμοδιότητες της διεύθυνσης αυτών των σχολείων αποτελούν τις κοινές αναφορές των ΠΛΕ και των δύο υπό μελέτη Επαρχιών.

Στις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου περιγράφεται ο επιπρόσθετος διδακτικός χρόνος που δίδεται από το ΥΠΠ για την εκμάθηση γλώσσας και ο τρόπος οργάνωσης των ενισχύσεων:

«Στη δεύτερη φάση, όταν οι αριθμοί αυξήθηκαν, βγάσαμε τα 15 παιδιά, τα 8 ξενόγλωσσα παιδιά από την τάξη και έμεναν 20 στο τμήμα.....Τους διαχωρίζαμε και ομαδοποιούσαμε ανάλογα με τις ηλικίες - Α και Β μαζί, Γ και Δ μαζί, Ε και Στ μαζί - ή ανάλογα με το επίπεδο της γλώσσας και

την ώρα που τα κυπριόπουλα έκαναν ελληνικά, οι Ρωσοπόντιοι ή τα ξενόγλωσσα - γιατί εγώ κάτω από αυτόν τον όρο τους έβαζα - έκαναν κι αυτοί γλώσσα..... Στο 80λεπτο που γινόταν το γλωσσικό μάθημα για τα κυπριόπουλα τα παιδιά αυτά έκαναν χωριστά γλώσσα..... Μετά το μάθημα της γλώσσας εντάσσονταν μέσα στις τάξεις για γυμναστική, μουσική και τέχνη να τα κάνουν με τα άλλα παιδιά. Θέματα που δεν ήθελαν τόσο την ικανότητα της γλώσσας..... Πώς βοηθούμε αυτά τα παιδιά, ιδίως στα σχολεία που είναι πολλά. Με δύο τρόπους: ο ένας είναι ότι δίνουμε χρόνο ενίσχυσης στα παιδιά εκείνα που χρειάζονται. Μπορεί να είναι Ελληνοπόντιος αλλά να μην θέλει ενίσχυση. Άμα μιλά τα ελληνικά άπταιστα δε χρειάζεται ενίσχυση..... Ο χρόνος ενίσχυσης διαφοροποιείται από χρόνο σε χρόνο ανάλογα με τα δεδομένα. Αν για παράδειγμα μειωθεί ο αριθμός των παιδιών που θέλουν ενίσχυση και πρέπει να αναμένουμε μείωση, διότι ένα παιδί που ξεκινά την Α τάξη όσο προχωρεί, θα πρέπει οι αδυναμίες του να λιγοστεύουν όσον αφορά την κατάρτιση της γλώσσας... Στα τρία χρόνια που είμαι εδώ οι ανάγκες για ενισχυτική είναι στα ίδια επίπεδα. Δηλαδή γύρω στους 7-8 δασκάλους για όλη την Πάφο, πέρα από τις ανάγκες των σχολείων που δίνονται εδώ για να καλύψουμε αυτές τις ανάγκες για ενισχυτική διδασκαλία αλλόγλωσσων.... Δεν υπάρχουν πια παράπονα ότι ο χρόνος ενισχυτικής διδασκαλίας είναι λίγος. Στα αρχικά στάδια ήταν σχεδόν ανύπαρκτος, αργότερα πολύ λίγος από πέρυσι δόθηκε αρκετός χρόνος σε όλα τα σχολεία έστω και για 1 αλλόγλωσσο μέχρι και στα σχολεία με τα μεγάλα ποσοστά..... Όμως από πέρυσι για την Πάφο η ενισχυτική κάλυψε όλα τα σχολεία για τις τρεις μεγάλες τάξεις και δόθηκε σε πρώτη φάση και ενισχυτική διδασκαλία στην Α, Β και Γ».

Η ενισχυτική διδασκαλία στην Πάφο, όπως και στη Λευκωσία, σημαίνει τη δημιουργία ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας παράλληλου προς το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου. Η πρακτική που εφαρμόζεται, είναι ο διαχωρισμός των ξενόγλωσσων από τους ελληνόφωνους μαθητές στο μάθημα της γλώσσας και η διδασκαλία σε χωριστά τμήματα. Φαίνεται ότι η οργάνωση των τάξεων – κανονικών και ενισχυτικών – βασίζεται στην επίτευξη της ομοιομορφίας και γλωσσικής ομοιογένειας των τμημάτων. Με το μηχανισμό του διαχωρισμού, το σχολικό σύστημα επιχειρεί τη διαχείριση της διαφορετικότητας και την «υποταγή» της στην αρχή της ομοιομορφίας των τάξεων που αποτελεί βασική προϋπόθεση στη διδακτική κουλτούρα των σχολείων.

Οι ενισχυτικές ώρες ως δράση του ΥΠΠ - όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ και όπως παρουσιάστηκε στην ανάλυση των επίσημων εγγράφων του Αρχείου - παρέχονται μόνο για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Η λογική αυτού του διαχωρισμού βασίζεται στο επιχείρημα ότι ένας μαθητής αλλόγλωσσος που εγγράφεται στην Α ή Β τάξη, μαθαίνει την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τα υπόλοιπα παιδιά. Οπότε, δεν υφίσταται ανάγκη παροχής

επιπρόσθετου διδακτικού χρόνου γι' αυτήν την κατηγορία μαθητών. Ταυτόχρονα, οι αδυναμίες στην ελληνική γλώσσα όσο προχωρούν σε σχολικές τάξεις πρέπει να περιορίζονται. Το πρόβλημα είναι με τα παιδιά ηλικίας 10 ετών και άνω που μπαίνουν στο ΚΕΣ χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική. Η εφαρμογή αυτής της οδηγίας φαίνεται να μην εφαρμόζεται στην περίπτωση της Πάφου, καθώς εξ αρχής όπως δηλώνεται, ομαδοποιούνται παιδιά της Α και Β τάξης μαζί σε ενισχυτικά τμήματα διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ο μεταγενέστερος ΠΛΕ Πάφου υποστηρίζει ότι οι ώρες ενίσχυσης στο πέρασμα των χρόνων θα πρέπει να μειώνονται. Η αντίφαση προκύπτει από τη δήλωση του ίδιου για την πρόσφατη απόφαση επέκταση εφαρμογής του μέτρου και στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού. Η νέα αυτή επέκταση του μέτρου επιφέρει και νέα διαφοροποίηση στην οργάνωση όλων των τάξεων του δημοτικού, με αποτέλεσμα η νέα δομή «σχολείο μέσα σε σχολείο» να ενισχύεται αντί να αποδυναμώνεται.

Η κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου αποτελεί νέα συνθήκη και για την Επαρχία Πάφου:

«Σ ένα άλλο σχολείο, πήρα τις δύο ηλικίες και έκανα ένα τμήμα..... Άλλα παιδιά όμως τα εντάξαμε στα σχολεία ανάλογα με την ηλικία τους (μετακίνηση σε άλλα σχολεία) ανάλογα με τα κενά που υπήρχαν στις ηλικιακές τάξεις κι όχι με κριτήριο τις γνώσεις τους στη γλώσσα.... Βάζαμε τα παιδιά ανάλογα με τη γνώση στη γλώσσα ή τη χρονολογική ηλικία και τους χωρίζαμε σε 3 ξεχωριστά τμήματα».

Υπάρχει πάντοτε η μέριμνα της ένταξης των μαθητών στις ηλικιακές τάξεις των σχολείων αλλά όπως φαίνεται αυτό δεν έχει καθολική ισχύ. Οι σχολικές ιδιαιτερότητες σε συνδυασμό με τις προσωπικές βιογραφίες των μαθητών καθορίζουν και τα κριτήρια σύστασης των σχολικών τμημάτων διδασκαλίας.

Η παροχή ΠΔΧ εύλογα σημαίνει την αύξηση του διδακτικού προσωπικού απασχόλησης σε αυτά τα σχολεία. Η αντιστοιχία δάσκαλος ανά τάξη δεν αποτελεί κριτήριο για τον υπολογισμό του προσωπικού στα ΣΦΑ:

«Εάν η στελέχωση του σχολείου προνοούσε να έχει 10 δασκάλους, η Κάτω Πάφος έπρεπε να έχει 12, 14. Οι δύο είναι για να βοηθούν τα παιδιά που δεν ξέρουν γλώσσα. Στο Γ σχολείο το ίδιο. Άλλοι 2, τέσσερις και ένας 5ος που μοιράζεται σε 2 σχολεία.....Εάν το κράτος έπαιρνε αυτούς τους 5 δασκάλους που δίδασκαν στα σχολεία αυτά αφού ασχολούνται που ασχολούνται και τους επιμόρφωνε θα έκαμνε ένα πυρήνα και μετά είναι εύκολο.....Στο δημοτικό Έλλη υπάρχει μία δασκάλα που κατέχει τη ρωσική γλώσσα.... Αν υπάρχουν κάποιοι δάσκαλοι που έχουν τέλος

πάντων κάποια ειδικότητα ή ενδιαφέρον να διδάξουν αλλόγλωσσα παιδιά τους αξιοποιούμε ειδικά να βοηθήσουν στο τέλος της Α τάξης για να ενταχθούν τα παιδιά κανονικά στο μαθητικό πληθυσμό... Εκεί που δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτό το πράγμα (να διδάσκουν στις ενισχύσεις οι ίδιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου) τότε το κάνουν άλλοι ... Στις τάξεις που ξέρει ποιες είναι οι αδυναμίες των παιδιών να μην είναι ένας ξένος δάσκαλος που δεν ξέρει το παιδί τι κάνει».

Η πολυπολιτισμική συνθήκη και η παροχή ενισχυτικών διδασκαλιών, φαίνεται να επιφέρει τις ακόλουθες λειτουργικές αλλαγές στο σχολικό σύστημα:

1. Η αύξηση του προσωπικού σε συνδυασμό με τη δημιουργία παράλληλου ωρολογίου προγράμματος ενισχύσεων, καθιστά πολυπλοκότερες τις διαδικασίες διαμόρφωσης του διδακτικού προγράμματος του προσωπικού, συντονισμού και της κατάρτισης των ωρολογίων προγραμμάτων του σχολείου
2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση της ίδιας θεματικής στους ΠΛΕ Λευκωσίας, διαφοροποιείται, καθώς καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε ενισχυτικές τάξεις αλλά και να διαχειριστούν τη διδασκαλία και μάθηση σε πολυπολιτισμικές τάξεις μαθητών
3. Δημιουργούνται νέες ειδικότητες, αυτές των δασκάλων ενισχυτικής διδασκαλίας και στην περίπτωση της Πάφου, των δίγλωσσων εκπαιδευτικών. Η τάση της δημιουργίας νέας κατηγορίας – ειδικότητας φαίνεται και στην αναφορά του ΠΛΕ για την ανάγκη επιμόρφωσης αυτών των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργηθεί ένας πυρήνας δασκάλων, ‘ειδικών’ στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας
4. Επεκτείνεται η ανάγκη εξειδίκευσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε αυτά τα σχολεία, καθώς τελικά οι ενισχυτικές διδασκαλίες δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο τους νέους διορισμούς των δασκάλων ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι ενισχύσεις και στην περίπτωση της Πάφου, θεωρείται παιδαγωγικά και διδακτικά σκόπιμο να αναλαμβάνονται από το δάσκαλο της τάξης που γνωρίζει καλύτερα το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης του.

Οι νέες λειτουργικές συνθήκες αφορούν και το διοικητικό έργο της διεύθυνσης του σχολείου αλλά και του Επαρχιακού Γραφείου, η οποία καλείται να λειτουργήσει σε ένα καθόλα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον:

«Οι ανάγκες υπολογίζονται τον Γενάρη με τις εγγραφές, αλλά έκανα και επιβεβαίωση εγγραφών στις 6 Ιουνίου, διότι από τότε μέχρι σήμερα έχουν έρθει και άλλα παιδιά εδώ και έχουν γραφτεί. Πιθανόν ο αριθμός των παιδιών που θέλουν ενίσχυση να έχει αυξηθεί επομένως..... Ένα ρουμανάκι γράφεται στο σχολείο Κάνει 15 μέρες και μετά φεύγει, απουσιάζει, Πριν 3-4 χρόνια δεν το ζητούσε κανένας. Αυτή τη στιγμή είμαστε υποχρεωμένοι να το αναζητήσουμε, όπως θα ζητούσαμε και κάθε κυπριόπουλο..... Αν απουσιάζει αλλόγλωσσος πρέπει να το δηλώσουμε και ο διευθυντής να πληροφορήσει το ΥΠ ότι ο τάδε μαθητής εδώ και 1 μήνα δεν έρχεται σχολείο. Και να κάνουμε όλη εκείνη τη διαδικασία που κάνουμε για το κυπριόπουλο, γιατί δεν έρχεται σχολείο».

Οι διευθυντές των ΣΦΑ και ο ΠΛΕ Πάφου, λόγω της διαρκούς μεταβολής του μαθητικού πληθυσμού, επιφορτίζονται με δράσεις προγραμματισμού, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν με πρακτικές αναδιοργάνωσης (re-organizing) σε κάθε αλλαγή. Η επιπρόσθετη επιβεβαίωση των εγγραφών στο τέλος της σχολικής χρονιάς, σκοπό έχει τον υπολογισμό των ενισχυτικών ωρών, του προσωπικού, των τάξεων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων που θα χρειαστούν για την επόμενη σχολική χρονιά. Ένας νέος επιπρόσθετος ρόλος για τη διεύθυνση του σχολείου, αφορά την αναζήτηση αλλόγλωσσων μαθητών που διακόπτουν τη φοίτησή τους στα δημοτικά σχολεία. Πρόκειται για ένα νέο φαινόμενο στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου, γιατί τα ποσοστά εγκατάλειψης του δημοτικού σχολείου από Εκ μαθητές είναι από ανύπαρκτα έως αμελητέα. Συνάμα, επιφορτίζει το έργο της διεύθυνσης, γιατί σε πολλές περιπτώσεις, οι αλλοδαποί μαθητές επαναπατρίζονται στις χώρες προέλευσής τους, χωρίς να ενημερώνουν το σχολείο. Οι διευθυντές, λοιπόν, καλούνται να διαπιστώσουν σε ποιες περιπτώσεις πρόκειται για 'παράνομη' εγκατάλειψη του σχολείου από το μαθητή για να κινήσουν τις ανάλογες διαδικασίες και σε ποιες περιπτώσεις η οικογένεια έχει αποχωρήσει από το νησί.

Η βασική λειτουργική διαφοροποίηση των ΣΦΑ μεταξύ Πάφου και Λευκωσίας, είναι η διαμόρφωση τάξεων υποδοχής. Στην περίπτωση των ΠΛΕ Λευκωσίας να θυμίσουμε ότι οι αναφορές στις τάξεις υποδοχής, παρουσιάστηκαν ως νέα ανάγκη, η οποία μάλιστα αποτελεί αίτημα στην πρόταση αλλαγής του στάτους λειτουργίας του σχολείου Φρίξος από το διευθυντή του σχολείου. Η Επαρχία Πάφου, φαίνεται ότι έχει εισαγάγει εδώ και καιρό αυτή την αλλαγή στην οργάνωση των τάξεων και της διδασκαλίας:

«Το κυριότερο πρόβλημα που είχαν τα σχολεία ήταν ότι ήθελαν χρόνο και ζητούσαν σε εκείνο το στάδιο τάξεις υποδοχής. Στην Α τάξη να είναι

ξεχωριστά τα παιδιά τούτα για να μπορούν να μαθαίνουν τη γλώσσα κυρίως.....Όταν όμως ανέβηκαν οι αριθμοί, είχαμε για παράδειγμα 30-40 παιδιά ξενόγλωσσα της ίδιας ηλικίας στην Α τάξη, είπαμε καλύτερα να δημιουργήσουμε τάξεις υποδοχής. Το εφαρμόσαμε δοκιμαστικά το 1998-1999 και το 1999-2000 ..... Και υπάρχει το τρίτο μου έγγραφο που έλεγα ότι τους προτείνω αυτή τη λύση εγώ την οποία και υιοθέτησαν: δημιουργήσαμε ένα τμήμα υποδοχής.....(Αντί για πολλά επίπεδα) με ένα δάσκαλο (όλα τα αλλόγλωσσα ενταγμένα σε μία τάξη) τα παιδιά έμαθαν να διαβάζουν. Άρα φάνηκε ότι ήταν καλύτερο να εφαρμόσουμε αυτήν την τακτική και το έκανα και φέτος.... Γιατί με ένα δάσκαλο (σε όλους τους αλλόγλωσσους σε μία τάξη) χωρίς να παρακωλύεται η λειτουργία του σχολείου τα παιδιά έμαθαν να διαβάζουν..... Όλα τα παιδιά που δεν ξέρουν γλώσσα και έρχονται από το εξωτερικό και είναι μίας ηλικίας, 6 με 9, μπαίνουν στο ίδιο τμήμα. Εκεί καταρτίζονται στη γλώσσα, στους 3 μήνες, στους 6 μήνες, διοχετεύονται ύστερα και παρακολουθούν κάποια θέματα στα υπόλοιπα τμήματα ή επανέρχονται πίσω ανάλογα με το επίπεδο της γλώσσας. Πουθενά δεν υπάρχει αυτό το πράγμα γραμμένο επίσημα έστω ως οδηγία από το Υπουργείο.....Το Υπουργείο δεν ήρθε να πει ούτε ήρθε κάποια απόφαση Υπηρεσιακής Επιτροπής που να λέει (να επικυρώνει) αυτά που έκανε ο ΠΛΕ Πάφου, που δημιούργησε τμήματα υποδοχής σε δύο διαφορετικά σχολεία».

Από τις δηλώσεις του ΠΛΕ φαίνεται ότι τα τμήματα υποδοχής παρουσιάζονται με δύο τύπους: α) στην Α τάξη δημοτικού, όπου διαμορφώνονται δύο τμήματα, ένα αλλόγλωσσων κι ένα Εκ και β) ένας δεύτερος τύπος τμήματος υποδοχής, όπου συγκεντρώνονται παιδιά από 6 – 9 ετών για σκοπούς κατάρτισης στη γλώσσα και παρακολουθούν μαθήματα για συγκεκριμένη αλλά μη προκαθορισμένη χρονική περίοδο (3 - 6 μήνες). Το κίνητρο για τη δημιουργία αυτών των τμημάτων φαίνεται ότι ήταν οικονομικό: με ένα δάσκαλο μάθαιναν ελληνικά περισσότεροι μαθητές από ότι με την πρακτική των ομάδων ενίσχυσης. Μάλιστα, η λειτουργία τμημάτων υποδοχής παρουσιάζεται ως αίτημα των ίδιων των σχολείων. Προφανώς, αποτέλεσε τη λύση σε περιόδους, όπου η παροχή ΠΔΧ ήταν αρκετά περιορισμένη και δυσανάλογη με τους αριθμούς των αλλοδαπών που εγγράφονταν, ενώ συνάμα έπρεπε το σχολείο να βρει λύση για την ένταξη και διδασκαλία αυτών των μαθητών. Όπως φαίνεται όμως, αυτός ο νέος τύπος τάξης, διατηρήθηκε και μεταγενέστερα, παράλληλα με τη λειτουργία των ενισχυτικών τμημάτων. Η πρακτική του διαχωρισμού των μαθητών στην Α τάξη συνεχίστηκε ενώ για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων εφαρμόστηκαν οι ενισχύσεις σε παράλληλα τμήματα και μόνο για το μάθημα της γλώσσας.

Οι τάξεις υποδοχής αποτελούν άλλον έναν συστημικό μηχανισμό επίτευξης ομοιογένειας στα τμήματα. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν



σε μοντέλα διαφοροποίησης διδασκαλίας προσαρμοσμένα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι αυτή που σχηματοποιεί και τις λειτουργικές αλλαγές στην οργάνωση των τάξεων. Η διατήρηση, όμως, του διαχωρισμού των μαθητών στην Α τάξη με κριτήριο την εθνικότητα – γλώσσα, φαίνεται ότι καθοδηγείται από το σχεδιασμό μίας δίγλωσσης διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό, η οποία - όπως ανέφεραν οι ΠΛΕ - αξιοποιείται στη διδασκαλία ρωσόφωνων μαθητών με τη χρήση ελληνικής και ρωσικής γλώσσας.

Οι τάξεις υποδοχής εγείρουν ζητήματα διαχωρισμού των μαθητών και φαίνεται ότι δεν αποτελούν κοινή θέση και φιλοσοφία της διοικητικής ιεραρχίας. Ο ΓΕΔΕ σχολιάζει το μοντέλο αυτό ένταξης αλλά και την πρόταση του σχολείου Φρίζος Λευκωσίας να μετατραπεί σε σχολείο υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών για την Επαρχία Λευκωσίας. Η πρόταση εισάγει την ιδέα δημιουργίας ενός νέου τύπου σχολείου, ως Περιφερειακό σχολείο Υποδοχής Αλλόγλωσσων:

«Εμείς δεν έχουμε εδώ τάξεις υποδοχής που υπάρχουν στην Ελλάδα. Αυτές χρειάζονται στην περίπτωση που έρχονται παιδιά που δε μιλούν καθόλου ελληνικά. Τα παιδιά εδώ θα ενταχθούν κανονικά στο σχολείο, στην ανάλογη τάξη και αν έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες τους βοηθούμε στα πλαίσια της ενισχυτικής. Να έχω ένα παιδί που μιλά ελληνικά άπταιστα γιατί να μπει σε τάξη υποδοχής; να κάνει τι; .....Δεν υπάρχει κάποια νομοθεσία για τη λειτουργία των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων και δε βλέπω να υπάρχει και τέτοια ανάγκη. Γιατί αν κάνουμε κάτι τέτοιο σημαίνει ότι διαχωρίζουμε τα πράγματα κι εγώ τα θέλω να είναι φυσιολογικά. Σε ό,τι αφορά την πρόταση για να γίνει το σχολείο Φρίζος περιφερειακό υποδοχής δε συμφωνώ. Το γκέτο δεν είναι στη φιλοσοφία μου. Δεν ξέρω την πολιτική του ΥΠΠ, που τελικά θα καταλήξει, αλλά το πολύ - πολύ να δεχτώ σε εισαγωγικά τις τάξεις υποδοχής σε πρώτο στάδιο για σκοπούς γλώσσας αλλά μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον».

Οι δηλώσεις του ΓΕΔΕ αναδύουν σαφώς μία διαφορετική φιλοσοφία, αλλά ταυτόχρονα εμφανίζουν την ιδέα της επέκτασης των τάξεων υποδοχής που εφάρμοσε η Πάφος ως λύση και για τα σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας. Και σε αυτήν την περίπτωση, ένα τοπικό – περιφερειακό μέτρο οργάνωσης των σχολικών μονάδων, η καινοτομία των εντατικών μαθημάτων σε τάξεις υποδοχής, παρουσιάζεται με δυναμική επέκτασης και διάχυσης και σε άλλες Επαρχίες του ΚΕΣ.

Οι τελευταίες αναφορές στην υπερκατηγορία των αλλαγών στο μικροεπίπεδο αφορούν τη λήψη αποφάσεων και τα νέα πεδία άσκησης εξουσίας που αναδύονται στα

ΣΦΑ. Στις θεματικές που αναλύθηκαν μέχρι στιγμής, φάνηκε ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί χαίρουν αυτονομίας και ευελιξίας στη λήψη αποφάσεων (διδασκτικό έργο, κριτήρια αξιολόγησης προσωπικού, αξιολόγηση αλλόγλωσσων μαθητών), ενώ φάνηκε και ο σημαντικός ρόλος του συνδέσμου γονέων στην εφαρμογή της νέας πολιτικής εγγραφών και μετεγγραφών. Στο σημείο αυτό η παρουσίαση επικεντρώνεται σε δύο βασικά στοιχεία που σχετίζονται με την έννοια της εξουσίας και λήψης των αποφάσεων: τις νέες εξουσίες που εμπερικλείει η θέση της διεύθυνσης στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων και η αυτονομία αυτών των σχολείων στη διαχείριση των καινοτομιών που εφαρμόζονται ως νέα μέτρα και δράσεις στα ΣΦΑ. Ο ρόλος της διεύθυνσης περιγράφεται από τους ΠΛΕ Πάφου ως εξής:

«Σίγουρα χρειάζονται ιδιαίτερες δεξιότητες το προσωπικό σε αυτά τα σχολεία. Όσον αφορά την οργάνωση πρώτα από όλα. Αλλά πέρα από αυτό στον εκπαιδευτικό τομέα ο διευθυντής είναι που θα κάνει την ανάθεση του προσωπικού του, που θα χαράξει πολιτική, αυτός θα διαμορφώσει το ΑΠ, θα καταστρώσει και θα ετοιμάσει διδακτικές προσεγγίσεις..... Θα πρέπει τα σχολεία αυτά να έχουν επιλογή προσωπικού και Διευθυντή με κάποια κριτήρια. Και μπορούν εύκολα αυτά τα κριτήρια να διαπιστωθούν. Διότι καθένας μεταφέρει τα δικά του ..... Ο διευθυντής δεν είναι στο σχολείο απλά για να είναι εκεί να κάνει το πρόγραμμα, να ξεκινά και να τελειώνει η σχολική χρονιά. Είναι επιφορτισμένος με την αύξηση του προσωπικού που κακά τα ψέματα νομίζω δε γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στα σχολεία της Κύπρου.... Ο ίδιος ο διευθυντής του Έλλη της Πάφου ή του Φρίξος στη Λευκωσία έχει βρει πια τους δικούς του τρόπους να λύνει προβλήματα. Μπορεί να πήγαν οδηγίες από το κέντρο, μπορεί να μην ήρθε καν στο κέντρο αυτό το πρόβλημα. Όμως λύθηκε σιγά-σιγά ως τρόπος ζωής πια..... Δε δίνουμε κάποιες οδηγίες για το ποιος πρέπει να κάνει τις ενισχυτικές ώρες. Μπορεί να έχουν οι διευθυντές κάποιο άτομο υπόψιν τους ότι πέρυσι έκανε καλή δουλειά και να τους πουν ξέρεις ο τάδε κάνει καλή δουλειά θέλεις να τον χρησιμοποιήσεις και φέτος; Θα είναι καλό. Αλλά νομίζω τίποτε άλλο... Η δεύτερη απαίτηση είναι ότι απαιτούν ενισχυτική διδασκαλία και οι γονείς και οι διευθυντές..... Αλλά θα πρέπει να πω εκεί που ο διευθυντής του σχολείου αγκάλιασε αυτά τα παιδιά, ότι είναι παιδιά με ιδιαιτερότητες, με τις ανάγκες τους, με τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους και φρόντισε αυτό το πράγμα να το περάσει στη σχολική μονάδα και στους γονείς, δεν είχαμε κανένα πρόβλημα..... Το Γ δημοτικό, και το λέω ονομαστικά, επειδή εκεί υπάρχει κάποιος διευθυντής καλό πλάσμα, είχε μία ιδιαίτερη ευαισθησία για τους ξένους, δεν είχε κανένα πρόβλημα».

Οι ΠΛΕ επικεντρώνονται σε τρία νέα στοιχεία που αφορούν το ρόλο της διεύθυνσης σε αυτά τα σχολεία:

1. Αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες οργανωτικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής πολυπολιτισμικού σχολείου διαφοροποιώντας το

διοικητικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο και προτείνουν την εφαρμογή ειδικών κριτηρίων για την τοποθέτηση διευθυντικών στελεχών στα ΣΦΑ

2. Αναγνωρίζουν την αυτονομία του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη, ο οποίος έχει την ευθύνη για τη διαχείριση και διαφοροποίηση του ΑΠ προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών του σχολείου και την οργάνωση των ενισχυτικών διδασκαλιών. Παράλληλα, αναφέρονται στην πολιτική διάσταση του ρόλου του, η οποία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη χάραξη πολιτικής του σχολείου του.
3. Επικεντρώνονται στην ανθρωπιστική διάσταση της ηγεσίας, στα στοιχεία προσωπικότητας και τη φιλοσοφία της διεύθυνσης θεωρώντας ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων και στην ομαλή διεύθυνση των διενέξεων.

Εκτός όμως από την διοικητική ηγεσία του σχολείου εξουσιαστικά προνόμια φαίνεται ότι απολαμβάνει και η διδακτική ηγεσία. Η αυτονομία και η ευελιξία στην εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στα ΣΦΑ σχολιάζονται από τους ΠΛΕ Πάφου:

«Τα σχολεία με ποικίλο πληθυσμό έχουν μεγάλη αυτονομία. Μπορεί να λένε οι διευθυντές και οι δάσκαλοι δεν έχουν αυτονομία. Εμείς ισχυριζόμαστε ότι αυτονομία οι δάσκαλοι έχουν κατά πολύ και πρέπει να την αξιοποιούν.... Ευελιξία νομίζω ότι υπάρχει ως προς το νόμο και αρκετή. Τότε ίσως επειδή ήταν στα πρώτα στάδια και κάθε μικρή πετρίτσα δημιουργούσε κύματα, τρικυμία, τώρα η ίδια πετρίτσα δε δημιουργεί..... Είναι θέμα του διευθυντή με το προσωπικό του, που ξέρουν καλύτερα τα παιδιά, ξέρουν τις αδυναμίες τους επομένως μπορούν να τους βοηθήσουν καλύτερα, το πώς θα μοιράσουν αυτές τις ώρες και τι ομάδες θα φτιάξουν..... Οι οδηγίες που δίνουμε είναι γενικές. Δηλαδή δεν κανονίζουμε εμείς το πρόγραμμα για κάθε σχολείο..... Έχοντας υπόψη τη μάζα των σχολείων, όχι τούτα τα 3-4 που μιλούμε με αλλόγλωσσα, η πρακτική είναι να μοιράζονται οι ενισχυτικές ώρες σε διάφορους δασκάλους, γιατί τις θεωρούν αποφόρτιση. Δηλαδή αν το σχολείο έχει 15 περιόδους και υπάρχει κάποιος που τα καταφέρνει στην ενισχυτική, δεν θα τις πάρει αυτός αλλά θα πάρουν από 3 και οι 5 δάσκαλοι. Δεν έχω ενδοιασμό να τα πω. Είναι η πρακτική και έτσι γίνεται αληθινά».

Και σε αυτές τις αναφορές τους οι ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ αναγνωρίζουν την αυτονομία που έχουν κερδίσει τα ΣΦΑ και το διδακτικό προσωπικό λόγω της ιδιομορφίας και ιδιοσυστασίας του σχολικού τους περιβάλλοντος. Οι νέες εφαρμογές, το υβρίδιο «σχολείο μέσα σε σχολείο» που αναπτύχθηκε, φαίνεται ότι αυτο-ενεργοποιεί

την επαγγελματική διάσταση του ρόλου τους, εφόσον καλούνται να ανταποκριθούν σε συνθήκες διαφοροποιημένες από το κατεστημένο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας στο οποίο έχουν ασκηθεί να λειτουργούν. Η οργάνωση και διαχείριση της διδασκαλίας στο νέο μαθησιακό περιβάλλον είναι το νέο πεδίο στο οποίο αυτός ο επαγγελματισμός καλείται να δράσει και να λάβει αποφάσεις. Η αναφορά μάλιστα του ΓΕΔΕ ότι ο χρόνος της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν κατανέμεται με αποκλειστικό κριτήριο την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών, ενισχύει την ενδυνάμωση του εξουσιαστικού τους ρόλου και την αδράνεια των μηχανισμών γραφειοκρατικού ελέγχου.

Πριν ολοκληρώσουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν το μακροεπίπεδο και την ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ Πάφου, σκόπιμο είναι να παρουσιάσουμε το περιεχόμενο της νέας θεματικής που παρουσιάζει η περίπτωση της Πάφου: αυτή των τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Οι ΠΛΕ Πάφου, στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν την έκταση της παρουσίας αλλόγλωσσων στα σχολεία της Επαρχίας τους, περιγράφουν τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της περιοχής τους και τους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η τουριστική ανάπτυξη της περιοχής και η οικονομική αναδόμηση της Πάφου παρουσιάζονται ως οι καθοριστικοί παράγοντες προσέλκυσης οικονομικών μεταναστών και επαναπατρισμού Κυπρίων της περιοχής:

«Πάντοτε η Πάφος είχε το πρόβλημα όμως σε μικρότερο βαθμό, γιατί λόγω της θέσης της και της τουριστικής της ανάπτυξης άρχισαν να εισρέουν τόσο ξένοι όσο και Κύπριοι που ζούσαν στο εξωτερικό, Ν. Αφρική, Αγγλία κι άρχισαν να επαναπατρίζονται....Τη στιγμή που η γη της Πάφου άρχισε να ανεβαίνει οικονομικά, οι τιμές να ανεβαίνουν και η αξιοποίηση της γης τους έδωσε δουλειές άρχισαν να επιστρέφουν και έφεραν και τα παιδιά τους....Η μία κατηγορία ήταν επαναπατριζόμενοι, οι οποίοι άρχισαν να εισρέουν τα τελευταία χρόνια. Από το 1996 έχουμε τους μεγάλους αριθμούς....Η άλλη κατηγορία δεν μπορούμε ακριβώς να τους πούμε μετανάστες, ήρθαν σαν εργάτες αλλά τώρα με ποιο καθεστώς ήρθαν και τους έφεραν.....Είχαμε εκτός από Ρωσοπόντιους και Αμερικανούς και Εγγλέζους και Άραβες και από όλες τις φυλές.....Άρχισε να δημιουργείται ένας αναβρασμός στην Πάφο εξαιτίας του μεγάλου αριθμού, λόγω του ότι συγκεντρώθηκαν στον ίδιο χώρο, στην Κάτω Πάφο, άρχισε να δημιουργείται γκέτο. Και γι' αυτό δεν είναι άμοιροι ευθυνών και το κράτος και η κοινωνία της Πάφου».

Η τουριστική και οικονομική αναδόμηση της περιοχής, αποτελεί τον πόλο προσέλκυσης εργατικού δυναμικού, ο οποίος τελικά είναι κι αυτός που καθορίζει τις αλλαγές στα σχολικά συστήματα της περιοχής. Η οικονομική ευμάρεια των πολιτών φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα και με τις νέες νοοτροπίες που διαμόρφωσε. Οι ΠΛΕ

Πάφου περιγράφουν μία κουλτούρα νεοπλουτισμού που καθορίζει τη νέο-ανερχόμενη αστική τάξη της τοπικής κοινωνίας με έντονα διαχωριστικές στάσεις έναντι των οικονομικών εργατών – νέας εργατικής τάξης της πόλης:

«Το είπα κάποτε ανοικτά στους γονιούς και ιδιαίτερα σε κάποιες κυρίες. Η Κάτω Πάφος ήταν φτωχή περιοχή και πουλούσε φραγκόσυκα. Εκείνη η περιοχή που ήταν 3 γρόσια η σκάλα, έγινε εκατομμύρια λίρες και οι νέοι έγιναν νεόπλουτοι και άρχισαν να έχουν απαιτήσεις. Και εκεί ξεκινά το πρόβλημα. Τα παιδιά μου, μου λέει μια κυρία, θα πηγαίνουν εκεί που πηγαίνουν οι Ρωσοπόντιοι; Αυτό της είπα είναι το λιγότερο κακό. Επειδή μεθαύριο μπορεί η δική σου κόρη να σου φέρει γαμπρό Ρωσοπόντιο ή αντίστροφα, αντί να σου φέρει αγράμματο, να τον βάλεις να μάθει γράμματα και δε θα έχεις πρόβλημα».

Εκτός όμως από τον οικονομικό παράγοντα, φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ο πολιτικός παράγοντας και τα ΜΜΕ. Πολιτικά πρόσωπα και ειδησεογραφία εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό διάλογο και καταλαμβάνουν μερίδιο στη διαμόρφωση στάσεων που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική δράση της περιοχής:

«Δημιουργήθηκε μεγάλη ένταση στην Πάφο, επειδή ένας βουλευτής από τα κανάλια κήρυξε εναντίον των Ρωσοποντίων αγώνα ότι ήρθαν να καταστρέψουν, υπήρχε έτσι ένα κλίμα, μία ατμόσφαιρα πολύ βαριά.. Εν τω μεταξύ με τη μετακίνηση πληθυσμών άρχισε και η αντίδραση των ΜΜΕ.... Δε μου ανέφερε κανένα σχολείο ότι οι δάσκαλοι είχαν πρόβλημα με αυτά τα παιδιά. Ούτε τα παιδιά τα δικά μας με τα ξένα παιδιά. Το πρόβλημα δημιουργήθηκε έξω από το σχολείο».

Φαίνεται ότι οι εντάσεις αποτελούν χαρακτηριστικό του εξωσχολικού περιβάλλοντος, το οποίο βρίσκει το συνδετικό του κρίκο στις σχολικές υποθέσεις μέσω της κοινωνικής ομάδας των γονέων που ταυτόχρονα αποτελούν σημαντική εισροή του σχολικού συστήματος. Τόσο οι οργανωμένοι γονείς μέσα από τους Συνδέσμους Γονέων των σχολείων όσο και μεμονωμένα με την ιδιότητα του πολίτη, φαίνεται ότι αποτελούν την κυρίαρχη δύναμη πίεσης και ανάληψης δραστικών μέτρων, τα οποία μετάλλαξαν το στάτους λειτουργίας αυτών των σχολείων:

«Τα παιδιά είναι παιδιά και δεν είχαν κανένα πρόβλημα. Το αρνητικό κλίμα άρχισε να δημιουργείται όταν ολοκλήρωσαν τη δημοτική εκπαίδευση και θα πήγαιναν Γυμνάσιο. Κάποιοι γονείς, σε κάποια σχολεία δεν ήθελαν να πάνε τα παιδιά τους στο σχολείο των Ρωσοποντίων κι εκεί ξεκίνησε το πρόβλημα. Ενώ δεν υπήρχε πρόβλημα εκπαιδευτικό..... Το 2000 ήταν μία πολύ δύσκολη εποχή σε ό,τι αφορά τους αλλόγλωσσους.

Έντονη αντίδραση από πλευράς ντόπιων κατοίκων, οι οποίοι δεν ήθελαν πολλούς Πόντιους στα σχολεία τους κι επικαλούνταν μία συμφωνία με τον Υπουργό Παιδείας ότι μέχρι 5 ξενόγλωσσοι στα σχολεία μαθητές μπορούν να μπουν σε κάθε τμήμα. Και πιάναν εκείνο το 5 και έλεγαν αν μας φέρετε 6ο μαθητή δε θέλουμε!..... Η διαφωνία τους ήταν ότι έπρεπε να τους διώξω από την Πάφο, να τους διώξω από τα σχολεία. Να τους στείλω σε όλον τον κόσμο. Αν είναι δυνατόν!... Οι μεγάλοι (γονείς) έλεγαν ότι οι Πόντιοι είναι πλειοψηφία οπότε θα αλλάξουν την κουλτούρα τη δική μας. Υπήρχε αυτός ο φόβος. Μιλούν, έλεγαν, στο διάλειμμα ρώσικα. Επιτρέπεται στο διάλειμμα μέσα στο σχολείο να ακούγεται η ρώσικη γλώσσα;..... Οι γονείς έκαναν παράπονα ότι είναι διαφορετικής κουλτούρας και εμείς δε θέλουμε να είναι πλειονότητα σε ένα σχολείο οι ξένοι. Να μας αλλοιώσουν εμάς. Αυτό ήταν το επιχείρημά τους ..... Οι απαιτήσεις που προβάλλονται από τα σχολεία είναι από τους γονείς. Συνεχίζουν να έχουν την απαίτηση να μην αυξάνεται ο αριθμός των αλλόγλωσσων παιδιών..... Στην αρχή οι γονείς δεν εννοούσαν να το καταλάβουν (ότι είναι όφελος η ανταλλαγή στοιχείων). Σιγά-σιγά άρχισαν, όμως, να το καταλαβαίνουν. Τα επιχειρήματά τους ήταν ότι είναι πλειονότητα επομένως θα αλλάξουν την κουλτούρα μας, ότι έχουν διαφορετικά έθιμα, ότι μιλούν διαφορετική γλώσσα, ότι έχουν άλλες συνήθειες ίσως και επηρεασμένοι από το ότι ήταν μαζεμένοι όλοι στην Κάτω Πάφο και είχαν δημιουργηθεί κάποια προβλήματα εκεί. Άλλο οι μεγάλοι κι άλλο οι μικροί όμως..... Όσο περνά ο καιρός βλέπω ότι άρχισαν να αποδέχονται τους Ελληνοπόντιους, άρχισαν να αλλάζουν νοοτροπία αν και ο αριθμός των Ελληνοποντίων απ' ότι φαίνεται, μειώνεται τώρα. Δεν έχουμε πολλούς. Για αφίξεις μιλάω».

Η ξενοφοβία, η αίσθηση απειλής της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, ο φόβος της πολιτισμικής αλλοίωσης από το «διαφορετικό» και οι ρατσιστικές τάσεις, αποτελούν τα βασικά εκείνα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο της τοπικής κοινωνίας των πολιτών της Πάφου. Οι αντιδράσεις των γονέων και οι δραστικές τους αποφάσεις αποτέλεσαν σημαντικό μοχλό πίεσης και αλλαγών στη λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο, ως ανοικτό σύστημα δεκτικό σε επιρροές από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταλλάξεις της ευρύτερης κοινωνίας, φαίνεται ότι ακολουθεί με το δικό του τρόπο τη δέσμη αλλαγών του εξωσυστημικού περιβάλλοντος: οι αυξανόμενες ανάγκες σε εργατικό δυναμικό μεγεθύνουν και το πλήθος των αλλόγλωσσων και διαχέουν το φαινόμενο χωροταξικά σε ευρύτερες περιοχές της Επαρχίας Πάφου:

«Στην πόλη και Επαρχία Πάφου κοντεύουν τους 1000 μαθητές οι Ελληνοπόντιοι. Μάλλον οι αλλόγλωσσοι, γιατί έχουμε μέσα σε αυτό το νούμερο και μεικτούς γάμους, έχει και ξένους και όλα αυτά. Είναι γύρω στα 1000 παιδιά σε σύνολο 6000 μαθητών..... Οι περισσότεροι είναι συγκεντρωμένοι στο δημοτικό Έλλη, στο Γ και στο Χ αλλά υπάρχουν και

σε άλλα σχολεία, σε όλα τα σχολεία...Υπάρχουν βασικά σχολεία της πόλης Πάφου αλλά τώρα εξαπλώθηκαν και στην ύπαιθρο. Σε όλα τα χωριά έχουμε, δηλαδή άρχισαν να βγαίνουν και στην επαρχία... Το πρόβλημα που έχουμε εδώ και είχαμε με τους αλλόγλωσσους είναι πιο έντονο στην Πάφο από ότι σε άλλες επαρχίες τουλάχιστον τα χρόνια 2000-2001...Πας στην Ολλανδία και βλέπεις 30 φυλές σε ένα σχολείο όπως είναι σε εμάς η Πάφος».

Η εκπαίδευση παρακολουθεί την αλλαγή του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας της Πάφου και τη μετάλλαξή της σε πολυπολιτισμική και πολυφυλετική. Η ομάδα των αλλόγλωσσων μαθητών περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, παιδιά Ελληνικής ιθαγένειας γεννημένα στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, επαναπατρισθέντες Κύπριους και παιδιά μεικτών γάμων Κυπρίων με αλλοδαπούς. Το άνοιγμα της αγοράς και η αξιοποίηση εργατικού δυναμικού εκτός από τα όρια της πόλης της Πάφου, σημαίνει και την επέκταση της πολυπολιτισμικότητας στην επαρχιακή κοινωνία της περιοχής.

Οι ΠΛΕ σκιαγραφούν την αλλαγή στη δημογραφική σύνθεση συγκεκριμένων περιοχών της πόλης, στην προσπάθειά τους να αιτιολογήσουν την εκκένωση των συγκεκριμένων σχολείων από ντόπιο μαθητικό πληθυσμό:

«Υπάρχει κι άλλος λόγος που μειώθηκε ο αριθμός των παιδιών σε αυτά τα σχολεία. Το φαινόμενο να φεύγουν από το κέντρο της πόλης δεν είναι μόνο της Πάφου. Ο κόσμος άρχισε να βγαίνει προς τα έξω. Η Κάτω Πάφος τώρα είναι γεμάτη πολυκατοικίες. Ο Παφίτης ο ντόπιος θα προτιμήσει να πάει έξω να κτίσει ένα σπίτι, μία μονοκατοικία. Βέβαια, στις πολυκατοικίες ποιοι θα πάρουν διαμερίσματα; Οι ξένοι που έρχονται. Γι αυτό κατέληξαν οι πιο πολλοί Πόντιοι στην Κάτω Πάφο.....Το φαινόμενο τα σχολεία του κέντρου να έχουν λίγους μαθητές ανεξαρτήτως αλλόγλωσσων παιδιών είναι φαινόμενο που υπάρχει παγκύπρια. Και στη Λεμεσό άμα πάμε στο Ζ δημοτικό το ξακουστό που είναι στο κέντρο της πόλης, αδειάζει διότι οι άνθρωποι δεν κατοικούν πια εκεί. Βγαίνουν προς τα έξω».

Η κατάληψη του κέντρου των πόλεων από μετανάστες αποτελεί σαφώς φαινόμενο που απαντάται στο κοσμοπολίτικο άστυ του δυτικού κόσμου. Στην περίπτωση μας όμως, η Κάτω Πάφος δεν αποτελεί το κέντρο της πόλης αλλά μία τουριστική παραθαλάσσια περιοχή, η οποία συγκεντρώνει τουριστικό πληθυσμό και ντόπιους που ζουν από τον τουρισμό κατά τους θερινούς μήνες. Αντίθετα, οι μόνιμες κατοικίες των περισσότερων Εκ της πόλης βρίσκονταν στην Πάνω Πάφο. Η εγκατάσταση των οικονομικών μεταναστών στη συγκεκριμένη περιοχή δεν ήταν τυχαία: προορίζονταν για την οικονομική και τουριστική ανάπτυξη της περιοχής, οπότε εγκαταστάθηκαν σε οικίες της Κάτω

Πάφου, οι οποίες ήταν αναξιοποίητες κατά τους χειμερινούς μήνες μακριά από το κέντρο της πόλης. Άλλωστε, η περιθωριοποίηση των Ελληνοποντίων και η μαζική εγκατάστασή τους σε περιοχές εκτός πόλεων δεν είναι πρωτοφανές φαινόμενο: στην Ελλάδα τις δεκαετίες του 1950 και 1960, το πρώτο κύμα Ποντίων στη Θεσσαλονίκη εγκαταστάθηκε σε απομακρυσμένες περιοχές στις παρυφές της πόλης, στις προσφυγικές τότε συνοικίες της Καλαμαριάς και του Πανοράματος, οι οποίες σήμερα βρίσκονται στις πρώτες θέσεις πανελλαδικά των οικονομικών αναλύσεων για την αξία οικοπέδων και ακινήτων. Επομένως, ο ΠΛΕ Πάφου, πιθανόν να προσπαθεί με εύσχημο τρόπο, να δικαιολογήσει την άτυπη παραχώρηση του δικαιώματος μεταγραφής στους ντόπιους μαθητές μεταφέροντας την παθολογία του φαινομένου από τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες.

Οι ΠΛΕ Πάφου έχουν οικειοποιηθεί το ζήτημα της αλλαγής στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού ως τοπικό φαινόμενο. Μάλιστα θεωρούν ότι το κέντρο δεν ασχολήθηκε με το ζήτημα των αλλόγλωσσων, γιατί αποτελεί τοπικό πρόβλημα της Πάφου και δεν αφορά στον ίδιο βαθμό τα σχολεία του κέντρου - της Λευκωσίας:

«Έλεγα στο Υπουργείο όπως στην Ελλάδα μιλούν για το αθηναϊκό κράτος και εδώ στην Κύπρο είναι ο χωραϊτισμός, εννοούμε τη Λευκωσία, λέγεται και 'χώρα'. Επειδή το πρόβλημα δεν έκαιγε τους 'χωραΐτες', τους Λευκωσιάτες, μπορεί να έχει ξενόγλωσσους στο σχολείο Φρίξος αλλά το σχολείο Φρίξος το εγκατέλειψαν. Γι' αυτό και δεν έγιναν Επιτροπές και δεν απασχόλησε το Υπουργείο.....Αν ερχόντουσαν ξενόγλωσσοι τον καιρό που φοιτούσε στο σχολείο Φρίξος της Λευκωσίας η αριστοκρατία θα είχε γίνει επανάσταση. Μ' αυτό τι θέλω να πω. Οτι όταν είναι για τις άλλες επαρχίες δε νοιάζονται. Αυτός είναι και ο λόγος που εγώ έστειλα έγγραφα και τηλεφωνούσα και δεν τους ενδιέφερε και πολύ γιατί δεν ήταν δικό τους πρόβλημα».

Η ευκολία της προσβασιμότητας στα κέντρα λήψης αποφάσεων και η αμεσότητα της επικοινωνίας που έχουν οι ΠΛΕ Λευκωσίας με το ανώτερο διοικητικό επιτελείο του ΥΠΠ έναντι των ΠΛΕ των άλλων Επαρχιών, αποτελεί σίγουρα βασικό παράγοντα στην άσκηση του διοικητικού έργου και στην επίλυση διοικητικών προβλημάτων. Όπως φάνηκε, όμως, στην ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ Λευκωσίας, οι άτυπες παρεκκλίσεις από το θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο που εφαρμόστηκαν στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος της Λευκωσίας, δεν είναι διαφορετικές από τις αντίστοιχες που αφορούν τα σχολεία της Πάφου. Ο παράγοντας 'απόσταση από το κέντρο' όπως και ο παράγοντας 'πλήθος αλλόγλωσσων' δε φαίνεται να αποτελούν στοιχεία που



διαφοροποιούν τη στάση του κέντρου έναντι των δύο Επαρχιών. Και στις δύο περιπτώσεις, ο βαθμός αυτονομίας στη λήψη των αποφάσεων και τη λύση των προβλημάτων αφορά τον ΠΛΕ και τα ίδια τα σχολεία. Όπως και στις δύο περιπτώσεις η διοικητική αυτονομία συνυφαίνεται με τις νέες μορφές επαγγελματικής και πελατειακής λογοδότησης, οι οποίες επισκιάζουν το γραφειοκρατικό έλεγχο.

Οι τοπικές ιδιαιτερότητες της Επαρχίας Πάφου φαίνεται ότι υφαινονται γύρω από τον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό παράγοντα. Οι παράγοντες αυτοί που συστήνουν την τοπική ιδιομορφία της Πάφου φαίνεται ότι καθορίζουν τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική της Επαρχίας για τα ΣΦΑ. Ολοκληρώνοντας τη συγκριτική ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ και παρουσίαση των αποτελεσμάτων στις δύο Επαρχίες, φάνηκε ότι οι δηλώσεις των προσώπων εικονογραφούν ομοιότητες και διαφορές δράσεων και επιλογών. Το κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρεί να συγκεντρώσει τις ομοιότητες και διαφορές που προκύπτουν από τις δύο Επαρχίες και στη συνέχεια να συγκρίνει τις τρεις πηγές δεδομένων για το μακροεπίπεδο: Αρχείο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, λόγος ΥΠ και ΔΔΕ και ΠΛΕ Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου.

*Συγκριτική σύνοψη των ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων που προκύπτουν από τις αναλύσεις των δεδομένων στις δύο Επαρχίες – Συγκρίσεις με δεδομένα Αρχείου και ανάλυσης λόγου ΥΠ και ΔΔΕ*

Η συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ Πάφου και ΓΕΔΕ με την ομάδα των ΠΛΕ Λευκωσίας, κατέδειξε ότι οι δύο Επαρχίες παρουσιάζουν σημαντικές κοινές αλλά και διαφορετικές επιλογές στη διαχείριση της αλλαγής. Τα διαγράμματα που ακολουθούν, επιχειρούν να οργανώσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο Επαρχιών, όπως εντοπίστηκαν και περιγράφηκαν στις δύο υπερκατηγορίες των θεματικών ομάδων ανάλυσης: τις αλλαγές σε δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού και σχολικού συστήματος.

Ξεκινώντας από την πρώτη υπερκατηγορία, τις αλλαγές και τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικής συνθήκης σε δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 7, οι δύο Επαρχίες δια των εκπροσώπων τους δηλώνουν:

1. Την απουσία εθνικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη Δημοτική Εκπαίδευση

2. Την αυτονομία τους στη λήψη αποφάσεων και την εισαγωγή παρεκκλίσεων για τα ΣΦΑ. Μία αυτονομία η οποία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της εκχωρημένης εξουσίας από το στρατηγικό επιτελείο του ΥΠΠ.
3. Την επιφόρτιση του έργου των ΠΛΕ με αρμοδιότητες πιο σύνθετες και πιο πολύπλοκες στο έργο της στελέχωσης και των τοποθετήσεων Επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ. Ταυτόχρονα, στο σύστημα τοποθετήσεων η πιστοποίηση της παιδαγωγική κατάρτισης του προσωπικού και η καθολικότητα του συστήματος μοριοδότησης φαίνεται να αποδυναμώνονται από την ανάγκη επιπρόσθετων νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη στελέχωση των ΣΦΑ
4. Την εμπλοκή των ΠΛΕ στις εγγραφές των αλλόγλωσσων, μία διαδικασία, η οποία αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του σχολείου.
5. Την ανάδυση της άτυπης εφαρμογής δύο νέων κριτηρίων για την αξιολόγηση προσωπικού και διευθυντών που απασχολούνται σε ΣΦΑ: την εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες διαχείρισης αλλαγής.
6. Το νέο είδος αξιολόγησης του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών για σκοπούς κατάταξης στις σχολικές τάξεις (κανονικές και ενισχυτικές). Παρουσία της πολιτικής κατανομής των μαθητών σε επιλεγμένα τμήματα λειτουργίας στα ΣΦΑ ως καινοφανούς ανάγκης και τέλος,
7. Τη διαφοροποίηση του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης προσωπικού για τους εργαζόμενους στα ΣΦΑ με βασικό χαρακτηριστικό τον περιορισμό των προσδοκιών και των απαιτήσεων από τους αξιολογητές.

Διάγραμμα 7. Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος – Ομοιότητες μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ  
ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ  
ΣΕ ΔΟΜΙΚΑ  
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ –  
ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ

#### ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΕ ΕΠΑΡΧΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

**Απουσία ενιαίας και κοινής εθνικής πολιτικής για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο στη Δημοτική Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου**

**Αυτονομία ΠΛΕ στη λήψη αποφάσεων:** εκχωρημένες εξουσίες από το κέντρο για αλλαγή ή υπέρβαση του θεσμικού πλαισίου και άτυπη εισαγωγή παρεκκλίσεων στα ΣΦΑ. Εφαρμογή **άτυπης πολιτικής ανά Επαρχία** για τη λειτουργία των ΣΦΑ

#### ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ – ΣΥΣΤΗΜΑ ΜΕΤΑΘΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

**Επιφόρτιση του έργου** των ΠΛΕ στις τοποθετήσεις λόγω της απουσίας εκδήλωσης ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τα ΣΦΑ και λόγω του επιπρόσθετου προσωπικού που τοποθετείται σε αυτά τα σχολεία για την κάλυψη των ενισχυτικών ωρών

**Νέα άτυπα κριτήρια στις τοποθετήσεις διευθυντών και προσωπικού:** α) εξειδικευμένη γνώση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί και β) επικοινωνιακές δεξιότητες για επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και διαχείρισης της αλλαγής. **Αποδυνάμωση της αποκλειστικότητας που κατέχει η πιστοποιημένη παιδαγωγική κατάρτιση** από την ανάγκη για εξειδίκευση σε νέα πεδία γνώσης και νέες δεξιότητες. **Το σύστημα μοριοδότησης και τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται ότι δεν έχουν πλέον καθολική ισχύ** στο σύστημα επιλογής κι τοποθετήσεων προσωπικού όταν πρόκειται για τα ΣΦΑ.

#### ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ – ΝΕΟΙ ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ

**Αδράνεια της γραφειοκρατικής λογοδότησης των εκπαιδευτικών για τον τρόπο αξιοποίησης του ΠΔΧ**

**Αδράνεια του συστήματος αξιολόγησης προσωπικού στον νέο τύπο διδασκαλίας, στις ενισχυτικές τάξεις**

**Ανάγκη για νέους τύπους αξιολόγησης:** α) Αξιολόγηση μαθητών για σκοπούς κατάταξης στις κανονικές και στις ενισχυτικές τάξεις β) Αξιολόγηση του μεγέθους αξιοποίησης του ΠΔΧ από τα σχολεία (κατάργηση ή αναστολή της γραφειοκρατικής λογοδότησης των ΣΦΑ) γ) Άτυπη αξιολόγηση προσωπικού στα ΣΦΑ βασισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στη διδακτική διαδικασία. Μοντέλο αξιολόγησης value-added στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

**Νέα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης:** Περιορισμός των προσδοκιών, χαλάρωση των απαιτήσεων από αξιολογητές

**Αλλαγές στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης προσωπικού - νέα κριτήρια και νέο μοντέλο αξιολόγησης:** Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω των αποτελεσμάτων των μαθητών. Εφαρμογή μοντέλου προστιθέμενης αξίας στις γνώσεις των μαθητών ως μέσο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Περιορισμός των απαιτήσεων και ελαστικότητα βαθμολόγησης των Επιθεωρητών κατά την αξιολόγηση προσωπικού στα ΣΦΑ

**ΡΟΛΟΣ ΠΛΕ:** Επιφορτίζεται με συνθετότερες αρμοδιότητες (στο σύστημα τοποθετήσεων, στελέχωσης, αξιολόγησης και μετεγγραφών). Νέες αρμοδιότητες για τον ΠΛΕ: Εμπλοκή του στο σύστημα εγγραφών του σχολείου για σκοπούς διατήρησης του γραφειοκρατικού ελέγχου.

Από το διάγραμμα 7 φαίνεται ότι επίκεινται αλλαγές στο σύστημα εξουσίας, στο συγκεντρωτισμό και στη θεσμοποίηση του συστήματος, τις δύο βασικές διαστάσεις της γραφειοκρατικής δομής του ΚΕΣ. Οι αλλαγές που περιγράφονται, άλλοτε ως εφαρμογές κι άλλοτε ως νέες ανάγκες, δεν έχουν θεσμική βάση και συστήνουν ένα άτυπο πλέγμα αποφάσεων που προκαλείται από τη συνθετότητα του πολυπολιτισμικού φαινομένου των σχολείων.

Οι περιγραφές των αλλαγών από τους ΠΛΕ αφορούν στοιχεία που άπτονται των σχολικών μονάδων (αξιολόγηση, τοποθετήσεις, λήψη αποφάσεων), αλλά αποτελούν λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η ευθύνη για τις λειτουργίες αυτές επαφίεται σε πρόσωπα ανώτερων από τη σχολική ιεραρχικών βαθμίδων. Όσες από αυτές τις λειτουργίες δεν ανήκουν στην αποκλειστική αρμοδιότητα των ΠΛΕ, αν και περιγράφονται από τους ίδιους οι διαφοροποιήσεις που επιφέρει η παρουσία αλλόγλωσσων, δεν μπορούν – σε αυτό το σημείο της ανάλυσης - να θεωρηθούν ως δεδομένες. Το ερώτημα του κατά πόσο αυτό που οι ΠΛΕ θεωρούν ότι αλλάζει αλλά ανήκει στην αρμοδιότητα άλλων προσώπων, εφαρμόζεται ως αλλαγή, παραμένει αναπάντητο. Για παράδειγμα, οι περιγραφές των ΠΛΕ για την αλλαγή των κριτηρίων αξιολόγησης του προσωπικού των ΣΦΑ, αποτελεί απλά μία ένδειξη. Μέχρι τη διασταύρωση των δηλώσεων των ΠΛΕ με αυτές των λειτουργών που ασκούν το έργο της αξιολόγησης (τους Επιθεωρητές), η διαφοροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης κατά την άσκηση του έργου τους δεν μπορεί να επικυρωθεί. Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης των αλλόγλωσσων για σκοπούς ένταξης, γεγονός που παραμένει απλά ως ένδειξη μέχρι την ανάλυση των δεδομένων των σχολικών μονάδων, η οποία θα επαληθεύσει ή όχι τη νέα αυτή εφαρμογή από το προσωπικό και τη διεύθυνση των σχολείων.

Παρόμοια, αυτό που μπορούμε να αποδεχτούμε ως αλλαγή από την ανάλυση του λόγου των ΠΛΕ είναι αρμοδιότητες και λειτουργίες που αφορούν αποκλειστικά το δικό τους έργο. Με αυτό το κριτήριο λοιπόν, οι κοινές αλλαγές που προκύπτουν από τη βαθμίδα των ΠΛΕ για την ίδια τη θέση τους είναι:

1. Η αυτονομία τους στη λήψη αποφάσεων και εφαρμογής ενός άτυπου πλαισίου αλλαγών, μίας αυτονομίας, η οποία ενισχύει την επαγγελματική έναντι της γραφειοκρατικής λογοδότησης των ΠΛΕ στις ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες του ΚΕΣ.

2. Την επιφόρτιση του ρόλου τους με συνθετότερες και πιο πολύπλοκες διαδικασίες όπως και την εμπλοκή τους στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών των μαθητών
3. Τις αλλαγές που περιγράφουν στο σύστημα τοποθετήσεων και τα νέα κριτήρια που θέτουν οι ίδιοι σε λειτουργία, όταν επιλέγουν προσωπικό για τα ΣΦΑ.

Η συγκριτική ανάλυση στην υπερκατηγορία των αλλαγών στο μακροεπίπεδο επεσήμανε πέραν των ομοιοτήτων και διαφορές μεταξύ των δύο Επαρχιών. Το διάγραμμα 8 παρουσιάζει τις αλλαγές στις οποίες προβαίνει η κάθε Επαρχία διαφοροποιώντας τη δράση της λόγω των τοπικών και σχολικών ιδιαιτεροτήτων.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 8, μεταξύ των θεματικών στις οποίες αναφέρθηκαν οι ΠΛΕ, διαφαίνονται ποιοτικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι αλλαγές στις λειτουργίες του συστήματος στο μακροεπίπεδο. Οι ΠΛΕ των δύο Επαρχιών φαίνεται ότι διαφοροποιούνται στις ακόλουθες αλλαγές που περιγράφουν:

- Μαζικές μετακινήσεις αλλόγλωσσων μαθητών και διάχυση του πολυπολιτισμικού φαινομένου σε όλα τα σχολεία της Επαρχίας Πάφου. Πρόκειται για δράση η οποία δεν παρουσιάζεται στην περίπτωση της Λευκωσίας
- Η απόφαση των μετακινήσεων, η κινητοποίηση τοπικών φορέων και η ενεργή εμπλοκή τους στη νέα αυτή πολιτική (φαινόμενο που δεν παρατηρείται στην Λευκωσία), διαμορφώνει μία περισσότερο πελατειακής μορφής λογοδότηση στον ΠΛΕ Πάφου έναντι της επαγγελματικής του ΠΛΕ Λευκωσίας. Ο μετασχηματισμός της λογοδότησης στις δύο περιπτώσεις φαίνεται ότι προκύπτει μέσα από διαφορετικές διαδικασίες: στην περίπτωση των ΠΛΕ Πάφου η πελατειακή σχέση που αναπτύσσει με την τοπική κοινωνία επέρχεται ως ανάγκη μέσα από συγκρουσιακές σχέσεις με το ΥΠΠ, ενώ στην περίπτωση των ΠΛΕ Λευκωσίας η έμφαση στην επαγγελματική αυτονομία προκύπτει ως αποτέλεσμα εκχωρημένης εξουσίας από το ΔΔΕ.
- Ως αποτέλεσμα της προηγούμενης διαπίστωσης, φαίνεται ότι οι ΠΛΕ Λευκωσίας υποστηρίζουν την ανάπτυξη μίας περιφερειακής, επαρχιακά αποκεντρωμένης πολιτικής για τη διαχείριση της αλλαγής εν αντιθέσει με τους ΠΛΕ Πάφου, οι οποίοι φαίνεται ότι επιζητούν τις κεντροκατευθυνόμενες οδηγίες και τη διατήρηση της συγκεντρωτικής λήψης αποφάσεων.
- Η συμμετοχική δράση και το επικοινωνιακό δίκτυο που αναπτύχθηκε στην Πάφο με τους τοπικούς φορείς και τους Συνδέσμους Γονέων – πελατειακές

σχέσεις ΠΛΕ - διαφοροποιούν το ρόλο του καθιστώντας τον περισσότερο ενημερωτικό, πολιτικο-κοινωνικό και διαμεσολαβητικό για την επίλυση συγκρούσεων και την επίτευξη συμφωνιών. Πρόκειται για διαστάσεις του ρόλου που δεν αναφέρονται από τους ΠΛΕ Λευκωσίας με εξαίρεση την έμφαση στην ενημέρωση

- Διαφοροποίηση στο σύστημα στελέχωσης των σχολείων: η Πάφος παρουσιάζει το στοιχείο της προσωρινότητας του προσωπικού ως χαρακτηριστικό της Επαρχίας αλλά ειδικότερα στα ΣΦΑ εν αντιθέσει με τη μονιμότητα προσωπικού που χαρακτηρίζει την περίπτωση του σχολείου Φρίξος.
- Ως προς την αξιολόγηση η Πάφος προβαίνει σε μία νέα μορφή αξιολόγησης, αυτήν του προγράμματος των ενισχύσεων από ειδήμονες με πρωτοβουλία του ΠΛΕ, ενώ η Λευκωσία φαίνεται να εισάγει τη χρήση των φακέλων για την αξιολόγηση των επιδόσεων και της προόδου των αλλόγλωσσων μαθητών και του έργου των εκπαιδευτικών. Τέλος,
- Η αξιολόγηση των μαθητών για σκοπούς κατάταξης σε κανονικές τάξεις για την Επαρχία Λευκωσίας αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας, ενώ οι ΠΛΕ Πάφου δηλώνουν ότι εμπλέκονται και σε αυτήν τη διαδικασία.

Διάγραμμα 8. Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος – Διαφορές μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ

## ΠΛΕ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

### ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΠΛΕ

Εφαρμογή παρεκκλίσεων από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων για τα ΣΦΑ  
 Εκχωρημένη εξουσία από το ΔΔΕ για αυτόβουλη λήψη αποφάσεων σε Επαρχιακό επίπεδο για τα ΣΦΑ  
 Υποστηρίζουν την ανάπτυξη επαρχιακής, περιφερειακής έναντι ενιαίας εθνικής πολιτικής για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο.

### ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

Διασφάλιση μονιμότητας προσωπικού στο σχολείο Φρίξος. Η περιορισμένη έκταση του φαινομένου επιφέρει και περιορισμένα προβλήματα στελέχωσης

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Νέο είδος αξιολόγησης: Η μέθοδος portfolio ως μέσο αξιολόγησης των επιδόσεων των αλλόγλωσσων μαθητών και της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού  
 Μεταβίβαση της αρμοδιότητας αξιολόγησης και κατάταξης μαθητών στο διευθυντή του σχολείου

### ΡΟΛΟΣ ΠΛΕ

Ποσοτική παρά ποιοτική η διαφοροποίηση του ρόλου του ΠΛΕ: Επιφόρτιση του ρόλου με περισσότερες αρμοδιότητες

## ΠΛΕ ΠΑΦΟΥ

Εφαρμογή νέας μη θεσμοθετημένης δράσης μαζικών μετακινήσεων αλλοδαπών σε άλλα σχολεία (διοικητική επιλογή σχολικής μονάδας).

Αυτονομία ΠΛΕ στη λήψη αποφάσεων για τα ΣΦΑ ως αποτέλεσμα εκχωρημένης εξουσίας από το κέντρο και αδράνειας του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου.

Συγκρουσιακές σχέσεις ΠΛΕ με το ΥΠΠ λόγω της μετατροπής της λογοδοσίας τους από γραφειοκρατική σε πελατειακή και επαγγελματική.

Έμφαση στις επαρχιακές – περιφερειακές ιδιαιτερότητες της Επαρχίας τους κι όχι τόσο στις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας (regionalism Vs localism)

Μη σταθερότητα προσωπικού: Οι συχνές μετακινήσεις προσωπικού στην Επαρχία Πάφου προκαλούν ιδιαίτερα προβλήματα στα ΣΦΑ. Η εμπειρογνομosύνη που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στη διετία και η προσφορά τους στα ΣΦΑ, καταστρατηγείται με τη μετακίνησή τους. Η ανάγκη για σταθερότητα προσωπικού συνδέεται με την ανάγκη για εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα

Νέο είδος αξιολόγησης: Αξιολόγηση προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες.

Νέα κριτήρια στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και διδασκαλίας: καινοτόμες προτάσεις Επιθεωρητών για απαγκίστρωση των εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ από το σχολικό εγχειρίδιο και την αξιοποίηση επικοινωνιακών και ποικίλων άλλων κειμένων.

Νέα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ενισχύσεις – ανεπάρκεια πιστοποίησης τίτλου σπουδών: νέες δεξιότητες και εξειδίκευση.

Νέες διαστάσεις στο ρόλο του ΠΛΕ: Ενημερωτικός, επικοινωνιακός, πολιτικο-κοινωνικός και διαμεσολαβητικός ρόλος για την επίλυση συγκρούσεων.

Από τα επτά σημεία διαφοροποίησης των δύο Επαρχιών που σκιαγραφεί το διάγραμμα 8 και αφορούν τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτει ότι:

A. Η εφαρμογή της πολιτικής των μετακινήσεων δεν αποτελεί πρωτοβουλία των ΠΛΕ Πάφου, ούτε προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας ενσυνείδητης αποκεντρωτικής πολιτικής. Η αύξηση των αλλόγλωσσων στα σχολεία της Πάφου, η υπουργική απόφαση του περιορισμού των αλλόγλωσσων ανά τμήμα και οι πιέσεις των Συνδέσμων Γονέων και τοπικών φορέων, φαίνεται να είναι οι τρεις βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στην εφαρμογή του μέτρου αποκλειστικά στην Επαρχία Πάφου. Ο τρόπος όμως εφαρμογής του μέτρου, οι τακτικές διαχωρισμού και διανομής των μαθητών, η αλλαγή στις διαδικασίες εγγραφών και μετεγγραφών για την επίτευξη της κατανομής, αποτελούν αποκλειστική ευθύνη του ΠΛΕ. Διαπιστώνεται λοιπόν, η εμφάνιση μίας εκπαιδευτικής πολιτική δράση με τοπικό καθαρά χαρακτήρα, η οποία καταλήγει ως διαφοροποιημένη πολιτική για τη συγκεκριμένη Επαρχία ως αποτέλεσμα των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και όχι μίας κεντρικής απόφασης για αποκέντρωση της εξουσίας.

B. Η συγκριτική ανάλυση έδειξε ότι η Επαρχία της Πάφου προβαίνει σε περισσότερες και ριζικότερες αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων έναντι της Επαρχίας Λευκωσίας. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι οι αλλαγές αυτές δεν αποτελούν επιθυμητή πρωτοβουλία των ΠΛΕ Πάφου, καθώς επιζητούν οδηγίες και συγκρούονται με το κέντρο για την έλλειψη εντολών, αλλά αποτέλεσμα της επιβεβλημένης ανάγκης που προκαλεί η αλλαγή. Παρατηρείται, λοιπόν, το εξής παράδοξο: τα πρόσωπα που υποστηρίζουν την ανάπτυξη αποκεντρωτικής – περιφερειακής πολυπολιτισμικής πολιτικής (ΠΛΕ Λευκωσίας) να παρουσιάζονται με περιορισμένη δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών (όπως και οι ίδιοι δηλώνουν) έναντι των προσώπων που επιδιώκουν τη διατήρηση του γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού (ΠΛΕ Πάφου), οι οποίοι όμως προβαίνουν σε πολλαπλότερες και συνθετότερες αλλαγές. Η απάντηση στη αιτία του παράδοξου αυτού φαινομένου μπορεί να αναζητηθεί στη διαφορετικότητα με την οποία παρουσιάζεται το φαινόμενο στις δύο περιπτώσεις: φαίνεται ότι η ένταση της πολυπολιτισμικής αλλαγής στην Πάφο καθορίζει και το ρυθμό των αλλαγών στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι τα πρόσωπα από ρυθμιστές του συστήματος (διαμορφωτές πολιτικής) μεταλλάσσονται εκ των πραγμάτων σε μηχανισμούς εξισορρόπησης της αλλαγής.

Ομοιότητες και διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται και στην υπερκατηγορία των θεματικών που αφορούν τις αλλαγές που επεσήμαναν οι ΠΛΕ για στοιχεία που συνθέτουν τη δομή του σχολικού συστήματος. Το διάγραμμα 9 που ακολουθεί



συγκεντρώνει τις παρόμοιες αλλαγές που επιτελούνται στα σχολικά συστήματα των δύο Επαρχιών με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών. Οι κοινές αλλαγές στο μικροεπίπεδο, όπως κοινά προκύπτουν από τους ΠΛΕ αναφέρονται:

- Στη διαμόρφωση μίας νέας δομής τύπου «σχολείο μέσα σε σχολείο» με την παροχή ΠΔΧ και τη διαμόρφωση ενός παράλληλου προς το κανονικό ωρολόγιου προγράμματος.
- Στην κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου κατάταξης μαθητών στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις καθώς και την κατάργηση της ηλικιακής ομοιομορφίας και πληθυσμιακής σταθερότητας των τάξεων
- Στην παρουσία επιπρόσθετου προσωπικού στα ΣΦΑ, νέων ειδικοτήτων και διεύρυνσης του ρόλου των εκπαιδευτικών
- Στην άτυπη κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου και την ανάδυση ενός μηχανισμού γονεϊκής επιλογής σχολείου από τους ντόπιους γονείς
- Στην επιφόρτιση του συντονιστικού έργου και του προγραμματισμού των ΠΛΕ και των διευθυντών στα ΣΦΑ
- Στην ευελιξία και αυτονομία διαχείρισης του ΑΠ από τους εκπαιδευτικούς με την κατάργηση της αποκλειστικότητας του σχολικού εγχειριδίου και το δικαίωμα επιλογής εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και εποπτικών μέσων. Έμφαση στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ΣΦΑ
- Στη δικαιοδοσία του σχολείου να διαχειρίζεται ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, αλλαγών στο ΑΠ, και λήψης αποφάσεων σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση και οργάνωση των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας.

Διάγραμμα 9 . Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος – Ομοιότητες μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΛΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ

**ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ**

**ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ**

**ΣΕ ΔΟΜΙΚΑ**

**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ**

**ΣΧΟΛΙΚΟΥ**

**ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ –**

**ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ**

#### **ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΦΑ**

Απουσία προβλημάτων από αλλόγλωσσους στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου  
Παροχή ενισχυτικών διδασκαλιών στο μάθημα της γλώσσας. Επέκταση του μέτρου στους μαθητές του Α κύκλου  
Κατάργηση του ενός αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου. Χρήση εναλλακτικών κειμένων  
Εκχώρηση αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για τη χρήση διαφορετικών και ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας και εποπτικών μέσων και διαφοροποίησης του ΑΠ  
Διαμόρφωση στόχων χωριστά για κάθε μαθητή  
Απαγκίστρωση από την υλοκεντρική κατεύθυνση του ΑΠ  
Ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και του παιδαγωγικού τους ρόλου. Η νέα συνθήκη τους παρέχει

#### **ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΓΓΡΑΦΩΝ, ΜΕΤΑΓΡΑΦΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΣΗΣ**

Επιφόρτιση διευθυντικού έργου με τις εγγραφές αλλόγλωσσων και το νέο φαινόμενο διακοπής της φοίτησης από τους αλλόγλωσσους  
Άτυπη ενεργοποίηση μηχανισμού γονϊκής επιλογής σχολείου για τους ντόπιους μαθητές – Επιλεκτική κατάργηση γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών για συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.  
Επιφόρτιση ΠΛΕ με την αύξηση αιτημάτων μετεγγραφών, συντονισμού και προγραμματισμού των αναγκών

#### **ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ**

Νέος τύπος δομής «σχολείο μέσα σε σχολείο». Παράλληλη λειτουργία ωρολογίων προγραμμάτων  
Νέες ειδικότητες-τύποι εκπαιδευτικών και διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού στα ΣΦΑ  
Συνθετότερες αρμοδιότητες στη διεύθυνση του σχολείου: ανάγκη συντονισμού και προγραμματισμού ως στρατηγικές αντιμετώπισης της αέναης αλλαγής  
Κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου οργάνωσης τμημάτων και της πληθυσμιακής ομοιομορφίας και σταθερότητας στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις

#### **ΕΞΟΥΣΙΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΤΑ ΣΦΑ – ΝΕΑ ΠΕΔΙΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ:**

Το εύρος του ΠΔΧ και η διαχείριση αυτού του χρόνου επαφίεται στη δικαιοδοσία της διεύθυνσης και των ΣΦΑ  
Αυτόνομη δράση και λήψη αποφάσεων στα ΣΦΑ  
Αυτονομία σε δράσεις που αφορούν αλλαγές σε πτυχές του ΑΠ (πολλαπλότητα διδακτικών εγχειριδίων, αλλαγή διδακτικών ενοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας)

Από το διάγραμμα 9 συμπερασματικά φαίνεται ότι τα σχολεία και των δύο Επαρχιών που εγγράφουν αλλόγλωσσους μαθητές:

A. Διαφοροποιούνται σημαντικά από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων σε πτυχές που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία τους.

B. Οι νέες δομικές αλλαγές που παρουσιάζουν δημιουργούν ταυτόχρονα και νέα πεδία άσκησης εξουσίας. Στις νέες αυτές υβριδικές αλλαγές η σχολική μονάδα φαίνεται να κατέχει τον απόλυτο έλεγχο και τη διαχείρισή τους.

Γ. Η απόδοση αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς δε συνεπάγεται και ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί νοούνται ως επαγγελματικά αυτόνομοι στις περιπτώσεις που αξιοποιούν την εξουσία που τους παραχωρείται. Οι ΠΛΕ αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να προβούν σε αλλαγές. Στο σημείο αυτό της ανάλυσης φαίνεται ότι η εκχώρηση εξουσίας στη σχολική μονάδα αποτελεί γεγονός. Ποιος αξιοποιεί τις νέες αυτές εξουσίες και σε ποιο βαθμό αυτό το ερώτημα παραμένει αναπάντητο. Η νέα συνθήκη φαίνεται στο παρόν στάδιο της ανάλυσης ότι επιφέρει ανακατανομή της εξουσίας και αλλαγή στο στάτους λειτουργίας των ΣΦΑ.

Το στάτους λειτουργίας των σχολείων φαίνεται ότι παρουσιάζεται σε κάποιες πτυχές διαφοροποιημένο μεταξύ των δύο Επαρχιών. Το διάγραμμα 10 συγκεντρώνει όλες εκείνες τις διαφορές με τις οποίες αντιμετωπίζουν τα σχολεία στις δύο Επαρχίες την εισροή αλλόγλωσσου πληθυσμού. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 10, οι ΠΛΕ των δύο Επαρχιών αναφέρονται στην εφαρμογή διαφορετικών αλλαγών στα σχολεία τους. Συγκεκριμένα οι διαφορές εντοπίζονται ως προς:

1. Την έμφαση στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και την ανάγκη διαφοροποίησης του ΑΠ στην περίπτωση της Πάφου, αλλαγή η οποία κρίνεται ως μη αναγκαία από τους ΠΛΕ Λευκωσίας
2. Την επιτεταμένη ανάγκη για επιμόρφωση προσωπικού σε εξειδικευμένους τομείς που προβάλλεται έντονα στην περίπτωση της Πάφου για διαμόρφωση ενός πυρήνα «ειδικών» εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας
3. Τη λειτουργία τάξεων υποδοχής στα σχολεία της Πάφου - πέρα των ενισχυτικών τάξεων - για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους. Στη Λευκωσία είναι υπό διαπραγμάτευση η λειτουργία σχολείου υποδοχής αλλόγλωσσων

4. Στην εφαρμογή δίγλωσσης διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής και ενισχυτικές τάξεις των σχολείων της Πάφου εν αντιθέσει με την περίπτωση της Λευκωσίας όπου κρίνεται ως αχρείαστη
5. Στην καθολική κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου φοίτησης τόσο των ντόπιων όσο και των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της Πάφου με την εφαρμογή ενός δίμορφου συστήματος γονεϊκής και διοικητικής επιλογής σχολείου.
6. Στην αναγνώριση ενός καθεστώτος απόλυτης αυτονομίας του σχολείου Φρίξος στη Λευκωσία σε αντιδιαστολή με την έμφαση των ΠΛΕ στην επαγγελματική περισσότερο κι όχι τόσο στη διοικητική αυτονομία των ΣΦΑ της Επαρχίας τους.

Διάγραμμα 10. Αλλαγές στα δομικά στοιχεία του σχολικού συστήματος – Διαφορές μεταξύ των Επαρχιών Λευκωσίας και Πάφου για τη διαχείριση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού – Δηλώσεις ΠΔΕ Λευκωσίας, Πάφου και ΓΕΔΕ

### ΠΔΕ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

#### ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Δεν είναι αναγκαία η δίγλωσση διδασκαλία  
Δεν είναι αναγκαία η διαφοροποίηση του ΑΠ  
Η αξιολόγηση του επιπέδου γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και η κατάταξή τους σε κανονικές και ενισχυτικές τάξεις υπόθεση της σχολικής μονάδας

#### ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΙΣ ΕΓΓΡΑΦΕΣ - ΜΕΤΑΓΡΑΦΕΣ

Μετακινήσεις μαθητών σε γειτονικό σχολείο σε περίπτωση υπερπλήρωσης των μαθητών σε κάποιο τμήμα του σχολείου Φρίξος.

#### ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Απόλυτος έλεγχος των νέων μέτρων και παρεκκλίσεων που αφορούν τη φοίτηση και διδασκαλία στους αλλόγλωσσους μαθητές

#### ΕΞΟΥΣΙΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

### ΠΔΕ ΠΑΦΟΥ

**Επαγγελματική και παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικών:** παροχή ελευθερίας για αναδόμηση ΑΠ στο μικροεπίπεδο και διαφοροποίηση διδασκαλίας

**Η διαφοροποίηση του ΑΠ ως ανάγκη για τα ΣΦΑ**

**Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένους τομείς:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και διαφοροποίησης της διδασκαλίας

**Εφαρμογή δίγλωσσης διδασκαλίας** σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και σε τάξεις υποδοχής. Αναγκαιότητα **μοντέλου συνδιδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις**

**Μαζική κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών και φοίτησης** μαθητών με την εφαρμογή δύο τύπων επιλογής σχολείου: **γονεϊκής** για τους ντόπιους και **διοικητικής** για τους αλλοδαπούς.

**Διαφοροποίηση θεσμικού πλαισίου εγγραφών και φοίτησης** για συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων

**Επιπτώσεις στην οικονομική πολιτική του ΥΠΠ** με την κάλυψη των εξόδων μεταφοράς των αλλόγλωσσων και στα **μέτρα ασφαλείας**

**Λειτουργία δύο τύπων τάξεων υποδοχής:**

α) **τάξεις υποδοχής στην Α τάξη** με διαχωρισμό των μαθητών σε αλλόγλωσσους και Εκ και

β) **τμήματα υποδοχής για μαθητές 6-9 ετών** με σκοπό την ταχύρυθμη κατάρτιση των αλλόγλωσσων στη γλώσσα για χρονικό διάστημα 3-6 μήνες.

**Αναγνώριση της επαγγελματικής αυτονομίας** του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού στα ΣΦΑ

Από τα 6 σημεία στα οποία διαφοροποιούνται οι αλλαγές που εισάγονται στα ΣΦΑ των δύο Επαρχιών διαφαίνεται ότι:

A. Η ανάγκη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και αναδόμησης του ΑΠ σε συνδυασμό με την επιμόρφωση του προσωπικού αποτελούν βαθύτερες αλλαγές και τομές της λειτουργίας του σχολείου, οι οποίες αφορούν τη σχολική τάξη και τον πυρήνα της σχολειοποίησης: τη διδασκαλία και μάθηση. Η ένταση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία της Πάφου, το πλήθος των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην Επαρχία Πάφου σε αυτά τα σχολεία, η διάχυση του φαινομένου σε όλα τα σχολεία με το διασκορπισμό των αλλόγλωσσων, φαίνεται να αποτελούν τους βασικούς παράγοντες ανάδυσης αυτών των βαθύτερων αλλαγών στη σχολική ζωή. Και σε αυτήν την περίπτωση ο ρυθμός και η έκταση της αλλαγής φαίνεται να επιδρά στο ρυθμό και το βάθος των αλλαγών στα σχολεία.

B. Στα σχολεία της Πάφου η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου για τους ντόπιους και αλλόγλωσσους γονείς στην ουσία αδρανοποιεί το ισχύον θεσμικό πλαίσιο των εγγραφών και μετεγγραφών που εφαρμόζεται στα μονοπολιτισμικά δημόσια δημοτικά σχολεία, επιφέροντας την άτυπη εφαρμογή διαφορετικών κριτηρίων για τις δύο αυτές διαδικασίες. Πρόκειται για ένα καινοφανές φαινόμενο περιφερειακού χαρακτήρα, το οποίο δεν παύει να διαφοροποιεί το καθεστώς λειτουργίας για μερίδα δημόσιων σχολείων και μαθητών ανεξάρτητα από τους παράγοντες που συντέλεσαν στην διαμόρφωσή του.

Γ. Η εφαρμογή των τάξεων υποδοχής για τα παιδιά της Α τάξης και για μαθητές 6-9 ετών στα σχολεία της Πάφου, αποτελεί μία μοναδική απόφαση αποκεντρωτικής πολιτικής. Πρόκειται για μέτρο το οποίο εφαρμόζεται αποκλειστικά στα ΣΦΑ της Πάφου και μέχρι το παρόν σημείο της ανάλυσης, δε φαίνεται να προκύπτει ως επακόλουθο πιέσεων τοπικών ή άλλων φορέων. Προβάλλεται ως πρωτοβουλία των ΠΛΕ Πάφου, ως μία απόλυτα εκπαιδευτική απόφαση που στόχο είχε την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και την ταχύτερη κατάρτιση των αλλόγλωσσων στη γλώσσα. Φαίνεται, λοιπόν, στην περίπτωση αυτή ότι η πολυπολιτισμική συνθήκη ενδυναμώνει τις τοπικές και σχολικές ιδιαιτερότητες και είναι αυτή που ευθύνεται για την αλλαγή της διαδικασίας και των κριτηρίων οργάνωσης των τάξεων.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν το μακροεπίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά τα έγγραφα του Αρχείου

Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΠ, το περιεχόμενο των δηλώσεων του ΥΠ και ΔΕΕ, του ΓΕΔΕ και των ΠΛΕ Λευκωσίας και Πάφου. Συνολικά, μελετήθηκαν οι θέσεις και οι δηλώσεις τεσσάρων ιεραρχικά διοικητικών βαθμίδων του ΚΕΣ. Κλείνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο μακροεπίπεδο της ιεραρχίας, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις βασικές συγκλίσεις και αποκλίσεις – διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν στην ανάλυση μεταξύ των επιπέδων.

Συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα:

1. Ποιες δράσεις παρουσιάζονται ως κοινός τόπος και στις τέσσερις πηγές ανάλυσης (Αρχείο, ΥΠΠ και ΔΔΕ, ΠΛΕ Λευκωσίας, ΠΛΕ Πάφου)
2. Ποιες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται μεταξύ των τριών ομάδων-επιπέδων που αναλύθηκαν: ΥΠΠ, Επαρχία Λευκωσίας και Επαρχία Πάφου.

Ο πίνακας 18 συγκεντρώνει τις δράσεις εκείνες, οι οποίες παρουσιάζονται και στις 4 πηγές ανάλυσης του μακροεπίπεδου. Πρόκειται για δηλώσεις οι οποίες εμφανίστηκαν στο λόγο των προσώπων αλλά και στα επίσημα έγγραφα του Αρχείου. Από τον πίνακα 18 διαπιστώνεται ότι τα κοινά που παρουσιάζονται είναι η βασική παραδοχή της παροχής ΠΔΧ στα σχολεία, η λειτουργία απογευματινών τμημάτων εκμάθησης γλώσσας στα ΚΙΕ και ο διορισμός εκπαιδευτικών με τον τίτλο «εκπαιδευτικοί ενισχυτικής διδασκαλίας».

Πίνακας 18. Οι δράσεις αντιμετώπισης του πολυπολιτισμικού φαινομένου στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση που παρουσιάζονται σε όλες τις πηγές ανάλυσης του Μακροεπίπεδου

Δράσεις	Αρχείο	ΥΠ και ΔΔΕ	ΠΑΕ Λευκωσίας	ΠΑΕ Πάφου
Παροχή πλεονάζοντα διδακτικού χρόνου για ενισχυτική διδασκαλία στους αλλόγλωσσους	√	√	√	√
Οργάνωση επιπέδων ενισχυτικής διδασκαλίας και κατανομή των αλλόγλωσσων μαθητών στις ενισχύσεις	√	√	√	√
Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα απογευματινά ΚΙΕ	√	√	√	√
Διορισμός και μίσθωση εκπαιδευτικών σε θέση «ενισχυτικός δάσκαλος»	√	√	√	√
Απουσία ενιαίας πολιτικής στην αντιμετώπιση της κατάστασης	√		√	√
Πολιτική μετακινήσεων αλλόγλωσσου πληθυσμού		√	√	√



Η απουσία ενιαίας πολιτικής από τους διάφορους διοικητικούς λειτουργούς προβάλλει σε όλες τις πηγές με εξαίρεση τους τελικούς εκφραστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, η πολιτική μετεγγραφών που εφαρμόζεται για τους αλλόγλωσσους μαθητές, δεν εμφανίζεται σε κανένα έγγραφο του Αρχείου. Αυτό συνάδει με τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου, για την απουσία γραπτών οδηγιών και την ιδιόζουσα μορφή της υπουργικής εντολής.

Αυτό που αξίζει να σχολιάσουμε για τα στοιχεία του πίνακα 18, είναι ότι οι δράσεις που εντοπίστηκαν κοινά σε όλες τις πηγές αναφοράς, παρουσιάζουν ένα πολύ γενικό πλαίσιο. Η παροχή ΠΔΧ, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορεί να αποτελεί κοινό τόπο, αλλά ο τρόπος παροχής, αξιοποίησης και εφαρμογής παρουσιάζει ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις στις δύο υπό μελέτη Επαρχίες. Επίσης, σε καμία περίπτωση η μελέτη των εγγράφων και ο λόγος των τελικών εκφραστών πολιτικής δε μας προσφέρει πληροφορίες για αλλαγές που προκύπτουν σε βασικά δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της αλλαγής της γλωσσικής ομοιομορφίας του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων. Αλλαγές στα κριτήρια τοποθετήσεων προσωπικού, στο ρόλο των ΠΛΕ, Επιθεωρητών, Διευθυντών και εκπαιδευτικών, στον τρόπο λήψης των αποφάσεων, στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών και στο σύστημα αξιολόγησης που αποτελούν μάλιστα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, προκύπτουν από την ανάλυση λόγου των ΠΛΕ και ΓΕΔΕ. Το ίδιο ισχύει και για τις δομικές αλλαγές που περιγράφονται στο σχολικό σύστημα: την αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτικών, του δντή και των γονέων, την οργάνωση του διδακτικού έργου, την οργάνωση των τάξεων και τα κριτήρια κατανομής των μαθητών, την παρουσία της δομής «σχολείο μέσα σε σχολείο», την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και την παραχώρηση αυτονομίας για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του ΑΠ.

Ο βασικός λόγος της περιορισμένης πληροφόρησης που παρέχεται από το ανώτατο-στρατηγικό επιτελείο και την ανάλυση των εγγράφων είναι ότι οι αλλαγές που επιτελούνται και περιγράφηκαν από τους ΠΛΕ, δεν αποτελούν επίσημη και θεσμοθετημένη πολιτική ενώ ταυτόχρονα αφορούν περισσότερο τη σχολική μονάδα. Πρόκειται για ένα πλέγμα άτυπων αλλαγών, για ένα ιδιόμορφο καθεστώς διαφοροποιήσεων και αυτονομημένης δράσης τόσο των Επαρχιακών Γραφείων όσο και των σχολικών μονάδων – όπως περιγράφονται από τους ΠΛΕ. Η διαπίστωση αυτή, μας οδηγεί στο συμπέρασμα της περιοριστικής και ημιτελούς εικόνας που παρέχει η ανάλυση των εγγράφων και του πολιτικού λόγου των ιθυνόντων, σε κάθε απόπειρα

ενός ερευνητή που επιχειρεί να προβεί σε συμπερασματικές κρίσεις σχετικά με το φαινόμενο της αλλαγής περιοριζόμενος αποκλειστικά σε αυτές τις πηγές.

Ερωτήματα του τύπου - πώς αξιοποιείται αυτός ο ΠΔΧ; Ποιοι διδάσκουν και με ποια κριτήρια επιλέγονται; Με ποιον τρόπο παρέχεται στους μαθητές; Πόσο επηρεάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου; Με ποιον τρόπο αξιολογείται και ποιος αποφασίζει για όλα αυτά; - δε βρίσκουν απάντηση μέσα από τις πηγές των εγγράφων και την ανάλυση του λόγου των ΥΠ και ΔΔΕ.

**Μεσαίο επίπεδο ιεραρχίας: οι συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών.**

Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης του λόγου των τριών Επιθεωρητών των υπό μελέτη σχολείων. Η ανάλυση του λόγου πραγματοποιείται με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού προγράμματος ATLAS. Βασική μονάδα ανάλυσης λόγου είναι ο «κωδικός», δηλαδή μία αυτοτελής νοηματική δήλωση των προσώπων. Για σκοπούς προστασίας της ανωνυμίας των τριών προσώπων, οι τύποι Επιθεωρητή Α, Β και Γ - όπως παρουσιάζονται στους πίνακες – δεν αναφέρεται με ποιο από τα δύο υπό μελέτη σχολεία σχετίζεται η δράση τους. Η αρίθμηση είναι τυχαία για λόγους προστασίας του απορρήτου των προσώπων.

*Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης του λόγου των Επιθεωρητών*

Οι Επιθεωρητές αναφέρονται σε αλλαγές που αφορούν το δικό τους έργο αλλά και σε αυτές που επιδέχονται οι τρεις υπό μελέτη σχολικές μονάδες λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών. Ο πίνακας 19 παρουσιάζει το πλήθος των κωδικών και τις θεματικές ομάδες οι οποίες προκύπτουν από την ανάλυση του λόγου τους.

Πίνακας 19. Οι θεματικές ομάδες, το πλήθος και η συχνότητα των κωδικών της ανάλυσης του λόγου των Επιθεωρητών των δύο υπό μελέτη σχολικών μονάδων

Συνέπειες ανά επίπεδο	α/α	Θεματικές Ομάδες	Πλήθος κωδικών	Συχνότητα κωδικών	Άθροισμα πλήθος	συχνότητων %
<b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ</b>	1	Αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου και την οργάνωση των σχολικών τάξεων	17	70		
<b>ΣΤΟ</b>	2	Αλλαγές στο σύστημα εγγραφών και μεταγραφών	8	41		
<b>ΣΧΟΛΙΚΟ</b>	3	Αλλαγές στη οργάνωση της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου των ΣΦΑ	13	36		
<b>ΣΥΣΤΗΜΑ</b>	4	Αλλαγές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην ηγεσία των ΣΦΑ	5	30	<b>177</b>	<b>68.9%</b>
<b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ</b>	5	Αλλαγές στο εποπτικό έργο των Επιθεωρητών	4	26		
<b>ΣΤΟ ΕΡΓΟ</b>	6	Αλλαγές στο έργο της αξιολόγησης των Επιθεωρητών	7	23		
<b>ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ</b>	7	Αλλαγές στο διοικητικό έργο των Επιθεωρητών	3	19	<b>68</b>	<b>26.4%</b>
	8	Τοπικές Ιδιαιτερότητες της ευρύτερης περιοχής των ΣΦΑ	6	12	<b>12</b>	<b>4.7%</b>
		<b>ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ</b>	<b>63</b>	<b>257</b>	<b>257</b>	<b>100%</b>

Η ποσοτική ανάλυση του λόγου των Επιθεωρητών αναδύει ένα σύνολο 63 κωδικών – ζητημάτων στα οποία αναφέρθηκαν – σε μία συχνότητα 257 συνολικά αναφορών. Στον πίνακα 19 οι θεματικές ομάδες ταξινομούνται διαβαθμισμένα με κριτήριο τη συχνότητα των δηλώσεων που παρουσιάζουν. Φαίνεται ότι οι τέσσερις πρώτες θεματικές κατηγορίες που αφορούν τις συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας στα σχολεία, συγκεντρώνουν και το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών (68.9%). Αντίστοιχα, οι Επιθεωρητές αναφέρθηκαν σε αλλαγές που αφορούν το διοικητικό και εποπτικό τους έργο και το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στις τρεις αυτές θεματικές κατηγορίες κατανέμεται το 26.4% του λόγου τους. Τέλος, οι τοπικές ιδιαιτερότητες ως θεματική αφορά στάσεις προσώπων της τοπικής κοινωνίας και στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, τα οποία συνδέονται με τη λειτουργία του. Οι αναφορές

στο στοιχείο της τοπικότητας (localism) καταλαμβάνει το 4.7% του λόγου τους. Η διαβάθμιση των συχνοτήτων στους κώδικες κάθε θεματικής κατηγορίας φαίνεται ότι διαμορφώνει και τις δύο υπερκατηγορίες στις οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν οι θεματικές: η πρώτη που αφορά τις αλλαγές που περιγράφονται για το μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και η δεύτερη που περικλείει τις συνέπειες της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών. Πρόκειται για μία σαφή διάκριση μεταξύ των δύο υπερκατηγοριών, καθώς όλες οι θεματικές που αφορούν το σχολικό επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών από τις επόμενες τρεις θεματικές που σχετίζονται με το έργο της Επιθεώρησης. Σε καμία από τις προηγούμενες αναλύσεις δεν παρατηρήθηκε τόσο σαφής διάκριση. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι για τις αντιλήψεις των Επιθεωρητών, η πολυπολιτισμική συνθήκη επηρεάζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τις διαστάσεις του σχολικού συστήματος σε σχέση με το δικό τους έργο.

Εκτός από τη συχνότητα των αναφορών, το πλήθος των κωδικών στις δύο αυτές υπερκατηγορίες είναι ενδεικτικό της πολλαπλότητας των θεμάτων που θίγουν για το συνολικό έργο των σχολείων (43) σε σύγκριση με τις συνέπειες που προκαλεί η αλλαγή της πολιτισμικής σύστασης των σχολείων στο έργο της εποπτείας και επιθεώρησης (14). Οι αλλαγές που εντοπίζουν οι Επιθεωρητές στα σχολεία είναι περίπου τριπλάσιες από αυτές που αφορούν το δικό τους έργο. Η ποιοτική ανάλυση του λόγου των Επιθεωρητών θα συμπληρώσει την εικόνα με στοιχεία όπως είναι η ένταση, η σημαντικότητα και η καθολικότητα ή αποσπασματικότητα των συνεπειών που περιγράφουν.

Ο πίνακας 20 παρουσιάζει το είδος των κωδικών που συνθέτουν την υπερκατηγορία 'Συνέπειες της πολυπολιτισμικής σύστασης των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών'. Πρόκειται για μία νέα ομάδα αναφορών στην πορεία ανάλυσης των αποτελεσμάτων, η οποία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας των σχολείων στο δικό τους έργο.

Πίνακας 20. Η υπερκατηγορία «Συνέπειες της πολυπολιτισμικής σύστασης των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών»-  
Δηλώσεις των Επιθεωρητών

Υπερκατηγορία	Θεματικές ομάδες	Κωδικοί
<b>Συνέπειες της πολυπολιτισμικής σύστασης των δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών</b>	<b>Αλλαγές στο Εποπτικό Έργο των Επιθεωρητών</b> 26	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Παροχή συμβουλευτικής στο διδακτικό προσωπικό των ΣΦΑ για διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων [12]</li> <li>2. Εφαρμογή πολιτικής ένταξης και αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης [10]</li> <li>3. Ο φόρτος εργασίας δεν επιτρέπει στους Επιθεωρητές τη συστηματική εποπτεία και παροχή συμβουλευτικής στα ΣΦΑ [3]</li> <li>4. Κατάρτιση ημερήσιου αντί εβδομαδιαίου προγραμματισμού από τους δασκάλους της ενίσχυσης [1]</li> </ol>
	<b>Αλλαγές στο έργο της Αξιολόγησης των Επιθεωρητών</b> 23	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Επικερής αξιολόγηση προσωπικού στα ΣΦΑ. Περιορισμένες προσδοκίες [7]</li> <li>2. Η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει το έργο της αξιολόγησης [4]</li> <li>3. Αξιολόγηση μέσω της χρήσης φακέλων (portfolios) των αλλόγλωσσων μαθητών[4]</li> <li>4. Νέος τύπος αξιολόγησης διδακτικού έργου στις τάξεις ενίσχυσης [3]</li> <li>5. Εφαρμογή των ίδιων κριτηρίων αξιολόγησης στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις διδασκαλίας [3]</li> <li>6. Κατά την αξιολόγηση αναμένουμε να λύσει προβλήματα επικοινωνίας ο εκπαιδευτικός και να μην αφιερώνει περισσότερο χρόνο στους αλλόγλωσσους [1]</li> <li>7. Επιφόρτιση του Επιθεωρητή με τον έλεγχο της αξιοποίησης του ΠΔΧ και με την επίλυση συγκρούσεων [1]</li> </ol>
	<b>Αλλαγές στο διοικητικό έργο των Επιθεωρητών</b> 19	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Η παρουσία αλλόγλωσσων επηρεάζει τη στελέχωση των σχολείων [15]</li> <li>2. Η καταμέτρηση και ομαδοποίηση των αλλόγλωσσων για παροχή ΠΔΧ επιφορτίζει το διοικητικό έργο των Επιθεωρητών [2]</li> <li>3. Ο προσδιορισμός και η καταμέτρηση αλλόγλωσσων επιφορτίζει το συντονιστικό και οργανωτικό έργο των Επιθεωρητών [2]</li> </ol>

Από τον πίνακα 20 φαίνεται ότι οι Επιθεωρητές εντοπίζουν αλλαγές σε τρεις διαστάσεις του έργου τους: στο εποπτικό, στο έργο της αξιολόγησης του προσωπικού και στο διοικητικό τους έργο. Η συχνότητα των κωδικών δείχνει ότι αναφέρονται περισσότερο στις αλλαγές που αφορούν την εποπτεία των σχολείων, με μικρή διαφορά από τις συνέπειες του φαινομένου στο έργο της αξιολόγησης προσωπικού και τέλος στην επιφόρτιση του διοικητικού τους έργου. Εξετάζοντας το πλήθος των κωδικών σε κάθε μία από τις τρεις αυτές θεματικές, φαίνεται ότι τα ζητήματα που αφορούν το αξιολογικό τους έργο είναι πιο σύνθετα (7 κωδικοί) αν και η συχνότητα αναφοράς τους σε αυτά μπορεί να είναι μικρότερη από ότι σε ζητήματα συντονισμού, οργάνωσης και διοίκησης (4 κωδικοί). Η συχνότητα που παρουσιάζουν οι κωδικοί, ανεξαρτήτως θεματικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν, δείχνει ότι ξεχωρίζουν τρία ζητήματα στο λόγο των Επιθεωρητών ως βασικές συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας των ΣΦΑ στο έργο τους:

1. Οι συνέπειες της παρουσίας των αλλόγλωσσων στη στελέχωση των σχολείων [15].
2. Η παροχή συμβουλευτικής στο διδακτικό προσωπικό των ΣΦΑ για διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων [12].
3. Η εφαρμογή μίας πολιτικής ένταξης στα ΣΦΑ και η αναγκαιότητα που επισημαίνεται προς μία διαπολιτισμική προοπτική [10].

Οι δύο πρώτες αναφορές με τη μεγαλύτερη συχνότητα σχετίζονται με τις ποσοτικές τροποποιήσεις που έχει δεχθεί το έργο των Επιθεωρητών – φόρτος εργασίας για επιλογή επιπρόσθετου προσωπικού - αλλά και με την ποιοτική διαφοροποίηση του ρόλου τους ως συμβούλων των εκπαιδευτικών: προκύπτει η ανάγκη της καθοδήγησης σε θέματα διαχείρισης του νέου φαινομένου στις τάξεις και στο σχολικό περιβάλλον, τύπος συμβουλευτικής τον οποίο ποτέ ως τώρα δεν είχαν αντιμετωπίσει. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος της Επιθεώρησης διευρύνεται, καθώς προστίθεται μία ακόμη παιδαγωγική διάσταση που αφορά στην αξιοποίηση της ετερότητας και την εναρμόνισή της με τον τριπλό σκοπό του σχολείου: διδασκαλία, μάθηση και κοινωνικοποίηση. Ακόμη, το γεγονός ότι οι περισσότερες αναφορές τους σχετίζονται με το εποπτικό τους έργο, δείχνει ίσως την ανάγκη επισταμένης εποπτείας που θεωρούν ότι πρέπει να ασκούν σε αυτά τα σχολεία ή το βαθμό στον οποίο τους απασχολούν τα ΣΦΑ λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους. Παράλληλα, ο τρίτος σε συχνότητα επανάληψης κωδικός που επισημαίνεται στο λόγο τους, αφορά τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η πολιτική ένταξης αυτών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και η αναγκαιότητα που

διακρίνουν για μία διαπολιτισμική προοπτική η οποία δεν υφίσταται, όπως οι ίδιοι δηλώνουν. Είναι σκόπιμο να σημειωθεί, ότι καμιά από τις 3 αυτές δηλώσεις που φαίνονται κυρίαρχες, δεν αφορά την αξιολόγηση του προσωπικού.

Εξετάζοντας το περιεχόμενο των δηλώσεων των Επιθεωρητών στις τρεις θεματικές κατηγορίες (Πίνακας 20), φαίνεται ότι για καθεμιά από τις τρεις διαστάσεις του έργου τους, εντοπίζουν τις ακόλουθες συνέπειες:

A. Ως προς την εποπτεία των σχολείων, η νέα συνθήκη στα ΣΦΑ προτάσσει την παροχή μίας νέας συμβουλευτικής για τη διαχείριση της ετερότητας αν και οι Επιθεωρητές επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα, λόγω του φόρτου εργασίας, να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε αυτά τα σχολεία. Περιγράφεται η πολιτική ένταξης την οποία υιοθετούν και μία νέα πρόταση κατάρτισης ημερήσιου αντί εβδομαδιαίου προγραμματισμού για σκοπούς ελέγχου και αξιολόγησης εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ενισχύσεις.

B. Ως προς το έργο της αξιολόγησης προσωπικού, επισημαίνεται η επίδραση της πολυπολιτισμικότητας στην αξιολογική διαδικασία είτε των διδακτικών μεθόδων που σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς είτε των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, η χαλάρωση των κριτηρίων που εφαρμόζουν και η επιείκειά τους κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε ΣΦΑ, η δυσκολία στο να αποτιμήσουν το νέο είδος διδασκαλίας στις ενισχύσεις (ομάδες ή εξατομικευμένες διδασκαλίες) και η παρουσία μίας νέας τακτικής, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω των προσωπικών φακέλων επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών (χρήση portfolios).

Γ. Τέλος, ως προς το διοικητικό τους έργο, οι Επιθεωρητές επικεντρώνονται στο φόρτο εργασίας που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα τόσο στο έργο της καταμέτρησης και ομαδοποίησης των αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς δημογραφικής καταγραφής και παροχής ενισχυτικών ωρών – διαδικασία νέα ως προς τη φύση της – όσο και στο έργο της στελέχωσης αυτών των σχολείων (επιπρόσθετο προσωπικό και επιλογή προσωπικού για τα ΣΦΑ).

Παρά τις πρώτες εκτιμήσεις που μας δίνουν οι ποσοτικές αναλύσεις του λόγου (πίνακας 19 & 20), από την περιγραφή του περιεχομένου των τριών θεματικών κατηγοριών, φαίνεται ότι η σημαντικότητα του περιεχομένου των αλλαγών που περιγράφονται, δε σχετίζεται με το πόσο συχνά τα πρόσωπα αναφέρονται σε αυτές, δηλαδή με τη συχνότητα των κωδικών τους. Όπως δείχνει το περιεχόμενο των κωδικών, οι σημαντικότερες αλλαγές αφορούν τη διαφοροποίηση του συμβουλευτικού και εποπτικού έργου των Επιθεωρητών. Ο λόγος που τις καθιστά ιδιαίτερα σημαντικές



σε σχέση με τις υπόλοιπες που περιγράφονται, είναι γιατί άτυπα σημαίνουν την αναστολή ή τον υποτροπιασμό ενός από τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες, της αρχής του απρόσωπου προσανατολισμού, της οποίας κύριος στόχος είναι η εξασφάλιση της ισονομίας των προσώπων που απασχολούνται σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα. Αυτή λοιπόν η αρχή, με την ελαστικότητα και την επιείκεια που εφαρμόζεται η αριθμητική αποτίμηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ, διαμορφώνει άτυπα ένα νέο είδος εκπαιδευτικών λειτουργιών που μπορεί να εργάζεται «σε κακόφημα σχολεία» αλλά βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Στους πίνακες 22 και 23, όπου θα παρουσιαστούν οι κατά περίπτωση και μεταξύ των περιπτώσεων αναλύσεις του λόγου των Επιθεωρητών, θα διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο υιοθετείται ένα επιεικέστερο σύστημα αξιολόγησης, οι συνθήκες και ο βαθμός καθολικότητας που παρουσιάζει κατά την εφαρμογή του στις τρεις υπό μελέτη περιπτώσεις.

Ο πίνακας 21 παρουσιάζει τις συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας που οι Επιθεωρητές εντοπίζουν στα δύο υπό μελέτη σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων. Όπως είδαμε και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, όλα τα πρόσωπα των διαφόρων διοικητικών βαθμίδων αναφέρονται με διαφορετική ένταση κάθε φορά, στις αλλαγές που επήλθαν σε συγκεκριμένα δημόσια δημοτικά σχολεία. Από τον πίνακα 21 που ακολουθεί, διαφαίνονται οι θεματικές των αλλαγών οι οποίες περιγράφονται και οι κωδικοί που τις διαμορφώνουν.

Πίνακας 21. Η υπερκατηγορία «Συνέπειες της κατάργησης της γλωσσοπολιτισμικής ομοιομορφίας στο έργο των δημόσιων δημοτικών σχολείων» - δηλώσεις των Επιθεωρητών

Υπερκατηγορίες	Θεματικές ομάδες	Κωδικοί
Συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου	Αλλαγές στη λειτουργία και την Οργάνωση των τάξεων και του σχολείου	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εκπαιδευτικοί με προβλήματα τοποθετούνται ως δάσκαλοι ενισχύσεων στα ΣΦΑ [13]</li> <li>2. Αλλαγή στο περιεχόμενο της έννοιας αλλόγλωσσος [9]</li> <li>3. Αξιολόγηση του επιπέδου κατάρτισης των αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς ένταξης [7]</li> <li>4. Κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου οργάνωσης των τάξεων στα ΣΦΑ [5]</li> <li>5. Το πλήθος των αλλόγλωσσων καθορίζει το καθεστώς του σχολείου [5]</li> <li>6. Παρεκκλίσεις από το θεσμικό πλαίσιο τοποθέτησης διευθυντικών στελεχών στα ΣΦΑ [5]</li> <li>7 Αντιμετώπιση της παρεμβατικότητας εξωσχολικών παραγόντων στη λειτουργία του σχολείου [4]</li> <li>8. Διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ – νέες ανάγκες και νέες θέσεις εργασίας [4]</li> <li>9. Προβλήματα επικοινωνίας με τις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών [3]</li> <li>10. Προσωρινότητα διοικητικού και διδακτικού προσωπικού στα ΣΦΑ [3]</li> <li>11. Στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων πρέπει να δίνονται κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς [3]</li> <li>12. Δημιουργία τάξεων υποδοχής [2]</li> <li>13. Άνοιγμα του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον - Νέα δίκτυα επικοινωνίας με τοπικούς φορείς [2]</li> <li>14. Πρόταση μετονομασίας σχολείου φοίτησης αλλόγλωσσων σε σχολείο υποδοχής οικονομικών μεταναστών – νέος τύπος δημόσιου δημοτικού σχολείου [2]</li> <li>15. Στα ΣΦΑ παρέχονται όσες ώρες ενίσχυσης ζητήσουν [1]</li> <li>16. Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί σε τάξεις με αμιγή αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό [1]</li> <li>17. Προσωπικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που δε ζητούν μετακινήσεις από τα ΣΦΑ [1]</li> </ol>
	70	
	Αλλαγές Στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μετακινήσεις Εκ μαθητών – Εμφάνιση μοντέλου γονεϊκής επιλογής σχολείου [11]</li> <li>2. Εμπλοκή γονέων στη διαμόρφωση της πολιτικής για διάχυση των αλλόγλωσσων σε όλα τα σχολεία της Πάφου [9]</li> <li>3. Μετακινήσεις αλλόγλωσσων μαθητών από τα σχολεία φοίτησης της γειτονιάς τους [8]</li> <li>4. Αδυναμία Επαρχιακού Γραφείου να αναχαιτίσει τις μετεγγραφές των Εκ [5]</li> <li>5. Κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών στους αλλόγλωσσους μαθητές [3]</li> <li>6 Νέο θεσμικό πλαίσιο για τις εγγραφές μαθητών στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση [2]</li> <li>7. Παρουσία κινήτρων για εγγραφές Εκ και περιορισμό των μετακινήσεων τους από τα ΣΦΑ – δαπάνες για κτιριακή υποδομή, τεχνολογική υποστήριξη και καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας στα ΣΦΑ [2]</li> <li>8. Εμπλοκή του Επιθεωρητή στις εγγραφές αλλόγλωσσων [1]</li> </ol>
	41	

	<p><b>Αλλαγές στην οργάνωση της Διδασκαλίας και στο Διδακτικό Έργο των σχολείων</b></p> <p><b>36</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και λόγω της πολιτισμικής σύστασης της τάξης [7]</li> <li>2. Δημιουργία τράπεζας υλικού για τη διδασκαλία στις ενισχυτικές τάξεις στα ΣΦΑ [5]</li> <li>3. Παροχή ΠΔΧ στα ΣΦΑ για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους [5]</li> <li>4. Διαφοροποίηση εποπτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων στα ΣΦΑ [3]</li> <li>5. Εφαρμογή αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με την αξιοποίηση αλλόγλωσσων παιδιών [3]</li> <li>6. Το αίτημα της ενισχυτικής διδασκαλίας και παροχής ΠΔΧ [3]</li> <li>7. Παρουσία μεντορικής σχέσης μεταξύ παλαιών και νέων – άπειρων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εκπαιδευτικών [2]</li> <li>8. Παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας [2]</li> <li>9. Διδασκαλία Μαθηματικών στις τάξεις ενίσχυσης αλλόγλωσσων [2]</li> <li>10. Προβλήματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας [1]</li> <li>11. Δίγλωσση διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής αλλόγλωσσων [1]</li> <li>12. Η διδασκαλία σε αρχάριους παρέχεται από δάσκαλο ενίσχυσης [1]</li> <li>13. Διαχωρισμός αλλόγλωσσων από ντόπιους μαθητές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε χωριστές τάξεις – Πολιτική διαχωρισμού στη διδασκαλία [1]</li> </ol>
	<p><b>Αλλαγές στη λήψη των αποφάσεων και την ηγεσία των ΣΦΑ</b></p> <p><b>30</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Διαφοροποίηση του διευθυντικού ρόλου - Εφαρμογή μίας πολιτικής ηγεσίας από τη διεύθυνση στα ΣΦΑ [11]</li> <li>2. Για την αξιοποίηση του ΠΔΧ αποφασίζει ο διευθυντής και είναι αποκλειστική υπόθεση της σχολικής μονάδας [7]</li> <li>3. Η πρόοδος των αλλόγλωσσων μαθητών κριτήριο αποτελεσματικότητας κατά την αξιολόγηση της διεύθυνσης στα ΣΦΑ [5]</li> <li>4. Ο διευθυντής ενός ΣΦΑ πρέπει να έχει εξειδικευμένη γνωστική κατάρτιση και ιδιαίτερες διοικητικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους διευθυντές άλλων σχολείων [5]</li> <li>5. Τα ΣΦΑ έχουν περισσότερη αυτονομία από τα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία [2]</li> </ol>
<p><b>Η τοπικότητα ως παράγοντας που επιδρά στη λειτουργία των ΣΦΑ</b></p>	<p><b>Τοπικές Ιδιαιτερότητες</b></p> <p><b>12</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Κουλτούρα κοινότητας από την τοπική κοινότητα του σχολείου X [3]</li> <li>2. Ρατσιστική συμπεριφορά με στοιχεία νεοπλουτισμού από οικογένειες με μεταναστευτικό παρελθόν [3]</li> <li>3. Ανάγκη δημιουργίας πολιτιστικών κέντρων – κοινωνικής στήριξης στις περιοχές διαμονής Ελληνοποντίων και αλλοδαπών [2]</li> <li>4. Τάσεις φυγής και μετακίνηση ντόπιου πληθυσμού από τις περιοχές διαμονής Ποντίων – διάχυση του πληθυσμού σε άλλες περιοχές της πόλης [2]</li> <li>5. Η γκετοποίηση των Ελληνοποντίων επέφερε και τη ρατσιστική αντίδραση της τοπικής κοινωνίας [1]</li> <li>6. Οι Ελληνοπόντιοι αντιμετωπίζονται ως πολίτες κατώτερης τάξης από την τοπική κοινωνία [1]</li> </ol>

Από τον πίνακα 21 φαίνεται ότι οι Επιθεωρητές περιγράφουν αλλαγές που αφορούν στη λειτουργία των σχολείων (70), στις εγγραφές και στις μετακινήσεις των μαθητών (41), στο διδακτικό έργο και στην οργάνωση των τάξεων (36) και στη φύση της ηγεσίας στα ΣΦΑ (30). Η θεματική κατηγορία των αλλαγών στη λειτουργία των ΣΦΑ φαίνεται ότι πρωτοστατεί στο λόγο τους εν συγκρίσει με όλες τις άλλες θεματικές, τόσο αυτής της υπερκατηγορίας όσο και εκείνης που αφορά στις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο έργο τους (Πίνακας 19).

Τρεις φαίνεται να είναι οι κωδικοί που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στην δεύτερη αυτή θεματική υπερκατηγορία:

1. Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών με προβλήματα που τοποθετούνται στα ΣΦΑ για να διδάσκουν σε ενισχύσεις αλλόγλωσσων μαθητών (13).
2. Οι μετακινήσεις των Εκ μαθητών από τα ΣΦΑ και η εμφάνιση του μοντέλου γονεϊκής επιλογής σχολείου (11).
3. Η διαφοροποίηση του ρόλου της διεύθυνσης, με έμφαση στη διάσταση της πολιτικής ηγεσίας στα ΣΦΑ έναντι της διοικητικής (11).

Μεταξύ των τριών αυτών δηλώσεων παρουσιάζονται δύο νέα δεδομένα που αφορούν τις σχολικές μονάδες, τα οποία δεν έχουν αναφερθεί στο λόγο των προσώπων από τις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες που αναλύθηκε μέχρι τώρα: α) η τοποθέτηση εκπαιδευτικών με προβλήματα που δεν μπορούν να «κρατήσουν» τάξη, οπότε αξιοποιούνται στις ενισχυτικές διδασκαλίες και β) περιγραφές που αφορούν τους διπλωματικούς, ευέλικτους και πολιτικούς ως προς τη φύση τους χειρισμούς της αλλαγής που απαιτεί η θέση της διεύθυνσης των ΣΦΑ. Τέλος, η θεματική κατηγορία που συγκεντρώνει τις αλλαγές στη λειτουργία των ΣΦΑ, φαίνεται ότι κατέχει κυρίαρχη θέση τόσο λόγω της συχνότητας των αναφορών που παρουσιάζει (70), όσο και της πολλαπλότητας των ζητημάτων που εμπερικλείει (17 κωδικοί). Φαίνεται ότι η λειτουργία του σχολείου, διάσταση καθοριστική της σχολικής δομής, είναι αυτή που θεωρούν οι Επιθεωρητές ότι διαφοροποιείται άμεσα με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία ή πιθανόν να θεωρούν ότι οι λειτουργικές αλλαγές έχουν προτεραιότητα έναντι των άλλων.

Ως προς τη θεματική κατηγορία που συγκεντρώνει τις δηλώσεις που έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς τον τοπικό παράγοντα, διαπιστώνεται ότι εμπερικλείει έξι δηλώσεις εκ των οποίων ξεχωρίζουν: α) η περιγραφή μίας κοινοτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει το σχολείο X και την ευρύτερη περιοχή στην οποία εδρεύει, εν αντιθέσει με τη ρατσιστική συμπεριφορά και τη νοοτροπία νεοπλουτισμού που αναδύει η τοπική

κοινωνία των άλλων σχολείων. Πρόκειται για δύο εκ διαμέτρου αντίθετες δηλώσεις, οι οποίες επηρεάζουν το καθεστώς λειτουργίας και το κλίμα των σχολικών μονάδων. Η κοινοτική κουλτούρα, αποτελεί στοιχείο που για πρώτη φορά παρουσιάζεται στις αναλύσεις λόγου των προσώπων και φαίνεται να θεωρείται σημαντική από τον Επιθεωρητή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας λόγω της συχνότητας με την οποία αναφέρεται σε αυτήν.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης του λόγου των Επιθεωρητών στις δύο θεματικές υπερκατηγορίες. Θα αναλυθεί το περιεχόμενο των δηλώσεων και οι συγκρίσεις που αφορούν δύο επίπεδα: α) τη συγκριτική μελέτη των δηλώσεων κατά περίπτωση Επιθεωρητή και β) τη συγκριτική μελέτη του περιεχομένου των δηλώσεων μεταξύ των τριών υπό μελέτη περιπτώσεων. Οι δύο αυτές τεχνικές συγκρίσεων του περιεχομένου του λόγου, στόχο έχουν να σκιαγραφήσουν τον τύπο επιθεώρησης που διαμορφώνεται στα ΣΦΑ σε συνδυασμό με την αποτίμηση ενός μοντέλου στάσης και διαχείρισης της αλλαγής που υιοθετείται από τους Επιθεωρητές των σχολικών μονάδων.

*Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης του λόγου – κατά περίπτωση και μεταξύ των τριών περιπτώσεων Επιθεωρητών ανάλυση στη θεματική υπερκατηγορία ‘Συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο έργο των Επιθεωρητών’*

Ο πίνακας 22 παρουσιάζει την κατά περίπτωση και μεταξύ των περιπτώσεων ανάλυση στις τρεις περιπτώσεις των Επιθεωρητών στις θεματικές υπερκατηγορίες ‘συνέπειες της πολυπολιτισμικής συνθήκης των σχολείων στο έργο της Επιθεώρησης’ και ‘τοπικές ιδιαιτερότητες’ που επισημαίνονται από τα πρόσωπα. Ταυτόχρονα, παρουσιάζει τις δηλώσεις του κάθε Επιθεωρητή και μεταξύ των τριών περιπτώσεων σε αυτές τις δύο υπερκατηγορίες.

Πίνακας 22. Συγκρίσεις within και cross case στις δηλώσεις των Επιθεωρητών για την υπερκατηγορία «Συνέπειες της πολιτισμικής σύστασης των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών» και «Τοπικές Ιδιαιτερότητες».

Θεματικές ομάδες	Κωδικοί	Επ. Α	Επ Β	Επ Γ
<b>Αλλαγές στο</b>	1. Παροχή συμβουλευτικής στο διδακτικό προσωπικό των ΣΦΑ για διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων	√	√	√
<b>Εποπτικό Έργο των Επιθεωρητών</b>	2. Εφαρμογή πολιτικής ένταξης και αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 3. Ο φόρτος εργασίας δεν επιτρέπει στους Επιθεωρητές τη συστηματική εποπτεία και παροχή συμβουλευτικής στα ΣΦΑ 4. Κατάρτιση ημερήσιου αντί εβδομαδιαίου προγραμματισμού από τους δασκάλους της ενίσχυσης	√ √ √		√ √
<b>Αλλαγές στο έργο της Αξιολόγησης των Επιθεωρητών</b>	1 Η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει το έργο της αξιολόγησης . 2. Επιεικής αξιολόγηση του προσωπικού στα ΣΦΑ. Περιορισμένες προσδοκίες 3. Νέος τύπος αξιολόγησης διδακτικού έργου στις τάξεις ενίσχυσης 4. Εφαρμογή των ίδιων κριτηρίων αξιολόγησης στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις διδασκαλίας 5 Αξιολόγηση μέσω portfolios των αλλόγλωσσων μαθητών 6. Κατά την αξιολόγηση αναμένουμε να λύσει προβλήματα επικοινωνίας ο εκπαιδευτικός και να μην αφιερώνει περισσότερο χρόνο στους αλλόγλωσσους 7. Επιφόρτιση του Επιθεωρητή με έλεγχο αξιοποίησης του ΠΔΧ και με την επίλυση συγκρούσεων	√ √ √ √ √	√ √ √	√ √ √ √
<b>Αλλαγές στο διοικητικό έργο των Επιθεωρητών</b>	1. Ο προσδιορισμός και η καταμέτρηση αλλόγλωσσων επιφορτίζει το συντονιστικό και οργανωτικό έργο των Επιθεωρητών 2. Η παρουσία αλλόγλωσσων επηρεάζει τη στελέχωση των σχολείων 3. Η καταμέτρηση και ομαδοποίηση των αλλόγλωσσων για παροχή ΠΔΧ επιφορτίζει το διοικητικό έργο των Επιθεωρητών	√ √ √	√	√
<b>Τοπικές Ιδιαιτερότητες</b>	1. Ρατσιστική συμπεριφορά με στοιχεία νεοπλουτισμού ακόμη και από οικογένειες Εκ με μεταναστευτικό παρελθόν 2. Η γκετοποίηση των Ελληνοποντίων επέφερε και τη ρατσιστική αντίδραση της τοπικής κοινωνίας 3. Οι Ελληνοπόντιοι αντιμετωπίζονται ως πολίτες κατώτερης τάξης από την τοπική κοινωνία 4. Τάσεις φυγής και μετακίνηση ντόπιου πληθυσμού από τις περιοχές διαμονής Ποντίων – διάχυση του πληθυσμού στην πόλη 5. Ανάγκη δημιουργίας πολιτιστικών κέντρων – κοινωνικής στήριξης στις περιοχές διαμονής Ελληνοποντίων και αλλοδαπών 6. Κουλτούρα κοινότητας από την τοπική κοινότητα του σχολείου X	√ √	√	√ √

Ο πίνακας 22 συγκεντρώνει στοιχεία τόσο για την κάθε περίπτωση Επιθεωρητή χωριστά, όσο και μεταξύ των τριών περιπτώσεων. Οι διαφορετικοί χρωματιστοί επιδεικνύουν το βαθμό ταύτισης ή απόκλισης των θέσεων μεταξύ των τριών υπό μελέτη Επιθεωρητών. Ως προς τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο έργο τους, φαίνεται ότι στο σύνολο των 14 ζητημάτων που τίγονται, ο Επιθεωρητής Α αναφέρεται στα 11 από αυτά, ο Γ σε 8 και ο Β σε 5. Η πρώτη αυτή ποσοτική σύγκριση, δείχνει ότι οι τρεις Επιθεωρητές διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το μέγεθος των συνεπειών της πολυπολιτισμικότητας των ΣΦΑ στο έργο τους. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις του Επιθεωρητή Β καλύπτουν μόλις το 35.7% των ζητημάτων που περιγράφονται σε αυτήν την υπερκατηγορία. Στον αντίποδα, βρίσκεται ο Επιθεωρητής Α, ο οποίος αναφέρεται στο 78.6% των ζητημάτων που εντοπίζονται και από τους τρεις. Παραπλήσια διαμορφώνεται η εικόνα στις δηλώσεις που αφορούν τις τοπικές ιδιαιτερότητες: ο Επιθεωρητής Α και Γ αναφέρονται σε τρεις από τις έξι δηλώσεις, ενώ ο Β μόνο σε μία.

Στον πίνακα 22 φαίνεται ότι απόλυτη συμφωνία θέσεων μεταξύ των τριών Επιθεωρητών παρουσιάζεται μόνο σε μία από τις 14 δηλώσεις: στην αναγκαιότητα παροχής συμβουλευτικής στο διδακτικό προσωπικό των ΣΦΑ για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των σχολικών τάξεων. Στο σύνολο των 14 δηλώσεων που συνθέτουν τις συνέπειες στο έργο της Επιθεώρησης, φαίνεται ότι στις 8 από τις αναφορές υπάρχει δυαδική συμφωνία των Επιθεωρητών, ενώ 5 από τις δηλώσεις αποτελούν μεμονωμένες επισημάνσεις που αφορούν την κάθε περίπτωση Επιθεωρητή χωριστά και συνθέτουν τη μοναδικότητα της εποπτείας του. Η παροχή συμβουλευτικής στο διδακτικό προσωπικό για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη για τους Επιθεωρητές αλλαγή, γιατί αποτελεί κοινή θέση των τριών προσώπων και ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνεται στις δηλώσεις με την υψηλότερη συχνότητα αναφοράς από τα πρόσωπα (12, πίνακας 20, σελ. 231). Το αποτέλεσμα αυτό, ανάγει το συμβουλευτικό ρόλο των Επιθεωρητών σε πρωταρχική ανάγκη για τα ΣΦΑ, σε αντιδιαστολή με τον ρόλο του αξιολογητή, ο οποίος είναι κυρίαρχος στο σύστημα Επιθεώρησης των δημόσιων σχολείων της Κύπρου. Συγκεκριμένα, οι τρεις Επιθεωρητές περιγράφουν την ανάγκη παροχής συμβουλευτικής στο διδακτικό προσωπικό των ΣΦΑ, ως εξής:

«Όσον αφορά την εποπτεία, το ρόλο μας τον καθαρό ως επιθεωρητές, σίγουρα αλλάζει με την παρουσία αλλόγλωσσων, διότι κάνουμε διάφορες εισηγήσεις στους διευθυντές και τους δασκάλους για τον αριθμό των

παιδιών, πως θα δουλέψουν στα σχολεία τους..... Αν έχουν πολλά αλλόγλωσσα παιδιά στα σχολεία τους, εισηγούμαστε να κάνουν ομάδες αναλόγως του επιπέδου τους. Προτείνουμε διάφορους τρόπους πώς να εναλλάσσονται αυτές οι ομάδες.....Επιμένουμε για παράδειγμα αν είναι δυνατό, εφόσον δεν κατέχουν την ελληνική γλώσσα, την ενισχυτική βοήθεια να τη δέχονται κατά τη διάρκεια των ελληνικών. Να φεύγουν από τη τάξη τους την ώρα που κάνουν ελληνικά.....Είμαστε υποχρεωμένοι να αξιολογούμε όλους τους εκπαιδευτικούς, εκτός του ότι δίνουμε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στους δασκάλους που ασχολούνται με τα παιδιά τα αλλόγλωσσα.....στο σχολείο μάς ρωτούν οι εκπαιδευτικοί: έχω αυτά τα τέσσερα παιδιά που δε μιλούν καθόλου ελληνικά. Τι να κάνω;» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α φαίνεται ότι παρέχει οδηγίες και συμβουλές που αφορούν περισσότερο την οργάνωση του διδακτικού έργου: τη λειτουργία των ενισχυτικών τάξεων, την εναλλαγή των μαθητών σε αυτές, το συντονισμό των δύο ωρολογίων προγραμμάτων του σχολείου. Ταυτόχρονα, αναφέρεται αόριστα στον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύει το διδακτικό έργο στις τάξεις των ενισχύσεων και δεν εντοπίζεται κάποια συγκεκριμένη αναφορά: κατά πόσο δηλαδή η συμβουλευτική αναφέρεται σε διδακτικές προσεγγίσεις, κατασκευή διδακτικού υλικού και δοκιμίων αξιολόγησης των επιδόσεων. Ο Επιθεωρητής Β προσανατολίζεται προς μία άλλη κατεύθυνση συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Εγώ παλιά επέμενα να μάθουν πρώτα να μιλούν και να κατανοούν ελληνικά και ύστερα να αρχίζει η γραφή και η ανάγνωση. Γίνεται παράλληλα. Διότι μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν τις λεξούλες παράλληλα με τις εικόνες: βλέπει για παράδειγμα την εικόνα του κόκορα και μαθαίνει να το γράφει.....Η πολυπολιτισμικότητα μας επηρέασε βασικά στο πώς να βρούμε τρόπους να βοηθήσουμε τους δασκάλους να αντιμετωπίσουν τόσο στη τάξη όσο και στις συγκεκριμένες ομάδες τις ομάδες των ομογενών Ποντίων.....Εμένα ως Επιθεωρητή του σχολείου δε με επηρεάζει η παρουσία αλλόγλωσσων με την έννοια ότι θα δυσκολέψει το έργο μας. Απλώς θα αφιερώσουμε ένα επιπλέον χρόνο να δούμε αυτές τις ομάδες, να επιθεωρήσουμε τα παιδιά τούτα, να μιλήσουμε μαζί τους και με τους δασκάλους να μας πουν τις δυσκολίες που έχουν.....Πάντοτε λαμβάνουμε υπόψη την ποικιλία του μαθητικού πληθυσμού: κατά πόσο ο δάσκαλος δίνει διαφοροποιημένο υλικό, υλικό διαφορετικών επιπέδων το λαμβάνουμε υπόψη ή το εισηγούμαστε.....Ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο είναι. Τόσο σε μια τάξη που είναι με μαθητικό πληθυσμό δικό μας, που υπάρχουν τα διάφορα επίπεδα όπως και σε μια άλλη τάξη όπου υπάρχει διαφορετικός πληθυσμός, σε πολυπολιτισμικές ομάδες των Ποντίων, όπου υπάρχουν εξάλλου και παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες εξετάζουμε το κατά πόσο εφαρμόζεται η διαφοροποίηση» (Επιθεωρητής Β).



Ο Επιθεωρητής Β προβαίνει σε ένα συνδυασμό του ρόλου του ως συμβούλου και αξιολογητή: προτρέπει το προσωπικό στη χρήση διαφοροποιημένου εποπτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας, γιατί αποτελεί για τον ίδιο κριτήριο αξιολόγησης και αποτίμησης του διδακτικού έργου. Ο τελικός στόχος είναι η επιθεώρηση και αποτίμηση και όχι η συμβουλευτική για σκοπούς βελτίωσης των επιδόσεων. Το γεγονός της δήλωσης ότι λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμικότητα μίας τάξης, δε σημαίνει για τον ίδιο ότι επιφορτίζεται με το έργο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά με την προτροπή της αξιοποίησης μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, θεωρεί ότι το έργο του επιφορτίζεται αλλά δε διαφοροποιείται. Αναφέρεται, επίσης, και σε συμβουλευτική που παρέχει ως προς τη διδακτική προσέγγιση, με την προτροπή της εκμάθησης του προφορικού λόγου και το συνδυασμό εικόνας και λέξης. Στην ίδια λογική φαίνεται να κινούνται και οι δηλώσεις του Επιθεωρητή Γ.

«Το πρώτο και το πιο σημαντικό που τους λέω είναι ότι πρέπει να κατανοήσουν ότι μιλούμε για επικοινωνιακή προσέγγιση, επικοινωνιακή φιλοσοφία. Έχουμε καταλάβει, έχουμε συγκεκριμενοποιήσει τι σημαίνει επικοινωνία ή επικοινωνιακή προσέγγιση;.....Άρα το πιο σημαντικό ιδιαίτερα για το συγκεκριμένο σχολείο, είναι ότι πρέπει να ξεκαθαρίσουν τις έννοιες. Τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν την έννοια, να γίνει πλήρως κατανοητή.....στις ενισχυτικές ομάδες που δουλεύουν ένα συνεχές μήνυμά μου είναι ότι, πολύ περισσότερο στα αλλόγλωσσα παιδιά, το βάρος της προσπάθειας πρέπει να είναι στις έννοιες» (Επιθεωρητής Γ).

Τέλος, ο Επιθεωρητής Γ δεν αναφέρεται ούτε στον τρόπο οργάνωσης των τάξεων, ούτε στη λειτουργία των προγραμμάτων αλλά ούτε και σε διδακτικές μεθόδους. Επικεντρώνεται στο μαθησιακό αποτέλεσμα της διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές και τονίζει την αναγκαιότητα της κατανόησης των εννοιών. Αποτελεί τον προσωπικό στόχο υπό έμφαση για τη γλωσσική κατάρτιση των αλλόγλωσσων μαθητών.

Από τις τρεις αναφορές, φαίνεται ότι μπορεί να υφίσταται συμφωνία ως προς την αναγκαιότητα παροχής συμβουλευτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα ΣΦΑ, αλλά το περιεχόμενό της διαφοροποιείται μεταξύ των τριών περιπτώσεων. Κάθε περίπτωση Επιθεωρητή παρέχει διαφορετική συμβουλευτική, η οποία επικεντρώνεται σε διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας: οργάνωση διδασκαλίας και λειτουργία ενισχυτικών τάξεων, διδακτικές μεθόδους και μαθησιακά αποτελέσματα. Σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις δεν επισημαίνεται η αδυναμία τους

για παροχή συμβουλευτικής λόγω έλλειψης εξειδικευμένης κατάρτισης σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ή μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Στην ίδια θεματική, που αφορά το εποπτικό έργο των Επιθεωρητών, οι Επιθεωρητές Α και Γ φαίνεται να συγκλίνουν στις δηλώσεις 2 και 3 (Πίνακας 22). Ως προς την πολιτική ένταξης που εφαρμόζεται και την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής προοπτικής στην εκπαίδευσης ο Επιθεωρητής Α φαίνεται ιδιαίτερα προβληματισμένος αναπτύσσοντας την πολιτική ερμηνεία της διαπολιτισμικής διάστασης:

«Αυτό που φροντίζουμε εμείς, είναι την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων. Να ενταχθούν ομαλά και να μπορούν να παρακολουθούν μέσα στις τάξεις που πρέπει.....Καταρχήν, κοιτάζουμε να λυθεί αυτό το πρόβλημα, το οποίο είναι τεχνικό. Διότι εμείς στη Κύπρο δεν εφαρμόζουμε τη διαπολιτισμική, εμείς φροντίζουμε να τους εντάξουμε, να λύσουμε το πρόβλημα της γλώσσας. Να μάθουν τα ελληνικά για να μπορέσουν να ενταχθούν στο περιβάλλον του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Να μπορούν να κατανοούν, να μπορούν να επικοινωνούν..... Η συνεκπαίδευση των Εκ με αυτά τα παιδιά πιστεύω ότι βοηθά τους ντόπιους μαθητές. Πρώτα-πρώτα τους βοηθά στο να αναπτύξουν στάσεις αποδοχής. Το ότι αποδέχεσαι έναν ξένο ή ένα εντελώς αδύνατο μαθητή, είναι μεγάλη υπόθεση. Διότι ο σκοπός μας δεν είναι να διαμορφώσουμε χαρακτήρες που να κοιτάζουν μόνο το συμφέρον τους και τον εαυτό τους. Ωφελούνται, γιατί γνωρίζουν μία ξένη κουλτούρα. Εισηγούμαστε για παράδειγμα αν είναι δυνατό αυτή την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, αν μπορούν και όπου μπορούν οι δάσκαλοι να την προωθούν. ....Να τους προτρέπουμε να μιλούν για τη πατρίδα τους, όσο μπορούν. Αυτό τους κάνει να νιώθουν ότι τους λαμβάνουμε περισσότερο υπόψη. Τους δίνει χαρά και τους κερδίζει. Μαθαίνουν και τα παιδιά μας από εκείνους..... Σε όλα τα σχολεία μας σχεδόν έχουμε ξένους μαθητές και όσο θα περνά ο καιρός θα έχουμε περισσότερους. Από Ευρωπαίους μέχρι παιδιά από τη Μέση Ανατολή, Τουρκοκύπριους, τσιγγάνους και όλους αυτούς τους Ελληνοπόντιους. Μπαίνοντας στην Ευρώπη πρέπει να την εισάγουμε σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Να την εφαρμόσουμε. Κάποια στοιχεία πρέπει να μπουν.....Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι εθνοκεντρικό λόγω ιστορίας, λόγω του εθνικού μας προβλήματος .Δεν εφαρμόζουμε τη διαπολιτισμική εμείς καθόλου.....Μας ήρθε ένα πρόβλημα, το πρόβλημα των ξενόγλωσσων στη Κύπρο. Ήρθε και μας έπιασε εξ αθήνης. Απροετοίμαστους. Το Υπουργείο δεν είχε πολιτική. Δεν εφαρμόζεται η Διαπολιτισμική Αγωγή, γιατί είναι εθνοκεντρικό το σύστημά μας..... Εντάξει μπορεί να δίνονται κάποια σεμινάρια διαπολιτισμικής αλλά πώς δίνονται; Υπάρχει υποδομή;» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α αναφέρεται στην πολιτική της ένταξης και στην ενασχόληση του ΥΠΠ αποκλειστικά και μόνο με το θέμα της γλώσσας και την εκμάθησής της

ελληνικής από τους αλλόγλωσσους. Επικεντρώνεται στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του να αξιοποιήσει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών και να εφαρμόσει πολιτικές ανταλλαγής και συνεκπαίδευσης. Το «πρόβλημα» της ένταξης είναι τεχνικό: πώς θα μάθουν ελληνικά οι αλλόγλωσσοι ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επισημαίνει τη σημαντικότητα μίας διαπολιτισμικής προοπτικής λόγω της ωφελιμότητας που θεωρεί ότι παρέχεται στον ντόπιο πληθυσμό αλλά και της αναγκαιότητας που επιβάλλει η διάνοιξη των συνόρων της ΕΕ και το παγκόσμιο ρεύμα της μετανάστευσης και των προσφύγων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι περιορίζεται σε αμφιλεγόμενα σεμινάρια ενώ η διαπολιτισμική αγωγή φαίνεται να αποτελεί καθαρά υπόθεση του σχολείου και των εκπαιδευτικών της λειτουργιών. Προς την ανάγκη μίας πιο συστηματικής αντιμετώπισης του νέου φαινομένου προσανατολίζεται ο Επιθεωρητής Γ.

«Στο Υπουργείο θα μπορούσε ένας αποκλειστικά να έχει την ευθύνη και το τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης *τούτων* των παιδιών. Και να δει, να προβληματιστεί και να παρουσιάσει προγράμματα. Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε συστηματικά; Να δημιουργηθεί μία Ενδοτμηματική Επιτροπή.....Ο λόγος που πρέπει να δημιουργηθεί είναι γιατί δεν έχουν κατανοήσει ακόμα ότι μπαίνουμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, μια αλλαγή που ήρθε πια και εδώ στη Κύπρο. Πρόκειται για φαινόμενο το οποίο ήταν άγνωστο μέχρι τώρα. Καταφθάνουν παιδιά στη μέση της σχολικής χρονιάς: μόλις προχθές ένα τουρκάκι, ένας πολιτικός πρόσφυγας από το Ιράν, το Ιράκ. Πολιτικοί πρόσφυγες καταφθάνουν από χίλιες δυο χώρες και στο τέλος δεν υπάρχει συστηματική αντιμετώπιση του προβλήματος» (Επιθεωρητής Γ).

Ο Επιθεωρητής Γ δεν περιγράφει την πολιτική ένταξης και εκμάθησης γλώσσας αν και εννοείται από τις περιγραφές των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας που γίνονται σε άλλο σημείο της συνέντευξης. Σε αυτό που επικεντρώνεται είναι στην αναγνώριση της αναγκαιότητας διαμόρφωσης νέου τομέα στο ΥΠΠ, μίας επιτροπής Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η οποία αφορά αποκλειστικά τους αλλόγλωσσους μαθητές. Οι αιφνίδιες αλλαγές που παρουσιάζονται ακόμη και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αποσυντονίζουν το έργο των σχολείων και, όπως φαίνεται, αντιμετωπίζονται μεμονωμένα από την κάθε περίπτωση σχολείου στο οποίο απευθύνεται ο νεοεισερχόμενος αλλοδαπός μαθητής. Αν και οι αναγκαιότητες που επισημαίνονται από τους δύο Επιθεωρητές είναι κοινές, διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενό τους. Για τον Επιθεωρητή Α η διαπολιτισμική είναι υπόθεση που αφορά όλο το μαθητικό πληθυσμό και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ενώ για τον Επιθεωρητή Γ αποτελεί μία πολιτική επίλυσης των προβλημάτων που δημιουργούνται

από την παρουσία αλλόγλωσσων. Ο Επιθεωρητής Β δε φαίνεται να κινείται προς μία παρόμοια κατεύθυνση καθώς δεν προβαίνει σε καμία δήλωση που να αφορά μία διαπολιτισμική προοπτική.

Αν οι Επιθεωρητές Α και Γ επισημαίνουν emphaticά τη σημαντικότητα του συμβουλευτικού τους ρόλου στα ΣΦΑ, δηλώνουν ότι δεν αφιερώνουν το χρόνο που απαιτείται λόγω του φόρτου εργασίας που έχουν. Επομένως, η παροχή μίας επιπρόσθετης βοήθειας σε αυτά τα σχολεία παραμένει περισσότερο ανάγκη και όχι μία νέα τάξη πραγμάτων:

«Έτσι γίνονται περίπου οι επισκέψεις μας. Διότι και ο χρόνος μας είναι πάρα πολύ λίγος. Μόλις που προλαβαίνουμε. Αφού εγώ έχω 170 δασκάλους. Μεταξύ των οποίων έχω πάρα πολλούς οι οποίοι πρέπει να μονιμοποιηθούν και θέλουν εκθέσεις. Έχω πάρα πολλούς που είναι στα 12 και 13 χρόνια υπηρεσίας και θέλουν αξιολόγηση αριθμητική, έχω άλλους μεταξύ 13ου και των Βοηθών που θέλουν και αυτοί αριθμητική αξιολόγηση και έχω και όλους τους άλλους. Δεν μπορείς να μην τους δεις. Οπότε δεν μπορείς να δεις τα πράγματα στα ΣΦΑ τόσο συστηματικά όσο χρειάζεται (Επιθεωρητής Α)..... Όλοι απευθύνονται στον οποιοδήποτε και κυρίως στους ανώτερους. Διότι σου λέει, ξέρουν ότι το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και σου λέει ώσπου να κάτσω εγώ να πω στον Α και στον Β και αν πάρει το ΔΔΕ, κι αν πάρει, έχει καλώς. Αρκετοί προτιμούν να πάρουν απευθείας και τον Υπουργό. Με αποτέλεσμα να γίνεται το εξής. Όλοι στο τέλος να φθειρόμαστε εξετάζοντας ότι φανταστεί ο νους σας (Επιθεωρητής Γ)».

Από τις περιγραφές διαφαίνεται αρχικά το προβάδισμα που κατέχει ο αξιολογικός έναντι του συμβουλευτικού ρόλου των Επιθεωρητών. Η παροχή συμβουλευτικής ακόμη και σε αυτές τις ιδιαίτερα δύσκολες και πρωτοφανείς συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς, τίθεται σε δεύτερη μοίρα και εναπόκειται στην καλή θέληση του Επιθεωρητή. Ο φόρτος εργασίας για τα δύο πρόσωπα αποδίδεται σε διαφορετικούς λόγους: στο πλήθος των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την εποπτεία τους (Α) και στην ενασχόλησή τους με αιτήματα γονέων ή άλλων φορέων που έρχονται απευθείας στους ίδιους (Γ) αποσπώντας χρόνο από το καθαρά επιθεωρητικό και εποπτικό τους έργο στα σχολεία. Γεγονός είναι, πως και στις δύο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων φαίνεται ότι δέχονται αποσπασματική και περιστασιακή συμβουλευτική καθοδήγηση από τους Επιθεωρητές τους.

Τέλος, στη θεματική των αλλαγών που αφορούν το εποπτικό έργο των Επιθεωρητών, παρουσιάζεται και μία αναφορά, η οποία αποτελεί αποκλειστική πρωτοβουλία του Επιθεωρητή Α, οπότε αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που έχει υπό την εποπτεία του. Συγκεκριμένα, περιγράφει την αναγκαιότητα που

διακρίνει στην κατάρτιση ημερήσιου αντί εβδομαδιαίου προγραμματισμού από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται στις ενισχύσεις με αλλόγλωσσους μαθητές ή τη χρήση φακέλων.

«Οι εκπαιδευτικοί όταν ετοιμάζουν τον προγραμματισμό τους για παράδειγμα στα ελληνικά, αναφέρουν: θέμα, ύλη, στόχους, μέσα, δραστηριότητες. Αυτήν την προετοιμασία την κάνει ο εκπαιδευτικός ανά δεκαπενθήμερο, ενώ άλλοι το προτιμούν σε εβδομαδιαία βάση. Αυτός που διδάσκει σε ξενόγλωσσα μέσα σε εκείνο το δεκαπενθήμερο πάλι θα βάλει κάποιους στόχους για το τι θα κάνει. Όμως εμείς του εισηγούμαστε να έχει και ημερήσιο για να βλέπει τι προετοιμάζει και τι διδάσκει κάθε μέρα. Ή τουλάχιστον ένα φάκελο με βάση τον οποίο να βάζει τις εργασίες του, τα φυλλάδια του, την έξτρα δουλειά που ετοιμάζει για κάθε περίπτωση» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α φαίνεται ότι ζητά από το προσωπικό διδασκαλίας σε αλλόγλωσσα παιδιά ημερήσιο προγραμματισμό για σκοπούς ελέγχου και λογοδότησης. Η πολλαπλότητα των επιπέδων κατάκτησης της γλώσσας μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών και η συνθετότητα της κάθε περίπτωσης αλλόγλωσσου μαθητή, στην ουσία καθιστά έναν καθολικό προγραμματισμό ύλης, στόχων και δραστηριοτήτων αναποτελεσματικό και ανούσιο. Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει υλικό και θέτει στόχους ξεχωριστά για την κάθε περίπτωση αλλόγλωσσου μαθητή κι αυτό δυσχεραίνει το γραφειοκρατικό έλεγχο και λογοδοσία. Η εισήγηση του ημερήσιου προγραμματισμού και της διατήρησης αρχείου με το υλικό που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός, φανερώνει την ενδυνάμωση του επαγγελματικού του ρόλου και επιβεβαιώνει την εξασθένιση του ελεγκτικού μηχανισμού σε πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες. Για το λόγο αυτό, προβάλλει η ανάγκη μετασχηματισμού της εποπτείας και του ελέγχου από πλευράς Επιθεωρητή, με στόχο την εξισορρόπηση του συστήματος ελέγχου και της διατήρησης των γραφειοκρατικών μηχανισμών εποπτείας.

*Η δεύτερη θεματική των αναφορών τους, επικεντρώνεται σε θέματα αξιολόγησης.*

Στον πίνακα 22 φαίνεται ότι τα τρία πρόσωπα δεν παρουσιάζουν σε καμία από τις δηλώσεις ομοφωνία. Στα τέσσερα από τα επτά ζητήματα που τίγονται συνολικά, διαπιστώνεται δυαδική συμφωνία προσώπων, ενώ τα υπόλοιπα τρία αποτελούν μεμονωμένες δηλώσεις των τριών υπό μελέτη περιπτώσεων. Και σε αυτήν την ομάδα δηλώσεων, ο Επιθεωρητής Β φαίνεται ότι είναι αυτός με τις λιγότερες επισημάνσεις σε ό,τι αφορά τις συνέπειες της αλλαγής στο αξιολογικό έργο του. Αρχικά, οι Επιθεωρητές Α και Γ συμφωνούν στη θέση ότι η πολυπολιτισμικότητα στα δημόσια δημοτικά

σχολεία επηρεάζει το έργο της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, περιγράφουν την παραπάνω θέση τους ως εξής:

«Σαφώς και η αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού με επηρεάζει. Από πλευράς διοικητικής αλλά και ως Συμβούλου και Αξιολογητή... Όταν μπαίνω σε τάξεις για αξιολόγηση σίγουρα λαμβάνω υπόψη μου τον αριθμό των αλλόγλωσσων. Ρωτώ πόσα αλλόγλωσσα παιδιά έχεις στην τάξη σου; 75%;..... Το ίδιο γίνεται και στο άλλο σχολείο διότι κι εκεί μόνο οι 70 μαθητές είναι Ελληνοκύπριοι. Το ¼ δηλαδή. Επίσης, δε λαμβάνουμε υπόψη μόνο το πλήθος αλλά και το επίπεδο του κάθε μαθητή. Πόσους αρχάριους έχει η τάξη. Μπορεί δηλαδή να συναντήσουμε τάξη, όπου φοιτούν 15 Ελληνοπόντιοι και 8 δικόι μας. Από αυτούς τους 15 ποιοι είναι οι εντελώς αρχάριοι; Παίξει ρόλο» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α αναγνωρίζει την επίδραση της νέας συνθήκης στον έργο της αξιολόγησης. Αυτό που λαμβάνεται υπόψη είναι το επίπεδο των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα της τάξης. Συνεπώς, οι επιδόσεις των μαθητών δε «χρεώνονται» στις διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού αλλά στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό σημασιοδοτεί την επιείκεια με την οποία αποτιμούν το διδακτικό έργο αυτών των εκπαιδευτικών.

Η πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζεται ως παράγοντας επιρροής και από τον Επιθεωρητή Γ. Αναγνωρίζει τη σημαντικότητά του και τις δυσχερείς συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ.

«Ορισμένες φορές προκύπτουν πράγματα πολύ αξιόλογα στη συζήτηση με τα παιδιά. Θα πω και στα παιδιά και στους δασκάλους ότι 'μπράβο επιτελείτε έργο σημαντικό και είναι προς τιμή σας το ότι μέσα σε τούτες τις συνθήκες μένετε εδώ και εργάζεστε και προσφέρετε'. Αυτές οι επιδόσεις δεν είναι σπάνιο φαινόμενο. Όταν είχαμε πάει με το κλιμάκιο μαζί με τον ΥΠ για να επιθεωρήσουμε, στη μείζονα επιθεώρηση, τα τονίσαμε αυτά τα πράγματα. Και αναγνωρίσαμε εκεί ότι οι δάσκαλοι προσφέρουν μέσα σε πιο αντίξοες συνθήκες απ' ότι συνάδελφοί τους σε άλλα σχολεία.....Εντάξει να έχεις κατανόηση αλλά δεν πρέπει στα σχολεία αυτά να μειώνεις τις προσδοκίες σου. Άλλο δείχνω κατανόηση και άλλο μειώνω τις προσδοκίες μου. Αν είχε ένα σύστημα και επρόκειτο να αξιολογήσουμε εκπαιδευτικούς με βάση τα αποτελέσματα μέσα από ερωτο-απαντήσεις με τα παιδιά, δηλαδή αν επρόκειτο να κρίνεις μόνο από τα αποτελέσματα, σίγουρα εκεί δε θα αξιολογούσες το δάσκαλο ενός τέτοιου σχολείου όπως είθισται. Θα λάβεις υπόψιν σου τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει, θα λάβεις υπόψη σου ότι τα πιο πολλά παιδιά ή αρκετά παιδιά δεν κατέχουν τις έννοιες όλες και επομένως πιθανόν να χωλαίνουν σε θέματα επικοινωνίας και σε ένα γραπτό κείμενο. Άρα και

στο θέμα της άντλησης πληροφοριών θα έχουν πρόβλημα. Λοιπόν όλα αυτά πρέπει να τα λάβεις υπόψη σου στο σύνολο» (Επιθεωρητής Γ).

Στην ίδια κατεύθυνση διαμορφώνεται και το σκεπτικό του Επιθεωρητή Γ. Αν και το πρόσωπο αυτό περιγράφει τη σαφή διαφοροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης στην περίπτωση που λαμβάνονταν υπόψη τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο ίδιος αξιολογεί με βασικό κριτήριο τις επιδόσεις της τάξης. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από δύο πηγές: α) είναι το πρόσωπο που αναφέρει ότι δίνει έμφαση στην κατάκτηση των εννοιών και όχι στη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και β) σε παρατηρήσεις επιθεώρησης του ίδιου σε τάξεις αλλά και σε συνεντεύξεις προσωπικού φαίνεται ότι το στυλ της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος του επιπέδου της τάξης μέσω ερωτο-απαντήσεων με τους μαθητές και όχι η παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Επομένως, η επιείκεια της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι οι επιδόσεις σε μία τέτοια τάξη δεν μπορεί να είναι εφάμιλλες με αυτές των ομοιόμορφων γλωσσικά τάξεων. Από τις δηλώσεις των δύο Επιθεωρητών φαίνεται ότι η αλλαγή των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού επιδρά στα κριτήρια αξιολόγησης του προσωπικού. Πρόκειται για θέση την οποία δεν ασπάζεται ο Επιθεωρητής Β.

Το παραπάνω πόρισμα έρχεται να ενισχύσει η επιείκεια στην αξιολόγηση που επισημαίνεται από τα δύο αυτά πρόσωπα. Ο Επιθεωρητής Α περιγράφει τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται για να πείσουν έναν διευθυντή να αναλάβει υπηρεσία σε ΣΦΑ, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει τις προσδοκίες που έχει από ένα ΣΦΑ σε σχέση με ομοιογενή πολιτισμικά σχολεία, όπως αναφέρει:

«Δεν υπάρχουν κάποια ξεχωριστά κίνητρα για το προσωπικό αυτών των σχολείων. Εμείς στο διευθυντή που τοποθετείται σε μία τέτοια θέση καταρχήν θα του πούμε ότι δε θα αναμένουμε από το σχολείο του τα ίδια επίπεδα, τα ίδια επιτεύγματα όπως από τα υπόλοιπα. Στα 260-270 παιδιά μόνο τα 70 από αυτά είναι κυπρίοπουλα. Ε, δεν περιμένεις από αυτό το σχολείο να έχει επίπεδα όπως τα άλλα σχολεία. Δηλαδή δεν τον καταπιέζει αυτό το διευθυντή να φτάσει ψηλά όπως σε ένα άλλο δημοτικό. Αυτό το έχει υπόψη του. Κάνετε σωστά τη δουλειά σας κι εμείς δε θα κοιτάζουμε τόσο πολύ το αποτέλεσμα..... Το ίδιο κριτήριο έχουμε και στην αξιολόγηση του δασκάλου βέβαια. Διότι δε θα έχει τα ίδια αποτελέσματα με μία άλλη ομοιογενή τάξη. Κανονικά κοιτάζεις και τις διαδικασίες... αλλά αποτέλεσμα μηδέν. Δηλαδή να ακολουθούμε σωστές διαδικασίες στη διδασκαλία των μαθηματικών και στο τέλος τα παιδιά να μην ξέρουν Μαθηματικά. Να αποτυγχάνουν σε διεθνείς διαγωνισμούς. Κοιτάζουμε και το αποτέλεσμα. Σε αυτά τα σχολεία το λαμβάνουμε υπόψη με την έννοια πως εάν δούμε ότι η τάξη δεν κινείται δε σημαίνει

ότι φταίει ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος δουλεύει σωστά..... Σίγουρα δεν μπορεί στα ελληνικά να περιμένεις από την έκτη τάξη του Χ δημοτικού να καλύψει την ύλη που θα καλύψει η Στ τάξη του Ψ δημοτικού για παράδειγμα (όπου φοιτούν Εκ).....Οχι εμείς λέμε το minimum, το ελάχιστο πρέπει να καλυφθεί στην ύλη, επιμένουμε και οι δάσκαλοι επιμένουν αλλά θέλουμε το ελάχιστο.....Οι εκπαιδευτικοί που μένουν σε αυτά τα σχολεία πιστεύω ότι έχουν προσωπικό κίνητρο το ότι δεν υπάρχει ο ίδιος έλεγχος. Οι γονείς πρώτα-πρώτα και κατ' επέκταση το Επαρχιακό Γραφείο, δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις. Ίσως μερικούς δασκάλους να τους ικανοποιεί αυτό» (Επιθεωρητής Α).

Ο λόγος του Επιθεωρητή Α αναδύει μία σαφή διαφοροποίηση στην εφαρμογή του αξιολογικού έργου μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ΣΦΑ και όσων εργάζονται σε σχολεία με Εκ μαθητές και εθνογλωσσική ομοιομορφία. Φαίνεται ότι η αλλαγή στη βάση του συστήματος (μαθητικός πληθυσμός) επιδρά σε ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος (εποπτεία - αξιολόγηση) αναστέλλοντας την καθολικότητα της εφαρμογής του και δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα υβριδικό χαρακτηριστικό: το μετασχηματισμό του γραφειοκρατικού ελέγχου και της γραφειοκρατικής λογοδότησης σε επαγγελματική. Η υβριδική αυτή κατάσταση της διαφοροποίησης του ρόλου των εκπαιδευτικών λειτουργεί και ως προσωπικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς που παραμένουν στα «κακόφημα» σχολεία. Η παρουσία ενός άτυπου κινήτρου, που στην ουσία έγκειται στον περιορισμό του ελέγχου από γονείς και Επιθεωρητές είναι πρωτοφανής σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα, το οποίο ποτέ δεν εφάρμοσε μία πολιτική κινήτρων και διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Η ίδια λογική περιγράφεται κι από τον Επιθεωρητή Γ. Δηλώνει τις δυσκολίες και τις αντίξοες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία. Τις αναγνωρίζει στο προσωπικό του, τους ενθαρρύνει για το έργο τους και ταυτόχρονα το λαμβάνει υπόψη στην τελική τους αποτίμηση.

«Δυστυχώς τονίζω πως ούτε στο σχολείο Δ (με αλλόγλωσσους μαθητές) ούτε σε άλλο σχολείο λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το κριτήριο της αποτελεσματικότητας. Ως επιθεωρητής, ο πρώτος μου στόχος είναι καταρχήν να δίνω θετική ενίσχυση. Να αναγνωρίζω το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο. Θα το πω. Θα πω μια καλή κουβέντα και σίγουρα τους βλέπω με πολλή συμπάθεια το ότι υπηρετούν στη συγκεκριμένη μονάδα, το ότι έχουν σίγουρα περισσότερα προβλήματα εφόσον τα παιδιά των τάξεων τους δεν κατανοούν στο βαθμό που πρέπει να κατανοούν τη γλώσσα» (Επιθεωρητής Γ).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί στην περίπτωση του Επιθεωρητή Γ είναι ότι πρόκειται για το πρόσωπο που σε όλες τις εκφάνσεις της αξιολόγησης επικεντρώνεται



στα αποτελέσματα. Θεωρεί ότι έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες, στις διδακτικές μεθόδους από το σύστημα Επιθεώρησης, ενώ στόχος του είναι να ελέγχει την κατάκτηση εννοιών, το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ακόμη και αυτό το προσωπικό του κριτήριο, το οποίο όπως φαίνεται εφαρμόζει σε όλα τα σχολεία της εποπτείας του, δεν μπορεί να έχει απόλυτη εφαρμογή στα ΣΦΑ, γιατί γνωρίζει ότι οι επιδόσεις είναι χαμηλές. Επίσης, οι Επιθεωρητές προβαίνουν σε συγκρίσεις με ομοιογενείς πληθυσμιακά τάξεις άλλων σχολείων, γεγονός που δείχνει ότι δεν εφαρμόζουν μία αξιολόγηση ελέγχου της «προστιθέμενης αξίας», δηλαδή της προόδου που έχει μία τέτοια τάξη εν συγκρίσει με τον εαυτό της. Η απουσία ενός τέτοιου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους σε συνδυασμό με την αναστολή της καθολικότητας του εφαρμοστέου συστήματος αξιολόγησης επιφέρει ως αποτέλεσμα την επιείκεια στην αριθμητική αποτίμηση αυτών των εκπαιδευτικών.

Κι ενώ οι δύο Επιθεωρητές (Α και Γ) δηλώνουν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών, τις περιορισμένες τους προσδοκίες ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα και την επιείκεια με την οποία τους αντιμετωπίζουν, ο Επιθεωρητής Β αναφέρει ότι αυτό που αναμένει κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι την επίλυση των προβλημάτων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό και την ισόποση κατανομή του χρόνου σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Τις οδηγίες του αυτές τις περιγράφει ως εξής:

«Αναμένουμε βασικά να λύσει τα προβλήματα επικοινωνίας με τα παιδιά. Όταν λύσει τα προβλήματα, βλέπουμε αν τον καταλαβαίνουν και κατά πόσο τα αντιμετωπίζει όπως αντιμετωπίζει τα δικά μας παιδιά. Και εννοώ και ως προς τη συμπεριφορά, να μην κάνει διακρίσεις με την έννοια είναι ξένος, είναι παιδί, να του δείξω περισσότερη κατανόηση ή λιγότερη από ότι δείχνω στα δικά μας παιδιά ή να ενδιαφερθώ περισσότερο απ' ότι για τα δικά μας. Ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο. Ακριβώς όπως αντιμετωπίζει τα δικά μας τα παιδιά να αντιμετωπίζει και τα ξένα παιδιά. Στην αρχή βέβαια θα κάνει κάποιες προσπάθειες περισσότερες, θα δείξει περισσότερο ενδιαφέρον για λόγους συναισθηματικούς, να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί, αλλά μετά από κάποιο χρόνο θα πρέπει να είναι δίκαιος. Θα πρέπει να τα αντιμετωπίζει όλα το ίδιο και δε θα αφιερώνει περισσότερο χρόνο πέρα από εκείνο που δικαιούται το κάθε παιδί» (Επιθεωρητής Β).

Από τη δήλωση αρχικά διαφαίνεται ότι ο Επιθεωρητής Β διαφοροποιείται ως προς τη στάση του σε σχέση με τους άλλους δύο Επιθεωρητές. Ενδιαφέρεται για το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει λύσει το τεχνικό πρόβλημα επικοινωνίας με τον αλλόγλωσσο μαθητή και αν είναι δίκαιος στην ισόποση κατανομή του διδακτικού

χρόνου μεταξύ ντόπιων και ξένων. Μια δεύτερη παρατήρηση που προκύπτει, αφορά το επιχείρημα της δίκαιης και ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών, το οποίο αντιβαίνει στο επιχείρημα της προόδου όλων των μαθητών. Κάτω από το πρίσμα της ισότιμης διαχείρισης και των ίσων ευκαιριών, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως πανομοιότυπες μονάδες με αποδυναμωμένα τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις αδυναμίες τους. Συνεπώς, η ισόποση κατανομή διδακτικού χρόνου και ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού σε άνισους ως προς τις γνωστικές εμπειρίες τους μαθητές, σημαίνει την περιθωριοποίηση της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της τάξης. Ο Επιθεωρητής Β, φαίνεται ότι είναι το πρόσωπο που «αντιστέκεται» στην αλλαγή – είναι το πρόσωπο με τις λιγότερες αναφορές στις επιπτώσεις του φαινομένου στο έργο του – θεωρώντας ότι η παρουσία των «άλλων» δεν επιφέρει σημαντικές συνέπειες ούτε μπορεί να διαφοροποιήσει το ισχύον σύστημα λειτουργίας τόσο της διδασκαλίας όσο και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και μαθητών. Η στάση «αποσιώπησης» της αλλαγής που υιοθετεί δε σημαίνει ότι η ίδια δεν υφίσταται για την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, η στάση του, η οποία δεν ενεργοποιεί νέους μηχανισμούς βελτίωσης των αποτελεσμάτων και αντιμετώπισης της νέας κατάστασης, αντιβαίνει στον ίδιο το ρόλο του ως επόπτη και συμβούλου του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρουσία των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας ανεξάρτητα από τον τρόπο οργάνωσής τους (ενισχυτικές τάξεις, τάξεις υποδοχής, ομάδες διδασκαλίας ή εξατομικευμένη διδασκαλία) προβάλλουν μία υβριδική κατάσταση για το σύστημα αξιολόγησης: τη εξεύρεση νέων κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αλλόγλωσσους μαθητές. Όπως έχει αναφερθεί μέχρι το σημείο αυτό στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί όταν ασχολούνται με αλλόγλωσσους μαθητές, έχουν την απόλυτη ελευθερία της επιλογής υλικού, της χρήσης οποιωνδήποτε μεθόδων διδασκαλίας και της αξιολόγησης του αποτελέσματός τους. Είναι εμφανές, ότι προκύπτει η ανάγκη ενός νέου τύπου αξιολόγησης, καθώς ακόμη και ο τυπικός δεκαπενθήμερος προγραμματισμός διδασκαλίας για τις κανονικές τάξεις – ο οποίος γίνεται για σκοπούς λογοδότησης και ελέγχου – χάνει την ισχύ του στην οργάνωση της διδασκαλίας σε τάξεις ενίσχυσης. Οι Επιθεωρητές δηλώνουν ότι απλά εποπτεύουν τη διδασκαλία στις τάξεις αυτές για σκοπούς ελέγχου της αξιοποίησης των ωρών και όχι του έργου που επιτελείται και των μεθόδων που εφαρμόζονται.

«Και στο θέμα της αξιολόγησης είμαστε υποχρεωμένοι εκτός του ότι δίνουμε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στους δασκάλους, όχι μόνο στους δασκάλους που έχουν παιδιά μέσα στη τάξη, αλλά και αυτούς που εργάζονται καθαρά με αυτά τα παιδιά, θα έρθουμε ύστερα να τους αξιολογήσουμε» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α περιορίζεται στη δήλωση που αφορά την υποχρέωση που εκπορεύεται από τους κανονισμούς του συστήματος αξιολόγησης: δεν εξαιρείται κανένας εκπαιδευτικός και κανένας τύπος διδασκαλίας ή σχολικής τάξης. Ο Επιθεωρητής Γ αναφέρει:

«Οι προσδοκίες μου είναι οι ίδιες. Διότι στην έκτη τάξη υποτίθεται ότι αρκετά από τα παιδιά, και έτσι είναι, έχουν προχωρήσει. Ειδικά όταν έρθουν από τη πρώτη τάξη εντάσσονται πλήρως» (Επιθεωρητής Γ).

Ο Επιθεωρητής Γ αναφέρεται στις προσδοκίες που έχει από αλλόγλωσσα παιδιά που φοιτούν χρόνια στα δημόσια δημοτικά σχολεία. Αποφεύγει να απαντήσει τι γίνεται με τις περιπτώσεις των ενισχύσεων, όπου φοιτούν μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα γλώσσας. Το επιχείρημα που προτάσσει δείχνει ότι οι προσδοκίες του δε διαφοροποιούνται σε τάξεις με κανονικότητα φοίτησης και μαθητές που εντάσσονται στο σύστημα από την Α τάξη, ενώ αφήνεται να εννοηθεί ότι στην περίπτωση που δεν ισχύει αυτή η συνθήκη τα πράγματα πιθανόν να διαφοροποιούνται.

Ο Επιθεωρητής Β φαίνεται ότι δε διαφοροποιεί τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας στους δύο τύπους τάξεων.

«Βασικά τα κριτήρια αξιολόγησης σε κανονική και ενισχυτική τάξη δε διαφοροποιούνται. Αξιολογούμε σε τέσσερα σημεία το δάσκαλο: βλέπουμε το προγραμματισμό της εργασίας του, τη μέθοδο που χρησιμοποιεί, τις δραστηριότητες που έχει ετοιμάσει και εφαρμόζει, το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και την αξιολόγηση που κάμνει ο ίδιος μέσα στη τάξη. Την ανατροφοδότησή του, δηλαδή αν αναπροσαρμόζει τη διαδικασία και το υλικό που δίνει ανάλογα με το αποτέλεσμα που έχει..... και στα δύο θα τον δούμε το δάσκαλο οπωσδήποτε. Υπάρχει μια συγκεκριμένη περίπτωση που έχουμε επισκεφτεί τη δασκάλα τόσο στις διαφορετικές ομάδες που διδάσκει όσο και σε κανονική τάξη που διδάσκει ένα μάθημα ή άλλα μαθήματα. Συγκεκριμένα έχω δει μια δασκάλα που έχει αξιολογηθεί φέτος. Την είχα δει στη Τέχνη, στα Θρησκευτικά που διδάσκει σε ολόκληρη τάξη και την έχω δει και στις ομάδες των παιδιών τούτων. Διαφορετικές ομάδες ενισχύσεων..... Μπορεί να έχουμε παιδιά μικτών γάμων αυτά είναι νέες πραγματικότητες που αντιμετωπίζουμε αλλά δε διαφοροποιούν πολύ τα κριτήρια. Όπως υπάρχει στην κανονική τάξη διαφόρων επιπέδων μαθητές, υπάρχουν και στις τάξεις τούτες με πολυπολιτισμική σύνθεση

του πληθυσμού. Βέβαια οι δυσκολίες μπορεί να διαφέρουν ελάχιστα όσον αφορά το δάσκαλο. Το πρόβλημα είναι η επικοινωνία» (Επιθεωρητής Β).

Ο Επιθεωρητής Β ακολουθεί και στις ενισχύσεις το μοτίβο με το οποίο διαχειρίζεται και τις πολυπολιτισμικές κανονικές τάξεις του σχολείου: δηλώνει ότι δε διαφοροποιεί τα κριτήρια αξιολόγησης του προσωπικού. Οι τάξεις ενίσχυσης με την παρουσία αλλόγλωσσων ταυτίζονται ως προς τη σύνθεσή τους με τις κανονικές τάξεις όπου φοιτούν μαθητές μικτής ικανότητας και διαφορετικών επιδόσεων και δυνατοτήτων. Μάλιστα, αναφέρεται ότι αυτή η διαφορά επηρεάζει ελάχιστα το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού μίας ομοιογενούς από τον εκπαιδευτικό μίας ανομοιογενούς γλωσσοπολιτισμικά τάξης. Για τις αντιλήψεις του τύπου επιθεώρησης Β φαίνεται ότι το γεγονός της μη αναγνώρισης του μεγέθους της αλλαγής, συμπορεύεται και με την απουσία εξειδικευμένης γνώσης για τη διαχείριση και τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά μαθητικά σύνολα.

Τέλος, σε ότι αφορά τη θεματική κατηγορία της αξιολόγησης, ο Επιθεωρητής Α φαίνεται ότι εισάγει ένα νέο είδος αξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού: τη χρήση φακέλων με την πρόοδο του μαθητή.

«Για το κάθε μαθητή κρατούν ένα φάκελο, ένα βιβλίο στο οποίο να φαίνεται η όλη εργασία που κάνει καθημερινά και να φαίνεται η πρόοδος του παιδιού είτε αυτό γίνεται με ομάδες των δύο, των τριών, των πέντε μαθητών είτε γίνεται με ένα παιδί.....Για το μαθητή αυτόν σήμερα το έκανα έτσι. Ξεκίνησε από εδώ έφτασε ως εκεί. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται μέσα στο φάκελο και η δουλειά του δασκάλου φαίνεται και η δουλειά του μαθητή, η πρόοδος του.....Δηλαδή γίνεται έλεγχος. Δώσε μου Μαρία το φάκελο του τάδε αλλόγλωσσου μαθητή: εκεί βλέπεις το παιδί από που ξεκίνησε. Ξεκίνησε από γράμματα, από λεξούλες, από προτασούλες. Ελέγχεις τη γραφή του, τα μαθηματικά του, γενικά τι κάνει...Η τουλάχιστον ένα φάκελο με βάση τον οποίο να βάζει τις εργασίες του, τα φυλλάδια του, την έξτρα δουλειά» (Επιθεωρητής Α).

Πρόκειται για μία «καινοτομία» την οποία ο Επιθεωρητής Α εφαρμόζει αποκλειστικά στα σχολεία της εποπτείας του και μάλιστα στα ΣΦΑ. Η χρήση των ατομικών φακέλων γίνεται για σκοπούς ελέγχου της αξιοποίησης των ενισχυτικών ωρών, της προόδου του μαθητή και της εργασίας του εκπαιδευτικού που μισθώνεται γι' αυτές τις ώρες. Αποτελεί μία καινοτομία, η οποία έχει μη θεσμικό και άτυπο χαρακτήρα, ενώ αφορά αποκλειστικά και μόνο τους αλλόγλωσσους μαθητές και το παράλληλο πρόγραμμα των ενισχύσεων σε αυτά τα σχολεία. Η αδυναμία εφαρμογής των καθολικών κριτηρίων του εθνικού συστήματος αξιολόγησης και ο περιορισμός

που επιδέχονται οι γραφειοκρατικοί μηχανισμοί ελέγχου που συνοδεύουν την Επιθεώρηση, αποσυντονίζουν τη λειτουργία του συστήματος και οδηγούν στη «γένεση» ενός νέου μηχανισμού, ο οποίος φαίνεται να έχει περισσότερο χαρακτήρα επαγγελματικού παρά γραφειοκρατικού ελέγχου.

Στη ίδια κατεύθυνση προσανατολίζεται και η δήλωση του Επιθεωρητή Γ στις περιγραφές του για τις συγκρούσεις που δημιουργήθηκαν σε σχολείο της εποπτείας του λόγω της μη αξιοποίησης των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας. Η συνθήκη αυτή επιβαρύνει σαφώς το έργο της εποπτείας του Επιθεωρητή:

«Ο χρόνος που δίνεται στο συγκεκριμένο σχολείο για ενισχυτική διδασκαλία τότε δεν αξιοποιούνταν. Και ο τότε Οικείος Επιθεωρητής στάλθηκε εκεί να διερευνήσει το θέμα και τις καταγγελίες που έγιναν» (Επιθεωρητής Γ).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Επιθεωρητές Γ δεν έχει προβεί σε καμία άλλη αναφορά για τον έλεγχο ή την εποπτεία των ωρών ενίσχυσης στο σχολείο του. Αναφέρεται μόνο σε περιστατικό που συνέβη πριν αναλάβει ο ίδιο τη σχολική μονάδα. Η λειτουργία των τάξεων φαίνεται απλά να είναι το ζητούμενο και όχι τόσο το τι γίνεται μέσα σε αυτές, ποια είναι η ποιότητα της διδασκαλίας και η πρόοδος των μαθητών.

Η τελευταία θεματική κατηγορία που αφορά τις συνέπειες του πολυπολιτισμικού φαινομένου των σχολείων στο έργο των Επιθεωρητών, σχετίζεται με την επιφόρτιση του διοικητικού και συντονιστικού τους έργου με την ευθύνη της καταμέτρησης των αλλόγλωσσων στα σχολεία, της διαμόρφωσης πινάκων με τον ΠΔΧ διδασκαλίας που δικαιούται το κάθε σχολείο και της στελέχωσης με επιπρόσθετο διδακτικό προσωπικό για την κάλυψη των ενισχυτικών ωρών. Ο Επιθεωρητής Α περιγράφει την αλληλοσχέτιση όλων των παραπάνω διαστάσεων και τις συνέπειες που επιφέρουν στη στελέχωση των σχολείων:

«Ζητάμε από τους διευθυντές να μας δώσουν το συνολικό αριθμό των ξενόγλωσσων παιδιών. Επίσης, μας αναφέρουν από αυτά τα παιδιά ποια θεωρούνται ότι δεν κατέχουν την ελληνική και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, δεν μπορούν να ενταχθούν στη τάξη τους. Αναφέρονται σε ξεχωριστό πίνακα.....Για κάθε πέντε ξενόγλωσσους που δεν κατέχουν την ελληνική ή έχουν σοβαρές αδυναμίες δίνουμε τρεις περιόδους. Οπότε εμείς καθορίζουμε το χρόνο ενίσχυσης που δικαιούνται. Παραπάνω περιόδους σημαίνει περισσότερο προσωπικό. Οπότε μας

επηρεάζει στο θέμα της στελέχωσης. Και είναι και δύσκολο να το κάνουμε» (Επιθεωρητής Α).

Η καταμέτρηση των αλλόγλωσσων και ο υπολογισμός των ενισχυτικών ωρών φαίνεται να επηρεάζει το συντονιστικό έργο των Επιθεωρητών όχι όμως το ελεγκτικό. Φαίνεται πως ο χρόνος ενίσχυσης που ζητούν οι διευθυντές για τους αλλόγλωσσους στα σχολεία τους δεν επιδέχεται περαιτέρω έλεγχο. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και με τις δηλώσεις των ΠΛΕ Λευκωσίας «ό,τι ζητήσουν αυτά τα σχολεία το έχουν» όπως και τις δηλώσεις των ΠΛΕ Πάφου για την επάρκεια των ενισχυτικών ωρών που παρέχονται στα σχολεία. Ο καθορισμός των ενισχυτικών ωρών για κάθε σχολείο επηρεάζει το έργο της επιλογής προσωπικού όχι μόνο ποσοτικά, με την έννοια του φόρτου εργασίας των Επιθεωρητών, αλλά και ποιοτικά με την προσπάθεια εφαρμογής κριτηρίων επιλογής και τη συνδιαλλαγή με εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο δεν έχει εντάξει τα συγκεκριμένα σχολεία στις δηλώσεις προτίμησής του. Οι συνέπειες στη στελέχωση περιγράφονται ως εξής:

«Επίσης αν ο αριθμός των αλλόγλωσσων είναι πολύ-πολύ μεγάλος, όπως για παράδειγμα στο Χ δημοτικό, το λαμβάνουμε υπόψη. Συγκεκριμένα ξέρεις την περίπτωση της δίγλωσσης δασκάλας που τοποθετούμε σε αυτό το σχολείο. Επειδή η κοπέλα γνωρίζει τη ρωσική, αυτό το λάβαμε υπόψη και φροντίσαμε ούτως ώστε από το σχολείο της Επαρχίας που ήταν τοποθετημένη, να τη φέρουμε στην Πάφο και να τη στείλουμε στο Χ δημοτικό... Ακόμη στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών ελέγχουμε αν έχουν κάποια ειδικότητα, αν έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια όσον αφορά τη διδασκαλία των ελληνικών σε ξένους... Κάνει το Γραφείο προσπάθειες αλλά αυτές οι τοποθετήσεις είναι πάλι ανάλογα με τις προτιμήσεις των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί, είτε πρόκειται για διδακτικό είτε για διοικητικό προσωπικό, συμπληρώνουν ένα έντυπο και βάζουν κατά σειρά προτίμησης τέσσερα σχολεία για παράδειγμα. Και εμείς εξετάζουμε που θέλει να πάει αυτός; Ζητούν πολλοί αυτή τη θέση... Οι εκπαιδευτικοί όμως αποφεύγουν και τα δύο σχολεία που συζητάμε. Προσπαθούμε να τους πείσουμε ότι δεν είναι τα πράγματα τόσο σοβαρά και πως δεν υπάρχουν τόσα προβλήματα όσα ακούγονται ότι υπάρχουν» (Επιθεωρητής Α).

Στην περιγραφή του Επιθεωρητή Α διαφαίνεται ότι η νέα ανάγκη για δίγλωσση εκπαιδευτικό που παρουσιάζουν τα ΣΦΑ, επιδρά και στο σύστημα των μεταθέσεων. Σαφώς, πρόκειται για μία μεμονωμένη περίπτωση εκπαιδευτικού που είναι ρωσόφωνη. Να αναφέρουμε, όμως, ότι στην Κύπρο δεν υπάρχουν Εκ εκπαιδευτικοί με γνώση της ρωσικής γλώσσας. Συνεπώς, στην περίπτωση που το πλήθος των δίγλωσσων εκπαιδευτικών θα ήταν επαρκές για να καλύψει αυτά τα σχολεία, θα δημιουργούσε

πιθανόν ένα καθεστώς ειδικών μεταθέσεων για συγκεκριμένους λόγους εξυπηρέτησης συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Η ανάγκη της διγλωσσίας και το γνωστικό αυτό πλεονέκτημα της εκπαιδευτικού έναντι άλλων, επέφερε την αναστολή της εφαρμογής του συστήματος των μονάδων υπηρεσίας (υπηρετήση σε σχολεία της Επαρχίας πριν την ανάληψη θέσης σε πόλη) για τη συγκεκριμένη περίπτωση και την άμεση τοποθέτησή της σε αστικό σχολείο. Η αναγκαιότητα της εξειδίκευσης κατέχει και στις δηλώσεις του Επιθεωρητή Α εξέχουσα θέση. Η κακή φήμη των σχολείων και η απουσία κινήτρων φαίνεται να κυριαρχούν τελικά στην τελική επιλογή προσωπικού. Ανεξάρτητα από το γεγονός της αδυναμίας εφαρμογής ειδικών γνωστικών κριτηρίων για την επιλογή προσωπικού σε αυτά τα σχολεία, το σύστημα των τοποθετήσεων επηρεάζεται έτσι κι αλλιώς από την άρνηση των εκπαιδευτικών για τοποθέτησή τους στα ΣΦΑ. Πρόκειται για ένα νέο είδος σχολείων που διαμορφώνει και ένα καινοφανές καθεστώς στις τοποθετήσεις προσωπικού.

Ο Επιθεωρητής Γ περιγράφει τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν με τις τοποθετήσεις προσωπικού στα ΣΦΑ, με τη διαφορά ότι θεωρεί πως το αίτιο δεν είναι η «κακή» φήμη των σχολείων λόγω της μετάλλαξής του σε πολυπολιτισμικά, αλλά το κυκλοφοριακό πρόβλημα στο κέντρο των πόλεων που τα κάνει δυσπρόσιτα. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Εκείνο το οποίο λέω με λύπη, είναι ότι δεν γίνεται κάτι συστηματικά. Για παράδειγμα, πέρυσι στάθηκε αδύνατο να μπορέσουμε να διορίσουμε εκεί βοηθό διευθυντή... Τα σχολεία του κέντρου όπως είναι το Χ και το Ψ (σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλόγλωσσων) δεν τα δηλώνει κανείς. Δεν θέλει κανείς να πάει σε αυτά τα σχολεία ....Πρέπει πια να υπάρξει μεγαλύτερη μέριμνα και να μπουν κάτω και να τεκμηριώνονται και εκπαιδευτικοί λόγοι στις τοποθετήσεις. Μεγάλο θέμα τούτο των τοποθετήσεων των δασκάλων....Πέρυσι να μην μπω σε λεπτομέρειες που εξαιτίας κάποιων από αυτούς τους κανονισμούς για τις μονάδες των εκπαιδευτικών, τις απαιτήσεις των συνδικαλιστικών - οι Βοηθοί διευθυντές έχουν μονάδες και χρόνια υπηρεσίας –προέκυψε μεγάλο ζήτημα με τις τοποθετήσεις τους. Ο Βοηθός διεκδικεί και λέει κύριε εγώ δεν θέλω, δεν πάω, δε θα φύγω από την τάδε περιοχή για να πάω στο κέντρο. Οπότε τοποθετήσαμε κάποιον Βοηθό που δεν το είχε στις προτιμήσεις του. Ήταν από αυτούς που εμείς τοποθετούσαμε και εκείνος έκανε ενστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν αυτά τα σχολεία λόγω της απόστασης και του κυκλοφοριακού προβλήματος στην πόλη» (Επιθεωρητής Γ).

Ο Επιθεωρητής Γ αν και περιγράφει το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με τις τοποθετήσεις προσωπικού στα ΣΦΑ και την άρνηση των εκπαιδευτικών να μετατεθούν σε αυτά, αποδίδει το φαινόμενο της άρνησης σε άλλους παράγοντες κι όχι στην

παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών. Αν και σχολείο της εποπτείας του έμεινε με κενή τη θέση του Βοηθού Διευθυντή, οι λόγοι αποδίδονται στο πρόβλημα μεταφοράς των εκπαιδευτικών στο κέντρο της πόλης. Πάντα βέβαια υπάρχει το ενδεχόμενο να θέλει να διαφυλάξει το κύρος του σχολείου με την απόκρυψη της κακής φήμης του. Η ανάλυση όμως του λόγου μπορεί να βασιστεί μόνο στις δηλώσεις των προσώπων και όχι σε εικασίες του ερευνητή.

Καμία από τις παραπάνω θέσεις δε φαίνεται να ασπάζεται ο Επιθεωρητής Β, ο οποίος δηλώνει την απουσία συνεπειών στο έργο του. Πρόκειται για μία στάση εκ διαμέτρου αντίθετη με αυτές των συναδέλφων του:

«Η παρουσία αλλόγλωσσων επηρεάζει ελάχιστα εμάς στο Επαρχιακό Γραφείο. Προσωπικά ως Επιθεωρητή του σχολείου δε με επηρεάζει, με την έννοια ότι θα δυσκολέψει το έργο μας απλώς θα αφιερώσουμε ένα επιπλέον χρόνο να δούμε αυτές τις ομάδες» (Επιθεωρητής Β).

Ο Επιθεωρητής Β σκιαγραφεί ένα τύπο αξιολογητή με σημαντικές διαφορές από τις άλλες δύο περιπτώσεις των συναδέλφων του. Αποδέχεται την παρουσία των αλλόγλωσσων αλλά όχι την οποιαδήποτε αλλαγή που μπορεί να επιφέρουν στο έργο της αξιολόγησης και εποπτείας.

Στις δηλώσεις των Επιθεωρητών που αφορούν τις επιπτώσεις της παρουσίας αλλόγλωσσων στο έργο τους, διακρίνεται μία συσχέτιση μεταξύ δύο βασικών παραγόντων: του βαθμού αποδοχής και αναγνώρισης της αλλαγής που επιτελείται και των συνεπειών που αναγνωρίζουν ότι επιδέχεται το έργο τους. Η σχέση των παραγόντων 'στάση στην αλλαγή' και 'μοντέλο Εποπτείας και Επιθεώρησης' φαίνεται ότι διαμορφώνει μία τυπολογία στην οποία οι δύο αυτές μεταβλητές βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Η στάση στην αλλαγή καθορίζει και τους τρεις τύπους αξιολογητών, όπως διαμορφώνονται από τις αναλύσεις του λόγου τους και την περιγραφή του έργου τους στα σχολεία με πολιτισμική ετερότητα μαθητικού πληθυσμού. Οι δύο αυτές διαστάσεις, συμπληρώνονται από το φιλοσοφικό υπόβαθρο της κάθε περίπτωσης Επιθεωρητή. Η ποιοτική ανάλυση του λόγου έδειξε ότι παρά τις δυαδικές δηλώσεις συμφωνίας των προσώπων, η ανάπτυξη των επιχειρημάτων από τον καθένα αναδύει τρεις διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν και αντίστοιχα διαφοροποιημένες στάσεις. Η τυπολογία «Αλλαγή και Μοντέλα Επιθεώρησης» ερμηνεύεται στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης του λόγου των Επιθεωρητών



που αφορούν τις συνέπειες της εθνογλωσσικής ανομοιογένειας στα δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος.

*Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης του λόγου - κατά περίπτωση και μεταξύ των τριών περιπτώσεων Επιθεωρητών ανάλυση στη θεματική υπερκατηγορία 'Συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας στα δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος'.*

Όπως παρατηρήθηκε στις αναλύσεις λόγου των ανώτατων διοικητών στελεχών της Εκπαίδευσης που προηγήθηκε, παρόμοια και στην περίπτωση των Επιθεωρητών, οι αναφορές τους δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο δικό τους διοικητικό και αξιολογικό έργο. Αναφέρονται περισσότερο στις αλλαγές που οι ίδιοι διαπιστώνουν στις σχολικές μονάδες και το διδακτικό έργο. Στην ποσοτική ανάλυση του λόγου των Επιθεωρητών (πίνακας 19, σελ. 353) φάνηκε ότι στο λόγο τους πρωτεύουσα θέση κατέχουν οι αναφορές τους σε αλλαγές που αφορούν το σχολικό σύστημα (68.9% του λόγου τους). Επίσης, ο πίνακας 21 (σελ. 359) παρουσίασε το πλήθος των κωδικών – θεμάτων που αναλύθηκαν από τα πρόσωπα – στις τέσσερις θεματικές κατηγορίες που συνιστούν τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στα ΣΦΑ: αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου, στο σύστημα εγγραφών και μεταγραφών, στην οργάνωση της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα ΣΦΑ.

Ο πίνακας 23 παρουσιάζει την κατά περίπτωση και μεταξύ των περιπτώσεων αναλύσεις του λόγου των Επιθεωρητών στη θεματική υπερκατηγορία 'Συνέπειες της πολυπολιτισμικής ετερότητας στα δομικά χαρακτηριστικά των ΣΦΑ', όπως επισημαίνονται από τους τρεις Επιθεωρητές των υπό μελέτη σχολείων. Η μελέτη του πίνακα 23 δίνει τη δυνατότητα συγκρίσεων τόσο μεταξύ των δηλώσεων της κάθε περίπτωσης Επιθεωρητή όσο και μεταξύ των τριών περιπτώσεων Επιθεωρητών σε κάθε θεματική κατηγορία.

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά θα σχολιαστεί η συγκριτική μελέτη των δηλώσεων του πίνακα 23. Η μελέτη των κωδικών επαληθεύει στις πλείστες των περιπτώσεων ομοιότητες με τις αντίστοιχες δηλώσεις ανώτερων διοικητικών βαθμίδων που ήδη αναλύθηκαν (ΥΠΠ, ΔΔΕ και ΠΛΕ). Οι κοινές αναφορές διαμορφώνουν ένα αξιόπιστο πλαίσιο λειτουργίας για τα ΣΦΑ. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι κωδικοί οι οποίοι παρουσιάζουν δεδομένα που για πρώτη φορά εμφανίζονται ως νέα στοιχεία στο λόγο των Επιθεωρητών.

Πίνακας 23. Συγκρίσεις within και cross case στις δηλώσεις των Επιθεωρητών για την υπερκατηγορία «Συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας στα δομικά χαρακτηριστικά των ΣΦΑ».

Θεματικές ομάδες	Κωδικοί	Επ Α	Επ Β	Επ Γ	
<b>Αλλαγές στη Λειτουργία και την Οργάνωση των τάξεων και του Σχολείου</b>	1.Αλλαγή στο περιεχόμενο της έννοιας αλλόγλωσσος	√	√		
	2. Διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ- νέες ανάγκες και νέες θέσεις εργασίας	√	√		
	3. Κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου οργάνωσης των τάξεων στα ΣΦΑ	√	√		
	4. Αντιμετώπιση της παρεμβατικότητας εξωσχολικών παραγόντων στη λειτουργία του σχολείου	√	√		
	5. Το πλήθος των αλλόγλωσσων καθορίζει το καθεστώς του σχολείου	√	√		
	6. Εκπαιδευτικοί με προβλήματα τοποθετούνται ως δάσκαλοι ενισχύσεων στα ΣΦΑ		√	√	
	7 Αξιολόγηση του επιπέδου κατάρτισης των αλλόγλωσσων μαθητών για σκοπούς ένταξης		√	√	
	8. Προσωρινότητα διοικητικού και διδακτικού προσωπικού στα ΣΦΑ		√	√	
	9. Προβλήματα επικοινωνίας με τις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών	√			
	10. Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί σε τάξεις με αμιγή αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό	√			
	11. Δημιουργία τάξεων υποδοχής	√			
	12. Στα ΣΦΑ παρέχονται όσες ώρες ενίσχυσης ζητήσουν	√			
	13. Άνοιγμα του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον - Νέα δίκτυα επικοινωνίας με τοπικούς φορείς				√
	14. Πρόταση μετονομασίας του σχολείου Φρίξος σε σχολείο υποδοχής οικονομικών μεταναστών για την Επαρχία Λευκωσίας – νέος τύπος δημόσιου δημοτικού σχολείου				√
	15. Στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων πρέπει να δίνονται κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς				√
	16. Παρεκκλίσεις από το θεσμικό πλαίσιο τοποθέτησης διευθυντικών στελεχών στα ΣΦΑ				√
	17. Προσωπικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που δε ζητούν μετακινήσεις από τα ΣΦΑ				√
<b>Αλλαγές Στις εγγραφές - Μετεγγραφές</b>	1. Μετακινήσεις Εκ μαθητών – Παρουσία μοντέλου γονεϊκής επιλογής σχολείου	√	√		
	2. Μετακινήσεις αλλόγλωσσων μαθητών από τα σχολεία φοίτησης της γειτονιάς τους	√	√		
	3. Εμπλοκή γονέων στη διαμόρφωση της πολιτικής για διάχυση των αλλόγλωσσων σε όλα τα σχολεία της Πάφου	√	√		
	4. Εμπλοκή του Επιθεωρητή στις εγγραφές αλλόγλωσσων	√			
	5. Κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών στους αλλόγλωσσους μαθητές	√			
	6. Νέο θεσμικό πλαίσιο για τις εγγραφές μαθητών στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση	√			
	7. Αδυναμία Επαρχιακού Γραφείου ν' αναχαιτίσει τις μετεγγραφές των Εκ			√	
	8. Παρουσία κινήτρων για εγγραφή και περιορισμό μετακινήσεων των Εκ από τα ΣΦΑ – δαπάνες για κτιριακή υποδομή, τεχνολογική υποστήριξη και καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας στα ΣΦΑ			√	

<b>Αλλαγές στην οργάνωση της διδασκαλίας και στο διδασκτικό έργο των σχολείων</b>	1. Διδασκαλία Μαθηματικών στις τάξεις ενίσχυσης αλλόγλωσσων	√	√	
	2. Εφαρμογή αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με την αξιοποίηση αλλόγλωσσων παιδιών	√		√
	3. Δημιουργία τράπεζας υλικού για τη διδασκαλία στις ενισχυτικές τάξεις στα ΣΦΑ	√		
	4. Προβλήματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας	√		
	5. Παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας	√		
	6. Το αίτημα της ενισχυτικής διδασκαλίας και παροχής ΠΔΧ	√		
	7. Προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην πολιτισμική σύσταση της τάξης		√	
	8. Παροχή ΠΔΧ στα ΣΦΑ για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους		√	
	9. Η διδασκαλία σε αρχάριους παρέχεται από δάσκαλο ενίσχυσης		√	
	10. Διαφοροποίηση εποπτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων στα ΣΦΑ		√	
	11. Δίγλωσση διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής αλλόγλωσσων		√	
	12. Παρουσία μεντορικής σχέσης μεταξύ παλαιών και νέων – άπειρων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εκπαιδευτικών		√	
	13. Διαχωρισμός αλλόγλωσσων από ντόπιους μαθητές και διδασκαλία της ελληνικής σε διαφορετικές τάξεις – Πολιτική διαχωρισμού στη διδασκαλία		√	
<b>Λήψη αποφάσεων</b>	1. Για την αξιοποίηση του ΠΔΧ αποφασίζει ο διευθυντής και είναι αποκλειστική υπόθεση της σχολικής μονάδας	√	√	√
<b>Και</b>	2. Διαφοροποίηση ρόλου δντή – Εφαρμογή μίας πολιτικής ηγεσίας από τη διεύθυνση στα ΣΦΑ	√	√	
<b>αλλαγές στην</b>	3. Ο διευθυντής ενός ΣΦΑ πρέπει να είναι έχει εξειδικευμένη γνωστική κατάρτιση και ιδιαίτερες διοικητικές δεξιότητες σε σύγκριση με δντές άλλων σχολείων	√		√
<b>Ηγεσία Των ΣΦΑ</b>	4. Τα ΣΦΑ έχουν περισσότερη αυτονομία από τα υπόλοιπα	√		
	5. Η πρόοδος των αλλόγλωσσων μαθητών κριτήριο αποτελεσματικότητας κατά την αξιολόγηση της διεύθυνσης και εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ			√

Ο πίνακας 23 συγκεντρώνει στοιχεία τόσο για την κάθε περίπτωση Επιθεωρητή χωριστά, όσο και μεταξύ των τριών περιπτώσεων. Οι διαφορετικοί χρωματισμοί επιδεικνύουν το βαθμό ταύτισης ή απόκλισης των θέσεων μεταξύ των τριών υπό μελέτη Επιθεωρητών. Ως προς τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στα ίδια τα σχολεία, φαίνεται ότι από τα 43 συνολικά είδη κωδικών αυτής της υπερκατηγορίας μόνο ένας αποτελεί κοινή αναφορά και των τριών περιπτώσεων. Στις 15 από τις 43 δηλώσεις (34.8%) παρατηρείται δυαδική συμφωνία προσώπων, ενώ οι υπόλοιπες 27 (62.8%) αποτελούν προσωπικές και αποκλειστικές θέσεις της κάθε περίπτωσης Επιθεωρητή. Από την σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων μεταξύ των τριών περιπτώσεων από το πρόγραμμα ATLAS, προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

A) Υπάρχει ταύτιση των τριών Επιθεωρητών στην άποψη ότι η αξιοποίηση του ΠΔΧ αποτελεί αποκλειστική υπόθεση της διεύθυνσης του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η εμπλοκή της σχολικής μονάδας γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικότερα στις αποφάσεις που αφορούν τον ΠΔΧ του σχολείου, έγκειται στη δικαιοδοσία της κάθε περίπτωσης διευθυντή σχολείου. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι το παράλληλο πρόγραμμα των ενισχύσεων – ο νέος τύπος δομής ‘σχολείο μέσα στο σχολείο’ και η σχέση του με το κανονικό πρόγραμμα της σχολικής μονάδας – άπτεται στην αποκλειστική δικαιοδοσία του διευθυντή παρέχοντάς του ένα νέο πεδίο εξουσίας το οποίο δεν παρατηρείται στους διευθυντές των τυπικών δημόσιων δημοτικών σχολείων.

B) Το πλήθος των ζητημάτων που κατ’ αποκλειστικότητα θίγονται από τον κάθε Επιθεωρητή χωριστά υποδηλώνει τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει την κάθε σχολική μονάδα. Ο τίτλος ‘πολυπολιτισμικό σχολείο’ φαίνεται ότι δε συνεπάγεται μία παρόμοια μετασχηματιστική λειτουργική διαδικασία για κάθε σχολικό σύστημα. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη σημαντικότητα της τοπικότητας (locality) και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κάθε περίπτωσης σχολείου.

Γ) Στις δυαδικές συμφωνίες που παρουσιάζονται μεταξύ των Επιθεωρητών παρατηρείται ότι μεταξύ του Επιθεωρητή Α και Β παρουσιάζεται μεγαλύτερη συμφωνία (συμφωνούν σε 10 κωδικούς) έναντι του Επιθεωρητή Β και Γ (3 κωδικοί) και Α με τον Γ (2 κωδικοί). Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί οι Επιθεωρητές Α και Β ανήκουν στην ίδια Επαρχία και ενισχύει τη δυναμική της τοπικότητας και των διαφορετικών χαρακτηριστικών που υφίστανται εκτός από το σχολικό και σε επαρχιακό επίπεδο.

Δ) Ο Επιθεωρητής Α παρουσιάζει το μεγαλύτερο πλήθος δηλώσεων - κωδικών (25) έναντι του Β (23) και του Γ (12). Το ίδιο μοτίβο παρουσιάζεται και ως προς το πλήθος

των αποκλειστικών δηλώσεων που ανήκουν σε κάθε περίπτωση Επιθεωρητή (A = 12, B = 29 και Γ = 6). Οι δύο αυτές παρατηρήσεις φανερώνουν τον τύπο Επιθεωρητή - Συμβούλου Α ως το διοικητικό στέλεχος που θίγει περισσότερα ζητήματα αναφορικά με τις αλλαγές που επιτελούνται στα ΣΦΑ. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην εμπειρία που έχει προσκομίσει ως διευθυντής ενός από τα τρία υπό μελέτη σχολεία πριν την προαγωγή του σε Επιθεωρητή Εκπαίδευσης. Στο αντίθετο άκρο διάκειται ο τύπος του Επιφυλακτικού Επόπτη Γ, ο οποίος ελάχιστα έχει να αναφέρει για τις αλλαγές που επιτελούνται στο σχολείο φοίτησης αλλόγλωσσων που εποπτεύει. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων συγχρονίζεται με την τυπολογία στάσης των εν λόγω προσώπων στην αλλαγή, όπως διαμορφώθηκε από τις αναφορές των επιπτώσεων στο δικό τους έργο. Η επιφυλακτικότητα στην αλλαγή ως διοικητική αντίληψη του Επιθεωρητή Γ συμπληρώνεται από μία περιορισμένη αντίληψη ή αποδοχή των αλλαγών που επιτελείται στο ΣΦΑ της εποπτείας του.

Στο σύνολο των 43 δηλώσεων – κωδικών που παρουσιάζει η ανάλυση του ATLAS στο λόγο των Επιθεωρητών, οι περισσότερες αποτελούν ζητήματα τα οποία έχουν παρουσιαστεί ή αναφερθεί σε κάποιο από τα προηγούμενα κεφάλαια παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Αρχείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τελικοί εκφραστές εκπαιδευτικής πολιτικής, ΠΛΕ Επαρχιών). Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναλυθούν τέσσερα ζητήματα που παρουσιάζονται ως νέα δεδομένα από την ανάλυση του μεσαίου επιπέδου της διοικητικής ιεραρχίας.

Η δήλωση που συγκεντρώνει την ομοφωνία των τριών Επιθεωρητών αναφέρεται στην απόλυτη δικαιοδοσία του διευθυντή του σχολείου για τον τρόπο αξιοποίησης του ΠΔΧ. Στις επιμέρους αναφορές περιστασιακά εμπλέκεται και το διδακτικό προσωπικό χωρίς όμως να αφαιρεί κάτι από την πρωτοκαθεδρία της διεύθυνσης σε αυτές τις αποφάσεις. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως πρόκειται για φαινόμενο ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας και αποφάσεις που σχετίζονται απόλυτα με το καθεστώς της λειτουργίας της:

«Ο ΠΔΧ που δίνεται από το Γραφείο δεν ορίζεται ότι είναι για ομαδική διδασκαλία. Το Γραφείο σου παρέχει τις περιόδους για αυτά τα παιδιά και ο διευθυντής μπορεί να αποφασίσει αν θα τον παρέχει σε μορφή εξατομικευμένης διδασκαλίας, αν θα τους βοηθά 20-20 λεπτά ή αν θα οργανώσει τους μαθητές 2-2 ή 3-2 ή όλους μαζί.....Είναι υπόθεση του σχολείου πλέον. Ο ίδιος ο δάσκαλος μαζί με το διευθυντή θα αποφασίσουν πως θα μοιράσουν τη βοήθεια.....Λέμε ότι το σχολείο Έλλη για παράδειγμα θέλει 15 περιόδους. Στέλνουμε εκεί προσωπικό για να υπάρχει στο σχολείο πλεόνασμα 15 περίοδοι για ξενόγλωσσα. Όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι νεαροί, μπορεί

να είναι μόνιμοι, μπορεί να είναι επί συμβάσει. Δεν το εξετάζουμε αυτό το θέμα. Είναι θέμα του διευθυντή ποιο δάσκαλο θα βάλει στις ενισχύσεις. Αν το θέλει ο δάσκαλος, ανάλογα. Συνήθως βάζουμε αυτούς που δεν πιάνουν τάξεις για να μην επηρεάζεται το πρόγραμμα.....Άλλοτε μπορεί να αναλάβει ένας δάσκαλος τα μαθηματικά, ο άλλος τα ελληνικά. Μοιράζονται τα βοηθητικά και πιάνουν και μαθήματα σε άλλες τάξεις από τα οποία είναι είτε η ενίσχυση των δικών μας είτε των ξενόγλωσσων. Δεν κάμνουμε εμείς την επιλογή δασκάλων, τι θα στείλουμε. Ο διευθυντής αποφασίζει πως θα τα μοιράσει. Είναι υπόθεση του διευθυντή βασικά και του δασκάλου εντάξει. Σε συνεργασία» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α αναφέρεται σε τρεις άξονες που αφορούν την αξιοποίηση του ΠΔΧ και έγκεινται στη δικαιοδοσία του σχολείου: την επιλογή του διδακτικού προσωπικού στο οποίο διανέμονται οι ώρες ενίσχυσης, τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος των ενισχυτικών ωρών, τους μαθητές που παρακολουθούν ενισχυτικές ώρες. Η ευθύνη του Επαρχιακού Γραφείου και του Επιθεωρητή περιορίζεται αποκλειστικά στην έγκριση των ωρών και την αποστολή επιπλέον διδακτικού προσωπικού. Η επιλογή προσωπικού για τις ενισχυτικές ώρες αποτελεί κεντρικό άξονα και στην ομιλία του Επιθεωρητή Β.

«Στα άλλα σχολεία ουσιαστικά τη γενική εποπτεία την είχε ο διευθυντής και αυτός αναλάμβανε να ορίσει ποιοι δάσκαλοι, με τις δικές μας βέβαια εισηγήσεις, θα κάνουν ενισχύσεις σε ομάδες συγκεκριμένες παιδιών των Ποντίων και ποιους δασκάλους θα βάλει ως βοηθητικούς, οι οποίοι ουσιαστικά είχαν κάποιες δυσκολίες δικές τους για να μπορούν να προσφέρουν το maximum που μπορούσαν» (Επιθεωρητής Β).

Το νέο στοιχείο που παρουσιάζεται στο λόγο του Επιθεωρητή Β, είναι η διανομή των ενισχυτικών ωρών σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια προβλήματα και δεν είναι ικανοποιητική η αποδοτικότητά τους. Η δήλωση αυτή – η οποία αποτελεί και εισήγηση του Επιθεωρητή προς τα σχολεία – σημαίνει ότι αντιμετωπίζει τις ενισχυτικές διδασκαλίες ως «δεύτερης κατηγορίας» πρόγραμμα και υποτιμά τη σημαντικότητά του έναντι του κανονικού προγράμματος του σχολείου.

Η σημαντικότητα και ενδυνάμωση του διευθυντικού ρόλου σχετικά με την αξιοποίηση του ΠΔΧ διαφαίνεται στη συγκρουσιακή κατάσταση που περιγράφει ο Επιθεωρητής Γ για το σχολείο της εποπτείας του:

«Εκείνο το οποίο προσπάθησα να κάνουμε εκεί, ήταν να δούμε γιατί την προηγούμενη χρονιά πριν αναλάβω εγώ το σχολείο, υπήρχαν κάποια παράπονα ότι ενώ δινόταν κάποιος χρόνος ενισχυτικής διδασκαλίας, αυτός ο χρόνος δεν αξιοποιούνταν, δε γινόταν αξιοποίηση αυτού του

χρόνου από το διευθυντή και το σχολείο..... Πριν το αναλάβω υπήρχαν παράπονα από το Σύνδεσμο Γονέων, είχε γίνει ταραχή μεγάλη ότι ο χρόνος που δίνεται στο σχολείο για ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο δεν αξιοποιείται» (Επιθεωρητής Γ).

Και στην περίπτωση αυτού του σχολείου, όπου περιγράφεται το πρόβλημα της μη αξιοποίησης του ΠΔΧ, η ευθύνη βαρύνει τη διεύθυνση του σχολείου η οποία θεωρείται ως η υπεύθυνη για το εν λόγω ζήτημα.

Ένα ακόμη στοιχείο που αφορά τη διεύθυνση του σχολείου και συγκεκριμένα το στυλ ηγεσίας περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται ο παιδαγωγικός ή εκπαιδευτικός ρόλος του διευθυντή ή ακόμη και ο καθαρά διοικητικός εμπλέκοντας έντονα στοιχεία διπλωματικών χειρισμών και πολιτικής υφής στη θέση της σχολικής ηγεσίας στα ΣΦΑ. Η πολιτική διάσταση του διευθυντικού ρόλου σε αυτά τα σχολεία μάλιστα, περιγράφεται ως χαρακτηριστικό της θέσης και όχι των προσώπων:

«Ο διευθυντής ενός ΣΦΑ σίγουρα ακολουθεί μία διαφορετική πολιτική με τους γονείς, το Γραφείο και τους διάφορους φορείς. Την εποχή που ήμουν διευθυντής σε ΣΦΑ, αντιμετώπισα ζητήματα τα οποία στο προηγούμενο σχολείο που ήμουν δεν υπήρχαν. Αυτό διαφοροποιούσε το ρόλο μου οπωσδήποτε..... Είχα συχνές, να μην τις πω συγκρούσεις αλλά να πω συζητήσεις με το Σύνδεσμο Γονέων, τους γονείς γενικά. Διότι μερικοί έβλεπαν αρνητικά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά παιδιά ξένα. Προσπαθούσα να τους πείσω ότι δεν επηρεάζεται το σχολείο. Φώναζαν γιατί να στέλνουν συνέχεια ξένους στο σχολείο μας. Σίγουρα άλλαξε η φύση της εργασίας μου..... Επίσης, είχα επαφή με τις οργανώσεις των Ελληνοποντίων. Επειδή στο σχολείο γίνονταν κάποιες ατασθαλίες κατά τις απογευματινές ώρες και προσπαθούσα να διατηρώ καλές σχέσεις και να ζητώ τη βοήθεια διαφόρων οργανωμένων συνόλων των Ελληνοποντίων. Τους ζητούσα να προσέξουν κάπως το σχολείο ως κτήριο και ως αυλή. Αναγκαστήκαμε να το κλείσουμε τελικά με κάγκελα. Αλλά αυτό δεν ήταν πρόβλημα το οποίο δημιουργούσαν οι μαθητές του σχολείου, ήταν εξωσχολικοί. Ήταν ο τόπος που πήγαιναν να παίξουν και ίσως σε αυτό να έφταιγε και η Σχολική Εφορία ή και ο Δήμος Πάφου στον οποίο αποταθήκαμε αρκετές φορές..... Σε μερικές περιπτώσεις δεν ήταν εύκολο να αντιμετωπίσουμε κάποια προβλήματα μαθητών για το λόγο ότι δυσκολευόμασταν να έρθουμε σε επαφή με τους γονείς. Για παράδειγμα, όταν απουσίαζαν μαθητές για αρκετές ημέρες ήταν πολύ δύσκολο να έρθουμε σε επαφή με τους γονείς τους λόγω της ολοήμερης εργασίας τους και δε γνωρίζαμε αν ο μαθητής απουσίαζε ή αν είχαν φύγει οικογενειακώς για το εξωτερικό χωρίς να μας ειδοποιήσουν. Σε μεγάλες απουσίες ειδοποιήσαμε και το Επαρχιακό για το τι συμβαίνει διότι φέραμε ευθύνη» (Επιθεωρητής Α).

Ο Επιθεωρητής Α κατά την περιγραφή του ρόλου του διευθυντή ενός ΣΦΑ παρουσιάζει ένα δίκτυο συχνών επαφών με εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς για

επίλυση ζητημάτων που αφορούν την παρουσία αλλόγλωσσων και τη συνεκπαίδευσή τους με τους Έκ μαθητές. Περιγράφεται ένα πολύπλοκο περιβάλλον το οποίο δημιουργείται από νέα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και καλούν για επίλυση. Αυτό το νέο περιβάλλον απαιτεί όχι μόνο κοινές διοικητικές ικανότητες αλλά και μία διπλωματική διαχείριση και εφαρμογή πολιτικής ηγεσίας η οποία αφορά στη διαμόρφωση επιχειρημάτων για τη συνεκπαίδευση των μαθητών, τη συνύπαρξη των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και την ανάπτυξη καναλιών επικοινωνίας με οργανώσεις και φορείς διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και νοοτροπίας. Θεωρείται με τον τρόπο αυτό ως υποχρεωτική η «αλλαγή της φύσης της εργασίας» του διευθυντή ενός ΣΦΑ.

Ο Επιθεωρητής Β επικεντρώνεται στους διπλωματικούς χειρισμούς και την ευελιξία που απαιτείται από το διευθυντή για την αντιμετώπιση νέου είδους προβλημάτων. Η έμφαση και στην περίπτωση αυτή είναι η επικοινωνιακή πολιτική που θα αναπτύξει πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας του.

«Είναι εξάλλου στη δικαιοδοσία του Επαρχιακού Γραφείου να τοποθετήσει όποιο διευθυντή κρίνει κατάλληλο για τη θέση εκείνη που να μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα τα προβλήματα... Πρώτα από όλα πρέπει να είναι ευέλικτος. Να γνωρίζει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει, να ενημερωθεί από το προηγούμενο διευθυντή βασικά και από εμάς, το Επαρχιακό Γραφείο. Είναι πολύ σημαντικό να έρθει σε επαφή με τον Πρόεδρο και τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου και με τους δασκάλους, να πάρει δηλαδή βασικές πληροφορίες, να γνωρίσει με λίγα λόγια όσο γίνεται καλύτερα τη σχολική μονάδα από προηγούμενους, να έχει οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες. Ευτυχώς όλοι οι διευθυντές μας έχουν αυτά τα προσόντα, μπορεί κάποιος να τα έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό άλλοι σε λιγότερο αυτό δε θα παίξει τόσο σημαντικό ρόλο όσο η γνωριμία με τη σχολική μονάδα, η διάθεση για εργασία και η ικανότητα να αντιμετωπίσει τα προβλήματα... Στο συγκεκριμένο σχολείο η θέση της διεύθυνσης απαιτεί ο διευθυντής να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να λύσει τα προβλήματα την ώρα που παρουσιάζονται δηλαδή να μην είναι με το τηλέφωνο ή να αρχίσει να γράφει επιστολές και να ζητά από το Επαρχιακό Γραφείο λύσεις... διότι όταν το πρόβλημα λυθεί στην ώρα του είναι καλύτερα για όλους. Κι αυτή η τακτική επιβάλλεται όταν πρόκειται να επιλυθούν προβλήματα εκπαίδευσης Ελληνοποντίων. .... Έτσι ο λόγος που επιλέξαμε το συγκεκριμένο διευθυντή για το σχολείο Β, ήταν γιατί είχε εμπειρίες από τέτοια περιβάλλοντα και πιστεύαμε ότι μπορεί να βοηθήσει το σχολείο» (Επιθεωρητής Β).

Οι λέξεις Ελληνοπόντιοι και προβλήματα είναι άρρηκτα αλληλένδετες και ο διευθυντής του σχολείου καλείται να λογοδοτήσει όχι τόσο προς τους ανωτέρους του αλλά πελατειακά, προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Η πελατειακή μορφή



λογοδότησης για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση σε συνδυασμό με μία πολιτισμική πολιτική που οφείλει να καλλιεργήσει, είναι οι δύο βασικοί παράγοντες που επικυρώνουν την πολιτική και επικοινωνιακή φύση της διευθυντικής θέσης στα ΣΦΑ. Η διπλωματική και πολιτική φύση της ηγεσίας έχει παρουσιαστεί επίσης ως νέο χαρακτηριστικό του ρόλου του ΠΛΕ Πάφου γεγονός που ενισχύει τη νέα πολιτική διάσταση που εμπεριέχει η άσκηση διοικητικού έργου στα ΣΦΑ.

Δύο δηλώσεις που προέρχονται από τη θεματική ομάδα 'αλλαγές στη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου αξίζουν ανάλυσης και σχολιασμού: το πλήθος των αλλόγλωσσων ως παράγοντας που καθορίζει το καθεστώς λειτουργίας του σχολείου και η τοποθέτηση 'προβληματικών' εκπαιδευτικών στα ΣΦΑ. Η ανάλυσή τους είναι σημαντική για δύο λόγους. Αρχικά γιατί εμφανίζονται ως διαπιστώσεις για πρώτη φορά στις συνεντεύξεις των Επιθεωρητών και μάλιστα συγκαταλέγονται στις δηλώσεις δυαδικής συμφωνίας προσώπων. Και κατά δεύτερον, γιατί υποδηλώνουν αλλαγές που αφορούν στο χαρακτηριστικό της δομικής πολυπλοκότητας του σχολικού συστήματος.

Ο Επιθεωρητής Α συγκρίνοντας δύο ΣΦΑ που αποτελούν αντικείμενο αυτής της έρευνας, θεωρεί ότι διαφοροποιούνται μεταξύ τους λόγω του πλήθους των αλλόγλωσσων που φοιτούν και του επιπέδου ομιλίας της ελληνικής γλώσσας αναφέροντας ότι:

«Τα σχολεία X και Ω διαφοροποιούνται μεταξύ τους, γιατί ο αριθμός (των αλλόγλωσσων) στο X είναι ασυγκρίτως μεγαλύτερος. Δηλαδή πρόκειται για καθεστώς. Το σχολείο Ω είναι πιο εύκολο από το X σε αυτόν τον τομέα. Είναι και πιο νέοι οι μαθητές του. Δηλαδή, ήρθαν αργότερα και όσο περνούν τα χρόνια τα παιδιά που εγγράφονται είναι είτε γεννημένα στην Κύπρο είτε έρχονται από την Ελλάδα οπότε είναι σπάνιες οι περιπτώσεις να μη γνωρίζουν ελληνικά» (Επιθεωρητής Α).

Φαίνεται ότι το καθεστώς λειτουργίας του σχολείου καθορίζεται αρχικά από το πλήθος των αλλόγλωσσων που φοιτούν και όχι από τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών. Η θέση αυτή συμφωνεί με τα πορίσματα διεθνών ερευνών που υποστηρίζουν ότι το πλήθος - μέγεθος είναι αιτιακός παράγοντας παρουσίας μιας πολυπλοκότερης δομής σε ένα κοινωνικό σύστημα. Όπως θα φανεί στην οργάνωση τάξεων και διδασκαλίας στα τρία υπό μελέτη σχολεία, η γλωσσική πολυμορφία ή αλλιώς ο βαθμός της γλωσσοπολιτισμικής ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού είναι καθοριστικός για το καθεστώς λειτουργίας του και όχι το πλήθος των αλλόγλωσσων ή το κατά πόσο μιλούν ή όχι την ελληνική γλώσσα. Παραπλήσια είναι και η απάντηση του Επιθεωρητή Β στο ίδιο ερώτημα:

«Έχουμε και άλλα σχολεία που δεν έχουν αμιγή Εκ πληθυσμό αλλά ο αριθμός των αλλόγλωσσων είναι μικρότερος σε σχέση με το X και το Ω» (Επιθεωρητής Β).

Οι διαφοροποιήσεις στο καθεστώς λειτουργίας περιορίζονται και για τον Επιθεωρητή Β στο πλήθος των αλλόγλωσσων φοιτούντων. Τέλος, οι Επιθεωρητές Β και Γ αναφέρουν χωρίς δισταγμό και ίσως και ως «λύση για την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος» την τοποθέτηση και αξιοποίηση προβληματικών περιπτώσεων εκπαιδευτικών σε ΣΦΑ. Όπως αναφέρουν, πρόκειται για περιπτώσεις με ψυχολογικά ή άλλα προβλήματα ή για εκπαιδευτικούς που αδυνατούν να κρατήσουν τάξεις, οι οποίοι βάσει οδηγιών των Επιθεωρητών, αξιοποιούνται στις ενισχυτικές διδασκαλίες των αλλόγλωσσων μαθητών. Ο Επιθεωρητής Β περιγράφει την τοποθέτηση της νέας 'κατηγορίας' αυτής δασκάλων που συγκεντρώνουν τα ΣΦΑ.

«Μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών ήταν μπορώ να πω μια κατηγορία που είχε κάποιες αδυναμίες να κρατήσει τάξη. Δεν μπορούσαν εύκολα να κρατήσουν πειθαρχία σε μια τάξη με μεγάλους αριθμούς παιδιών και είχαν και δυσκολίες στο να διδάξουν κάποια άλλα μαθήματα όχι όμως την ελληνική γλώσσα. Για αυτό θεωρήσαμε καλό να αξιοποιηθούν στις μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών, στις ολιγομελείς ομάδες Ποντίων, τα οποία μπορούσε να τα βοηθήσει βέβαια σε συνεργασία και υπό την καθοδήγηση του διευθυντή αλλά και του υπεύθυνου δασκάλου των ενισχύσεων.... Θυμάστε ήταν η περίπτωση ενός βοηθού διευθυντή που είχε κάποιες δυσκολίες και αντιμετωπίζαμε προβλήματα. Δυσκολίες από τους γονείς, δεν μπορούσαμε να του δώσουμε συγκεκριμένη τάξη και έτσι του είχαμε δώσει κάποια μαθήματα, με τα οποία μπορούσε να αντεπεξέλθει και μερικά παιδιά να τα βοηθά, αλλά πολλές φορές μαζί με την παρουσία και της κυρίας Μ ή ενός βοηθού διευθυντή ή διευθύντριας» (Επιθεωρητής Β).

Ο Επιθεωρητής Γ προσθέτει και μία ακόμη διάσταση: την τοποθέτηση διευθυντικών στελεχών σε ΣΦΑ ως τιμωρία, ως μία μορφή ποινής από την Υπηρεσία. Έτσι, στο ΣΦΑ της εποπτείας του εκτός από προβληματικούς εκπαιδευτικούς συγκεντρώνει και τιμωρημένους διευθυντές.

«Σε αυτές τις ενισχυτικές διδασκαλίες έμπαιναν δάσκαλοι οι οποίοι αδυνατούσαν να κρατήσουν πειθαρχία, αδυνατούσαν να κρατήσουν τάξη. Εδώ, επειδή ο τόπος είναι μικρός, είμαστε όλοι μία οικογένεια, είμαστε γνωστοί, κανείς δεν τολμά, ή στο κάτω-κάτω δεν έχει βρεθεί ένας τρόπος, τους δασκάλους οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα να αξιοποιηθούν κάπου αλλού σε κάποια άλλη υπηρεσία οπότε τους αξιοποιούμε με αυτόν

τον τρόπο.....Αντιλαμβάνεστε πως όταν αναγκάζεσαι να βάλεις αυτούς που έχουν τις λιγότερες μονάδες σε αυτά τα σχολεία γιατί δεν τα ζητά κανείς.....για παράδειγμα στο τέλος πέτυχε να βάλουμε σε ένα από αυτά τα σχολεία διευθυντή κάποιον που για να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους, ήταν για τιμωρία που τον βάλουμε. Ικανοποιήθηκαν όλοι οι υπόλοιποι εκεί που ήθελαν και το σχολείο αυτό επειδή δεν το είχε ζητήσει κανείς ποιον θα βάλουμε εκεί; Αυτόν που μας δημιούργησε προβλήματα. Δε θα τον βάλουμε σε ένα σχολείο που ζητά αλλά σε ένα σχολείο που θέλουμε εμείς. Και μάλιστα είχε λεχθεί και το εξής «ας έρθει να μου ζητήσει το λόγο και θα του πω προσωπικά γιατί πάει εκεί αφού στο προηγούμενο δεν μπόρεσε να κρατήσει. Ε αυτά δε λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο» (Επιθεωρητής Γ).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση του λόγου των Επιθεωρητών των τριών υπό μελέτη σχολείων διαπιστώνονται τα εξής βασικά συμπεράσματα:

1. Οι αναφορές του τρόπου λειτουργίας των ΣΦΑ στη συντριπτική πλειοψηφία τους αποτελούν δηλώσεις που εμφανίζονται και στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια με μικρές αποκλίσεις.
2. Οι Επιθεωρητές αν και αντιμετωπίζουν παρόμοια σχολικά περιβάλλοντα, διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους ως προς το στυλ Επιθεώρησης το οποίο φαίνεται ότι σχετίζεται άμεσα με τη στάση που ο καθένας φέρει στην αλλαγή και το φιλοσοφικό υπόβαθρο σκέψης του.
3. Ο ΠΔΧ αποτελεί το κύριο και αποκλειστικό επίσημο μέτρο αντιμετώπισης της εθνογλωσσικής πολυμορφίας αυτών των δημόσιων σχολείων την ευθύνη του οποίου έγκειται σε αποφάσεις της διεύθυνσης και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Το συμπέρασμα αυτό, μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης του Αρχείου και του λόγου ανώτατων και ανώτερων διοικητικών στελεχών, εντείνει τη σημαντικότητα της εθνογραφικής μελέτης της κάθε περίπτωσης σχολείου χωριστά.

**Μικροεπίπεδο: Οι συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας στη δομή και το καθεστώς λειτουργίας των τριών υπό μελέτη δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου.**

*Εισαγωγή*

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της διερεύνησης της σχολικής αναδόμησης στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις σχολείων. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιαστούν τα ακόλουθα κεφάλαια:

1. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου των Hoy & Swetland (2001) για τη διερεύνηση της ευέλικτης γραφειοκρατίας των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων συγκριτικά με άλλα μονογλωσσικά δημοτικά σχολεία του ΚΕΣ.
2. τα αποτελέσματα της εθνογραφικής μελέτης των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων: του Φρίζου και της Έλλης.
3. η συγκριτική σύνοψη των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη της αλλαγής στο μικρο-επίπεδο του ΚΕΣ.

*Αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων*

Το ερωτηματολόγιο των Hoy & Swetland (2001) συμπληρώθηκε από 276 Κύπριους διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε 24 συνολικά δημόσια δημοτικά σχολεία παγκύπρια. Μεταξύ αυτών συμπληρώθηκε και από το προσωπικό των σχολείων Φρίζος και Έλλη. Οι απαντήσεις υποβλήθηκαν αρχικά σε ανάλυση συσχετίσεων (correlations). Ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συνθέτουν – σύμφωνα με τους Hoy & Swetland (2001) - τη ενδυναμωτική γραφειοκρατία με αυτές που αντίστοιχα διαμορφώνουν την κατασταλτική μορφή σχολικής γραφειοκρατίας. Ο έλεγχος των συσχετίσεων παρουσιάζει μεταξύ των δηλώσεων του κάθε παράγοντα στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, μεταξύ των 6 δηλώσεων που συνθέτουν τόσο τον παράγοντα της ενδυναμωτικής όσο και της κατασταλτικής γραφειοκρατίας, παρουσιάζονται θετικές συσχετίσεις με στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p = .000$ ) σε όλες τις περιπτώσεις και τιμή του συντελεστή συσχέτισης  $r > .40$ . Αντίθετα, οι

συγκρίσεις μεταξύ των δηλώσεων των δύο παραγόντων παρουσιάζει συντελεστή συσχέτισης  $r < .20$ .

Οι συσχετίσεις αναλύθηκαν περαιτέρω με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης με σκοπό να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες που τις ερμηνεύουν. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett με τιμή 1131 και επίπεδο σημαντικότητας .00, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .833. Τα κριτήρια αυτά μας δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε την ανάλυση παραγόντων. Η παραγοντική ανάλυση με τη διαδικασία περιστροφής Varimax απέδωσε δύο παράγοντες που ερμηνεύουν συνολικά το 53.8 % της συνολικής διασποράς. Συγκεκριμένα, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης για τον πρώτο είναι 34.5 % και 18.3 % για το δεύτερο παράγοντα.

Κάποιες από τις δηλώσεις της σχολικής γραφειοκρατίας (#4, #5 και #8) παρουσίασαν χαμηλό ποσοστό ερμηνευόμενης απόκλισης ( $h^2$ ) με αποτέλεσμα να ελεγχθούν αλλαγές που προκύπτουν στην περίπτωση αφαίρεσή τους από τη διαδικασία παραγοντικής ανάλυσης. Κατά την αφαίρεσή τους, είτε μεμονωμένα είτε συγκεντρωτικά, τόσο το ποσοστό διακύμανσης όσο και η εσωτερική αξιοπιστία των παραγόντων που προέκυπτε μειώνονταν οπότε αποφασίστηκε να παραμείνουν στην τελική διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Οι δύο παράγοντες που προκύπτουν παρουσιάζουν ιδιοτιμή (eigenvalues)  $> 1$ . Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Hoy & Swetland (2001) – όπου μόνο ο πρώτος παράγοντας παρουσιάζει ιδιοτιμή  $> 1$  - και οι δύο παράγοντες που προκύπτουν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, παρουσιάζουν ιδιοτιμή 4.1 ο πρώτος και 2.1 ο δεύτερος αντίστοιχα. Οι τιμές αυτές επιτρέπουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων στη βάση ενός μοντέλου δύο παραγόντων. Επιπλέον, η παραγοντική ανάλυση φορτίζει όλες τις δυναμικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου θετικά και όλες τις κατασταλτικές δηλώσεις αρνητικά, αποτέλεσμα το οποίο διαπιστώνεται και στην αντίστοιχη παραγοντική ανάλυση των Hoy & Swetland (2001). Η θετική και αρνητική φόρτιση των ‘δυναμικών’ (#1, # 2, #3, #7, #8, #9) και ‘κατασταλτικών’ δηλώσεων (#4, #5, #6, #10, #11, # 12) του ερωτηματολογίου αντίστοιχα, όπως προέκυψε στις αναλύσεις των Hoy & Swetland (2001), επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση του δείγματος των 24 σχολικών μονάδων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Από τον πίνακα 24 προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Οι πρώτες 6 δηλώσεις που αφορούν την κατασταλτική μορφή του συγκεντρωτισμού και της θεσμοποίησης

παρουσιάζουν υψηλή φόρτιση μόνο στον πρώτο παράγοντα. Αντίστοιχα, οι επόμενες 6 δηλώσεις που αφορούν τη ενδυναμωτική μορφή συγκεντρωτισμού και θεσμοποίησης παρουσιάζουν υψηλή φόρτιση μόνο στο δεύτερο παράγοντα. Τέλος, η αξιοπιστία που παρουσιάζουν οι δύο αυτοί παράγοντες είναι αρκετά ικανοποιητική (Cronbach's Alpha = 0.80 & 0.78) ενώ αντίστοιχα η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha για όλες τις δηλώσεις ήταν χαμηλή (Alpha = 0,56).

Πίνακας 24: Οι φορτίσεις των δύο παραγόντων της ενδυναμωτικής και κατασταλτικής γραφειοκρατίας όπως προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση με τη διαδικασία περιστροφής Varimax.

Α/Α	Δηλώσεις που αφορούν τη γραφειοκρατική δομή ενός σχολείου*	Π α ρ ά γ ο ν τ ε ς		h <sup>2</sup>
		I	II	
1	Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία παρεμποδίζει την επίδοση των μαθητών.	.77	-.10	.60
2	Στο σχολείο σας, ο διευθυντής χρησιμοποιεί την εξουσία που απορρέει από τη θέση του, για να υπονομεύσει τους εκπαιδευτικούς	.74	-.22	.60
3	Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία παρεμποδίζει την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών	.74	-.30	.64
4	Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας, υποκαθιστούν την επαγγελματική κρίση του προσωπικού.	.63	-.09	.41
5	Στο σχολείο σας παρατηρείται τυπολατρία στους κανονισμούς	.63	.01	.40
6	Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας χρησιμοποιούνται για το συνεντισμό των εκπαιδευτικών.	.61	.01	.38
7	Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση του έργου τους	-.03	.81	.66
8	Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας οδηγούν στην εξεύρεση λύσεων παρά σε άκαμπτες διαδικασίες	-.05	.75	.57
9	Τα διευθυντικά στελέχη (δ/ντής, βοηθός δ/ντής) στο σχολείο σας, χρησιμοποιούν την εξουσία που απορρέει από τη θέση τους, για να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους.	-.07	.74	.55
10	Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία διευκολύνει την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.	.08	.67	.46
11	Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας επιτρέπουν αυθεντικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (δηλαδή, του δ/ντή & βοηθών δ/ντών).	-.34	.62	.50
12	Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας, διευκολύνουν παρά παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία και το έργο του.	-.38	.60	.51
	Ιδιοτιμή	4.1	2.1	
	Ποσοστό ερμηνευόμενης απόκλισης (Percentage of variance)	34.5%	18.3%	
	Αθροιστικό ποσοστό ερμηνευόμενης απόκλισης (Cumulative percentage of variance)	34.5%	52.8%	

\* Οι δηλώσεις αριθμούνται κατά αύξοντα αριθμό ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Σημείωση: I: Κατασταλτική γραφειοκρατία (Cronbach's Alpha =.80)

II: Ενδυναμωτική γραφειοκρατία (Cronbach's Alpha =.78)

Τα αποτελέσματα του ελέγχου των συσχετίσεων και της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης δείχνουν ότι σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Hoy & Swetland (2001), στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, η ενδυναμωτική και κατασταλτική γραφειοκρατία δε συνιστούν μία διπολική ευθεία αλλά παρουσιάζονται ως δύο ξεχωριστοί παράγοντες, ως μοντέλα σχολικής γραφειοκρατικής δομής.

Το ερώτημα που χρήζει διερεύνησης στη συνέχεια και αφορά αποκλειστικά τη συγκεκριμένη μελέτη είναι:

1. τι μορφή γραφειοκρατίας παρουσιάζουν οι δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες
2. διαφοροποιείται η μορφή της σχολικής γραφειοκρατίας μεταξύ των υπό μελέτη σχολικών μονάδων που δέχονται τις επιδράσεις της δημογραφικής αλλαγής έναντι των τυπικών δημόσιων δημοτικών σχολείων (με χαμηλό, μεσαίο και υψηλό κ.ο επίπεδο μαθητών και με σχολεία με αμιγή Εκ πληθυσμό)
3. Αν ναι, σε ποιο βαθμό παρουσιάζεται μία τέτοια διαφοροποίηση;

Για τη διερεύνηση των τριών αυτών ερωτημάτων προχωρήσαμε σε μία ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) των 12 δηλώσεων του ερωτηματολογίου για να διαφανεί αν υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου και μεταξύ των σχολείων.

Ο πίνακας 25 παρουσιάζει τις τιμές του  $F$  και το επίπεδο σημαντικότητας στις 12 δηλώσεις. Οι τιμές του  $F$  κυμαίνονται από 1.1 μέχρι 3.67 με εξαίρεση τη δήλωση 8 στην οποία η τιμή είναι πολύ χαμηλή (0.75). Σε όλες σχεδόν τις δηλώσεις οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου (within groups) και των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων (between groups) είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < .05$ ) - με εξαίρεση τη δήλωση 8 και τη δήλωση 7, όπου η παρατηρηθείσα διαφορά δεν παρουσιάζεται ως στατιστικά σημαντική.

Ο πίνακας 25 δείχνει ότι η μεταβλητότητα μεταξύ των μέσων όρων των εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία (between groups) είναι μεγαλύτερη από τη μεταβλητότητα των παρατηρήσεων στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου (within groups) στις 11 από τις 12 δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Η τιμή του  $F$  παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < .05$ ). Εξαίρεση παρουσιάζει η δήλωση 8, στην οποία η μεταβλητότητα των παρατηρήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου (1.455) είναι μεγαλύτερη από τη μεταβλητότητα των μέσων όρων των εκπαιδευτικών από διαφορετικές σχολικές μονάδες (1.103). Τα αποτελέσματα της διακύμανσης (ANOVA) δείχνουν ότι ο παράγοντας σχολική μονάδα επιδρά στη συμπεριφορά των μέσων όρων



του δείγματος. Κι αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι καθοριστικός παράγοντας για την παρουσία μίας ενδυναμωτικής ή κατασταλτικής γραφειοκρατικής δομής ανεξάρτητα από το βαθμό συγκεντρωτισμού που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί.

Μαρία Παπαϊωάννου

Πίνακας 25. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA)

Δηλώσεις	F	Sig
1. Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας επιτρέπουν αυθεντικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (δηλαδή, του δ/ντή & βοηθών δ/ντών).	2.971	.000
2. Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας, διευκολύνουν παρά παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία και το έργο του.	1.983	.006
3. Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας οδηγούν στην εξεύρεση λύσεων παρά σε άκαμπτες διαδικασίες	3.054	.000
4. Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας χρησιμοποιούνται για το συνεισισμό των εκπαιδευτικών.	1.699	.027
5. Στο σχολείο σας παρατηρείται τυπολατρία στους κανονισμούς	1.754	.020
6. Στο σχολείο σας, η εφαρμογή των κανόνων διοίκησης και λειτουργίας, υποκαθιστούν την επαγγελματική κρίση του προσωπικού.	1.883	.010
7. Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση του έργου τους	1.518	.065
8. Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία διευκολύνει την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.	.758	.781
9. Τα διευθυντικά στελέχη (δ/ντής, βοηθός δ/ντής) στο σχολείο σας, χρησιμοποιούν την εξουσία που απορρέει από τη θέση τους, για να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους.	2.913	.000
10. Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία παρεμποδίζει την επίδοση των μαθητών.	1.655	.033
11. Στο σχολείο σας, η διοικητική ιεραρχία παρεμποδίζει την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών.	2.857	.000
12. Στο σχολείο σας, ο διευθυντής χρησιμοποιεί την εξουσία που απορρέει από τη θέση του, για να υπονομεύσει τους εκπαιδευτικούς	3.672	.000

Η διαδικασία ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων σε καμία από τις 12 δηλώσεις. Το γεγονός της μικρότερης μεταβλητότητας που παρουσιάζεται μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου εν συγκρίσει με τις απαντήσεις εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων, σημαίνει ότι είναι δυνατή η αξιοποίηση των μέσων όρων που φέρει το κάθε σχολείο στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, καθώς και των μέσων όρων των δηλώσεων που συνθέτουν τον κάθε παράγοντα (factor score) για τον προσδιορισμό των scores κάθε σχολικής μονάδας.

Ο πίνακας 26 παρουσιάζει τους μέσους όρους (aggregate) των 24 σχολικών μονάδων του δείγματος. Παρουσιάζονται συγκεκριμένα οι μέσοι όροι κάθε σχολικής μονάδας στους δύο παράγοντες: τη ενδυναμωτική και κατασταλτική γραφειοκρατία. Η

ιεραρχική διαβάθμιση στην παρουσίαση των σχολείων παρουσιάζει τα σχολεία από το μεγαλύτερο έως το μικρότερο μ.ο στις δηλώσεις της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας.

Πίνακας 26: Οι μέσοι όροι των παραγόντων της ενδυναμωτικής και κατασταλτικής γραφειοκρατίας και η διαφορά τους ανά σχολείο

Σχολεία	Μέσος όρος δηλώσεων της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας	Μέσος όρος δηλώσεων της κατασταλτικής γραφειοκρατίας
Σχολείο 21	<b>4.44</b>	1.78
Σχολείο Φρίξος	<b>4.39</b>	<b>1.52</b>
Σχολείο 5	<b>4.28</b>	2.56
Σχολείο 7	<b>4.24</b>	1.53
Σχολείο 12	<b>4.23</b>	1.58
Σχολείο 6	<b>4.11</b>	1.69
Σχολείο 10	4.07	1.70
Σχολείο 4	4.04	2.31
Σχολείο 16	4.03	2.20
Σχολείο 15	3.98	1.78
Σχολείο Έλλη	3.97	2.36
Σχολείο 20	3.96	2.24
Σχολείο 9	3.94	1.87
Σχολείο 17	3.82	1.87
Σχολείο 13	3.81	2.33
Σχολείο 1	3.78	2.41
Σχολείο 19	3.71	2.23
Σχολείο 18	3.70	2.30
Σχολείο 14	3.57	1.70
Σχολείο 8	3.52	2.69
Σχολείο 11	3.48	1.97
Σχολείο 24	3.44	2.40
Σχολείο 3	3.13	2.48
Σχολείο 2	2.99	3.14

Παρά την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των σχολείων από τη μελέτη των μέσων όρων που παρουσιάζουν τα σχολεία του δείγματος στους δύο παράγοντες διαπιστώνεται ότι:

1. Όλα σχεδόν τα σχολεία του δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ενδυναμωτικής γραφειοκρατικής δομής έναντι μίας κατασταλτικής, με εξαίρεση το σχολείο 2.
2. Το σχολείο αυτό είναι μία τυπική περίπτωση σχολικής μονάδας με υψηλό κο επίπεδο μαθητών και ομοιογενή Εκ μαθητικό πληθυσμό.
3. Το Σχολείο Φρίξος παρουσιάζει έναν από τους υψηλότερους μέσους όρους ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας (4.39) και ταυτόχρονα τη χαμηλότερη τιμή κατασταλτικής γραφειοκρατίας (2.87). Οι τιμές αυτές το καθιστούν ως το μοναδικό σχολείο με τη μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις τιμές των δύο παραγόντων.
4. Τα 6 σχολεία με τους υψηλότερους μέσους όρους στη ενδυναμωτική μορφή γραφειοκρατίας (Σχολείο 21 = 4.44, Σχολείο Φρίξος = 4.39, Σχολείο 5 = 4.28, Σχολείο 7 = 4.27, Σχολείο 12 = 4.23, Σχολείο 6 = 4.11) αποτελούν σχολεία όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές με εξαίρεση την περίπτωση του σχολείου 21 το οποίο ανήκει στον κατάλογο των σχολείων με αμιγή Εκ μαθητικό πληθυσμό και υψηλό κ.ο επίπεδο.
5. Ταυτόχρονα, τα πολύ-γλωσσικά δημόσια δημοτικά σχολεία τα οποία παρουσιάζουν τους υψηλότερους μέσους όρους μίας ενδυναμωτικής γραφειοκρατικής σχολικής δομής είναι αυτά που επιδεικνύουν και τις μεγαλύτερες τιμές στη διαφορά μεταξύ ενδυναμωτικής και κατασταλτικής γραφειοκρατίας.
6. Τέλος, δεύτερη υπό μελέτη περίπτωση, το σχολείο Έλλη, ενώ παρουσιάζει υψηλότερες τιμές ενδυναμωτικής έναντι της κατασταλτικής γραφειοκρατικής δομής, δε συμπεριλαμβάνεται στα σχολεία με τους υψηλότερους μέσους όρους ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας. Η ποιοτική ανάλυση που ακολουθεί στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις θα επιχειρήσει να ερμηνεύσει τους παράγοντες που συμβάλλουν προς μία τέτοια κατεύθυνση.

## *Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου Φρίζος*

### *Το ιστορικο-κοινωνικό υπόβαθρο του σχολείου*

Κρίνεται αναγκαίο για την περίπτωση του σχολείου Φρίζος να αναφερθούν κάποια ιστορικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης περιοχής του σχολείου, τα οποία επέφεραν αιφνίδιες δημογραφικές αλλαγές στην περιοχή, επηρέασαν εξελικτικά και φαίνεται ότι επηρεάζουν ακόμη σημαντικά το καθεστώς της λειτουργίας του σχολείου.

Το σχολείο Φρίζος αποτελεί ένα ιστορικό σχολείο του κέντρου της παλιάς Λευκωσίας. Όπως ήδη έχει προαναφερθεί στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας και στην ανάλυση λόγου των ΠΛΕ Λευκωσίας, πρόκειται για σχολείο 'της πράσινης γραμμής' της Λευκωσίας, δηλαδή βρίσκεται δίπλα στη γραμμή που διαχωρίζει το ελεύθερο από το κατεχόμενο τμήμα της πόλης μετά την τουρκική εισβολή. Η περιοχή πριν τη χρονολογία - ορόσημο του 1974, αποτελούσε το εμπορικό κέντρο της πόλης. Εμπορικά καταστήματα, επισκέπτες, έμποροι και πελάτες από άλλες περιοχές της Κύπρου αύξαναν την κινητικότητα της περιοχής, ενώ ταυτόχρονα ως κέντρο της πρωτεύουσας συγκέντρωνε πλήθος μόνιμων κατοίκων μεγαλοαστικής τάξης. Η ευρύτερη περιοχή του σχολείου, μετά την εισβολή του 1974, εκκενώθηκε από τους μόνιμους κατοίκους της. Οι πλείστοι εξ αυτών μετακόμισαν σε περιοχές έξω από τα ιστορικά τείχη της πόλης εγκαταλείποντας τα σπίτια τους, μακριά από τη διαχωριστική πράσινη γραμμή με αποτέλεσμα η εμπορική κίνηση της περιοχής να μειωθεί δραματικά. Οι δημογραφικές και οικονομικές μεταβολές αποτέλεσαν το χαρακτηριστικό και των επόμενων δύο δεκαετιών για την περιοχή. Τις δεκαετίες του 1980 και 1990, η περιοχή δέχτηκε σημαντικό οικονομικό πλήγμα λόγω του περιορισμού των κατοίκων της: ο ντόπιος πληθυσμός δεν επέστρεψε στην περιοχή και τα εμπορικά καταστήματα του παλαιού κέντρου μειώθηκαν. Το γεγονός αυτό επηρέασε άμεσα το δημόσιο δημοτικό σχολείο της περιοχής μειώνοντας κατακόρυφα το πλήθος των φοιτούντων μαθητών με δύο τρόπους: μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο πήραν μετεγγραφή για άλλα δημοτικά σχολεία ενώ οι νέες εγγραφές περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι μία ιστορική, κοινωνικο-οικονομική μεταβολή στο ευρύτερο περιβάλλον αλλάζει το δημογραφικό χαρακτήρα της περιοχής και επενεργεί άμεσα στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών του σχολείου επιδρώντας σημαντικά στο καθεστώς λειτουργίας του. Το αποτέλεσμα αυτό θα διαφανεί με λεπτομέρειες στο κεφάλαιο της παρουσίας των αποτελεσμάτων από τη μελέτη των μητρώων του σχολείου.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό όπως αναφέρει, ο Πρόεδρος της Εκκλησιαστικής Επιτροπής είναι «ότι το κτίριο του σχολείου αποτελεί ιδιοκτησία της Εκκλησίας, διαχειριστής παραμένει η Σχολική Εφορία Λευκωσίας, ενώ το ΥΠΠ έχει την ευθύνη για το εκπαιδευτικό μέρος του σχολείου» (Εγγραφο δηλώσεων του Προέδρου της Εκκλησιαστικής Επιτροπής κατά την ανακοίνωση της απόφασης αναστήλωσης του σχολείου, Λευκωσία 18/5/2001). Είναι επόμενο λοιπόν, ότι η Εκκλησία εμπλέκεται σε συγκεκριμένες αποφάσεις του σχολείου που αφορούν έμμεσα ή άμεσα τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και οι διορισμοί του διδακτικού προσωπικού δε διαφέρουν από τα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Η Εκκλησία ως εμπλεκόμενος παράγοντας στην ευρύτερη κοινωνική περιοχή του σχολείου φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά όχι μόνο στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου παρέχοντας βοήθεια στους αφιχθέντες οικονομικούς μετανάστες και στην προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών αλλά και στη διαμόρφωση δημογραφικής και πολιτισμικής πολιτικής για την ευρύτερη περιοχή. Ο πρόεδρος της Εκκλησιαστικής Επιτροπής αναφέρει συγκεκριμένα:

«Είναι σημαντικό το σχολείο Φρίξος να γίνει πόλος έλξης και ενδιαφέροντος στην περιοχή αυτή της Λευκωσίας που χαρακτηρίζεται από εγκατάλειψη και μαρασμό. Ολόκληρη αυτή η περιοχή, που ήταν πάντοτε το εμπορικό και πολιτισμικό κέντρο της Λευκωσίας και μπορώ να πω ολόκληρης της Κύπρου, άρχισε σιγά - σιγά να εγκαταλείπεται και να παραδίδεται στην αδράνεια και στην ερημιά. Ως μέλη της Εκκλησιαστικής Επιτροπής πήραμε την ευθύνη να φροντίσουμε ώστε να ξαναζωντανέψει, να αναζωογονηθεί η περιοχή και να ξαναβρεί την παλιά του δόξα και ζωή».

Φαίνεται ότι η Εκκλησία φροντίζει για την αναβίωση της περιοχής αλλά και για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για έναν ευρύτερο σχεδιασμό αναμόρφωσης της περιοχής και ενίσχυσης της ελληνικότητάς της, όπως επισημαίνεται στη συνέχεια και από την ομιλία του Υπουργού Παιδείας:

«Η προσπάθεια είναι να συγκρατηθεί ο πληθυσμός της περιοχής και το σχολείο αυτό να γίνει πόλος έλξης για όσους εγκατέλειψαν την περιοχή ώστε να επανεγκατασταθούν. Στόχος μας ακόμη είναι να στηριχθεί η ομάδα των Ελληνοποντίων που κατοικούν στην περιοχή. Η ευαίσθητη αυτή περιοχή η οποία ζει καθημερινά το πρόβλημα του διαχωρισμού θα πρέπει να αναζωογονηθεί με την επιστροφή νέων ανθρώπων που θα δώσουν νέα πνοή και θα συμβάλουν στην περαιτέρω ανάπτυξή της. Στο δημοτικό σχολείο Φρίξος φοιτούν 149 μαθητές εκ των οποίων οι 79 είναι Έλληνες του Πόντου ή αλλοδαποί» (18/5/2001).

Οι δηλώσεις του ΥΠ καθιστούν σαφή την ανάγκη νέων εγγραφών στο σχολείο, την επιστροφή Εκ στην ευρύτερη περιοχή και τον πολιτικής σημασίας ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο Φρίξος στην περιοχή του ιστορικού κέντρου της Λευκωσίας. Τη σχολική χρονιά 2001 το ποσοστό των αλλόγλωσσων καταλαμβάνει το 53% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ οι Ελληνοπόντιοι φαίνεται ότι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών.

Όπως προκύπτει από το λόγο του ΥΠ αλλά και τη συνέντευξη του ΠΛΕ Λευκωσίας, η παρουσία των αλλόγλωσσων στην εν λόγω περιοχή φάνηκε ως απρόσμενη λύση, γιατί το σχολείο κινδύνευε να κλείσει λόγω του περιορισμένου πλήθους των μαθητών που από χρόνο σε χρόνο φοιτούσαν σε αυτό. Γι' αυτό και ο ΥΠ δηλώνει ότι 'στόχο έχουν να στηρίξουν την ομάδα των Ελληνοποντίων της περιοχής'. Τοπικοί φορείς, ιδιοκτήτες εμπορικών καταστημάτων της περιοχής που παρέμειναν ως 'θεματοφύλακες', η Εκκλησία, ο διευθυντής του σχολείου και μέλη του Συνδέσμου Γονέων προβαίνουν σε κινήσεις και λαμβάνουν αποφάσεις έχοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα της περιοχής, η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τις τελικές αποφάσεις των προσώπων. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο κοινωνικο-δημογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο αναδύεται στις απόπειρες του ερευνητή να ερμηνεύσει καταστάσεις, αποφάσεις, κινήσεις που αφορούν το σχολείο ακόμη και το λόγο των προσώπων που εμπλέκονται στη λειτουργία του. Επίσης, το ίδιο αυτό χαρακτηριστικό είναι που διαφοροποιεί το σχολείο Φρίξος από τις δύο άλλες υπό μελέτη περιπτώσεις, οι οποίες παρά τις επιδράσεις των τοπικών ιδιαιτεροτήτων της περιοχής τους, η «πολυπολιτισμικότητα» του μαθητικού τους πληθυσμού συνεχίζει να αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό τους.

Αυτό που θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια μεταξύ των άλλων για το σχολείο Φρίξος, είναι η αλληλεξάρτηση των δύο αυτών παραγόντων (παρουσία αλλόγλωσσων στην περιοχή σε συνδυασμό με τη δημογραφική εκκένωση της περιοχής του σχολείου από τον ντόπιο πληθυσμό) και πώς οι δύο αυτοί παράγοντες επενεργούν στη σχολική δομή επιφέροντας μεταβολές.

Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν στη συνέχεια:

1. Οι ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, όπως διαμορφώθηκαν εξελικτικά το χρονικό διάστημα 1990/91 έως 2002/03 και οι επιπτώσεις στη στελέχωση και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

2. Η αλλαγή της δομής του σχολείου και η ανάδυση ενός νέου τύπου δομής «σχολείο μέσα σε σχολείο» που διαμορφώνεται με την παροχή ΠΔΧ διδασκαλίας, τον τρόπο αξιοποίησής του, την οργάνωση του διδακτικού έργου και των σχολικών τάξεων και την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος στη σχολική μονάδα λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών.
3. Το νέο μοντέλο ηγεσίας του σχολείου προσανατολισμένο σε καινοτόμο εξω-προγραμματική δράση του σχολείου μέσα από ένα δίκτυο επαφών και δημοσίων σχέσεων, χορηγών και εμπλεκομένων, όπως υφαίνεται από τη δράση του διευθυντή και του Συνδέσμου Γονέων.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο μικροεπίπεδο θα καταδείξει τις αλλαγές που προκύπτουν στα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής σχολικής δομής: το βαθμό *συγκεντρωτισμού* που χαρακτηρίζει τα δύο ΣΦΑ, τη *θεσμοποίηση* (τρόπο εφαρμογής των κανόνων και κανονισμών και αποκλίσεις από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο) και το βαθμό *ευελιξίας* που παρουσιάζει το σχολείο ως γραφειοκρατικό σύστημα.

*Κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών – Παρουσία του φαινομένου της γονεϊκής επιλογής σχολείου*

Η παρουσίαση της εθνογραφίας του σχολείου που αφορά τη δημογραφική μετάλλαξη του από μονοπολιτισμικό σχολικό σύστημα με εθνογλωσσική ομοιογένεια σε πολυπολιτισμική μονάδα, προϋποθέτει τη μελέτη και ανάλυση της ιστορικής εξέλιξης των δημογραφικών μεταβολών του μαθητικού του πληθυσμού. Για το σκοπό αυτό, η σχολική δημογραφία και οι αλλαγές που εξελικτικά επήλθαν στο πέρασμα των χρόνων, θα παρουσιαστεί μέσα από τα ακόλουθα φαινόμενα που αφορούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:

A) την αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου Φρίξος από το 1990/91, τη χρονιά που παρουσιάζονται οι πρώτες εγγραφές αλλόγλωσσων μαθητών έως τη χρονιά συλλογής των δεδομένων (2002/03).

B) Το φαινόμενο της επιλογής σχολείου, το οποίο παρουσιάζεται με δύο μορφές: ως δικαίωμα γονεϊκής επιλογής για τον ντόπιο πληθυσμό και ως ‘υποχρεωτική’ μετακίνηση αλλόγλωσσου πληθυσμού.



Γ) τον περιορισμό του κινδύνου για διακοπή της λειτουργίας του σχολείου Φρίξος - λόγω των δημογραφικών αλλαγών στην περιοχή – με την πολιτική επιλογής σχολείου και κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου στις εγγραφές Το νέο αυτό φαινόμενο της επιλογής σχολείου παρουσιάζεται ως μορφή στρατηγικού σχεδιασμού της σχολικής μονάδας και τοπικών φορέων και προωθείται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια ως εθνική εκπαιδευτική πολιτική.

Για την παρουσίαση των τριών παραπάνω φαινομένων αξιοποιούνται οι ακόλουθες πηγές: μητρώα και μαθητολόγια του σχολείου, απομαγνητοφωνήσεις των συνεδριάσεων του Συνδέσμου Γονέων και συνεντεύξεις του διευθυντή του σχολείου. Πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ποσοτικών και ποιοτικών αλλαγών που επήλθαν στη δημογραφία του σχολείου Φρίξος, θα αναφερθούν τα προβλήματα που παρουσιάζει η εθνογραφική μελέτη των μητρώων του σχολείου, έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος κωδικοποίησης των δεδομένων των μητρώων.

Η μελέτη των μητρώων του σχολείου με στόχο την καταμέτρηση των μαθητών με κριτήριο τη γλώσσα ομιλίας, την εθνικότητα, την καταγωγή ή και την υπηκοότητά τους προβάλλει το πρόβλημα της εννοιολογικής σύγχυσης μεταξύ των όρων αλλόγλωσσος, αλλοδαπός και μαθητής διαφορετικής υπηκοότητας με ελληνική ιθαγένεια. Το ερώτημα ποιοι μαθητές στα μητρώα υπολογίζονται ως αλλόγλωσσοι, εγείρει μία σειρά πολύ σοβαρών ζητημάτων που καταδεικνύουν τη διαφοροποίηση των εθνικών ταυτοτήτων των μαθητών. Αυτό συμβαίνει, γιατί η γλώσσα που χρησιμοποιεί ως μητρική ή κυρίαρχη ένας μαθητής στην καθημερινότητά του – κριτήριο για να χαρακτηριστεί ως αλλόγλωσσος ή μη – δε συμβαδίζει πάντοτε και σε όλες τις περιπτώσεις με τον τόπο καταγωγής του, τον τόπο γέννησής του και την καταγωγή του ονόματός του. Συμβαίνει λοιπόν, στα μητρώα του σχολείου Φρίξος να παρατηρούνται περιπτώσεις Κυπρίων ή Ελλήνων υπηκόων, οι οποίοι δεν μιλούν την ελληνική όπως και περιπτώσεις Κυπρίων υπηκόων ρωσικής ή άλλης ιθαγένειας με πολύ καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό στην ουσία σημαίνει ότι η γλώσσα παύει πλέον να αποτελεί ένα κύριο χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας των προσώπων για τον πληθυσμό του συγκεκριμένου σχολείου, οπότε δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο δηλωτικό ή ταυτόσημο της καταγωγής τους. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούν παραδείγματα όπου οι έννοιες ‘αλλόγλωσσος’ και ‘αλλοδαπός’ εμπλέκονται και δυσκολεύουν τόσο το έργο του σχολείου στη συμπλήρωση των επίσημων εγγράφων που τους αποστέλλονται από το ΥΠΠ, όσο και του ερευνητή των μητρώων. Να θυμίσουμε ότι σύμφωνα με την Έκθεση ‘Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

στην Κύπρο' του ΥΠΠ (Οκτώβριος 2001) ως αλλόγλωσσα αναφέρονται « τα νεοαφιχθέντα παιδιά παλιννοστούτων ή αλλοδαπών που δε γνωρίζουν καθόλου ή όχι ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα για να παρακολουθήσουν και να ωφεληθούν από το 'κανονικό' αναλυτικό πρόγραμμα, όπως προσφέρεται σήμερα στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι χρήστες μιας ή και περισσότερων άλλων γλωσσών (όχι όμως της ελληνικής) ως μητρικής και δεύτερης γλώσσας».

Το πρώτο ζήτημα που προκύπτει κατά τη μελέτη των μητρώων, αφορά τα παιδιά των μεικτών γάμων Κυπρίων με αλλοδαπούς και ειδικά τα παιδιά οικογενειών με μητέρα αλλοδαπή (και όχι Ελλαδίτισσα). Τα παιδιά αυτά, που συνήθως επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠ δεν πρέπει να υπολογίζονται στην κατηγορία των αλλόγλωσσων μαθητών κατά τη συμπλήρωση των επίσημων εγγράφων που αποστέλλονται από τα Επαρχιακά Γραφεία Εκπαίδευσης. Η σύγχυση μεταξύ γλώσσας και καταγωγής φαίνεται καθαρά στην οδηγία του ΥΠΠ, όπου προτρέπει τα σχολεία, οι μαθητές αυτοί να καταμετρούνται ως Κύπριοι και όχι ως αλλόγλωσσοι. Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις μαθητών/τριών κυπριακής υπηκοότητας, με ελληνικό όνομα (επίθετο του Κύπριου πατέρα) αλλά με πολύ περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας λόγω της διαφορετικής γλώσσας που μιλούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις παιδιών μεικτών γάμων, η κατάταξή τους φαίνεται να μην είναι τόσο σαφής και η τελική απόφαση να έγκειται στη δικαιοδοσία του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος αναφέρει συγκεκριμένα:

«Στην κατηγορία αυτοί εντάσσονται όσοι νομικά είναι Κύπριοι, δηλαδή τα παιδιά από μεικτούς γάμους που έχουν την κυπριακή υπηκοότητα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών από μεικτούς γάμους που δεν έχουν την κυπριακή υπηκοότητα, αν και είναι σπάνιο φαινόμενο, γιατί πλέον σήμερα η Κυπριακή Δημοκρατία είτε έχεις πατέρα είτε μανά Κύπριο σου δίνει την υπηκοότητα. Αλλά ακόμα κι αν το παιδί δεν έχει το χαρτί, εγώ το κατατάσσω στους Κυπρίους».

Ένα δεύτερο και σημαντικό ζήτημα που προκύπτει κατά τη μελέτη των μητρώων, αφορά την καταμέτρηση των Ελληνοποντίων, οι οποίοι διαμένουν ως οικονομικοί μετανάστες στην Κύπρο, προέρχονται κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό αλλόγλωσσων στο σχολείο Φρίξος. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς έχουν ελληνική υπηκοότητα, ενώ άλλοι παραμένουν με αυτήν της χώρας προέλευσής τους αν και τα ονόματά τους είναι ελληνικά. Στην κατηγορία αυτή παρατηρούνται οι ακόλουθες περιπτώσεις μαθητών, οι

οποίες διαφοροποιούν σημαντικά το κριτήριο της καταγωγής, της υπηκοότητας και της γλώσσας ομιλίας των παιδιών:

A) Παιδιά οικογενειών που έχουν ελληνική υπηκοότητα αλλά τόπο γέννησης μία από τις παραπάνω χώρες και κυρίαρχη γλώσσα αυτή του κράτους προέλευσης.

B) Παιδιά οικογενειών που προέβησαν σε αλλαγή του επιθέτου (ελληνοποίηση του ονόματός τους) αλλά η καταγωγή και τα μικρά ονόματα των γονέων δεν είναι ελληνικά, δηλαδή υποδηλώνουν μία άλλη προέλευση και πιθανόν και μία άλλη κυρίαρχη γλώσσα στην οικογένεια.

Γ) Παιδιά που είναι Κύπριοι υπήκοοι, γιατί έχουν γεννηθεί στην Κύπρο αλλά και οι δύο γονείς τους έχουν καταγωγή ξενική και μιλούν τη μητρική γλώσσα των γονέων στο σπίτι.

Δ) Περιπτώσεις παιδιών στα μητρώα τα οποία έχουν κυπριακή υπηκοότητα, ελληνοποιημένο όνομα τόσο αυτά όσο και οι γονείς τους, αλλά στο οικογενειακό τους περιβάλλον μιλούν τη ρώσικη γλώσσα, καθώς η καταγωγή και των δύο γονέων είναι από χώρα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

E) Τέλος, σε ότι αφορά την περίπτωση των Ελληνοποντίων, μπορεί στα μητρώα να εγγράφονται περιπτώσεις παιδιών τα οποία έχουν ελληνικό ονοματεπώνυμο, αρκετά από αυτά και κυπριακή υπηκοότητα (γεννημένα στην Κύπρο) αλλά οι γονείς τους να είναι διαφορετικής καταγωγής (μεικτός γάμος) και να μιλούν 2 διαφορετικές γλώσσες στο σπίτι (π.χ πατέρας τουρκόφωνος από τη Γεωργία με μητέρα Ουκρανή). Στην περίπτωση αυτή ο 'Κύπριος' αυτός μαθητής μπορεί να μιλά μία ή και δύο άλλες γλώσσες όχι όμως την ελληνική.

Τέλος υπάρχουν και οι περιπτώσεις παιδιών ελληνικής ιθαγένειας αλλά διαφορετικής υπηκοότητας, παιδιά δηλαδή από Κύπριους γονείς γεννημένα στο εξωτερικό, τα οποία είναι επαναπατρισθέντα αλλά δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί καταμετρήθηκαν ως επαναπαντρισθέντες στους πίνακες ανάλυσης των μητρώων του σχολείου.

Σε ό,τι αφορά τις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν, καθώς αυτό που ενδιαφέρει την έρευνα είναι η καταγραφή των αλλόγλωσσων και όχι ο διαχωρισμός των μαθητών με κριτήριο την υπηκοότητά τους, υπολογίστηκαν ως αλλόγλωσσοι οι μαθητές αυτοί που είτε οι ίδιοι είτε οι γονείς τους έχουν καταγωγή από χώρες του εξωτερικού (πλην της Ελλάδας). Τα παιδιά των μεικτών γάμων καταμετρήθηκαν ως ελληνόφωνες, έτσι ώστε οι αριθμοί που προκύπτουν από την ανάλυση των μητρώων να παρουσιάζουν τη

μικρότερη δυνατή απόκλιση από την καταμέτρηση του σχολείου που συμπληρώνει στα επίσημα έγγραφα σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠ.

Η μελέτη των μητρώων και οι παρατηρήσεις που έχουν επισημανθεί οδηγούν σε δύο βασικά συμπεράσματα αλληλένδετα μεταξύ τους. **Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι η κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας του κάθε μαθητή διαχωρίζεται από την καταγωγή, την υπηκοότητα και γενικά την εθνική ταυτότητα του μαθητή στο σχολείο Φρίξος και δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας των μαθητών που φοιτούν σε αυτό το σχολείο.** Η αποδυνάμωση του στοιχείου της γλώσσας ως συστατικού της εθνικής ταυτότητας είναι ιδιαίτερα σαφής στις περιπτώσεις ρωσόφωνων κυρίως Ελληνοποντίων μαθητών, με ελληνική ιθαγένεια και υπηκοότητα και ελληνοποιημένα επίθετα (π.χ Τσακάλωφ – Τσακαλίδης). Πρόκειται για Έλληνες παλιννοστούντες για την περίπτωση της Ελλάδας και οικονομικούς μετανάστες για την περίπτωση της Κύπρου – ομιλούντες μία διαφορετική από την ελληνική γλώσσα. Η επισήμανση αυτή αποτελεί ένα σημαντικό συμπέρασμα που αφορά ζητήματα πολιτότητας και διαπολιτισμικής δημογραφικής πολιτικής στα σχολικά περιβάλλοντα, το οποίο δεν απαντάται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου όπου φοιτούν αποκλειστικά Έκ μαθητές. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και η εξέλιξη της παραμονής οικονομικών μεταναστών στην Κύπρο με τις γεννήσεις παιδιών κυπριακής υπηκοότητας και αλλοδαπή καταγωγή γονέων, φαίνεται να διαμορφώνει πολλαπλές ‘κατηγορίες’ μαθητών για το σχολείο και το ΥΠΠ. Οι φοιτούντες δύσκολα πλέον μπορούν να κατηγοριοποιηθούν κάτω από τίτλους δηλωτικούς της εθνικής τους προέλευσης με σαφήνεια (π.χ Ρώσος, Κύπριος, αλλοδαπός κ.α) και η κατηγοριοποίηση αυτή ταυτόχρονα να υποδηλώνει και την κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας τους. Η καταγραφή αυτών των μαθητών στα μητρώα όσο και η ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες με κριτήριο άλλοτε τη γλώσσα (επίσημα έγγραφα του ΥΠΠ) κι άλλοτε την καταγωγή (Επίσημα έντυπα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας), φαίνεται ότι αποτελεί μία νέα χρονοβόρα και περίπλοκη μορφή εργασίας, η οποία δεν παρατηρείται στα τυπικά δημόσια σχολεία της Κύπρου τα οποία χαρακτηρίζονται από εθνογλωσσική ομοιομορφία. Μάλιστα, οι ομαδοποιήσεις αυτές δεν υπόκεινται πάντα σε σαφή κριτήρια με αποτέλεσμα την τελική απόφαση ‘σε ποια κατηγορία ανήκει κάθε μαθητής’ να λαμβάνεται από τη διεύθυνση του σχολείου.

Με βάση λοιπόν το συμπέρασμα αυτό, **ο διαχωρισμός των μαθητών σε ‘Κύπριους’ και ‘Αλλόγλωσσους’ - τον οποίο επιζητά το ΥΠΠ σε επίσημα έγγραφα του από τα σχολεία - δημιουργεί πολλαπλές συγχύσεις και φαίνεται να χάνει την**

**ισχύ του στα ΣΦΑ, καθώς η κατηγορία Κύπριος μέχρι σήμερα σήμαινε ταυτόχρονα και μαθητή που μιλά την ελληνική γλώσσα.** Η μελέτη των μητρών δείχνει ότι στο σχολείο Φρίξος ένας μαθητής μπορεί να είναι Κύπριος και ταυτόχρονα αλλόγλωσσος όπως και ένας μη Κύπριος (αλλοδαπός ή επαναπατρισθείς) να έχει ως κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική.

**Το δεύτερο συμπέρασμα από τη μελέτη των μητρών αφορά την πολυπλοκότητα που αναδεικνύεται κατά την καταμέτρηση και το διαχωρισμό των μαθητών σε αλλόγλωσσους και μη.** Όπως διαφαίνεται από την προηγούμενη ανάλυση, η διαπίστωση του ποιος πραγματικά είναι αλλόγλωσσος μαθητής δεν μπορεί να διασφαλιστεί απόλυτα από τη μελέτη του μητρώου των μαθητών. Προϋποθέτει ταυτόχρονα και την προσωπική και συνεχή επαφή με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου. Η άμεση και προσωπική επαφή με την κάθε περίπτωση μαθητή και η παρακολούθηση της επίδοσής του ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα για την καταμέτρηση των αλλόγλωσσων και κατ' επέκταση τον υπολογισμό του ΠΔΧ που παρέχεται στο σχολείο. Η ποσοτική παρουσίαση του μαθητικού πληθυσμού ως προς την καταγωγή και τη γλώσσα ομιλίας, η οποία καλύπτει το γραφειοκρατικό μηχανισμό σε περιπτώσεις σχολείων με εθνογλωσσική ομοιογένεια, φαίνεται ότι δεν είναι επαρκής ενισχύοντας τη σημαντικότητα του γνωστικού κριτηρίου, της γνώσης δηλαδή που πρέπει να έχει κανείς για το επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου. Βέβαια, η αναγκαιότητα της δήλωσης του πλήθους των μαθητών με κριτήριο τη γλώσσα και όχι την καταγωγή τους, πηγάζει από την ανάγκη υπολογισμού των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας που θα κατανεμηθούν σε αυτά τα σχολεία για τους μαθητές που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική. Η απουσία της καθημερινής επαφής με το διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου από ανώτερα διοικητικά στελέχη – όπως είναι οι Επιθεωρητές και οι ΠΛΕ – περιορίζει σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητά τους να ελέγξουν σε ποιο βαθμό είναι αξιόπιστο το πλήθος των αλλόγλωσσων που χρειάζονται ενίσχυση που δηλώνεται από τη σχολική μονάδα. Συνεπώς, φαίνεται ότι το ισχύον γραφειοκρατικό μοντέλο λογοδότησης που εξασφαλίζει τον έλεγχο λειτουργίας και διατηρεί τις θέσεις εξουσίας να αποδυναμώνεται και στο σχολείο Φρίξος, να ενισχύεται μία νέα μορφή επαγγελματικής αυτονομίας, η οποία προκύπτει από την αδυναμία της απόλυτης εφαρμογής του μοντέλου γραφειοκρατικής λογοδότησης που ισχύει για όλα τα άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία, ως προς τον ΠΔΧ που του παρέχεται για ενισχυτικές διδασκαλίες. Ακόμη και οι Επιθεωρητές, οι οποίοι έχουν στην υπευθυνότητά τους τα σχολεία αυτά, δήλωσαν

κατά την περιγραφή του έργου τους ότι δεν μπορούν να αφιερώσουν επιπρόσθετο χρόνο παρακολούθησης και εποπτείας αυτών των σχολείων. Η δήλωσή τους ενισχύει το συμπέρασμα της καθολικής δικαιοδοσίας των σχολικών μονάδων φοίτησης αλλόγλωσσων και το νέο πεδίο εξουσίας της διεύθυνσης των σχολείων στην πολιτική που καθορίζει την εξοικονόμηση ΠΔΧ και επιπρόσθετου διδακτικού προσωπικού στο σχολείο τους.

Συνοψίζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν από τη μελέτη και ανάλυση των μητρώων παρατηρούνται τα ακόλουθα:

- Στοιχεία όπως το όνομα, η υπηκοότητα και η ιθαγένεια του μαθητή, δηλαδή τα στοιχεία που εμπερικλείονται στα μητρώα, δεν επαρκούν για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής αλλόγλωσσος ή όχι. Ο χαρακτηρισμός ενός μαθητή ως αλλόγλωσσου προϋποθέτει την άμεση επαφή με το σχολείο και την επίγνωση των επιδόσεων και των διδακτικών αναγκών της κάθε περίπτωσης μαθητή χωριστά.
- Η γλώσσα δεν αποτελεί συστατικό της εθνικής ταυτότητας των μαθητών επομένως η επαγωγική σχέση ‘Ρώσος = ρωσόφωνος’ ή ‘Κύπριος = ελληνόφωνος’ καταργείται για μεγάλη μερίδα μαθητών. Η κατάλυση της επαγωγικής αυτής σχέσης μεταξύ γλώσσας ομιλίας και καταγωγής δεν υφίσταται στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της Κύπρου αλλά συνεχίζει να έχει σταθερή ισχύ (Ελληνοκύπριος = ελληνόφωνος) και αποτελεί καινοφανή συνθήκη μόνο για τα ΣΦΑ.
- Ενώ η αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων των μητρώων είναι πέραν πάσης αμφιβολίας για τα εθνικά δημόσια δημοτικά σχολεία του κράτους, φαίνεται ότι τα μητρώα παύουν να αποτελούν αυτόνομες και αξιόπιστες πηγές δεδομένων για τον υπολογισμό του πλήθους των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε ένα σχολείο. Κι αυτό, γιατί η μελέτη και ανάγνωση ονομάτων σε ένα οποιοδήποτε επίσημο έντυπο δεν επιτρέπει και την αυτόματη εξαγωγή συμπερασμάτων για τη γλώσσα ομιλίας αυτών των μαθητών.

Καθώς λοιπόν ο διαχωρισμός ‘Κύπριοι – αλλόγλωσσοι’ φαίνεται να είναι προβληματικός, στους πίνακες ανάλυσης των μητρώων χρησιμοποιείται κατά την κωδικοποίηση των νέων εγγραφών ανά έτος, αντί αυτού, ο διαχωρισμός σε Ελληνόφωνες μαθητές – κατηγορία στην οποία συνυπολογίζονται Εκ και Ελλαδίτες μαθητές που φοιτούν στο σχολείο Φρίξος – και αλλόγλωσσοι. Η αξιοποίηση των μητρώων του σχολείου δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τη ροή αλλά και τη φύση

των εγγραφών ανά σχολικό έτος. Η ανάλυση των μητρώων για κάθε σχολείο έχει ως αφετηρία τη σχολική χρονιά κατά την οποία παρουσιάζονται για πρώτη φορά εγγραφές αλλοδαπών μαθητών και φτάνουν ως τη σχολική χρονιά 2002/03 – έτος εθνογραφικής μελέτης των σχολικών μονάδων.

Ο πίνακας 27 που ακολουθεί αποτελεί ένα παράδειγμα της κωδικοποίησης των δεδομένων που προκύπτουν από τη μελέτη των μητρώων για τη σχολική χρονιά 2001/02 στο σχολείο Φρίξος. Η καταμέτρηση και κωδικοποίηση των δεδομένων των μητρώων σύμφωνα με το πρότυπο του πίνακα 27, έχει ολοκληρωθεί για κάθε σχολική χρονιά και για 13 συνεχή σχολικά έτη από το 1990/91 έως 2002/03 και παρατίθενται στο Παράρτημα (Πίνακες Γ3 – Γ13).

Στον πίνακα 27 παρουσιάζεται το σύνολο των εγγραφών ανά σχολική τάξη, το φύλο των νέων μαθητών του σχολείου και ο διαχωρισμός τους σε αλλόγλωσσους και μη. Επίσης, αναγράφονται οι ποσοστιαίες αναλογίες Ελληνόφωνων και αλλόγλωσσων μαθητών που εγγράφονται ανά έτος στο σχολείο, όπως και το ποσοστό αζομείωσης των εγγραφών μεταξύ ελληνόφωνων και αλλόγλωσσων από το προηγούμενο σχολικό έτος. Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα μελέτης της καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών, όπου αυτό αναφέρεται με σαφήνεια στα μητρώα.

Πίνακας 27. Πλήθος και ποσοστιαίες αναλογίες των εγγραφών του μητρώου στο σχολείο Φρίζος ανά τάξη, φύλο και γλώσσα ομιλίας της σχολικής χρονιάς 2001/02 (α/α μητρώου από 4962- 4992).

ΤΑΞΕΙΣ	ΕΓΓΡΑΦΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΕΣ (Εκ & Ελλαδίτες)	ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΙ	ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΘΕΝΤΕΣ
A	19	11	8	9	10	
B	4		4	3	1	
Γ	5	4	1		5	
Δ						
E	1	1			1	
ΣΤ	2	1	1		2	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία</b>				<b>38.7 %</b>	<b>61.2 %</b>	
<b>Ποσοστό αυξομείωσης</b>				<b>+9%</b>	<b>- 38.7%</b>	



Από τον πίνακα 27 προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Το μεγαλύτερο πλήθος εγγραφών για το 2001/02 παρατηρείται όπως είναι φυσικό στην Α τάξη. Οι εγγραφές όμως δεν περιορίζονται μόνο στην Α τάξη, αλλά παρατηρούνται σποραδικά και σε όλες τις άλλες τάξεις με εξαίρεση τη Δ τάξη για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Μάλιστα, οι νέοι μαθητές ηλικίας από 8 ετών και πάνω που εγγράφονται από τη Β έως τη Στ τάξη, είναι στην πλειοψηφία τους αλλόγλωσσοι. Επίσης, φαίνεται ότι περισσότεροι μαθητές τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά γράφονται στη Β και Γ τάξη παρά στη Ε και Στ.

Από τους 31 νεοεγγραφέντες μαθητές, οι 12 (38.7%) είναι ελληνόφωνες (Ελληνοκύπριοι και Ελλαδίτες) και οι 19 αλλόγλωσσοι (ποσοστό 61.2%). Όλοι οι αλλόγλωσσοι μαθητές για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά προέρχονται από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Εν συγκρίσει με το προηγούμενο σχολικό έτος 2000/01 (Πίνακας Γ13), φαίνεται ότι οι εγγραφές στο σύνολό τους μειώθηκαν (από 42 για το 2000/01 σε 31 για το 2001/02). Η μείωση αυτή οφείλεται περισσότερο στις εγγραφές αλλόγλωσσων, οι οποίες από 31 μειώθηκαν σε 19 (ποσοστό μείωσης 38.7%, πίνακας 27), ενώ οι εγγραφές των ελληνόφωνων αυξήθηκαν κατά 1 (ποσοστό αύξησης 9%, πίνακας 27).

Ο πίνακας 28 παρουσιάζει την κινητικότητα των εγγραφών του σχολείου Φρίξος από το 1990/91 έως το 2002/03, δηλαδή για 13 συνεχή έτη παρουσίας αλλόγλωσσων στο σχολείο. Στον πίνακα αυτό μπορεί κανείς να μελετήσει την αυξομειωτική πορεία των εγγραφών σε ελληνόφωνες και αλλόγλωσσους μαθητές ανά έτος, όπως και την εξέλιξη του συνολικού πλήθους των εγγραφών. Στον πίνακα 28 αναφέρεται και το πλήθος των παιδιών επαναπατρισθέντων Κυπρίων που εγγράφονται στο σχολείο.

Πίνακας 28. Η κινητικότητα των εγγραφών στα μητρώα του σχολείου Φρίξος για τα σχολικά έτη 1990/91 έως 2002/03.

Σχολικό έτος	Ελληνόφωνες		Αλλ/γλωσσοι		Επαν/έντες	Σύνολο εγγραφών
	Πλήθος	%	Πλήθος	%		
1990 – 1991	31	88.6%	2	5.7%	2	35
1991 – 1992	15	88.2%	2	11.8%		17
1992 – 1993	23	76.6%	5	16.6%	2	30
1993 – 1994	23	60.5%	15	39.4%		38
1994 – 1995	18	60%	12	40 %		30
1995 – 1996	14	42.4%	19	57.5%		33
1996 – 1997	16	39%	25	60.9%		41
1997 – 1998	11	34.3%	21	65.6%		32
1998 – 1999	17	36.9%	29	63%		46
1999 – 2000	11	25.5%	32	74.4%		43
2000 – 2001	11	26.1%	31	73.8%		42
2001 – 2002	12	38.7%	19	61.2%		31
2002 – 2003	7	15.5%	38	84.4%		45

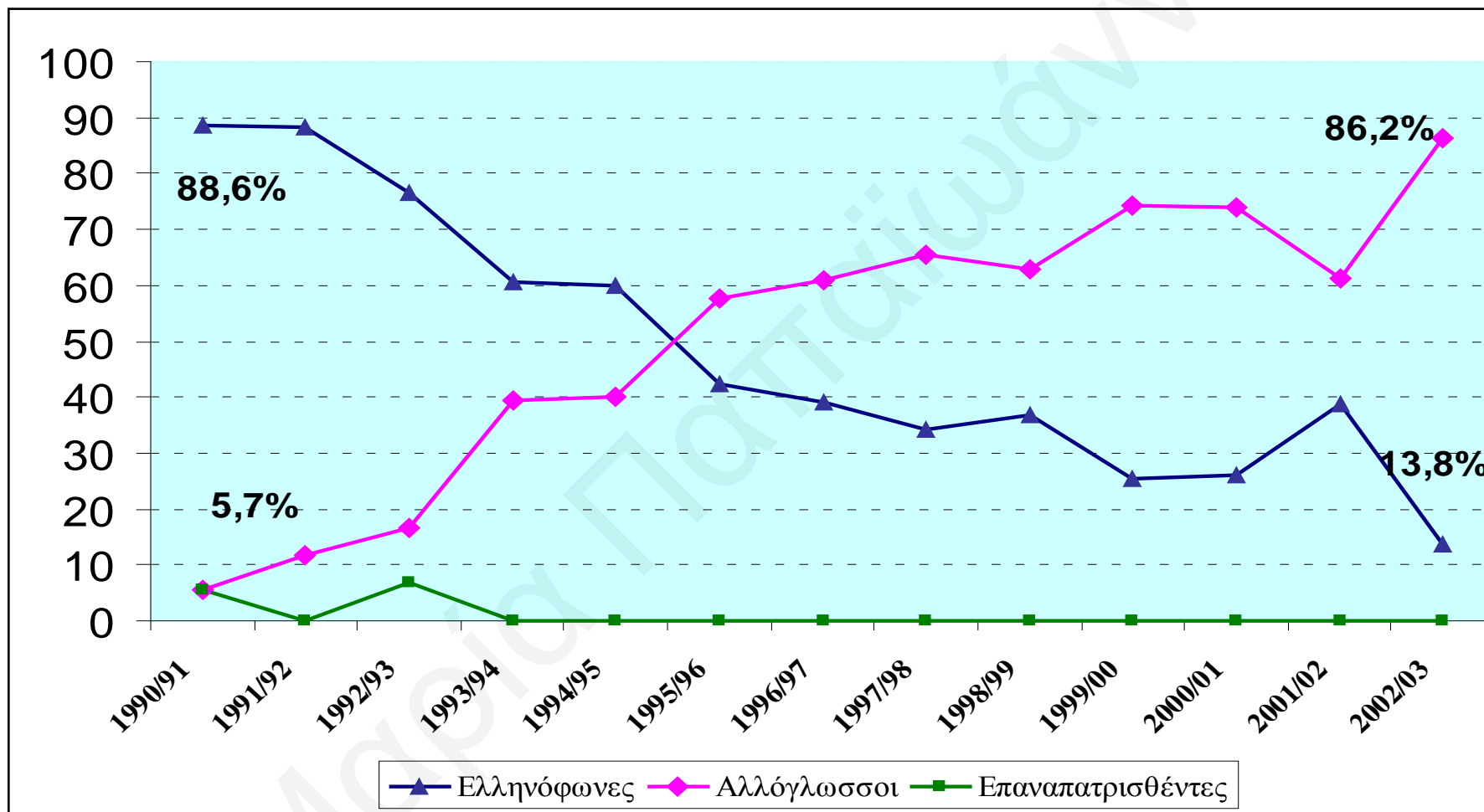
Από τον πίνακα 28 φαίνεται ότι τη σχολική χρονιά 1990/91 το πλήθος των εγγραφών ήταν 35 μαθητές εκ των οποίων το 88.6% ήταν ελληνόφωνες, το 5.7% αλλόγλωσσοι και 2 παιδιά επαναπατρισθέντων οικογενειών. Αντίθετα, το έτος 2002/03 το ποσοστό των ελληνόφωνων έπεσε στο 15.8 % και των αλλόγλωσσων ανέρχεται σε ποσοστό 84.4% αντιστρέφοντας τις δημογραφικές ισορροπίες στο σχολείο Φρίξος. Πρόκειται για το μικρότερο ποσοστό εγγραφών ελληνόφωνων μαθητών από τη χρονιά παρουσίας αλλόγλωσσων στα μητρώα του σχολείου και αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό αλλόγλωσσων εγγραφών στο σύνολο των 13 ετών, ενώ οι εγγραφές αυξάνονται από το προηγούμενο σχολικό έτος κατά 45.2% . Επίσης, σε ότι αφορά τις εγγραφές των

ελληνόφωνων μαθητών παρατηρείται μία πτωτική τάση στο πλήθος των νέων εγγραφών μεταξύ των σχολικών ετών 1993/94 με 1994/95 και 2001/02 με 2002/03, όπου η μείωση κυμαίνεται σε ποσοστό 21.7% και 41.6% αντίστοιχα. Ανάλογα, οι μεγαλύτερες ποσοστιαίες αυξήσεις στις εγγραφές αλλόγλωσσων μαθητών παρατηρούνται μεταξύ των σχολικών ετών 1992/93 με 1993/94 και 2001/02 με 2002/03 με ποσοστό αύξησης 200% και 84.2% αντίστοιχα. Φαίνεται ότι η αύξηση των αλλόγλωσσων τα δύο αυτά σχολικά έτη ήταν ραγδαία ενώ συνεχίζει μέχρι το 2002/03 να παρουσιάζει σταθερά ανοδική τάση. Αντίθετα, η μείωση των ελληνόγλωσσων μαθητών αν και είναι σταθερή, παρουσιάζει πιο μικρές ποσοστιαίες μεταβολές από χρόνο σε χρόνο με εξαίρεση τα τελευταία δύο έτη.

Μελετώντας το σύνολο των εγγραφών του σχολείου ανά σχολικό έτος φαίνεται ότι η χρονιά 1991/92 ήταν κρίσιμη για το σχολείο Φρίξος: παρουσιάζει τις λιγότερες (17) νέες εγγραφές. Παρόλα αυτά παρατηρείται μία ανοδική σταθερή πορεία στο πλήθος των νέων εγγραφών από χρόνο σε χρόνο που όπως φαίνεται, οφείλεται σε εγγραφές αλλόγλωσσων μαθητών. Το έτος 1998/99 παρουσιάζει το μεγαλύτερο πλήθος νέων εγγραφών (46 μαθητές στην πλειοψηφία τους αλλόγλωσσοι). Ο περιορισμένος αριθμός επαναπατρισθέντων Κυπρίων (2 μαθητές το 1990/91 και άλλοι 2 το 1992/93) επιβεβαιώνει την ιδιαιτερότητα της περιοχής, η οποία δεν προσελκύει για μεγάλο χρονικό διάστημα οικογένειες Εκ για μόνιμη εγκατάσταση, ενώ ταυτόχρονα έχει μετατραπεί σε γειτονιά οικονομικών μεταναστών λόγω των χαμηλών ενοικίων της περιοχής.

Ακολουθεί το διάγραμμα 11 που παρουσιάζει την αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο Φρίξος στις νέες εγγραφές ελληνόγλωσσων και αλλόγλωσσων μαθητών για τα σχολικά έτη 1990/91 έως 2002/03 (Διάγραμμα 11). Το διάγραμμα 11 εμφανίζει τη μετάβαση από τη μονοπολιτισμική στην πολυπολιτισμική νέα συνθήκη του σχολείου.

Διάγραμμα 11. Εγγραφές αλλόγλωσσων και ελληνόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Φρίξος για τα σχολικά έτη 1990/91 – 2002/03. Η αλλαγή της δημογραφίας του σχολείου και η μετάβαση στην πολυπολιτισμική συνθήκη.



Από το διάγραμμα 11 διαφαίνεται η πτωτική πορεία των εγγραφών των ελληνόγλωσσων μαθητών εν αντιθέσει με την αυξητική τάση των αλλόγλωσσων εγγραφών στα μητρώα του σχολείου Φρίξος. Η γραμμική παράσταση των εγγραφών παρουσιάζει αντίθετη πορεία για τις δύο κατηγορίες μαθητών. Η πτώση του πλήθους των Εκ μαθητών στις εγγραφές μπορεί να οφείλεται στην εκκένωση της περιοχής από το ντόπιο στοιχείο και στη μετακίνηση του μαθητικού πληθυσμού σε άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία της Λευκωσίας. Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι ένας αξιόπιστος τρόπος μελέτης των μετακινήσεων του μαθητικού πληθυσμού είναι η μελέτη των αποδεικτικών στοιχείων διαμονής που προσκομίζουν οι γονείς για την εγγραφή του παιδιού τους, μελέτη η οποία δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο σχολείο Φρίξος για τους ακόλουθους λόγους: α) σε ό,τι αφορά τον αλλόγλωσσο πληθυσμό συνήθως δεν υπάρχουν σταθερές διευθύνσεις διαμονής των νεοαφιχθέντων, ενώ τις περισσότερες φορές δηλώνουν φιλοξενούμενοι σε φιλικά σπίτια οπότε απουσιάζουν αποδεικτικά στοιχεία για τον έλεγχο της διεύθυνσης κατοικίας τους β) στο σχολείο δεν τηρούνταν πιστά τα αποδεικτικά στοιχεία διαμονής λόγω του περιορισμένου πλήθους εγγραφών και φοιτούντων μαθητών. Έτσι, πολλοί Εκ γονείς που είχαν καταστήματα στην περιοχή αλλά κατοικούσαν σε άλλες περιοχές της Λευκωσίας για να διαφυλάξουν τη λειτουργία του σχολείου έγραφαν τα παιδιά τους στο σχολείο Φρίξος χωρίς το γεωγραφικό κριτήριο να αποτελεί εμπόδιο εγγραφής και τέλος γ) λόγω της επισκευής και της μετακόμισης του σχολείου που ολοκληρώθηκε τη χρονιά συλλογής των δεδομένων της έρευνας, πολλά στοιχεία δεν εντοπίστηκαν στο αρχείο του.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο μητρώο δεν αναγράφεται στο χώρο των Παρατηρήσεων σημείωση για μαθητές που διακόπτουν τη φοίτηση ή παίρνουν μετεγγραφή για άλλο σχολείο. Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν αδύνατη τη μελέτη κατοικίας των μαθητών κι αν αυτή εμπίπτει στο γεωγραφικό εύρος του σχολείου.

Γεγονός όμως είναι ότι το διάγραμμα 11 διαγράφει μία αντίστροφη πορεία και αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, η οποία μας προϋδεάζει προς την κατεύθυνση της κατάργησης του τόπου διαμονής ως κριτηρίου για τις εγγραφές στο δημόσιο δημοτικό σχολείο Φρίξος. Αυτό το πόρισμα επιβεβαιώνεται από τις δηλώσεις του διευθυντή του σχολείου ο οποίος αναφέρει σχετικά:

«Ο κύριος λόγος της μείωσης των φοιτούντων είναι ότι η περιοχή δεν κατοικείται από ντόπιο πληθυσμό και κατά δεύτερον, γιατί υπάρχει μία τάση των γονιών να αποφεύγουν το σχολείο όσο μπορούν περισσότερο λόγω των ξενόγλωσσων. Πρόσφατο παράδειγμα δύο παιδιά Εκ που είχαν γραφτεί εδώ το Φλεβάρη το Γραφείο τους έδωσε την άδεια μετεγγραφής στο γειτονικό σχολείο, ενώ από το ίδιο σχολείο μας στέλνουν Ελληνοπόντιους που κανονικά θα έπρεπε

να γραφτούν εκεί. Έχουμε βγάλει τη φήμη ότι είμαστε το σχολείο των ξενόγλωσσων κι έτσι πέρυσι μία Ρωσίδα μάνα ήρθε και μας είπε ότι τη συμβούλευσαν από το ΥΠΠ να φέρει το παιδί της εδώ, γιατί γίνονται μαθήματα για ξενόγλωσσους. Η συνεχής μείωση των Εκ μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων στο σχολείο. Είτε οι γονείς τους φεύγουν από την περιοχή είτε γιατί δεν υπάρχουν κατ' ακρίβεια πολλές οικογένειες που μένουν εδώ, καταστηματαρχες φέρνουν τα εγγόνια τους ή τα παιδιά τους και μετά από κάποια χρόνια είτε αλλάζουν δουλειά είτε φεύγουν αναγκαστικά από την περιοχή. Το σχολείο μας βέβαια δεν έχει κανένα περιορισμό από το ΥΠΠ να πάρει παιδιά από αλλού αλλά δεν έρχονται (16/9/2001)...Μη ξεχνάτε ότι μόνο το 18% των μαθητών του σχολείου μας είναι Εκ που ζουν στην περιοχή. Αν δε διαφυλάξουμε και αν δεν κρατήσουμε το σχολείο ζωντανό, η περιοχή θα σβήσει. Είναι ζωτικός πόρος για την περιοχή».

Στη δήλωσή του ο διευθυντής φανερώνει ότι ο τόπος διαμονής δεν αποτελεί κριτήριο για το σύστημα εγγραφών του σχολείου Φρίξος - λόγω των δημογραφικών αλλαγών της περιοχής - όπως ισχύει βάση των κανονισμών λειτουργίας για το σύνολο των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Μάλιστα, η δήλωση του ΠΛΕ Λευκωσίας 'με χαρά εγγράφουμε όσους επιθυμούν από άλλες περιοχές να φοιτήσουν στο σχολείο Φρίξος' (Συνέντευξη 14/5/2003) συμπορεύεται με τη δήλωση του διευθυντή του σχολείου και επιβεβαιώνει την άτυπη εφαρμογή της γονεϊκής επιλογής σχολείου για την περίπτωση του σχολείου Φρίξος λόγω των ιδιαιτεροτήτων λειτουργίας του. Με τον τρόπο αυτό, η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου ως φαινομένου επεκτείνεται με διαφορετική ένταση οριζόντια και σε άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως κριτήριο οριζόντιας χωροταξικής επέκτασης του φαινομένου και σε άλλα σχολεία.

Εκτός όμως από τη μελέτη των μητρώων και τη διαφοροποίηση του συστήματος εγγραφών στο σχολείο, φαίνεται ότι υπάρχουν και άλλες πρωτοβουλίες οι οποίες προωθούν ένα νέο καθεστώς εγγραφών, φοίτησης και λειτουργίας του σχολείου Φρίξος. Πρόκειται για τη δημιουργία ενός «μνημονίου» που στόχο έχει τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου σχολείου, ενός διαπολιτισμικού σχολείου υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών, όπως αναφέρει ο διευθυντής του σχολείου που φροντίζει για τη διαμόρφωση και την προώθηση της ίδρυσής του. Ο διευθυντής περιγράφει την ιδέα δημιουργίας διαπολιτισμικού σχολείου ως εξής:

«Μου έγινε πρόταση το σχολείο μας να συστεγαστεί με ένα διαπολιτισμικό σχολείο υποδοχής ξενόγλωσσων μαθητών. Στο σχολείο αυτό θα συγκεντρώνονται όλοι οι ξενόγλωσσοι μαθητές της Λευκωσίας, στο οποίο θα μαθαίνουν ελληνικά σε ταχύρυθμα τμήματα και μετά θα επιστρέφουν στα σχολεία στα οποία ανήκουν. Μας προτάθηκε άτυπα, γιατί εμείς έχουμε παράδοση στις ενισχύσεις και είμαστε οι μοναδικοί που δουλεύουμε κατ' αυτόν

τον τρόπο. Η πρόταση έγινε από τον Επιθεωρητή, ο οποίος μου είπε ότι ο λόγος που μου το προτείνει είναι γιατί ξέρει πως το Υπουργείο θα συναντήσει πολλά εμπόδια, ειδικά με το Σύνδεσμο Γονέων, αν το προχωρήσει με δική του πρωτοβουλία. Γνωρίζουν όμως ότι έχω μεγάλη επιρροή στους γονείς και ξέρω πώς να το περάσω. Το έχω συζητήσει ήδη με το σύλλογο διδασκόντων και είναι απόλυτα σύμφωνοι. Την Πέμπτη θα το συζητήσω και με το Σύνδεσμο Γονέων αν και ήδη έχω προετοιμάσει το έδαφος και έχω προβεί σε μεμονωμένες επαφές.... Το σχολείο αυτό το οποίο θα είναι υποδοχής ξενόγλωσσων, θα έχει διαφοροποιημένο ΑΠ μαθημάτων και διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια. Θα διδάσκονται οι μαθητές ολοήμερα την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Δεν θα επηρεάζει τη λειτουργία του δικού μας σχολείου, γιατί το σχολείο Φρίξος πρέπει να διατηρήσει την παράδοση και την ελληνικότητά του. Αυτό είναι και το σημείο που έθιξε και ο Σύνδεσμος Γονέων: τη διατήρηση των ελληνικών τάξεων του σχολείου».

Φαίνεται από τις δηλώσεις του διευθυντή ότι η αύξηση του αριθμού των αλλόγλωσσων στην Επαρχία Λευκωσίας και τα σποραδικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα διάφορα σχολεία στα οποία εγγράφονται, διαμορφώνει για πρώτη φορά την ιδέα δημιουργίας ενός νέου τύπου σχολείου: ενός 'διαπολιτισμικού σχολείου υποδοχής', όπως ο ίδιος το ονομάζει. Οι διαφοροποιήσεις που εισηγείται η διεύθυνση με αυτό το πλάνο συνλειτουργίας θα εξεταστούν σε επόμενο κεφάλαιο ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Αυτό που φαίνεται σημαντικό για το σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών, είναι ο σχεδιασμός της συγκέντρωσης των αλλόγλωσσων μαθητών στο συγκεκριμένο σχολικό κτίριο, σε ένα νέο τύπο σχολείου υποδοχής, γεγονός που σημαίνει την υποχρεωτική κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου για συγκεκριμένη μερίδα μαθητικού πληθυσμού και την οριζόντια επέκταση του μέτρου σε όλα τα δημοτικά δημόσια σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας, στα οποία θα απευθύνονται αλλόγλωσσοι μαθητές κάτοικοι της περιοχής για εγγραφή.

Ο διευθυντής του σχολείου συμπληρώνει σε ότι αφορά την υλοποίηση του σχεδίου:

«Είναι ακόμη ιδέα. Αυτά που σου αναφέρω είναι δικές μου σκέψεις. Θέλουν να το περάσουν πάντως ως πρωτοβουλία δική μας, ότι ξεκίνησε από το σχολείο Φρίξος. Αυτό που θα εισηγηθώ είναι τη δημιουργία αρχικά μιας Επιτροπής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία θα έπρεπε ήδη να υφίσταται. Μια Επιτροπή η οποία θα στείλει και προσωπικό ειδικευμένο και εκπαιδευτικούς μας σε επιμορφώσεις στην Ελλάδα. Τόσο δύσκολο είναι να δούμε πως εφαρμόζεται η Διαπολιτισμική στην Ελλάδα; Τόσα και τόσα δανειστήκαμε από εκεί. Δεν μπορούν να στείλουν δύο άτομα και να αντιγράψουν το σύστημα Διαπολιτισμικής, να το προσαρμόσουν εδώ; Είναι αμέλεια του Υπουργείου. Εμείς σε αυτή την πρωτοβουλία μπορούμε να τους δείξουμε τι χρησιμοποιούμε ως σχολικά εγχειρίδια, γιατί έχουμε πολλά και ας διαλέξουν να πάρουν».

Όπως φαίνεται, ο διευθυντής του σχολείου σχεδιάζει πρόταση εκπαιδευτικής διαπολιτισμικής πολιτικής για την Κύπρο θεωρώντας ως ειδικευμένο προσωπικό και ειδήμονες τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, οι οποίοι αν και δεν έχουν κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, λόγω της εμπειρίας τους ανάγονται στους πλέον «ειδικούς» που μπορούν να παρέχουν βοηθητικό και επιμορφωτικό έργο σε μία εθνική Επιτροπή Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών του σχολείου διευρύνεται και σχεδιάζεται η δράση τους σε ανώτερα διοικητικά κλιμάκια. Το σημαντικό όμως είναι η επιβεβαίωση ότι η πρόταση αυτή διαμορφώθηκε και προωθήθηκε στον ΠΛΕ Λευκωσίας. Κι αυτό φάνηκε από τη συνέντευξη του ΠΛΕ ο οποίος αναφέρθηκε στο εν λόγω σχέδιο υποστηρίζοντας την προώθησή του στον ΔΔΕ του ΥΠΠ. Αρχικά εντόπισε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται με τις εγγραφές αλλόγλωσσων και την αδυναμία της υφιστάμενης δομής ενός δημόσιου δημοτικού να αντεπεξέλθει στην αλλαγή λέγοντας:

«Διότι έρχεται ένα παιδάκι στην Ε και στην Στ τάξη και δεν ξέρει καθόλου ελληνικά. Πώς είναι δυνατόν εκείνο το παιδί με τη δομή που έχουμε αυτήν τη στιγμή να μπορέσει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον εκείνο, στις δυσκολίες, στις τόσες απαιτήσεις που έχει η Ε τάξη χωρίς να ξέρει καθόλου ελληνικά;.....Μα γι' αυτό εισηγήθηκα να δημιουργηθεί μία ειδική επιτροπή όπως τη φαντάζομαι εγώ ειδικά για το σχολείο Φρίξος που είναι ειδική περίπτωση. Κανονικά θα έπρεπε να έχουμε ήδη υπηρεσία Διαπολιτισμικής Παγκύπρια» (ΠΛΕ Λευκωσίας).

Η σύμπλευση των δηλώσεων του ΠΛΕ Λευκωσίας με τις θέσεις του διευθυντή δε σταματούν στην ανάγκη διαμόρφωσης μίας Διαπολιτισμικής Επιτροπής αλλά φαίνεται ότι ο ΠΛΕ ανοικτά ενστερνίζεται την πρόταση για δημιουργία σχολείου υποδοχής:

«Ο Δντής του σχολείου Α έστειλε επιστολή και ζητά τη δημιουργία τάξεων υποδοχής όπως γίνεται στην Ελλάδα.....Η ενισχυτική διδασκαλία αποδίδει όταν το παιδί είναι μικρό, γιατί παίρνει μία μακρά διάρκεια για να αποδώσει. Ενώ οι τάξεις υποδοχής θα αποδώσουν σε λιγότερο χρόνο.....Το παιδί για 5 ώρες κάνει στις τάξεις υποδοχής ειδικά Ελληνικά, ενώ στην τάξη θα κάνει από τον υπεύθυνο δάσκαλο που θα τον βγάλουμε για να τον βοηθήσει 1-2 ώρες ελληνικά.....Συμφωνώ με την πρόταση του Διευθυντή του σχολείου Φρίξος. Αν κάνουμε τάξεις υποδοχής και μιλούμε για ασήμαντο αριθμό, αυτό είναι καλύτερο και οικονομικά και εκπαιδευτικά. Οικονομικά γιατί αντί να στείλουμε ένα δάσκαλο να κάνει 40 λεπτά σε 1 παιδί θα κάνει τώρα σε 10.....Στις τάξεις υποδοχής τα παιδιά να μην παραμένουν περισσότερο από 2-3 μήνες και να μην είναι απομονωμένα αλλά να έχουν επαφή στην αυλή με τα δικά μας παιδιά.....Τις τάξεις υποδοχής δεν τις βλέπω σαν γκέτο. Θέλω να λειτουργήσουν μέσα στο σχολείο. Τα παιδιά να έρχονται σε επαφή στο



διάλειμμα ή σε άλλα μαθήματα Τέχνης, Γυμναστικής, γιατί με τη συναναστροφή μαθαίνεται η γλώσσα και ύστερα από 2-3 μήνες ανάλογα με την πρόοδο».

Ο ΠΛΕ Λευκωσίας στηρίζει την πρόταση δημιουργίας σχολείου υποδοχής σε οικονομικά και εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά επιχειρήματα. Αν και η πρόταση αναφέρεται στη λειτουργία ενός παράλληλου σχολείου μέσα στο σχολικό χώρο του σχολείου Φρίξος, θεωρεί ότι αυτό δεν αποτελεί γκετοποίηση των μαθητών αφήνοντας να εννοηθεί ότι ενστερνίζεται τη διατήρηση της ελληνικότητας στις σχολικές τάξεις του σχολείου Φρίξος. Το σημαντικό είναι ότι μία πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζει αντίστροφη πορεία από τις συνήθεις κεντροκατευθυνόμενες γραφειοκρατικές αποφάσεις και μεταρρυθμίσεις του ΚΕΣ – από τη βάση της σχολικής μονάδας προς τα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας – η οποία εισηγείται τη δημιουργία ενός νέου τύπου δημόσιου σχολείου και τη θεσμοθέτηση της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου για όλα τα σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας και για συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (τους αλλόγλωσσους μαθητές).

Συνοψίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στις δημογραφικές αλλαγές του σχολείου διαπιστώνονται ως συνέπειες του πολυπολιτισμικού φαινομένου τα ακόλουθα:

1. Καταργείται ο τόπος διαμονής ως κριτήριο εγγραφών στο σχολείο Φρίξος
2. Προτείνεται από το διευθυντή η επέκταση της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου οριζόντια και σε άλλες σχολικές μονάδες με το σχεδιασμό λειτουργίας ενός νέου τύπου σχολείου υποδοχής. Σε περίπτωση υιοθέτησης μίας τέτοιας πρότασης, η κατάργηση από άτυπη θα αναχθεί σε θεσπισμένη πρακτική
3. Παρουσιάζεται η ανάπτυξη ενός σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από άτυπες διαδικασίες, πράγμα που τυγχάνει πλήρους αποδοχής από τον ΠΛΕ Λευκωσίας. Το σχέδιο αυτό αποτελεί ως προς το σχεδιασμό του, μία καινοτομική δράση που λαμβάνει χώρα στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και προωθείται προς τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ως πρόταση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των δημογραφικών αλλαγών και των επιπτώσεων στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών του σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και των συνεπειών που επέφερε η εισαγωγή του όρου αλλόγλωσσος, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν τη δημιουργία ενός νέου τύπου δομής «σχολείο μέσα σε σχολείο».

### *Η διαμόρφωση μίας ιδιότυπης δομής λειτουργίας τύπου «σχολείο μέσα σε σχολείο»*

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν δεδομένα που αφορούν τον πλεονάζοντα διδακτικό χρόνο που παραχωρείται στο σχολείο Φρίξος λόγω της φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών, τον τρόπο αξιοποίησής του και τις επιρροές που παρουσιάζονται στην οργάνωση και πρακτική της διδασκαλίας, στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και στο έργο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν:

- Οι συσχετίσεις του πλήθους του διδακτικού και ειδικού προσωπικού του σχολείου με την αύξηση του ΠΔΧ, και το πλήθος φοιτούντων και αλλόγλωσσων μαθητών από το 1999/00 έως το 2002/03.
- Η οργάνωση του ΠΔΧ σε τμήματα, η κατανομή των μαθητών σε κανονικές και ενισχυτικές τάξεις, το προσωπικό που διδάσκει σε αυτές και η κινητικότητα των μαθητών μεταξύ των επιπέδων ενίσχυσης των ενισχύσεων προς τα κανονικά τμήματα φοίτησης του σχολείου.
- Το περιεχόμενο της διδασκαλίας στα τμήματα ενίσχυσης, τα διδακτικά εργαλεία και οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται τόσο στις ενισχύσεις όσο και στις πολυπολιτισμικές τάξεις κανονικής φοίτησης.

Η αύξηση των ενισχυτικών ωρών στο σχολείο Φρίξος παρατηρείται από τη σχολική χρονιά 1999-00. Τα προηγούμενα σχολικά έτη το σχολείο 'Φρίξος' λάμβανε μετά από αίτημα του προσωπικού περιορισμένες περιόδους για την ενίσχυση των αλλόγλωσσων, οι οποίες διανέμετο μεταξύ του προσωπικού. Ο διευθυντής του σχολείου αναφέρει ότι «για να εξοικονομήσω περισσότερο ΠΔΧ δημιούργησα τις τάξεις ενίσχυσης».

#### *A) Συσχέτιση αριθμών και αναλογίες μαθητών, διδακτικού προσωπικού και ΠΔΧ στο σχολείο Φρίξος*

Η συγκριτική μελέτη της βαθμιαίας ποσοτικής και ποιοτικής μεταβολής του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και του ΠΔΧ στο πέρασμα του χρόνου, παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τη σχέση του πλήθους μαθητών και διδασκόντων, τους παράγοντες που καθορίζουν τη μεγέθυνση του σχολείου (οριζόντια διαφοροποίηση της σχολικής δομής) και κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες διαφοροποιούνται στο σχολείο Φρίξος εν συγκρίσει με ένα τυπικό δημόσιο δημοτικό σχολείο της Κύπρου.

Σε ό,τι αφορά τις πηγές των δεδομένων οι αριθμοί που καταγράφονται στο συγκεντρωτικό πίνακα 28, προέρχονται από επίσημα έγγραφα, τα οποία συμπληρώνουν όλα

τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Το πρώτο έντυπο που αξιοποιείται αφορά τις νέες εγγραφές και συμπληρώνεται στα τέλη του μήνα Ιανουαρίου, μετά την ολοκλήρωση της περιόδου εγγραφών των μαθητών για το επόμενο σχολικό έτος. Σύμφωνα με τις οδηγίες του επίσημου εντύπου του ΥΠΠ, τα σχολεία υποβάλλουν πλήρεις καταστάσεις με το προσωπικό του σχολείου, τα έτη υπηρεσίας και το διδακτικό χρόνο του σχολείου, τις αίθουσες αλλά και το πλήθος των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν ανά σχολικό έτος. Απώτερος στόχος εκτός των άλλων, είναι ο προγραμματισμός από τα Επαρχιακά Γραφεία και το ΥΠΠ του ΠΔΧ που θα παραχωρηθεί στα σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων με κριτήριο το πλήθος των φοιτούντων αλλόγλωσσων μαθητών ανά σχολική μονάδα. Μέχρι το σχολικό έτος 2001/02, το ΥΠΠ συγκέντρωνε το πλήθος των αλλόγλωσσων μαθητών χωρίς να ζητά στις καταστάσεις οποιαδήποτε άλλα στοιχεία γι' αυτούς τους μαθητές (καταγωγή, επίπεδο γλώσσας, ετήσια διάρκεια ενισχυτικής διδασκαλίας για κάθε αλλόγλωσσο μαθητή). Από το 2001/02 τα έντυπα διαφοροποιήθηκαν με απόφαση του ΔΔΕ (3/9/2001, Αρχείο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 7.1.19.1, Πίνακας Γ2). Τα σχολεία υποχρεώνονται να συμπληρώνουν πίνακες για το σύνολο των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν ανά τάξη, το σύνολο των αλλόγλωσσων νέων εγγραφών του σχολείου ανά σχολική τάξη, και το πλήθος των αλλόγλωσσων μαθητών που γράφτηκαν για πρώτη φορά από το έτος 1996/97 έως το 2001/02. Επίσης, λόγω της αύξησης του ΠΔΧ που διανέμεται ετήσια από το ΥΠΠ στα δημόσια σχολεία, ζητείται στο επίσημο έγγραφο ο διαχωρισμός των αλλόγλωσσων μαθητών σε αυτούς που χρειάζονται ενίσχυση και σε όσους δεν κρίνεται αναγκαία η ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα. Από τη σχολική χρονιά 2002/03 συμπληρώνεται ακόμη ένα κριτήριο στις ονομαστικές καταστάσεις αλλόγλωσσων μαθητών που προσκομίζονται στο ΥΠΠ: πόσες συνεχείς χρονιές ο κάθε αλλόγλωσσος μαθητής διδάσκεται ενισχυτικά την ελληνική γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό το ΥΠΠ προσπαθεί να ασκήσει μία μορφή ελέγχου στο πλήθος των ενισχυτικών ωρών που ζητά το κάθε σχολείο επιβάλλοντας τα κριτήρια τα οποία είχαν αποφασιστεί σε εθνικό επίπεδο από τη Μικτή Επιτροπή.

Η δεύτερη επίσημη πηγή δεδομένων για το πλήθος των μαθητών, του διδακτικού προσωπικού και των διδακτικών ωρών του σχολείου, συνιστά το Πληροφοριακό Δελτίο τύπου Α, το οποίο συμπληρώνεται από το διευθυντή του κάθε σχολείου στην έναρξη της σχολικής χρονιάς – μήνα Σεπτέμβριο – μετά την επιβεβαίωση των εγγραφών και τη συμπλήρωση του τελικού αριθμού φοιτούντων μαθητών. Τα δύο αυτά έντυπα όπως και οι επιστολές αλληλογραφίας του σχολείου με τον ΠΛΕ ή/και το ΔΔΕ αξιοποιήθηκαν για τη συμπλήρωση των στοιχείων του συγκριτικού πίνακα 29.

Το πρώτο στοιχείο που διαφαίνεται από τη μελέτη των εγγράφων του σχολείου Φρίξος, είναι η μεταβλητότητα που παρουσιάζει το πλήθος των φοιτούντων μαθητών μεταξύ των πηγών. Η διαδικασία των εγγραφών (η οποία ολοκληρώνεται σε δύο χρονικές περιόδους - Ιανουάριο και Σεπτέμβριο), αποτελεί μία συνήθη λειτουργία για τα μονοπολιτισμικά δημόσια σχολεία της Κύπρου: οι εγγραφές περιορίζονται στους νέους μαθητές κυρίως της Α τάξης που θα γραφτούν στο σχολείο, ο αριθμός τους είναι προβλέψιμος οπότε επιτρέπει τον προγραμματισμό των τάξεων και του διδακτικού προσωπικού για το νέο σχολικό έτος, ενώ οι καταστάσεις των φοιτούντων από τον Ιανουάριο ως το Σεπτέμβριο ελάχιστα μεταβάλλονται σε αριθμούς. Πρόκειται για συνθήκες οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν απαντώνται στο σχολείο Φρίξος όπου:

A) Οι εγγραφές από Ιανουάριο μέχρι Σεπτέμβριο παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις, ενώ δεν περιορίζονται μόνο σε αυτούς τους δύο μήνες του χρόνου. Ολόχρονα στο σχολείο το πλήθος των μαθητών τόσο στο σύνολο όσο και ανά τάξη μεταβάλλεται, καθώς οι εγγραφές δεν περιορίζονται - όπως ήδη φάνηκε από την ανάλυση των μητρώων - σε μαθητές της Α τάξης (Πίνακες Γ3-Γ13). Η μεταβλητότητα των εγγραφών εξαρτάται από τις αφίξεις ή και τις αναχωρήσεις παιδιών οικονομικών μεταναστών από το σχολείο.

B) Ως εκ τούτου, ο προγραμματισμός του σχολείου σε ετήσια βάση είναι ανέφικτος, ενώ η επίλυση λειτουργικών προβλημάτων φοίτησης μπορεί να απασχολήσει το σχολείο οποιαδήποτε χρονική στιγμή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Γ) Η διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου αναγκάζονται να επιλύουν προβλήματα φοίτησης κάτω από αιφνίδιες και απρόβλεπτες αυξομειώσεις του μαθητικού πληθυσμού με ό,τι αυτό συνεπάγεται

Δ) Όπως είναι επόμενο από τα παραπάνω, στα διάφορα έντυπα του σχολείου Φρίξος με διαφορετικές ημερομηνίες, το πλήθος αλλόγλωσσων και φοιτούντων διαφέρει κάθε φορά και ανταποκρίνεται μόνο στη δεδομένη στιγμή συμπλήρωσης του εγγράφου, ενώ δεν αποτελεί αξιόπιστη πηγή για τον ετήσιο προσδιορισμό των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.

Ο πίνακας 29 παρουσιάζει για τέσσερα σχολικά έτη 1999/00 – 2002/03 στοιχεία που αφορούν τους μαθητές του σχολείου, το προσωπικό, τα τμήματα φοίτησης και τον ΠΔΧ. Επιλέχτηκε το έτος 1999/00, γιατί είναι η πρώτη χρονιά παροχής ΠΔΧ στο σχολείο Φρίξος. Πριν την παρουσίαση των δεδομένων του πίνακα 29, είναι σημαντικό να παραθέσουμε τις αναφορές της παλαιότερης σε υπηρεσία δασκάλας του σχολείου Φρίξος (7 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο) για την περιγραφή των παραγόντων που διαμεσολάβησαν και οδήγησαν στην πολιτική της παροχής ΠΔΧ για αλλόγλωσσους μαθητές:

«Τότε, το 1997, ενισχύσεις είχαμε όλοι οι δάσκαλοι στα δημοτικά της Κύπρου για παιδιά με προβλήματα. Όταν άρχισαν τα προβλήματα με τους ξενόγλωσσους αναρωτιόμασταν τι να κάνουμε: να αφήσουμε τα δικά μας παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και να ασχοληθούμε με τους ξένους την ώρα της ενίσχυσης; Είπαμε όχι. Δε θα αφήσουμε τους δικούς μας για να πιάσουμε τους ξένους. Το δεύτερο χρόνο ζήτησα, επέμενα και ξαναεπέμενα να στείλουν περισσότερες ώρες για τα ειδικά παιδιά, γιατί μέχρι τότε τα βοηθούσα εγώ στις ενισχυτικές ώρες που μου έδινε το σχολείο – μιλάμε για ένα 40λεπτο. Έτσι, στην πορεία περίσσεψαν οι ώρες της Ειδικής Εκπαίδευσης, έστειλαν και δεύτερη δασκάλα ειδικής αγωγής, οπότε την ώρα της ενίσχυσής μου, έπαιρνα αραιά και που και κάποιους αλλόγλωσσους. Αλλά ήταν αποκλειστικά θέμα δασκάλου αν θα ασχολούνταν με τους ξενόγλωσσους. Η μεγάλη αλλαγή έγινε όταν αποφασίσαμε να πούμε ότι ‘ναι έχουμε πρόβλημα στην τάξη’. Όταν μετά τις πιέσεις των γονέων, τους είπαμε ότι δεν μπορούμε να κάνουμε μάθημα και ζητήσαμε τη βοήθειά τους. Αυτοί τότε πίεσαν το ΥΠΠ και δόθηκαν οι ειδικές ενισχύσεις για αλλόγλωσσους. Οπότε τώρα που φεύγουν τα παιδιά αυτά στις ενισχύσεις πράγματι είναι καλύτερα».

Οι έμμεσες πιέσεις των εκπαιδευτικών και η αμεσότητα της αντίδρασης των Συνδέσμων Γονέων, καθόρισαν την πολιτική της παροχής ΠΔΧ ειδικά για αλλόγλωσσους μαθητές. Ο κίνδυνος της απορύθμισης του διδακτικού έργου του σχολείου επιφέρει την παροχή του ΠΔΧ ως το μηχανισμό αποκατάστασης της εξισορρόπησης στη διδασκαλία. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έγκειται στην απόλυτη δικαιοδοσία του για το ποιους μαθητές θα αποφασίσει να στηρίξει ενισχυτικά αλλά και ποιο το περιεχόμενο της ενίσχυσης που θα τους προσφέρει.

Πριν τη μελέτη του πίνακα 29 να υπενθυμίσουμε ότι ο ΔΔΕ «ζητά τη διαμόρφωση κοινής πολιτικής παροχής ΠΔΧ από όλα τα Επαρχιακά Γραφεία της Κύπρου...για το λόγο αυτό από την επόμενη χρονιά θα ακολουθηθεί η κλίμακα που φαίνεται στο παράρτημα» (Αρχείο φάκελος 7.1.19.1, 28/6/2001, Πίνακας Γ2). Σύμφωνα με την κλίμακα αυτή, σε 1-5 αλλόγλωσσους μαθητές παρέχονται 3 επιπλέον διδακτικές ώρες, για 6 – 10 αλλόγλωσσους 6 επιπρόσθετες διδακτικές ώρες κοκ. Η ημερομηνία της απόφασης (2001) φανερώνει ότι ο ΠΔΧ που παρουσιάζει το σχολείο Φρίξος πριν το 2001/02 δεν υπολογίστηκε βάση της συγκεκριμένης κλίμακας αλλά αποτελεί υπόθεση συνεννόησης του σχολείου και του Επαρχιακού Γραφείου Λευκωσίας. Αντίθετα, ο ΠΔΧ των δύο τελευταίων σχολικών ετών του πίνακα ακολουθεί την κλίμακα που διαμόρφωσε η Μικτή Επιτροπή και με επίσημη οδηγία αποφασίστηκε η εφαρμογή της.

Συνεπώς, για τη σχολική χρονιά 2002/03 ο υπολογισμός του ΠΔΧ που προσφέρεται στο σχολείο υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των αλλόγλωσσων μαθητών που δήλωσε το σχολείο την προηγούμενη χρονιά.

Πίνακας 29. Μαθητικός πληθυσμός, αλλόγλωσσοι, διδακτικό προσωπικό και ΠΔΧ του σχολείου Φρίξος για τα σχολικά έτη 1999/00 έως 2002/03

Έτος	Αριθμός διδακτικού προσωπικού <sup>1</sup>	ΜΟ ετών υπηρεσίας διδακτικού προσωπικού <sup>2</sup>	Τμήματα σχολικής μονάδας	Σύνολο φοιτούντων μαθητών <sup>3</sup>	Σύνολο αλλόγ/σσων μαθητών	Σύνολο αλλόγ/σσων που χρειάζονται ενίσχυση	Διδακτικές ώρες σχολείου-μαθητών	Βοηθοί δντές	Διδακτικές ώρες προσωπικού	Πλεονάζων Διδακτικός Χρόνος
1999-2000	8 (11)	69: 8 = 8,6	6	143 (149)	67	(37)	201 ή 210 <sup>4</sup>		212 + 14 + 17 = 243	34 Έως 31/12/99 Από 1/1/2000 39 (33 και 42) <sup>5</sup>
2000-2001	9 (13)	115:9= 12.7	6	149 (132)	78 (83) <sup>9</sup>	78	201	1	237	32 (39) <sup>6</sup>
2001-2002	9 (15)	136:9 =15.1	6	127 (133)	70 (76)	60	205	1	256	51 <sup>7</sup>
2002-2003	12 (16)	118:12 = 9.8	7	134	87	59	245	-	306	61 <sup>8</sup>

<sup>1</sup> Στη στήλη εκτός παρένθεσης παρουσιάζεται το πλήθος του διδακτικού προσωπικού και εντός παρένθεσης ο συνολικός αριθμός του διδακτικού προσωπικού του σχολείου στον οποίο συνυπολογίζονται και οι ειδικότητες εκπαιδευτικών (μουσικός, γυμναστής, λογοθεραπεύτρια, τέχνης κλπ) που απασχολούνται στο σχολείο Φρίξος.

<sup>2</sup> Ως μέσος όρος υπολογίζεται ο χρόνος προϋπηρεσίας του διδακτικού προσωπικού (εξαιρουμένου του προσωπικού των ειδικοτήτων) και διαιρείται με το πλήθος του προσωπικού

<sup>3</sup> Ο πρώτος αριθμός φοιτούντων αντιστοιχεί στο έντυπο Σεπτεμβρίου ενώ ο δεύτερος της παρένθεσης αναφέρεται στο Πληροφοριακό Δελτίο Α που συμπληρώνεται μετά τις εγγραφές του Ιανουαρίου ή σε έγγραφο της επίσημης αλληλογραφίας του σχολείου στα τέλη της σχολικής χρονιάς.

<sup>4</sup> Οι διδακτικές περιόδους της Α, Β και Γ τάξης ανέβηκαν σε 35 εβδομαδιαίως τη χρονιά 2000-2001 από 31, 31 και 34 που ήταν αντίστοιχα έως το έτος 1999-2000. Σε αυτή την αλλαγή οφείλεται η διαφορά του διδακτικού χρόνου

<sup>5</sup> Σε επίσημα έντυπα του σχολείου αναφέρεται κατά διαστήματα διαφορετικός πλεονάζων διδακτικός χρόνος για τη σχολική χρονιά 1999-2000.

<sup>6</sup> Υποσημείωση διευθυντή στο Πληροφοριακό Δελτίο τύπου Α: «Το περίσσευμα διατίθεται για τη βοήθεια των 78 ξενόγλωσσων μαθητών του σχολείου μας». Σε επίσημο έγγραφο του ίδιου έτους ο χρόνος του σχολείου αναφέρεται ως 201 ώρες και το πλεόνασμα διδακτικού χρόνου ανέρχεται στις 40 ώρες.

<sup>7</sup> Ο διευθυντής του σχολείου αναφέρει σε υποσημείωση στο επίσημο έγγραφο 'οι 51 ώρες διατίθενται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ξενόγλωσσους και για την ενισχυτική διδασκαλία μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες'.

<sup>8</sup> «Από τις 60 ώρες που έχει το σχολείο για τους αλλόγλωσσους προσφέρονται 8 σε αναλάβητους μαθητές» σημείωση στο έντυπο από το διευθυντή του σχολείου.

<sup>9</sup> Στον προσωπικό φάκελο του ΔΔΕ ο 'Κατάλογο των σχολείων με αριθμό ξενόγλωσσων μαθητών – ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' για τη σχολική χρονιά 2000-2001, αναφέρεται το σχολείο Φρίξος με 83 συνολικό αριθμό ξενόγλωσσων, οι οποίοι δηλώνονται όλοι ότι χρειάζονται ενίσχυση και με πλεόνασμα διδακτικού χρόνου που παραχωρήθηκε στο σχολείο 51 διδακτικές ώρες.

Από τον πίνακα 29 προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις που αναφέρονται στο καθεστώς λειτουργίας των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου διαμορφώνοντας μία νέα τάξη πραγμάτων και μετρήσεων για το σχολείο Φρίζος.

Το σχολείο από το 1999/00 έως το 2001/02 λειτουργεί έξι τμήματα, ενώ τη χρονιά 2002/03 δημιουργείται ένα επιπλέον έβδομο τμήμα. Δηλαδή εγκρίνεται η δημιουργία νέου τμήματος στο σχολείο παρά τη μείωση των φοιτούντων μαθητών (από 143 σε 127). Η τοποθέτηση ενός επιπρόσθετου εκπαιδευτικού, όπως περιγράφεται από το διευθυντή του σχολείου, αντιβαίνει στην εκπαιδευτική νομοθεσία για δημιουργία νέου τμήματος και θυμίζει τη δήλωση του ΠΛΕ Λευκωσίας για το ‘καθεστώς χαλαρώσεων’ που ισχύει για το συγκεκριμένο σχολείο:

«Το σχολείο έχει φέτος 16 εκπαιδευτικούς. Οι μόνιμοι από 9 έγιναν 10. Χωρίστηκε η περυσινή Δ τάξη σε δύο νέες και πήραμε καινούριο δάσκαλο. Κανονικά δε δικαιούμασταν, γιατί η Ε τάξη είχε 29 παιδιά, αλλά μας έκανε τη χάρη ο ΔΔΕ».

Ταυτόχρονα για τις ίδιες σχολικές χρονιές το σύνολο των φοιτούντων μαθητών παρουσιάζει μικρές μεταβολές και συνολικά πτωτική εξέλιξη: οι 149 μαθητές της σχολικής χρονιάς 1999/00 μειώνονται σε 134 το 2002/03. Παρά την πτωτική τάση που παρουσιάζει το σύνολο των φοιτούντων μαθητών, αντιστρόφως ανάλογη παρουσιάζεται η εξέλιξη στο πλήθος του διδακτικού προσωπικού που απασχολείται στο σχολείο, η εξέλιξη των ενισχυτικών ωρών που παρέχονται ως ΠΔΧ και του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν ανά έτος.

Συγκεκριμένα από το 1999/00 έως το 2002/03 το προσωπικό του σχολείου αυξήθηκε κατά 45,4% (από 11 σε 16 εκπαιδευτικούς), ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο Φρίζος μειώθηκε κατά 10% (από 149 σε 134) αν και το πλήθος των αλλόγλωσσων αυξήθηκε κατά 29.8% (από 67 σε 87 μαθητές). Η σημαντικότερη ποσοστιαία αλλαγή φαίνεται ότι είναι αυτή του ΠΔΧ που παρέχεται στο σχολείο, ο οποίος παρουσιάζει βαθμιαία αύξηση για τα ίδια σχολικά έτη 79.4% (από 34 ώρες σε 61). Από τις ποσοστιαίες αυτές συγκρίσεις, φαίνεται ότι το ποσοστό αύξησης του ΠΔΧ παρουσιάζει κατακόρυφη αυξητική τάση σε σχέση με την ποσοστιαία αύξηση των φοιτούντων αλλόγλωσσων μαθητών. Η συγκριτική μελέτη των αριθμών και των αναλογιών δείχνει ότι η αύξηση του προσωπικού και κατά συνέπεια των διδακτικών ωρών του σχολείου είναι αντιστρόφως ανάλογη με το πλήθος των φοιτούντων μαθητών – φαινόμενο που δεν παρατηρείται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου – αλλά ανάλογη με το πλήθος των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Οι

παραπάνω συγκρίσεις φανερώνουν επίσης ότι η αύξηση του ΠΔΧ δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από ποσοτικά κριτήρια. Η απόκλιση στην ποσοστιαία αυξητική αναλογία αλλόγλωσσων (29.8%) και ΠΔΧ (79.4%) δείχνει α) ότι καταστρατηγείται ο ποσοτικός χαρακτήρας της κλίμακας του ΥΠΠ για κατανομή του ΠΔΧ και συνεπώς β) ότι υφίστανται ποιοτικά κριτήρια στα οποία οφείλεται αυτή η διαφοροποίηση. Με τον όρο ποιοτικά κριτήρια, εννοούμε ότι διαμεσολαβούν παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούν την κλίμακα και παραμένουν αφανείς αν περιοριστούμε απλά και μόνο στις ετήσιες ποσοτικές μετρήσεις.

Ένα δεύτερο στοιχείο που προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα 29, αφορά την εμπειρία του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Από το 1999/00 έως το 2001/02 παρατηρείται μία αύξηση στο μέσο όρο των χρόνων υπηρεσίας του μόνιμου προσωπικού του σχολείου. Η αύξηση αυτή φαίνεται πως δεν οφείλεται στην κατά έτος αύξηση της προϋπηρεσίας τους, αλλά υποδηλώνει την απασχόληση προσωπικού στο σχολείο Φρίξος που φτάνει τα 15 χρόνια υπηρεσίας κατά μέσο όρο. Η μείωση που παρατηρείται στο επόμενο έτος οφείλεται στη συνταξιοδότηση ενός εκπαιδευτικού και στη μετακίνηση του διευθυντή του σχολείου. Ο υψηλός μέσος όρος των ετών υπηρεσίας φανερώνει ότι οι τοποθετήσεις νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο Φρίξος είναι περιορισμένη, συνεπώς περιορισμένες προβάλλουν και οι μετακινήσεις του υφιστάμενου προσωπικού. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας θα συγκριθεί μεταξύ των δύο υπό μελέτη σχολείων στο κεφάλαιο των συγκρίσεων μεταξύ των περιπτώσεων.

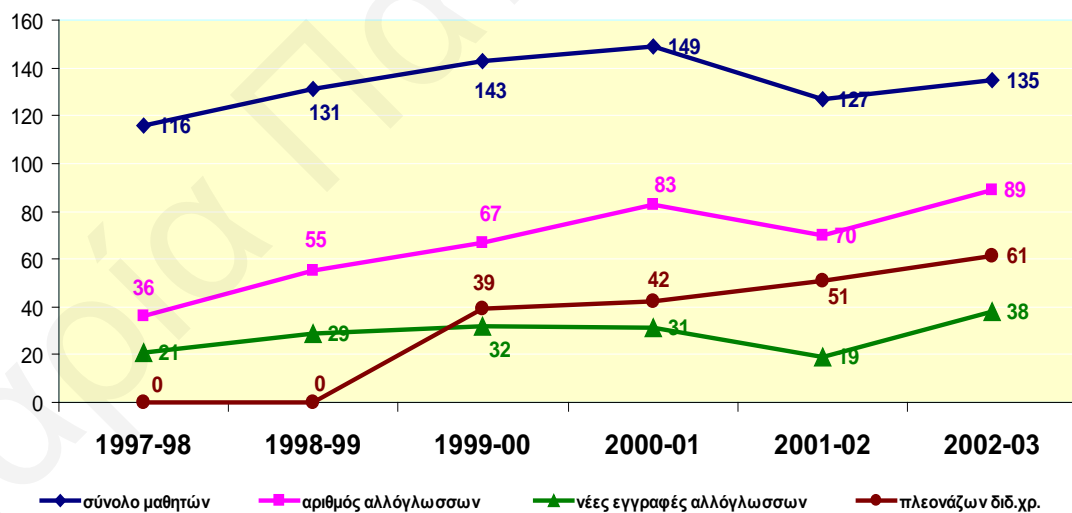
Τέλος, από τον πίνακα 29 μπορούμε να μελετήσουμε το βαθμό εφαρμογής της πολιτικής του ΥΠΠ, της θεσμοθετημένης απόφασης που καθορίζει την κλίμακα παροχής του ΠΔΧ για τις σχολικές χρονιές 2001/02 και 2002/03. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι το 2001/02 παρέχονται στο σχολείο Φρίξος 51 ώρες ΠΔΧ για 83 αλλόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δηλώνονται ως φοιτούντες από την προηγούμενη σχολική χρονιά. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι η κλίμακα του ΥΠΠ (1-5 αλλόγλωσσοι, 3 ώρες, 6-10 αλλόγλωσσοι, 6 ώρες κ.ο.κ) τυγχάνει απόλυτης εφαρμογής. Δεν παρατηρείται όμως το ίδιο και για την επόμενη σχολική χρονιά. Ενώ οι αλλόγλωσσοι που φοιτούν τη χρονιά 2001/02 είναι λιγότεροι (76), οπότε ο ΠΔΧ που αντιστοιχεί στο σχολείο είναι 48 ώρες, αντί αυτού ο χρόνος που του παρέχεται είναι 61 ώρες. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι η επίσημη εντολή του ΥΠΠ για τήρηση της κλίμακας δεν έχει εφαρμογή στο σχολείο Φρίξος τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Μάλιστα, το σχολείο λαμβάνει 61 ώρες αν και μειώνονται στο σύνολό τους οι φοιτούντες μαθητές, ενώ την ίδια χρονιά αυξάνεται το προσωπικό σε 16 άτομα και



παράλληλα χωρίζεται τάξη με 29 μαθητές σε δύο νέα τμήματα. Το πόρισμα αυτό ενισχύει τη σημαντικότητα της διαμεσολάβησης των ποιοτικών κριτηρίων που διαμορφώνουν τη λειτουργική σύσταση του σχολείου. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην αλλαγή της διεύθυνσης του σχολείου που συντελέστηκε το ίδιο χρονικό διάστημα. Φαίνεται ότι η πολιτική της διεύθυνσης του σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμοσιμότητα των θεσμών, τον τρόπο δηλαδή λειτουργίας των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών της θεσμοποίησης και της ευελιξίας στη σχολικό σύστημα Φρίξος, ενισχύοντας την εξουσιαστική ισχύ του διευθυντικού ρόλου, όπως θα διαφανεί και από τη συνέχεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Το διάγραμμα 12 παρουσιάζει τις συγκρίσεις του πίνακα 29 για τα σχολικά έτη 1997/98 έως 2002/03. Η παρουσία των αλλόγλωσσων σε σημαντικούς αριθμούς ξεκινά από το σχολικό έτος 1997/98, ενώ η πρώτη χρονιά που παρέχονται επιπλέον διδακτικές ώρες στο σχολείο είναι το 1999/00.

Διάγραμμα 12. Φοιτούντες, αλλόγλωσσοι, διδακτικό προσωπικό και ΠΔΧ του σχολείου Φρίξος για τα σχολικά έτη 1997/98 έως 2002/03



Εκτός από τη μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ μαθητών, προσωπικού και ενισχυτικών ωρών, στις αναφορές των παλαιότερων δασκάλων του σχολείου περιγράφεται η ριζική αλλαγή όλου του προσωπικού του σχολείου μέσα σε διάστημα διετίας μετά την άφιξη των πρώτων παιδιών μεταναστών στο σχολείο. Η δασκάλα του σχολείου που έζησε τις εποχές από το 1997 στο σχολείο Φρίξος αναφέρει συγκεκριμένα:

«Στα δύο χρόνια έφυγε όλο το προσωπικό εκτός από μένα λόγω της κατάστασης. Δεν μπορούσαν να διδάξουν, κανένας δεν έδινε σημασία στο σχολείο, ο διευθυντής εκείνος ήταν και τα τελευταία του χρόνια, και να ήθελε δεν μπορούσε. Τι να κάνει ο άνθρωπος; Ότι μπορούσε έκαμνε.,... Τα πρώτα 2-3 χρόνια βγήκε και το όνομα ότι όσοι δεν είναι καλοί δάσκαλοι πάνε στο σχολείο Φρίξος που τίποτε δεν κάνεις, έχεις τους ξένους που δεν καταλαβαίνουν, οπότε όσοι ήταν εδώ δεν ήταν καλοί δάσκαλοι. Και μετά από 2 χρόνια έφυγαν όλοι, όλοι για αυτό το λόγο. Δεν μπορούσαν δηλαδή να δουλέψουν (εκπαιδευτικός)... Όλοι ήρθαμε στο σχολείο πριν 3 χρόνια. Μόνο η Α είναι παλιά και ο Χ πιο πρόσφατος. Όλοι μαζί ήρθαμε εδώ την ίδια χρονιά (βοηθός διευθυντής)».

Φαίνεται από τις περιγραφές ότι η αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού επέφερε και τη ριζική αναμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο Φρίξος, άλλαξε όλο σχεδόν το διδακτικό αλλά και το διοικητικό προσωπικό. Δεν παρέμειναν ούτε ο διευθυντής ούτε ο βοηθός διευθυντής του σχολείου. Φαίνεται ότι η μεταβλητότητα στην ποιοτική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου επιφέρει και την αντίστοιχη αλλαγή στο ανθρώπινο δυναμικό στελέχωσης του σχολείου. Η συγκεκριμένη δασκάλα καθίσταται αρμόδια για την ενημέρωση του νέου προσωπικού. Αν και στο σύνολο των μεταθέσεων η αλλαγή του προσωπικού στο Φρίξος αποτελεί αμελητέα ποσότητα στο σύνολο των μεταθέσεων της Επαρχίας Λευκωσίας, για την ίδια τη σχολική μονάδα αποτελεί αναμόρφωση της οργανωτικής δομής του σχολείου και σημαντικό γεγονός για την ιστορία του.

*B) Οργάνωση του ΠΔΧ: τμήματα ενίσχυσης, προσωπικό ενισχυτικής διδασκαλίας, κατανομή και κινητικότητα αλλόγλωσσων μαθητών*

Η επόμενη δραστηριότητα που εμπλέκεται στη διαμόρφωση της νέας δομής του σχολείου, είναι ο τρόπος αξιοποίησης του ΠΔΧ και τα συστατικά στοιχεία της σχολικής λειτουργίας στα οποία επιδρά.

Στο σχολείο Φρίξος ο ΠΔΧ αξιοποιείται με δύο τρόπους:

- ❖ Με τη δημιουργία παράλληλων τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα.
- ❖ Με εξατομικευμένη διδασκαλία σε μεμονωμένες περιπτώσεις ή μικρές ομάδες παιδιών

Ο βοηθός διευθυντής του σχολείου σε συνέντευξή του στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2001/02 περιγράφει αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο διανέμεται ο ΠΔΧ στους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Πρόκειται για το πρόσωπο, το οποίο τη σχολική χρονιά 2002/03 μετά την προαγωγή του σε διευθυντή, παρέμεινε στο σχολείο Φρίξος ως διευθυντής της σχολικής μονάδας:

«Τα μαθήματα στις τάξεις εισδοχής γίνονται εδώ και δύο χρόνια στο σχολείο μας. Φέτος είναι η τρίτη χρονιά που θα λειτουργήσουν. Για τη φετινή χρονιά εγκρίθηκαν από το Υπουργείο 50 διδακτικές ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας για το σχολείο. Το πρόγραμμα γι' αυτές είναι πάντα το πρώτο δίωρο. Φέτος θα τις αναλάβει ο βοηθός διευθυντής και ο κ. Ψ που είναι στο σχολείο μόνο για ενίσχυση. Στις πρωινές ώρες οι ξενόγλωσσοι χωρίζονται σε επίπεδα. Πέρυσι τους χώρισαν σε δύο επίπεδα. Τόσα λειτούργησαν. Φέτος θα λειτουργήσουμε τρία επίπεδα. Ήθελαν και πέρυσι να δημιουργήσουν τρία επίπεδα αλλά το Υπουργείο δε μερίμνησε για επιπλέον ώρες και προσωπικό. Επίσης, κάθε δάσκαλος έχει ένα δίωρο για να το χρησιμοποιήσει σε ατομική ενίσχυση αδύναμων μαθητών της τάξης του ανεξάρτητα από καταγωγή. Ξέρετε υπάρχουν και πολλοί δικοί μας μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση και που γι' αυτούς δεν προβλέπει το Υπουργείο, δεν είναι μόνο οι ξενόγλωσσοι. Συνεπώς, 6 δάσκαλοι από 2 ώρες, σύνολο 12 ώρες σε ενισχύσεις. Οι 9 περίοδοι που υπολείπονται τις μοιράζονται ο διευθυντής, ο βοηθός και ο κ. Ψ για να κάνουν ενίσχυση σε παιδιά από διάφορες τάξεις ανεξάρτητα πάλι από καταγωγή. Ο διευθυντής για παράδειγμα παίρνει ένα προβληματικό παιδί για ενίσχυση 4 ώρες και εγώ παίρνω παιδιά από την Δ τάξη. Χθες ζήτησα από τους δασκάλους όλων των τάξεων να μου φέρουν αρχικά τις καταστάσεις των τάξεων τις οποίες ακόμη δεν έχουν συγκεντρώσει και κατά δεύτερον μαθητές που νομίζουν ότι χρειάζονται ενίσχυση».

Οι περιγραφές του βοηθού διευθυντή δείχνουν ότι ο ΠΔΧ αξιοποιείται σε τάξεις ενίσχυσης όσο και σε εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας. Το βασικό πρόγραμμα των ενισχύσεων γίνεται σε τμήματα όπου μαθητές φοιτούν ανάλογα με το επίπεδο κατάρτισής τους στην ελληνική γλώσσα και όχι την ηλικία τους. Τα ενισχυτικά τμήματα γλώσσας λειτουργούν το πρώτο δίωρο, όπου συνήθως βάσει του ωρολογίου προγράμματος στις κανονικές τάξεις διδάσκονται ελληνικά. Στο σχολείο αυτό προνοείται ένας συγχρονισμός του κανονικού ωρολογίου προγράμματος με το πρόγραμμα των ενισχυτικών διδασκαλιών, έτσι ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές να φεύγουν από τις κανονικές τάξεις φοίτησης στο μάθημα της Γλώσσας και να

διδάσκονται την ελληνική σε παράλληλα τμήματα. Ως προς το προσωπικό που αξιοποιείται στις ενισχύσεις, ο βοηθός διευθυντής αναφέρει τρία βασικά πρόσωπα τα οποία είναι υπεύθυνα για τα τρία τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά ταυτόχρονα φαίνεται ότι όλο το προσωπικό εμπλέκεται στις ενισχύσεις μέσω των ωρών που προσφέρονται για τη στήριξη αλλόγλωσσων της τάξης του. Συνεπώς, το ωρολόγιο πρόγραμμα όλου του διδακτικού προσωπικού και το πρόγραμμα μαθημάτων των κανονικών τάξεων, φαίνεται ότι επηρεάζεται από τις ενισχύσεις των αλλόγλωσσων. Τέλος, η κατανομή των μαθητών στα ενισχυτικά τμήματα έχει επιτελεστεί πριν οι εκπαιδευτικοί προσκομίσουν καταστάσεις με τους αλλόγλωσσους μαθητές της τάξης τους που χρειάζονται ενίσχυση. Η συγκεκριμένη απόφαση δείχνει να έχει ληφθεί από την ηγεσία του σχολείου. Προς αυτό το συμπέρασμα οδηγεί και η δήλωση του δασκάλου της Στ τάξης:

«Πρότεινα στη διεύθυνση επτά μαθητές για ενίσχυση από την τάξη μου. Από αυτούς παίρνουν μόνο τους τρεις» (23/10/2001).

Οι δασκάλες του σχολείου αναφέρονται στην ιδιότυπη λειτουργία των ενισχυτικών τάξεων με διαφορετικό τρόπο η καθεμία, ανάλογα με το χρόνο εξοικείωσης με τη λειτουργική ιδιορρυθμία του σχολείου:

«Πρώτη φορά είδα μαθήματα ένταξης, τάξεις να λειτουργούν παράλληλα. Δεν είχα ξανά αυτήν την εμπειρία. Αν και στη Λεμεσό είχαμε λίγα παιδιά τέτοια, παρόλα αυτά δεν τους κάναμε ενίσχυση. Δεν είχαμε αυτό το καθεστώς εκεί. Και οι ανακοινώσεις στα ρώσικα! Μου κάνει φοβερή εντύπωση. Ένοιωθα ανασφάλεια με τη δομή του σχολείου και ζήτησα Β τάξη μια και την ήξερα για να νιώσω κάπου ασφαλής τουλάχιστον ως προς την ύλη (Δασκάλα Β 'τάξης). . . . . Με το ένα που έχω και δεν επικοινωνούμε θα κάνω ενισχυτική διδασκαλία. Φέτος μου έχουν δοθεί ώρες γι' αυτό. Εξάλλου θα έρθει και η Γεωργιανή δασκάλα και θα το παίρνει κι αυτή και θα βοηθηθεί έτσι η κατάσταση (Δασκάλα Α τάξης)».

Η λειτουργία του παράλληλου προγράμματος ενίσχυσης είναι καινούρια εμπειρία για το νέο προσωπικό του σχολείου, όπως και η διγλωσσία των εντύπων ενημέρωσης. Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει μία διαφορετική δομή λειτουργίας στο σχολείο Φρίξος συγκριτικά με τα δημόσια δημοτικά σχολεία στα οποία έχει υπηρετήσει. Αντίθετα, η δασκάλα της Α τάξης ως παλαιότερη, φαίνεται όχι μόνο να έχει εναρμονιστεί με τη νέα δομή λειτουργίας, αλλά περιγράφει αποκλίσεις από τις επίσημες οδηγίες κατανομής του ΠΔΧ: ενδιαφέρεται για την υποστήριξη που μπορεί να δοθεί σε μαθητής της τάξης της, αν και δεν υπάρχει τέτοια πρόβλεψη από τους κανονισμούς. Οι ενισχύσεις δεν αφορούν

τα παιδιά της Α τάξης. Φαίνεται λοιπόν ότι ο χρόνος υπηρεσίας στο σχολείο Φρίξος καθορίζει και τη στάση στην αλλαγή των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στο τι θεωρείται ως 'νέο' και τι ως 'καθεστώς'.

Στο σχολείο Φρίξος από το 2001/02 λειτουργούν τρία επίπεδα ενισχυτικής διδασκαλίας. Όπως αναφέρει ο βοηθός διευθυντής, «οι ενισχύσεις είναι καταναμημένες αποκλειστικά ανά επίπεδο γλώσσας». Και στα τρία επίπεδα παρακολουθούν μαθητές οι οποίοι ηλικιακά ανήκουν από την Γ έως την Στ τάξη, όπως προκύπτει από τις παρακολουθήσεις των ενισχυτικών διδασκαλιών και τις καταστάσεις μαθητών του προσωπικού που διδάσκουν σε αυτές. Το κριτήριο κατάταξης των αλλόγλωσσων μαθητών δεν είναι η ηλικία τους, αλλά το επίπεδο της γνωστικής τους κατάρτισης στην ελληνική γλώσσα. Στο τμήμα των αρχαρίων αν και θα ανέμενε κανείς να παρακολουθούν μικροί σε ηλικία μαθητές, παρατηρείται το αντίθετο: διδάσκονται 13 μαθητές από τη Β, Γ, Δ και Ε τάξη του σχολείου και δύο μαθήτριες της Στ τάξης (Παρατήρηση διδασκαλίας 19/10/2001). Η επίσημη οδηγία του ΔΔΕ που απαγορεύει την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές μικρότερους της Δ τάξης δε φαίνεται να έχει εφαρμογή στο σχολείο Φρίξος: μαθητές μικρών τάξεων παρακολουθούν είτε τα πρωινά παράλληλα τμήματα είτε τους παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο διευθυντής του σχολείου δηλώνει ότι ο συγκεκριμένος θεσμός δεν μπορεί να τύχει εφαρμογής στο σχολείο του:

«Για την περίπτωση του σχολείου μας και του σχολείου Έλλη της Πάφου το ΥΠΠ μας έχει παραχωρήσει την άδεια να χρησιμοποιούμε κατά την κρίση μας τον ΠΔΧ (16/9/2001)...Στις εξατομικευμένες ενισχύσεις μπορεί να βάλω και μαθητή που παρακολουθεί και τα πρωινά μαθήματα στα τμήματα εισδοχής. Δε με περιορίζει κανένας. Ποτέ δε μας έλεγξαν τι τις κάνουμε τις 55 ώρες. Βέβαια τελευταία έχει έρθει μία εγκύκλιος που περιορίζει την κατανομή των ενισχυτικών ωρών σε μαθητές πάνω από τη Δ τάξη αλλά το δικό μας σχολείο δεν το πιάνει λόγω της ιδιομορφίας του. Δεν μπορεί να μου πει εμένα το ΥΠΠ να μην κάνω ενίσχυση σε μαθητές ξένους που έχω και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη τους, όποια ηλικία και να έχουν. Χρειάζονται βοήθεια».

Οι αποφάσεις του διευθυντή φανερώνουν ότι το σχολείο Φρίξος παρεκκλίνει όχι μόνο από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων σχολείων αλλά και από εντολή που αναφέρεται συγκεκριμένα στα ΣΦΑ. Ο διευθυντής κρίνει σε ποια περίπτωση μία νομοθετική ρύθμιση μπορεί να εφαρμοστεί ή όχι στο σχολείο του 'λόγω της ιδιοτυπίας του', ακόμη κι αν αφορά τον πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα. Ο ρόλος της ηγεσίας στο βαθμό ευελιξίας και παρέκκλισης από το ισχύον φαίνεται έντονα από το γεγονός

ότι η ίδια νομοθετική ρύθμιση ακολουθήθηκε κατά γράμμα από το διευθυντή του σχολείου Έλλη στην Πάφο, ο οποίος προέβη σε σημαντικές ανακατατάξεις των μαθητών στα ενισχυτικά τμήματα.

Η κατάργηση των ομοιόμορφων ηλικιακά τάξεων δεν είναι υπόθεση που αφορά μόνο τις ενισχύσεις. Το φαινόμενο φαίνεται ότι επηρεάζει και τις κανονικές τάξεις φοίτησης. Ο βοηθός διευθυντής παρουσιάζει ως κριτήριο εγγραφής ενός μαθητή σε μία τάξη το βαθμό πληρότητας των τμημάτων του σχολείου:

«Είπα στο Υπουργείο επειδή έχω πολλούς αλλόγλωσσους στην Στ τάξη να μη μου στείλει άλλους. Σήμερα τον έφερε ο Επιθεωρητής για να τον εντάξει (μιλά για νέα εγγραφή Ελληνοπόντιου μαθητή). Έχω τμήματα με 28 – 30 παιδιά στις 2 τάξεις και τώρα μου έστειλαν και νέο μαθητή που είναι για Δ τάξη αλλά θα τον βάλουμε στη Γ. Γι' αυτό ήρθε σήμερα ο Επιθεωρητής γιατί ήξερε ότι θα υπάρχουν αντιδράσεις για να τον γράψει. Άτυπα θα φαίνεται στις καταστάσεις της Δ τάξης αλλά θα φοιτά στη Γ τάξη. Το ίδιο είχαμε κάνει και με έναν άλλο Αρμένιο που είχε έρθει στο σχολείο μας και ήταν και μεγάλος. Το αρμένικο σχολείο δεν τον έγραψε και ήρθε εδώ. Δεν ήξερε καθόλου γλώσσα και οι γονείς μιλούσαν και μιλούν αρμένικα. Σήμερα είναι στη Στ τάξη και θα μπει σε λίγο στα 14. Όταν ήρθε, η Ε τάξη ήταν πλήρης. Τον πήρα στη δική μου την Δ που είχα 17 μαθητές και τον προχώρησα πολύ στα Μαθηματικά. Εν τω μεταξύ, με μία άλλη περίπτωση Αρμενίου μαθητή είπα στο γονέα 'καλά έτσι θα διατηρήσετε την κοινότητά σας; Σκορπίζοντας τα παιδιά σας σε άλλα σχολεία; Αυτό το έκανα για να τους πιέσω να τον γράψουν στο σχολείο της κοινότητάς τους κι όντως έγινε θέμα. Μπήκε στο αρμένικο σχολείο».

Είναι γεγονός ότι συνεξετάζοντας τα μητρώα με τα μαθητολόγια του σχολείου Φρίξος, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλοί μαθητές, οι οποίοι αναγράφονται σε διαφορετικές τάξεις φοίτησης στα δύο επίσημα βιβλία. Συγκεκριμένα, σε άλλη τάξη φαίνεται ότι φοιτούν στο μητρώο (συνήθως εγγράφονται σε αυτήν που ανήκουν με βάση την ηλικία τους ή στην αμέσως προηγούμενη), σε άλλη τάξη φοιτούν καθημερινά (μπορεί μέσα σε ένα χρόνο να φοιτήσουν σε 2 ή και 3 τάξεις) και σε άλλης τάξης μαθητολόγιο είναι γραμμένοι (στην τάξη που φοιτούν το μεγαλύτερο διάστημα του σχολικού έτους). Αυτό διαπιστώνεται και από την οδηγία που δίνει ο Επιθεωρητής του σχολείου για την εγγραφή αλλόγλωσσου μαθητή σε συνεννόηση με τη μητέρα του παιδιού και το βοηθό διευθυντή του σχολείου:

«Επιθεωρητής: Είναι καλός στα Μαθηματικά; Μητέρα αλλόγλωσσου: Ναι, ναι! Επιθεωρητής: Να μπει τότε στη Γ τάξη και μετά μόλις κατακτήσει τη γλώσσα να πάει στην Ε. Βοηθός διευθυντής: Μας ενδιαφέρει να κατακτήσει

τη γλώσσα, να μάθει να επικοινωνεί. Έχουμε και τη Μ. εδώ (εννοεί τη δίγλωσση δασκάλα) θα τον βοηθήσει».

Παρόμοια είναι και η περίπτωση μαθητή της Στ τάξης στην οποία αναφέρεται ο δάσκαλος της τάξης:

«Ένας μαθητής μου Ρώσος ήρθε πέρυσι στη μέση της σχολικής χρονιάς. Κατατάχθηκε στη Δ τάξη ενώ ήταν ηλικιακά για την Στ τάξη. Πήδηξε τάξη. Σήμερα είναι 13 ετών οπότε θα αποφοιτήσει στα 14 του».

Η ηλικιακή πολυμορφία των κανονικών τάξεων φοίτησης, διαπιστώνεται στον πίνακα Γ14, ο οποίος παρουσιάζει τις ηλικίες των μαθητών που φοιτούν ανά σχολική τάξη το έτος 2002/03, όπως προκύπτουν από τη μελέτη του μαθητολογίου και του μητρώου στο σχολείο Φρίξος.

Από τις αναφορές των προσώπων αλλά και από τη μελέτη των μητρώων και μαθητολογίων, διαφαίνεται μία σημαντική αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ του νέου καθεστώτος εγγραφών και αυτού της φοίτησης των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές είθισται να εγγράφονται στα μητρώα σε τάξεις όπου κανονικά θα φοιτούσαν με βάση την ηλικία τους (χωρίς αυτό να είναι πάντοτε απόλυτο) και να φοιτούν σε μία ή δύο μικρότερες τάξεις ανάλογα με τη γνωστική τους κατάρτιση στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί μπορεί κατά τη διάρκεια του έτους να μεταπηδήσουν μέχρι και 2 τάξεις (από τη Γ στην Ε), να αποφοιτήσουν μεγαλύτεροι από το ηλικιακό όριο φοίτησης στο δημοτικό σχολείο αλλά ταυτόχρονα να φαίνονται μόνο σε μία ονομαστική κατάσταση τάξης και να εγγράφονται ως μαθητές μίας τάξης στο μαθητολόγιο του σχολείου. Αυτό καταδεικνύει - εκτός από την κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου στις κανονικές τάξεις φοίτησης - την παρουσία ενός φαινομένου συνεχών μετακινήσεων και μεταβλητότητας στο πλήθος των φοιτούντων μαθητών ανά σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι το όριο φοίτησης στο δημόσιο δημοτικό σχολείο αποκτά ελαστικότητα. Ο παρατηρητής μίας διδασκαλίας σε μία κανονική τάξη του σχολείου Φρίξος συναντά ως φοιτούντες πλήθος μαθητών μεγαλύτερο σε αριθμό από αυτό που αναγράφεται στο μαθητολόγιο. Πρόκειται για περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι είτε δεν είναι γραμμένοι στις καταστάσεις της συγκεκριμένης τάξης είτε παρακολουθούν διδασκαλία σε άλλες τάξεις. Η εφαρμογή του γνωστικού έναντι του ηλικιακού κριτηρίου στη διαμόρφωση των κανονικών τάξεων, η φοίτηση σε 2 ή/και 3 τάξεις ανά έτος και η κατάργηση της σταθερότητας του πλήθους των μαθητών ανά τάξη, αποτελούν φαινόμενα που δεν απαντιούνται σε εθνογλωσσικά ομοιόμορφα δημόσια δημοτικά σχολεία του ΚΕΣ. Φαίνεται λοιπόν, ότι η παρουσία αλλόγλωσσων

στο σχολείο καθιστά αδρανές το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων σε σημεία του, με αποτέλεσμα να τροποποιούνται συγκεκριμένοι κανόνες και κανονισμοί ή να δημιουργούνται νέοι με στόχο να επιτευχθεί η ισόρροπη λειτουργία και οργάνωση των τάξεων και να προσδιοριστεί η μορφή των τμημάτων φοίτησης.

Η μεταβλητότητα του πλήθους των μαθητών φοίτησης συνιστά χαρακτηριστική ιδιότητα και των τάξεων ενίσχυσης των αλλόγλωσσων. Παρατηρείται μία ασυμβατότητα τόσο στο πλήθος των μαθητών που παρακολουθούν όσο και στο ποια πρόσωπα παρακολουθούν κατά περιόδους σε αυτά τα τμήματα. Η ασυμβατότητα αυτή εντοπίζεται μεταξύ των ονομαστικών καταστάσεων του σχολείου Φρίξος με τους αλλόγλωσσους που φοιτούν στα τρία τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και στα δεδομένα των παρατηρήσεων ενισχυτικών διδασκαλιών που πραγματοποιούνταν σε τακτά χρονικά διαστήματα για τη μελέτη της κινητικότητας των αλλόγλωσσων μαθητών. Ο πίνακας 30 παρουσιάζει τις ποσοτικές αποκλίσεις μεταξύ των δύο παραπάνω πηγών.



Πίνακας 30. Μεταβλητότητα του πλήθους των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου Φρίζος που φοιτούν στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα

	Ε Π Ι Π Ε Δ Ο Ε Ν	Ι Σ Χ Υ Σ Η Σ Α	Ε Π Ι Π Ε Δ Ο Ε Ν	Ι Σ Χ Υ Σ Η Σ Β	Ε Π Ι Π Ε Δ Ο Ε Ν	Ι Σ Χ Υ Σ Η Σ Γ
Σχολικό έτος	Καταστάσεις σχολείου	Παρακολουθήσεις ενισχυτικών διδασκαλιών	Καταστάσεις σχολείου	Παρακολουθήσεις ενισχυτικών διδασκαλιών	Καταστάσεις σχολείου	Παρακολουθήσεις ενισχυτικών διδασκαλιών
2001 – 2002	9 <sup>1</sup>	13 (19/10/2001)	10 <sup>1</sup>		8 <sup>1</sup>	
2002 – 2003	6 <sup>2</sup>	8 (24/1/2003)	6 <sup>2</sup>	5 (24/2/2003) 10 (17/3/2003)	11 <sup>2</sup>	8 (22/1/2003) 7 (20/3/2003)

<sup>1</sup>Πηγή: ΗΥ διεύθυνσης σχολείου, ημερομηνία εκτύπωσης 23/10/2001

<sup>2</sup>Πηγή: ΗΥ διεύθυνσης σχολείου, ημερομηνία εκτύπωσης 23/1/2003

Η κινητικότητα των αλλόγλωσσων μαθητών εντοπίζεται περισσότερο μεταξύ των τριών τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ είναι περιορισμένη η μετακίνηση μαθητών από τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας προς τις κανονικές τάξεις φοίτησης.

«Σκέφτομαι για δύο παιδιά να τα μετακινήσω. Ήρθε η μητέρα τους και με ρωτούσε αν προχωρούν. Της πρότεινα να τα αφήσουμε κανένα μήνα τουλάχιστον ακόμη στις ενισχύσεις. Πιστεύω δεν είναι έτοιμα να πάνε. Μπορούν να πάνε, αλλά πιστεύω ότι θα βοηθηθούν αν μείνουν ακόμη λίγο. Έχουν πρόβλημα στο γραπτό λόγο. Στον προφορικό κανένα (δασκάλα Γ επιπέδου)... Όπως βλέπεις έχει αλλάξει η σύσταση της ομάδας μου. Οι δύο εκταίες που έχουν έρθει από το πρώτο επίπεδο είναι πολύ δυνατά μυαλά. Καμία άλλη αλλαγή δεν έχει γίνει. Σκέφτομαι να στείλω το Χάρη στο Γ επίπεδο αλλά είναι και θέμα χώρου. Η κα. Α. στο Γ επίπεδο έχει 7 παιδιά πάνω σε ένα τραπέζι. Δεν ξέρω πως μπορεί να βολευτεί ο Χάρης. Πάντως οι αλλαγές δεν εξαρτώνται απλά και μόνο από τις επιθυμίες μας (Δάσκαλος του τμήματος Β επιπέδου ενίσχυσης)..... Στην τάξη μου ήρθαν δύο νέα παιδιά και οι δύο από την Στ τάξη. Το αγόρι ήρθε λίγο πριν τις γιορτές και το κορίτσι τώρα τον Ιανουάριο» (Δίγλωσση δασκάλα Α επιπέδου – τμήματος αρχαρίων).

Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η επίδοση του αλλόγλωσσου μαθητή δεν αποτελεί το αποκλειστικό κριτήριο ένταξης ή μετακίνησής του σε ενισχυτική ή κανονική τάξη φοίτησης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το δάσκαλο της Στ τάξης, ο οποίος αναφέρει με σαφήνεια τα κριτήρια:

«Κριτήριο ένταξης ενός μαθητή στα επίπεδα ενίσχυσης δεν είναι μόνο το επίπεδό του στην ελληνική γλώσσα, οι αδυναμίες του αλλά και το κατά πόσο μπορεί να παρακολουθήσει άλλα μαθήματα στην κανονική του τάξη και αν κάνει φασαρία».

Στο κριτήριο της χωρητικότητας και του πλήθους των μαθητών ανά ομάδα προστίθεται και ο παράγοντας της καλής συμπεριφοράς του μαθητή. Η ανάρμοστη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει το λόγο παραμονής των αλλόγλωσσων στις ενισχυτικές ομάδες καθιστώντας τις ενισχύσεις ως μία μορφή 'τιμωρίας' για τους άτακτους μαθητές. Φαίνεται ότι οι κανονικές τάξεις φοίτησης προφυλάσσουν την ευρυθμία του μαθησιακού και διδακτικού περιβάλλοντός τους έναντι των ενισχυτικών τμημάτων. Στο κριτήριο αυτό προστίθεται και ένας νέος παράγοντας, ο οποίος επιφέρει αλλαγές στο πρόγραμμα των ενισχύσεων και στην κινητικότητα των μαθητών. Η άφιξη μη ρωσόφωνων μαθητών εμπλουτίζει τη γλωσσική πολυμορφία του σχολείου και εγείρει διαδοχικές αλλαγές στην οργάνωση των ενισχύσεων, την ανακατανομή των μαθητών στις ενισχύσεις και κατά συνέπεια στη σύσταση των τάξεων.

«Η άφιξη τουρκόφωνου μαθητή στα μέσα της χρονιάς στην Α τάξη επέφερε διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα των ενισχυτικών διδασκαλιών. Η δασκάλα του Β επιπέδου, η οποία έχει μαθητές που τους παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία, επέστρεψε στην τάξη τους κάποιους από αυτούς για να αξιοποιήσει το χρόνο στη διδασκαλία του τουρκόφωνου που είχε προτεραιότητα. Ο νεότερος μαθητής ο οποίος μάλιστα δε μιλά τη δεύτερη σε πλειοψηφία γλώσσα του σχολείου - τη ρωσική - αδυνατεί να παρακολουθήσει το τμήμα ενίσχυσης των αρχαρίων, το οποίο χαρακτηρίζεται από γλωσσική ομοιομορφία, δεν έχει επικοινωνία στην τάξη του οπότε του παραχωρείται εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι ίδιες αλλαγές παρατηρούνται και στο πρόγραμμα ενισχυτικών ωρών που έχει ο δάσκαλος της Στ τάξης, λόγω της νέας άφιξης αλλόγλωσσου μαθητή στο μέσο της χρονιάς από άλλο σχολείο της Λευκωσίας» (Παρατηρήσεις ημερολόγιο σχολείου, 17/3/2003).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις δείχνουν ότι η μετακίνηση των αλλόγλωσσων εξαρτάται από ποικίλους και διαφορετικούς παράγοντες, ενώ η επιστροφή ενός αλλόγλωσσου στην κανονική τάξη φοίτησης για παρακολούθηση του μαθήματος της γλώσσας, δε σημαίνει πάντοτε ότι πραγματοποιείται με κριτήριο τη βελτίωση των επιδόσεών του. Οι αιφνίδιες αφίξεις προκαλούν και αιφνίδιες μεταβολές στην οργάνωση της διδασκαλίας και των τάξεων και στο ενισχυτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Ο βοηθός διευθυντής του σχολείου εξηγεί τους λόγους των περιορισμένων μετακινήσεων των αλλόγλωσσων στο σχολείο Φρίξος από τις ενισχύσεις στις κανονικές τάξεις φοίτησης:

«Οι μαθητές που ξεκινούν με ενισχύσεις τελειώνουν τη χρονιά σε αυτήν την τάξη. Δύσκολα επιστρέφουν πίσω στην τάξη τους. Αυτό οφείλεται περισσότερο στις αδυναμίες που έχουν και στην αδιαφορία των γονέων να τα επιβλέψουν».

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της οργάνωσης του ΠΔΧ φαίνεται ότι οι επιπλέον ώρες που παρέχονται στο σχολείο δεν οργανώνουν απλά και μόνο παράλληλα τμήματα φοίτησης αλλά επιδρούν στην οργάνωση και τη μορφή των κανονικών τάξεων και του ωρολογίου προγράμματος διαμορφώνοντας ένα μεταλλασσόμενο πλαίσιο φοίτησης και σχολικής οργάνωσης.

### Γ) Αλλαγές στο διδακτικό και μαθησιακό έργο

Οι αλλαγές που παρουσιάστηκαν στις πληθυσμιακές συσχετίσεις μαθητών και προσωπικού και στην οργάνωση του ΠΔΧ στο σχολείο Φρίξος διαμορφώνουν ένα νέο λειτουργικό περίβλημα για την πραγμάτωση της διδασκαλίας και μάθησης. Στο

κεφάλαιο αυτό θα εξεταστεί το αν και κατά πόσο η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών διαφοροποιεί την οργάνωση της διδασκαλίας, τη διαχείριση του ΑΠ, τις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και το διδακτικό υλικό που αξιοποιείται στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις διδασκαλίας.

Όπως έχει ήδη διαφανεί από τον τρόπο οργάνωσης των τάξεων, κανονικών και μη, η διδασκαλία των ελληνικών γίνεται σε ομοιογενή γλωσσικά περιβάλλοντα. Οι Εκ μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στις κανονικές τάξεις, οι αλλόγλωσσοι στις ενισχύσεις και οι μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίζουσας φύσης δυσκολίες βοηθούνται με εξατομικευμένη διδασκαλία εντός ή εκτός τάξης. Η τάση για επίτευξη γλωσσικής και γνωστικής ομοιογένειας στα τμήματα είναι επιτακτική ανάγκη σε αυτό το σχολείο με κορυφαία της έκφραση την απόφαση του διευθυντή του σχολείου να δημιουργήσει δεύτερη ομάδα αρχαρίων μέσα στο Α επίπεδο ενισχυτικής διδασκαλίας μόλις ένα μήνα μετά την έναρξη του σχολικού έτους:

«Πρέπει η ομάδα των αρχαρίων της Μ να χωριστεί σε δύο επίπεδα. Οι καινούριοι που ήρθαν δεν ξέρουν καθόλου γλώσσα ενώ η τάξη έχει παιδιά που έχουν κατακτήσει σε κάποιο βαθμό τη γλώσσα. Οι 5 νέες εγγραφές θα ομαδοποιηθούν χωριστά, γιατί δεν ξέρουν ανάγνωση, οπότε στις ασκήσεις που γίνονται απλά ό,τι πιάσουν από τη Μ.»

Η τάση επίτευξης ομοιόμορφων ή ομοιογενών ομάδων φαίνεται κι από το γεγονός ότι στις ομάδες ενισχυτικής διδασκαλίας των τριών επιπέδων παρακολουθούν κυρίως ρωσόφωνοι μαθητές ή μαθητές με συγγενικές μητρικές γλώσσες (ρώσικα, βουλγάρικα, αρμένικα). Κάτι τέτοιο θα ήταν απόλυτα κατανοητό για το Α επίπεδο όπου η διδασκαλία γίνεται σε δύο γλώσσες (ελληνικά – ρωσικά) από τη δίγλωσση Γεωργιανή δασκάλα του σχολείου. Το ίδιο όμως μοτίβο παρατηρείται και στις άλλες δύο ομάδες ενίσχυσης. Αντίθετα, περιπτώσεις τουρκόφωνων και Ιρανών μαθητών διδάσκονται την ελληνική γλώσσα με εξατομικευμένη διδασκαλία και δεν παρακολουθούν σε καμία από τις τρεις ομάδες ενίσχυσης. Η απόφαση αυτή σχετίζεται με τη σημαντικότητα της αλληλοδιδακτικής μεθόδου - στήριξης μεταξύ των ομόγλωσσων μαθητών που παρακολουθούν στα ενισχυτικά τμήματα αλλά ταυτόχρονα και στην ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα βιώματα μαθητών διαφορετικής καταγωγής με την προτίμηση εξατομικευμένης μεθόδου. Καθώς ο στόχος είναι αρχικά να κατανοήσει ένας μαθητής το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μαθητές που μπορούν να συνεννοηθούν σε μία οποιαδήποτε γλώσσα, στηρίζουν ο ένας τον άλλον και εργάζονται συνεργατικά βοηθώντας στη διαδικασία της μάθησης.

Στην τάση ομοιο-μορφοποίησης των ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας (κοινή μητρική γλώσσα και ίδιο επίπεδο κατάρτισης στην ελληνική γλώσσα) παρουσιάζεται ως αντίρροπη η τάση διαφοροποίησης της διδακτικής ύλης των μαθημάτων, η οποία είναι προκαθορισμένη από το ΥΠΠ για κάθε τάξη. Χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι ενώ η ένταξη μαθητών σε χαμηλότερες τάξεις φοίτησης καθορίζεται από το κριτήριο επάρκειας στην ελληνική γλώσσα, ταυτόχρονα οι μαθητές αυτοί στα Μαθηματικά διδάσκονται έννοιες και ύλη μεγαλύτερων τάξεων και όχι την ύλη που καθορίζει η τάξη φοίτησής τους. Ο διευθυντής του σχολείου ανακοινώνει αυτού του τύπου τη διαφοροποίηση:

«Σήμερα, όταν ήρθε ο νέος μαθητής στη Στ τάξη, η Ε τάξη ήταν πλήρης. Τον πήρα στη δική μου Δ τάξη που είχα 17 μαθητές και τον προχώρησα πολύ στα Μαθηματικά».

Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται ότι στο σχολείο Φρίξος η σταθερότητα της διδακτέας ύλης η οποία είναι ενιαία και κοινή για όλους τους μαθητές των τάξεων, δεν ισχύει για όλες τις περιπτώσεις μαθητών του σχολείου. Η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης της τάξης - όπως προνοείται από το ΥΠΠ - γίνεται για μία μερίδα μαθητών που φοιτούν σταθερά στις κανονικές τάξεις του σχολείου (κυρίως τους Εκ μαθητές), ενώ για μεγάλη μερίδα αλλόγλωσσων το περιεχόμενο του ΑΠ και της διδασκαλίας διαφοροποιείται από την προκαθορισμένη ηλικιακά ύλη της τάξης με στόχο την προσαρμογή του περιεχομένου της μαθησιακής διαδικασίας στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Ένα νέο στοιχείο που χαρακτηρίζει την ενισχυτική ομάδα των αρχαρίων είναι η παρουσία δίγλωσσης διδασκαλίας. Η ρώσικη γλώσσα χρησιμοποιείται ως επεξηγηματική, υποστηρικτική της διδακτικής διαδικασίας για την εκμάθηση της ελληνικής (Παρατήρηση ενισχυτικών διδασκαλιών, 15 και 19/10/2001, 21/1/2003). Η δημιουργική αξιοποίηση των δύο γλωσσών παρατηρείται και σε εξατομικευμένη διδασκαλία από το δάσκαλο της Στ στον Ιρανό μαθητή της τάξης του. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική και η αγγλική. Ο εκπαιδευτικός γράφει μικρές προτάσεις στο μαθητή στα ελληνικά και του εξηγεί το νόημα των λέξεων στα αγγλικά προσπαθώντας να διδάξει στο μαθητή ανάγνωση (Παρατηρήσεις, 27/1/2003). Ταυτόχρονα, η δίγλωσση διδασκαλία θεωρείται και ως αναγκαία υποστηρικτική συνθήκη της διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου:

«Αυτό που βλέπω ως ανάγκη για τη διδακτική πρακτική είναι ένα δίγλωσσο δάσκαλο που να δουλεύει μέσα ή και εκτός τάξης με αυτά τα παιδιά. Να τους

εξηγεί τι ζητώ, τι κάνουμε. Τώρα επαναλαμβάνουμε τα ίδια πράγματα ξανά και ξανά πολλές φορές για να μπορέσουν να τα κατακτήσουν και να μιλήσουν. Αυτό θα γίνει φέτος με την βοήθεια της Γεωργιανής δασκάλας που θα έρθει από 1<sup>η</sup> Οκτώβρη» (Δασκάλα Α τάξης).

Εκτός από το πολυγλωσσικό περιβάλλον του σχολείου, η σημαντικότητα της διγλωσσίας είναι ένας δεύτερος παράγοντας ο οποίος αναστέλλει την κυριαρχία της ελληνικής ως γλώσσας διδασκαλίας, καθώς προβάλλεται πρωταρχική η ανάγκη επικοινωνίας με τους μαθητές και για το λόγο αυτό, αξιοποιείται οποιαδήποτε γλώσσα μπορεί να αποτελέσει κοινό σημείο αναφοράς και αλληλοκατανόησης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του.

Εκτός από τη διγλωσση διδασκαλία που αποτελεί μία νέα συνθήκη, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας φαίνεται ότι διαφοροποιείται ως προς τη διδακτική της προσέγγιση, όταν διδάσκεται σε αλλόγλωσσους μαθητές. Στην ομάδα του Β επιπέδου ενισχυτικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός προσανατολίζει τη διδασκαλία του στην κατάκτηση του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού. Για το σκοπό αυτό αξιοποιεί και αντίστοιχο διδακτικό υλικό, το οποίο βοηθά στην ανάπτυξη του προφορικού διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.

«Η έμφαση είναι στον προφορικό λόγο. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται βιβλία που να ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους και στα ενδιαφέροντά τους. Κάνω συχνά παραμύθι. Εννοιολογική ανάλυση. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου η κατάκτηση των εννοιών και η επίτευξη σωστής σύνταξης. Μετά έρχεται ο γραπτός. Έτσι κι αλλιώς ο γραπτός δομείται πάνω στην κατάκτηση του προφορικού. Μετά περνάς στον γραπτό λόγο. Τα παιδιά γράφουν βέβαια. Έχουν 3 τετράδια: Σκέφτομαι και γράφω, ορθογραφίας και γραφής. Έχουν αρχίσει να γράφουν εκθεσούλες, μικρές παραγράφους».

Φαίνεται ότι η διδακτική προσέγγιση της ελληνικής διαφοροποιείται. Ενώ κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Εκ μαθητές ο γραπτός και προφορικός λόγος συμπορεύεται και επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στα δύο είδη λόγου, κατά τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, το προσωπικό του σχολείου διαχωρίζει τις δύο μορφές λόγου δίνοντας προβάδισμα στον προφορικό – επικοινωνιακό και ταυτόχρονα υποστηρίζοντας μία ιεραρχημένη προσέγγιση των δύο μορφών λόγου. Η διαφοροποίηση αυτή σημαίνει την αδυναμία αξιοποίησης του ενός και αποκλειστικού διδακτικού εγχειριδίου και επιφέρει την ανάγκη για την κατασκευή διαφορετικού εποπτικού υλικού, το οποίο να ανταποκρίνεται στο επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των αλλόγλωσσων μαθητών.

Στο τρίτο επίπεδο των ενισχυτικών διδασκαλιών που γίνονται σε προχωρημένους αλλόγλωσσους μαθητές, τα μαθήματα είναι περισσότερο ενισχυτικά σε θέματα γραμματικής και συντακτικού. Η δασκάλα αναφέρει «χρησιμοποιώ το ‘Μαθαίνω Ελληνικά’ που είναι για τα παρειακά σχολεία. Μου είπε η δασκάλα Α. να το χρησιμοποιήσω» (Πρόκειται για διδακτικές κατευθύνσεις που έδωσε η δασκάλα Α στην αναπληρώτριά της λόγω της απουσίας της με άδεια κύησης). Η διδασκαλία στην ομάδα των προχωρημένων αλλόγλωσσων επικεντρώνεται περισσότερο στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Οι μαθητές στο επίπεδο αυτό έχουν στην πλειοψηφία τους άριστες αναγνωστικές δεξιότητες, έχουν κατακτήσει τον προφορικό λόγο αλλά παρουσιάζουν αδυναμίες που επικεντρώνονται σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, όπως φαίνεται από το ημερολόγιο παρατηρήσεων ενισχυτικών διδασκαλιών.

Η οργάνωση της διδασκαλίας στα τρία ενισχυτικά τμήματα, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών, διαμορφώνει άτυπα και τα πρότυπα (standards) του κάθε επιπέδου στο σχολείο Φρίξος: στο πρώτο επίπεδο ο στόχος είναι η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, στο δεύτερο η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στο τρίτο επίπεδο η καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσω της εκμάθησης γραμματικής και συντακτικού. Τα πρότυπα του κάθε επιπέδου είναι διαμορφωμένα από το προσωπικό του σχολείου Φρίξος και δεν αποτελούν οδηγία του ΥΠΠ ούτε αποτέλεσμα συμβουλευτικής του Επιθεωρητή. Αφορούν αποκλειστικά την οργάνωση της διδασκαλίας των αλλόγλωσσων μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο.

Αλλαγές στο διδακτικό έργο παρουσιάζονται και ως προς τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγει ενσυνείδητα το προσωπικό του σχολείου. Στο σχολείο Φρίξος φαίνεται ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί μία δημοφιλή διδακτική προσέγγιση, η οποία όπως φαίνεται, δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση της γλώσσας ούτε αποκλειστικά σε αλλόγλωσσα παιδιά:

«Εξατομικευμένη διδασκαλία χρησιμοποιούμε σε διάφορες περιπτώσεις. Αρχικά σε Εκ μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, σε μαθητές αλλόγλωσσους αλλά που δεν είναι ρωσόφωνοι (ιρανοί, τουρκόφωνους, βούλγαρους, αρμένιους) και δεν μπορούν να ενταχθούν σε ομαδικές διδασκαλίες ενισχυτικών τμημάτων όπου όλοι σχεδόν οι μαθητές είναι ρωσόφωνοι. Στις περιπτώσεις αυτές εφαρμόζουμε εξατομικευμένη διδασκαλία όπως και σε μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν δευτερεύοντα μαθήματα, όπως Ιστορία για παράδειγμα, οπότε τους δίνουμε δουλειά χωριστή και δουλεύουν μόνοι τους. (Ομαδική συνέντευξη

εκπαιδευτικών, 28/1/2003). . . . . Παίρνω 6 παιδιά από τη Γ τάξη και τους κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία στα Μαθηματικά. Είναι μαθητές με αδυναμίες στα Μαθηματικά» (Δάσκαλος Β επιπέδου ενισχύσεων).

Οι μαθητές στο σχολείο Φρίξος μπορεί να παρακολουθούν γλώσσα σε κάποιο από τα τρία επίπεδα ενισχυτικών διδασκαλιών, να κάνουν ενίσχυση με τη δασκάλα της τάξης τους στη γλώσσα και με άλλη δασκάλα στα Μαθηματικά, ενώ ταυτόχρονα τις περιόδους κατά τις οποίες η τάξη κάνει δευτερεύοντα μαθήματα οι αλλόγλωσσοι μαθητές συχνά δουλεύουν εξατομικευμένα με φυλλάδιο στη γλώσσα ή στα μαθηματικά – όπως προκύπτει και από τις παρατηρήσεις διδασκαλιών (18, 20, 21/3/2003, 3/4/2003 & 12/5/2003). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων προκειμένου να διατηρήσουν την πειθαρχία κατά τη διδασκαλία Ιστορίας, Γεωγραφίας και Θρησκευτικών, μαθημάτων δηλαδή όπου η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων αδυνατεί να παρακολουθήσει, ετοιμάζουν φυλλάδια ελληνικών ή μαθηματικών στα παιδιά αυτά για να εργάζονται εξατομικευμένα, ενώ το υπόλοιπο τμήμα μετέχει στο μάθημα που ορίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης. Η πολυθεματικότητα που παρατηρείται κατά τις διδακτικές περιόδους προκαλεί την καταστρατήγηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων: για παράδειγμα, το μάθημα της Ιστορίας δεν παρακολουθείται από όλους τους μαθητές που παρευρίσκονται στην τάξη, γιατί την ώρα διδασκαλίας της Ιστορίας ένα μέρος των μαθητών ασχολείται με Γλώσσα και Μαθηματικά. Η καταστρατήγηση του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων, το οποίο καθορίζεται από ενιαία ύλη για όλους τους μαθητές που φοιτούν μίας τάξης, παρατηρείται και κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Η παλαιότερη δασκάλα του σχολείου αναφέρει τις δράσεις που ανέλαβαν όταν πρωτοεμφανίστηκαν αλλόγλωσσοι στις τάξεις τους:

«Όταν άρχισαν να έρχονται οι ξένοι η κατάσταση ήταν τραγική. Δεν ξαναείδαμε τέτοιο πράμα στην Κύπρο. Τι κάνεις;;;!! Δεν ήξερε κανένας τι να κάνει. Ερχόταν για παράδειγμα ο Επιθεωρητής και μας έλεγε κάνετε ό,τι μπορείτε. Κανένα φυλλάδιο ετοιμάζαμε. Για παράδειγμα οι συνάδελφοι που είχαν Γ και Δ τάξη έπαιρναν κανένα φυλλάδιο από την Α και τη Β τάξη και την ώρα που έκαναν Ελληνικά έδιναν στα ξενόγλωσσα παιδιά και δούλευαν με τα φυλλάδια των άλλων τάξεων. Ήταν δύσκολο».

Από τις περιγραφές των αποφάσεων του προσωπικού παρατηρείται η απόκλιση από το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς η διδακτέα ύλη του μαθήματος της Γλώσσας δε διδάσκεται για όλους τους μαθητές. Η ύλη των μικρότερων τάξεων επεκτείνεται και χρησιμοποιείται ως ύλη για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές που



φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Η παρουσία των αλλόγλωσσων στις κανονικές τάξεις του σχολείου φαίνεται ότι να προκαλεί αποκλίσεις ως προς την ομοιογένεια του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας: οι διδακτικές περιόδοι παύουν να είναι αποκλειστικά Ιστορίας ή Γεωγραφίας για όλους τους μαθητές, ενώ η διδασκαλία της γλώσσας δεν ακολουθεί την καθορισμένη διδακτέα ύλη της τάξης. Η παρατήρηση αυτή σημαίνει την αναγκαιότητα ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης προγράμματος στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας.

Τι κάνουν όμως οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με πολυγλωσσικά περιβάλλοντα; Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, το διδακτικό και εποπτικό υλικό και τι περιεχόμενο αποδίδουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Αυτό που παρατηρείται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν υπάρχει ενιαία διδακτική στάση στο σχολείο. Οι θέσεις των προσώπων αποκλίνουν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό.

Από τη μια μεριά παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνεχίζουν να διατηρούν τις πατροπαράδοτες διδακτικές προσεγγίσεις επικεντρωμένοι στην αποπεράτωση της επίσημα καθορισμένης διδακτέας ύλης και τη χρήση του επίσημου σχολικού εγχειριδίου. Οι δασκάλες της Α και Β τάξης δηλώνουν ότι σε καμία περίπτωση δε διαφοροποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας ή το διδακτικό υλικό λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών, προσδίδοντας ένα καθαρό προβάδισμα στις μαθησιακές ανάγκες των Εκ μαθητών. Τα ξενόγλωσσα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα από την επαφή με ομόγλωσσους συμμαθητές τους που γνωρίζουν την ελληνική. Η δασκάλα της Β τάξης, αν και νεοαφιχθείσα στο σχολείο Φρίξος, αποδυναμώνει το μαθησιακό ρόλο του σχολείου δηλώνοντας την πεποίθησή της ότι η μάθηση είναι υπόθεση του μαθητή:

«Στην αρχή φοβόμουν, φοβόμουν πολύ ότι δεν θα είμαι αποτελεσματική στη δουλειά μου. Όταν ο μαθητής δεν ξέρει ελληνικά σαφώς και έχω πρόβλημα. Πώς θα συνεννοηθώ; Έχω μια μαθήτριά που δεν επικοινωνεί. Δεν ξέρει καθόλου τη γλώσσα. Ούτε κι εγώ ρώσικα ή τουρκικά. Πώς να συνεννοηθώ; Εγώ προσωπικά τη μαθήτριά δεν μπορώ να τη βοηθήσω. Απλά κοιταζόμαστε. Το μόνο που μπορώ να κάνω και το έκανα, είναι να τη βάλω δίπλα σε μια άλλη, η οποία έχει μάθει ελληνικά ώστε να τη βοηθά, να της μιλά για να μάθει. Στην αρχή φοβόμουν, φοβόμουν πολύ ότι θα είχα δυσκολίες στο να μάθουν τα παιδιά. Τώρα πιστεύω ότι είναι θέμα μαθητή. Έχω μαθητές που είναι Πόντιοι και είναι πολλοί καλοί! Είναι θέμα μυαλού. Αν έχεις μυαλά δουλεύεις (Δασκάλα Β τάξης). Είναι η 3<sup>η</sup> χρονιά που έχω Β τάξη. Τεράστια διαφορά εδώ στα επίπεδα. Χαμηλά τα επίπεδα και των Κυπρίων μαθητών.

Δεν μπορείς να δουλέψεις κάτι επιπλέον, να εμβαθύνεις εδώ. Πιστεύω ότι αν είχα παιδί δε θα το έφερνα σε αυτό το σχολείο. Σε ένα άλλο σχολείο ο δάσκαλος μπορεί να εμβαθύνει. Εδώ δεν μπορείς να ξεφύγεις από το σχολικό εγχειρίδιο. Είμαι απόλυτη ως προς αυτό τώρα. Δεν ξέρω αν αργότερα αλλάξω γνώμη. Πάντως δε θα έφερνα το παιδί μου εδώ. Θα προτιμούσα ακόμη και την ταλαιπωρία ενός πιο απομακρυσμένου σχολείου αλλά όχι εδώ. Το χαμηλό επίπεδο μπορεί να είναι τυχαίο, δηλαδή τυχαία να έπεσα σε Β τάξη με χαμηλές επιδόσεις. Μπορεί να οφείλεται στο ότι το 50% είναι Πόντιοι και διάφορες άλλες ομάδες. Δηλαδή όχι υψηλά κοινωνικά στρώματα. Δεν το έχω ψάξει ιδιαίτερα. Μπορεί σε κάποιους να αρέσει το παιδί τους να έρχεται εδώ. Να μην τους ενοχλεί ή να το βρίσκουν εποικοδομητικό να έρχονται τα παιδιά τους σε επαφή με τους Πόντιους (Δασκάλα Β τάξης)».

Η νέα εκπαιδευτικός αποποιείται μίας επαγγελματικής εναλλακτικής στάσης στη διδασκαλία η οποία αρμόζει στις διαφορετικές συνθήκες εργασίας τους και επιρρίπτει τις ευθύνες των χαμηλών επιδόσεων στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές αδυναμίες των μαθητών. Σημαντική είναι η προσφορά των ομόγλωσσων συμμαθητών που έχουν κατακτήσει την ελληνική και από 'αρχάριοι αλλόγλωσσοι' έχουν αναχθεί σε 'δίγλωσσους' μαθητές. Παραπλήσιες είναι και οι δηλώσεις της δασκάλας της Α τάξης, η οποία διανύει το τρίτο έτος υπηρεσίας της στο σχολείο Φρίξος:

«Τα περισσότερα ήταν στο νηπιαγωγείο μαζί. Αρκετά είναι εκείνα που καταλαβαίνουν λίγο, αλλά εντάξει με καταλαβαίνουν τι λέω π.χ ανοίξτε τετράδια, βγάλτε πένες κλπ δεν είναι εντελώς αποκομμένα. Πέρυσι η κατάσταση ήταν δραματική!!! Είχα πάρα πολλά παιδιά που δεν καταλάβαιναν ΤΙΠΟΤΕ! Είχα τέτοιο άγχος που έκλαιγα και δεν μπορούσα να κοιμηθώ τις νύχτες στο σπίτι μου. Ξέρεις τι είναι να μιλάς και να μη σε καταλαβαίνουν;; Να προσπαθείς να κάνεις ύλη, σχολικό εγχειρίδιο και να βλέπεις πως δεν προχωρά; Δεν βγαίνει!!! Πώς θα μάθαιναν αυτά τα μικρά έννοιες; Γιατί να διαβάζουν μάθαιναν και μάλιστα κάποια παιδιά άριστα. Αλλά δεν καταλάβαιναν τι διάβαζαν, ήταν μηχανική ανάγνωση. Όμως δε μπορούσα να διανοηθώ ότι αυτά τα παιδιά μετά τα Χριστούγεννα θα είχαν τόση διαφορά και μάλιστα κοντά στο Πάσχα. Όλοι οι μαθητές επικοινωνούσαν, έμαθαν ελληνικά. Εγώ ποτέ δε δίδαξα την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Πώς μπορούσα να το κάνω; Να διδάσκω έννοιες τη στιγμή που είχα Κύπριους μαθητές μέσα στην τάξη. Και με κείνα τα παιδιά τι θα έκανα; .....Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα κυρίως από την επικοινωνία τους με τους ντόπιους και τους παλιούς ξενόγλωσσους, οι οποίοι είναι χρόνια στην Κύπρο. Αυτά παίζουν μαζί στην αυλή του σχολείου αλλά και το απόγευμα, αν έρθετε προς τα δω η πλατεία είναι γεμάτη από παιδιά του σχολείου. Συναναστρέφονται πολλές ώρες μεταξύ τους. Παίζουν όλα μαζί. Αυτό βοηθάει στην κατάκτηση της γλώσσας: κυρίως η επαφή» (Δασκάλα της Α τάξης).

Το κοινό σημείο στις περιγραφές των εκπαιδευτικών έγκειται στην αδυναμία διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους και στη σημαντικότητα των ομόγλωσσων συμμαθητών για την κατάκτηση της γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτή η παρατήρηση προσδίδει μία εξέχουσα θέση στη διγλωσσία ως αναγκαία συνθήκη για την εκμάθηση της ελληνικής. Η έμφαση στη διγλωσσία παρουσιάζεται και στο λόγο της δασκάλας της Γ τάξης. Υπερτονίζει τη σημαντικότητα της παρακολούθησης των αλλόγλωσσων στις κανονικές τάξεις και κρίνει ως ασήμαντη την παροχή των ενισχυτικών διδασκαλιών στα τμήματα υποδοχής:

«Εκείνους που ξέρουν να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν, προτιμώ να τους έχω μαζί μου, γιατί πιστεύω ότι το περιβάλλον της τάξης βοηθά ενώ οι ενισχύσεις είναι περίπατος. Δεν είμαι υπέρ των ενισχύσεων με εξαίρεση τις περιπτώσεις αρχαρίων....Κάποια κάνουν τις ασκήσεις του βιβλίου των ελληνικών μόνο επειδή καταλαβαίνουν το μηχανισμό. ...όταν ήρθα στο σχολείο Φρίξος, συνάδελφος μού είπε χαρακτηριστικά 'μη περιμένεις να κάνεις μάθημα. Δεν κάνουμε μάθημα εδώ όπως στα άλλα σχολεία. Εδώ είναι άλλο πράγμα. Εδώ έχουμε μεταφραστές».

Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών στην Α τάξη (20, 21 & 28/3/2003) προκύπτουν τρεις βασικές παρατηρήσεις:

1. οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις τους
2. η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ακόμη και για τους αλλόγλωσσους μαθητές που ξεκινούν από την Α τάξη το ελληνικό σχολείο, παρουσιάζει τα ίδια μαθησιακά στάδια με αυτά που εντοπίστηκαν στα τμήματα ενίσχυσης: αρχικά αποκτούν μηχανιστικές αναγνωστικές δεξιότητες, στη συνέχεια κατακτούν έννοιες και δεξιότητες προφορικού λόγου και καταληκτικά καλλιεργούνται δεξιότητες γραπτού λόγου.
3. η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για τους αλλόγλωσσους γίνεται μέσω της αλληλοδιδακτικής μεθόδου από συμμαθητές τους δίγλωσσους που βρίσκονται σε πιο προχωρημένο στάδιο. Η δασκάλα της Α τάξης αναφέρει ότι γι' αυτό το σκοπό αξιοποιούνται και μαθήτριες της Στ τάξης στη διδασκαλία της Α. Οι επισημάνσεις αυτές δηλώνουν τη σημαντικότητα της διγλωσσίας ως συνθήκης για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και τη σημαντικότητα της επαφής μεταξύ των μαθητών.

Οι παραπάνω επισημάνσεις όμως δε φαίνεται να αποτελούν και πάγιες διδακτικές θέσεις όλου του προσωπικού του σχολείου. Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διαφοροποιήσεις στις οποίες προβαίνουν προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδακτική

και μαθησιακή διαδικασία στο επίπεδο των μαθητών της τάξης τους. Πρόκειται για αλλαγές τις οποίες επινοούν προκειμένου να διασφαλίσουν την ομαλή διδακτική λειτουργία της τάξης και να εμπλέξουν στη διδακτική διαδικασία και τους αλλόγλωσσους μαθητές. Σημαντικές είναι οι δηλώσεις της παλαιότερης δασκάλας στο σχολείο Φρίξος όπως και της νεότερης δασκάλας που διδάσκει στο Γ επίπεδο ενισχύσεων καθώς και δευτερεύοντα μαθήματα σε κανονικές τάξεις:

«Την πρώτη εβδομάδα απογοητεύτηκα πολύ. Είδα ότι δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν. Δεν με καταλάβαιναν. Έπρεπε να κάτσεις να τους αναλύσεις, να τους εξηγήσεις το κάθε τι. Είναι δύσκολο. Δηλαδή κάνεις κάτι σαν φροντιστήριο. Δεν γίνεται το μάθημα κανονικό, όπως γίνεται σε άλλα σχολεία... Πρώτα από όλα αναγκάζομαι να γράφω στον πίνακα το κάθε τι που λέω. Για παράδειγμα πριν κάνω την ερώτηση έπρεπε να εξηγήσω τι σημαίνει νεολιθική εποχή. Εξηγήσαμε και γράψαμε στον πίνακα ποια ήταν τα αντικείμενα τους, το υλικό από το οποίο ήταν κατασκευασμένα τα όπλα τους, τους έδειξα εικόνες και τους εξήγησα. Και καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ασχολούνταν με την πέτρα. Και γι αυτό ονομάζεται νεολιθική εποχή, επειδή λίθος σημαίνει πέτρα. Και φάνηκε ότι το κατάλαβαν. Πιστεύω ότι πιο πολύ το πρόβλημα είναι στον γραπτό παρά στον προφορικό λόγο. Επίσης, οι απαντήσεις τους είναι μονολεκτικές, γιατί δε γνωρίζουν πώς να συντάξουν προτάσεις. Εκτός από το να γράφω στον πίνακα το άλλο που κάνω είναι ότι δεν προχωρώ με γρήγορους ρυθμούς. Οι εικόνες τους βοηθούν πολύ στην κατανόηση, οπότε όπου δεν υπάρχουν, τους φωτοτυπώ εικόνες από το βιβλίο της Γ γυμνασίου. Είναι ένα βιβλίο στυλ κόμικς και τους αρέσει πολύ. Στη Γεωγραφία τα πράγματα είναι ακόμη πιο δύσκολα. Έφτιαχνα δικό μου υλικό, γιατί δεν μπορούσαν να κατανοήσουν έννοιες. Αν ήμουν σε άλλο σχολείο δε θα το έκανα αυτό, να μείνω πίσω στην ύλη. Εδώ υπάρχουν ιδιαιτερότητες».

Η συγκεκριμένη δασκάλα αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και προσαρμόζει τις διδακτικές της επιλογές σε αυτή: η έμφαση δεν είναι στην αποπεράτωση της ύλης αλλά στην κατανόηση εννοιών. Φαίνεται να πειραματίζεται σε νέο διδακτικό υλικό, πέραν του επίσημου σχολικού εγχειριδίου. Εντοπίζει ως διαφορά από τη διδασκαλία σε μία μονογλωσσική τάξη το γεγονός ότι ο επεξηγηματικός λόγος κατέχει την πρώτη θέση με αποτέλεσμα οι ρυθμοί διδασκαλίας να διαφοροποιούνται και η ολοκλήρωση της απαιτούμενης ύλης της τάξης να μην είναι εφικτή. Η αλλαγή του ρυθμού διδασκαλίας και η αδυναμία επεξεργασίας μιας διδακτικής ενότητας στον προβλεπόμενο χρόνο της μίας διδακτικής περιόδου δηλώνει την επίδραση της πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού στη διάρκεια της διδακτικής περιόδου του ωρολογίου προγράμματος καθιστώντας την ανεπαρκή. Φαίνεται ότι το καθιερωμένο 45λεπτο της μίας διδακτικής περιόδου να μην είναι επαρκής χρόνος για την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη, φαίνεται ότι

στα δευτερεύοντα μαθήματα πραγματοποιείται μία διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας, καθώς η εκπαιδευτικός διδάσκει έννοιες και ετυμολογία λέξεων προκειμένου να επιτύχει την κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας για όλους τους μαθητές της τάξης της και να διασφαλίσει τη συμμετοχικότητά τους. Επίσης προβαίνει σε διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού χρησιμοποιώντας περισσότερο φωτογραφικό και εικονογραφημένο υλικό. Η δυναμική της εικόνας υπερτονίζεται για τα αλλόγλωσσα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν βασικές ιστορικές και γεωγραφικές έννοιες. Η κατασκευή υλικού αποτελεί δραστηριότητα στην οποία δε θα προέβαινε αν δίδασκε σε μονογλωσσικό περιβάλλον, καθώς στόχος της διαφοροποίησης του υλικού είναι η πρόσκτηση βασικών γεωγραφικών και ιστορικών όρων.

Η έμφαση στην κατανόηση εννοιών παρουσιάζεται και στην περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας από τη δασκάλα της Γ τάξης. Η απλοποίηση της γλώσσας, η χρήση πολλαπλών και διαφοροποιημένων ερωτήσεων, η αξιοποίηση των συμμαθητών και η εμπλοκή τους στο διδακτικό έργο μέσω της συνεργατικής μάθησης, αποτελούν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει για να ανταποκριθεί στο πολυγλωσσικό περιβάλλον:

«Πρώτα απ' όλα πρέπει να απλοποιείς κάπως τη γλώσσα ή να υποβάλλεις ερωτήσεις και σχόλια με δύο-τρεις διαφορετικούς τρόπους για να καταλάβουν όλοι. Πιο πολύ δουλεύουμε με εξατομικευμένη. Χρειάζεται όταν δεν μπορεί ο μαθητής να κάνει μία άσκηση. Επίσης, δε θα πεις 'κάντε τις ασκήσεις της γλώσσας', γιατί κάποιος μπορεί να μην μπορούν. Χρησιμοποιώ πολύ τη συνεργασία, γιατί έτυχε στην τάξη να υπάρχουν πολλά καλά παιδιά και πολύ συνεργάσιμα και χαίρονται να βοηθούν τους άλλους. Και ξέρουν να βοηθούν ωραία, δεν τους τα λένε να τα γράφουν. Κάθονται σε ομάδες και οι δυνατοί εξηγούν, βοηθάνε. Απλά είμαι τυχερή επειδή έχω μερικές μονάδες που είναι πολύ δυνατές και δίνουν ώθηση στην τάξη.....Μπορεί να δώσω ένα διαφορετικό φυλλάδιο σε κάποιους που δεν μπορούν να κάνουν τις ασκήσεις στη γλώσσα το οποίο να πραγματεύεται ένα γραμματικό φαινόμενο.... Το μάστερ μου είναι στη λογοτεχνία και προσπάθησα να δουλέψω στην τάξη λογοτεχνικό κείμενο. Είναι δύσκολο γιατί έχουν τα παιδιά πρόβλημα έκφρασης. Προσπαθώ να περιοριστώ στα βιβλία, στα κείμενα των βιβλίων. Μπορεί και λόγω του ότι δεν ξέρω πώς να διδάσκω σε τέτοια παιδιά. Δεν μπορεί κάποιος να μην ξέρει το ρήμα κι εγώ να του κάνω παραμύθια».

Οι μαθητές και στην περίπτωση αυτή αποκτούν ένα ξεχωριστό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Δεν μετέχουν μόνο ως μαθητευόμενοι αλλά στηρίζουν επικουρικά το διδακτικό έργο προσφέροντας βοήθεια σε αλλόγλωσσους συμμαθητές τους. Φαίνεται ότι η επέκταση του ρόλου ως στοιχείο της οριζόντιας διαφοροποίησης στη δομή του σχολικού συστήματος, δεν αφορά μόνο το διδακτικό προσωπικό αλλά και το μαθητικό

πληθυσμό του σχολείου. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας της γλώσσας βρίσκεται το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο. Η εκπαιδευτικός προβαίνει σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση την εξατομικευμένη διδασκαλία και επίπεδα εργασίας διαμορφώνοντας ανομοιογενείς ομάδες. Ακόμη, υποβάλλει διαφοροποιημένες ερωτήσεις και σχολιασμούς για να γίνεται κατανοητή από όλους. Ετοιμάζει φυλλάδια με διαφορετικό υλικό για αλλόγλωσσους μαθητές προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Η ύλη της τάξης δεν αφορά όλους τους μαθητές ενώ φαίνεται ότι συχνά εφαρμόζεται μία μορφή εξατομικευμένης διαφοροποίησης στη διδασκαλία.

Την πτώση του επιπέδου των σχολικών επιδόσεων και την ανάγκη κατανόησης εννοιών επισημαίνει και η παλαιότερη δασκάλα του σχολείου, η οποία περιγράφει τον τρόπο που διαφοροποίησε τη μέθοδο της διδασκαλίας της στο μάθημα της Ιστορίας για να ανταποκρίνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της τάξης της:

«Υπήρχαν και φορές που ήταν απλοί παρατηρητές και κανένας δεν τους έδινε σημασία. Το 1997 παρουσιάζονταν περίπου ένας κάθε μήνα ή το δίμηνο. Τους βάλαμε μέσα στην τάξη, επειδή ήταν και Β τάξη η δική μου ήταν πιο εύκολη η ένταξη. Ο δάσκαλος ό,τι έκανε, μόνος του. Τα βιβλία βοηθούσαν, γιατί ήταν για μικρούς, εικόνα και πρόταση και έτσι μάθαιναν λέξεις, έννοιες. Η συναναστροφή με τα άλλα παιδιά τους βοηθούσε.....Εδώ παλεύουμε μόνοι μας, αυτοσχεδιάζουμε».

Η αλλαγή της εθνογλωσσικής ομοιογένειας των τάξεων φαίνεται ότι αυτόματα καταργεί την ενιαία εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές. Η κοινή διδακτέα ύλη για όλους τους μαθητές που φοιτούν στη συγκεκριμένη τάξη, αντικαθίσταται από εκπαιδευτικό αυτοσχεδιασμό και έμφαση στον επαγγελματισμό του δασκάλου, ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί στη νέα κατάσταση. Η ευελιξία και αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος είναι καθαρά υπόθεση του εκπαιδευτικού, γεγονός που εντείνει την αυτονομία του αλλά και τη διαφοροποίηση της εργασίας του. Τα πορίσματα αυτά ερμηνεύονται εκτενέστερα στη συνέχεια του λόγου της:

«Οι Επιθεωρητές μας έλεγαν ‘ότι μπορείτε κάνετε’, αλλά το πρόβλημα ήταν ότι η κατάσταση επεκτείνεται. Δηλαδή το πρόβλημα δεν ήταν μόνο στα ελληνικά. Επεκτάθηκε και σε όλα τα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να δουλέψουν. Θυμάμαι συγκεκριμένα έλεγα ότι δε θα ξέρω να κάνω μάθημα αν πάω σε κανονικό σχολείο.... Κατεβάσαμε πάρα πολύ το επίπεδο του σχολείου. Το να μη σε καταλαβαίνουν κάποιοι μαθητές, γιατί μιλούν άλλη γλώσσα σε αναγκάζει να κατεβάσεις το επίπεδο της τάξης. Κατεβάζουμε τόσο χαμηλά το επίπεδο, σε σημείο που καταντούμε να μην ασχολούμαστε με τους πολύ καλούς μαθητές. Και για να βοηθήσω κάποιον

μαθητή μου που ήταν πολύ καλός, θυμάμαι έφερνα από το σπίτι μου εγκυκλοπαίδειες και διάβαζε. Του έβαζα έξτρα δουλειά. Η μέθοδος διδασκαλίας στο σχολείο αυτό είναι περισσότερο δασκαλοκεντρική. Ομαδική συνεργασία είναι αδύνατη. Να φέρεις υλικά και μέσα από τη μελέτη τα παιδιά να βγάλουν συμπεράσματα, να δουλέψουν σε ομάδες, στο σπίτι;; ΔΕΝ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ! Θυμάμαι που ήρθε ο Επιθεωρητής και μου ζήτησε να εφαρμόσω συνεργατική στο μάθημα της Ιστορίας. Το έκανα. Έδωσα σε κάθε ομάδα υλικό για διαφορετικό θέμα.....Στις ομάδες που ήταν οι καλοί Εκ μαθητές και μπορούσαν να κάνουν κάτι, μάλωναν γιατί οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να δουλέψουν. Δυστυχώς δεν καταφέραμε τίποτε.....Θυμάμαι τη δεύτερη χρονιά μετά την άφιξή τους που είχα την Γ τάξη τι να σου πω!! Δεν μπορούσα να κάνω Ιστορία, δε μπορούσα να κάνω Γεωγραφία, δεν μπορούσα να εξηγήσω τα Μαθηματικά. Τίποτε!!! Τίποτε δεν μπορούσα να κάνω!! Ήταν και το επίπεδο των ντόπιων μαθητών χαμηλό, οπότε το επίπεδο της τάξης έπεσε στο ΜΗΔΕΝ! Αγωνιζόμουν δηλαδή, θυμούμαι ένιωθα μεγάλη χαρά στο τέλος του χρόνου μετά τη Χοιροκοιτία. Στην Ιστορία για παράδειγμα, για να διδάξω την Χοιροκοιτία, κάναμε μοντέλα, κάναμε τα σπίτια με τον πυλό, κάναμε οικισμούς και άλλες δραστηριότητες για τους κεντρίσω το ενδιαφέρον, να καταλάβουν και σιγά-σιγά βελτιώθηκε λίγο η κατάσταση».

Από την περιγραφή της δασκάλας επισημαίνεται ότι η παρουσία των αλλόγλωσσων δεν επηρέασε αποκλειστικά και μόνο το μάθημα της Γλώσσας αλλά επεκτάθηκε οριζόντια σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος διαφοροποιώντας τη φύση της διδασκαλίας και του περιεχομένου του μαθήματος. Η εξατομικευμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρουσιάζεται ως ανάγκη για τη βοήθεια των καλών μαθητών του τμήματος. Η κατάργηση της εφαρμοσιμότητας του ενιαίου αναλυτικού προγράμματος επισημαίνεται και σε αυτές τις περιγραφές. Σημαντικά νέα στοιχεία παρουσιάζονται ως προς τη διαφοροποίηση της διδακτικής μεθόδου στο μάθημα της Ιστορίας με έμφαση στη βιωματική μάθηση. Επίσης, μία νέα παρατήρηση της εκπαιδευτικού αφορά στην αδυναμία επιλογής διδακτικής μεθόδου καθώς η επιβολή της δασκαλοκεντρικής μεθόδου αποτελεί – όπως υποστηρίζει - τη μοναδική δυνατή διδακτική εφαρμογή σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Ο διευθυντής του σχολείου επιβεβαιώνει την αδυναμία εφαρμογής της συνεργατικής μεθόδου σε όλες τις τάξεις του σχολείου παρουσιάζοντάς το ως νέο χαρακτηριστικό της διδακτικής διαδικασίας στο σχολείο του, το οποίο προκύπτει από την πολυπολιτισμική σύσταση των σχολικών τάξεων: «η παρουσία των αλλόγλωσσων επηρέασε σημαντικά το διδακτικό έργο. Αρχικά εδώ η εργασία σε ομάδες όπως γίνεται σε άλλα σχολεία είναι ανεφάρμοστη, διότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν οι ομάδες. Περισσότερο εφαρμόζεται η μετωπική διδασκαλία ή η εξατομικευμένη» (15/5/2003). Η ερμηνευτική του διευθυντή, η οποία επικεντρώνεται στην επιβολή συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας και στην αδυναμία επιλογής μιας ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, φανερώνει ότι η

δασκαλοκεντρική και η εξατομικευμένη διδασκαλία λειτουργούν ως ρυθμιστικοί ομοιοστατικοί μηχανισμοί προς αποφυγή της εντροπίας του διδακτικού και μαθησιακού έργου σε μία τάξη.

Η συνεργατική μάθηση ως επικουρική μέθοδος μίας διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης δε δύναται να εφαρμοστεί, γιατί όπως εξηγεί στη συνέχεια η εκπαιδευτικός, η τάξη μικτής ικανότητας ως έννοια παρουσιάζει ένα διαφορετικό περιεχόμενο στις πολυγλωσσικές έναντι των μονογλωσσικών τάξεων του δημόσιου δημοτικού σχολείου:

«Το mixed ability για να εφαρμόσεις διαφοροποίηση δε δουλεύει σε αυτές τις τάξεις. Διότι σε ένα κανονικό σχολείο, όπου είναι όλοι ελληνόφωνοι, mixed ability σημαίνει ο ένας καταφέρει πιο λίγα ο άλλος πιο πολλά αλλά ΟΛΟΙ καταλαβαίνουν περί τίνος πρόκειται. Ένας μαθητής μπορεί να μη σου βρει κάτι αλλά μπορεί από το σπίτι του να σου φέρει μία εικόνα. Ετούτοι που δεν τα κατάφερναν ήταν εντελώς άσχετοι. Οπότε υπήρχε σύγκρουση και δεν μπορούσε να εφαρμοστεί ομαδική συνεργασία».

Η εκπαιδευτικός αρχικά φαίνεται ότι γνωρίζει το περιεχόμενο της έννοιας της διαφοροποίησης. Στο κοινό ερώτημα που ετέθη από την ερευνήτρια σε όλους τους εκπαιδευτικούς (αν και κατά πόσο διαφοροποιείται η διδασκαλία τους στο νέο πολυγλωσσικό περιβάλλον της τάξης τους), η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται να γνωρίζει ότι η διαφοροποίηση αφορά τη διδακτική προσέγγιση σε τάξεις μικτής ικανότητας και βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις βιωματικές εμπειρίες του κάθε μαθητή. Αντίθετα, οι περισσότεροι δάσκαλοι απάντησαν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ρίχνοντας τα επίπεδα της τάξης. Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για παρανόηση του περιεχομένου του όρου (Κουτσελίνη, 2006). Αυτό που φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό στο επιχείρημά της είναι το ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και στα δευτερεύοντα μαθήματα στερούνται βιωματικών εμπειριών και βασικών προαπαιτούμενων γνώσεων, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η εφαρμογή της εποικοδομητικής μάθησης. Όταν λοιπόν στην τάξη παρευρίσκονται μαθητές που στερούνται βασικών ιστορικών γνώσεων αλλά και βιωματικών εμπειριών λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους και της γλωσσικής τους ανεπάρκειας, η έννοια της μικτής ικανότητας αλλάζει περιεχόμενο και δεν είναι επαρκής συνθήκη για την εφαρμογή συνεργατικής μάθησης. Συνεπώς, ο όρος 'τάξη μικτής ικανότητας' φαίνεται να αποκλίνει από την καθιερωμένη με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ερμηνεία του όταν πρόκειται για πολυγλωσσικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, στο περιεχόμενο του όρου 'τάξη



μικτής ικανότητας' προστίθεται και η προοπτική της παρουσίας μαθητών χωρίς συγκεκριμένες προαπαιτούμενες γνώσεις και βιωματικές εμπειρίες οι οποίες είναι αναγκαίες για συγκεκριμένα μαθήματα του ΑΠ.

Παρά τη δεδηλωμένη απειρία των εκπαιδευτικών σε διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας λόγω απουσίας βασικών γνώσεων, η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού και η ευελιξία στην αξιοποίηση διδακτικών εργαλείων αποτελεί συνήθη πρακτική στο σχολείο Φρίξος τόσο στις κανονικές όσο και στις ενισχυτικές παράλληλες τάξεις. «Έγινα πολύ πιο ευέλικτη. Δηλαδή στον τρόπο διδασκαλίας. Δεν ακολουθώ το βιβλίο ποτέ» δηλώνει η παλαιότερη δασκάλα του σχολείου. Η Γεωργιανή φιλόλογος που διδάσκει στο τμήμα των αρχαίων την ελληνική γλώσσα χρησιμοποιεί επιλεκτικά φυλλάδια από μία σειρά βιβλίων (Παρατήρηση ενισχυτικής διδασκαλίας, 19/10/2001, 26/11/2002). Η ίδια αναφέρει συγκεκριμένα:

«Προσπαθώ όσο το δυνατόν να είμαι ενήμερη σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και σε αντίστοιχες διδακτικές. Χρησιμοποιώ τα βιβλία της Άννας ΧηΠαναγιωτίδη 'Μια φορά κι ένα καιρό', 'Μαθαίνω να διαβάζω' και 'Ελληνικά για ξένους', 'Μαθαίνω ελληνικά', το 'Ανοίγω το Παράθυρο' από το ΠΙ Ελλάδας και έντυπα φυλλάδια δικά μου. Ο διευθυντής ποτέ δε μου αρνήθηκε και δε μου παρουσίασε κάποιο εμπόδιο σχετικά με το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιώ. Έχω απόλυτη ελευθερία και είναι πολύ συνεργάσιμος και συζητήσιμος σε αυτά τα θέματα».

Στις δηλώσεις φαίνεται ότι η αποκλειστικότητα του επίσημου σχολικού εγχειριδίου δεν έχει εφαρμογή στο σχολείο Φρίξος. Ακόμη και στις τάξεις ενίσχυσης, δε χρησιμοποιείται το βιβλίο της Γλώσσας της Α τάξης ούτε αποκλειστικά η έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας για αλλόγλωσσους μαθητές, αλλά ειδικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Έγκειται στην επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού να επιλέξει το εγχειρίδιο που θεωρεί κατάλληλο και να συνθέσει το διδακτικό υλικό βάσει του οποίου θα διδάξει. Πρόκειται για μορφές διδακτικής ελευθερίας που δε συναντιούνται στα τυπικά δημόσια δημοτικά σχολεία, όπου η ολοκλήρωση της προκαθορισμένης ύλης του επίσημου σχολικού εγχειριδίου περιορίζει την επαγγελματική και διδακτική ευελιξία των εκπαιδευτικών καθώς αποτελεί συχνά και ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού αλλά και της αξιολόγησης αποτελεί πρακτική που απαντάται και στο δεύτερο επίπεδο ενίσχυσης αλλόγλωσσων μαθητών. Τα φυλλάδια διαμορφώνονται από διαβαθμισμένες ασκήσεις δεξιοτήτων:

«Τα φυλλάδια που δίνω είναι ίδια για όλους. Υπάρχει άσκηση που πρέπει να τη λύσουν όλοι. Βάζω κάποιο στόχο π.χ όλοι να ξέρουν να λύνουν την άσκηση για τα ρήματα που τελειώνουν σε – ω. Από κει και πέρα ο καθένας λύνει τις υπόλοιπες ανάλογα με τις δυνατότητές του. Είναι και θέμα προσωπικό, πόσο κόβει ο νους του καθενός, τι δείκτη νοημοσύνης διαθέτει. Αυτό (εκθέσεις συνομηλίκων τους από βιβλίο) τους το έδωσα για να δουν πώς άλλα παιδιά της ηλικίας τους μπορούν να γράφουν εκθέσεις σε θέματα που δουλεύουμε μαζί. Άλλα παιδιά γράφουν 2 προτάσεις άλλα 2 παραγράφους. Και βέβαια έχω επίπεδα μέσα στους 8 αυτούς μαθητές».

Η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού στην οποία προβαίνει ο εκπαιδευτικός, βασίζεται στην αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων, των ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών του τμήματός του. Εκτός από το υλικό διαφοροποιούνται και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τον κάθε μαθητή. Παρουσιάζεται η ανάγκη της ‘προστιθέμενης αξίας’ ως κριτήριο αξιολόγησης της βελτίωσης του μαθητή έναντι μίας συνολικής – ομαδικής αποτίμησης των επιδόσεων βάσει κάποιων μαθησιακών κριτηρίων:

«Προσδοκία μου είναι να πάνε λίγο πιο ψηλά από την ικανότητα που έχει ο καθένας τους. Οι προσδοκίες μου είναι για κάθε μαθητή χωριστά. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από το δάσκαλο. Είναι και ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και τη νοημοσύνη του. Δεν μπορώ από το Λεωνίδα για παράδειγμα, να έχω τις ίδιες προσδοκίες όπως έχω από την Ταμάρα».

Τέλος, ο διευθυντής του σχολείου αναφέρεται τόσο στην ευελιξία που χαρακτηρίζει το σχολείο στην επιλογή και διαμόρφωση υλικού όσο και στη θεσμοποίηση ενός διαφοροποιημένου Αναλυτικού Προγράμματος στην περίπτωση λειτουργίας ενός διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα, διοχετεύει στο σχολείο ψηφιοποιημένα προγράμματα, τα οποία προμηθεύτηκε από τον Πρόεδρο του Συνδέσμου Απόδημου Ελληνισμού στην Κύπρο, τα οποία αναφέρονται στην ιστορία και τη ζωή των Ποντίων (26/11/2002) για την αξιοποίησή τους ως διδακτικό υλικό διαπολιτισμικής προσέγγισης. Περιγράφει την αυτονομία του σχολείου και την κατάργηση της αποκλειστικότητας του επίσημου σχολικού εγχειριδίου ως εξής:

«Ο ΔΔΕ και ο Επιθεωρητής είναι πολύ συνεργάσιμοι. Δε δημιουργούν κανένα πρόβλημα στο χειρισμό των ενισχυτικών ωρών. Έχουμε την ελευθερία να διαμορφώσουμε και να επιλέξουμε υλικό για τη διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής. Έτσι κι αλλιώς, τα βιβλία ‘Ανοίγω το παράθυρο’, δε χρησιμοποιούνται από μας κατ’ αποκλειστικότητα. Χρησιμοποιούμε και τον ‘Αστερία’ – μια παλιότερη έκδοση – τα βιβλία που στέλνονται για τον απόδημο ελληνισμό στην Αγγλία αλλά και ότι άλλο κρίνουμε αναγκαίο

(26/11/2002). . . . . Το σχολείο που προτείνουμε στο ΥΠΠ να ιδρυθεί, θα είναι υποδοχής και θα έχει διαφοροποιημένο ΑΠ και εγχειρίδια» (21/1/2003).

Αρχικά διαπιστώνεται η αποδοχή από πλευράς της ανώτατης διοικητικής ιεραρχίας της παρέκκλισης του σχολείου Φρίξος από την επίσημα καθορισμένη διδακτέα ύλη. Η περιγραφή της οργάνωσης και εφαρμογής του διδακτικού και μαθησιακού έργου προβάλλει την αναδόμηση του υφιστάμενου ΑΠ μαθημάτων και τη διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού. Η αναδόμηση του προγράμματος στο μικροεπίπεδο ανασκευάζει την εικόνα του από κατάλογο μαθημάτων και διδακτέας ύλης σε ένα σύνθετο πολυεπίπεδο και δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης προσώπων επιβεβαιώνοντας τις βασικές θεωρητικές αρχές ανάπτυξης προγραμμάτων για διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας (Κουτσελίνη 2001, 63).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των επιδράσεων του πολυπολιτισμικού φαινομένου στο διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου, διαπιστώνεται ότι η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο Φρίξος:

1. Καταργεί την ενιαία και καθολική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων, όπως και του ωρολογίου προγράμματος των τάξεων προβάλλοντας την ανάγκη της ευέλικτης αναμόρφωσης και αναδόμησης του ΑΠ στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας στη βάση των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού
2. Επηρεάζει όχι μόνο το μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας στις κανονικές τάξεις φοίτησης, αλλά όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος προβάλλοντας μία τάση διαθεματικής προσέγγισης της γλώσσας ως αναγκαίας συνθήκης για τη διδασκαλία των δευτερευόντων μαθημάτων
3. Εισάγει μία νέα διαφορετική διδακτική προσέγγιση για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, διαφορετική από αυτήν που εφαρμόζεται στις κανονικές τάξεις του σχολείου με μία τάση διαχωρισμού στη διδασκαλία του προφορικού από το γραπτό λόγο η οποία διαχέεται ως διδακτική πρακτική και στις κανονικές τάξεις φοίτησης
4. Η διγλωσσία θεωρείται αναγκαία υποστηρικτική συνθήκη για τη διδασκαλία στις ενισχυτικές ομάδες και στην εξατομικευμένη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και για την εξισορρόπηση του διδακτικού και μαθησιακού έργου των κανονικών τάξεων

5. Περιορίζει τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων και συγκεκριμένα μοντέλων της συνεργατικής μάθησης και επιβάλλει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία
6. Προσδίδει ένα σημαντικό προβάδισμα στην κατάκτηση του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού και στη χρήση της εικόνας αντί των λεκτικών εννοιών
7. Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της έννοιας ‘τάξη μικτής ικανότητας’ καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές ξεκινούν με απουσία προϋπάρχουσας γνώσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και χωρίς βιωματικές εμπειρίες σε θέματα τοπικού-εθνικού χαρακτήρα
8. Καταργεί το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο
9. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω ενισχύεται η διδακτική αυτονομία των εκπαιδευτικών και ενδυναμώνεται η επαγγελματική φύση του έργου τους.

Η βασική καινοτομία των παράλληλων ενισχυτικών τάξεων εισδοχής φαίνεται ότι δεν αποτελεί την αποκλειστική διαφοροποίηση στη λειτουργία του σχολείου Φρίξος. Τα όρια μεταξύ του ‘κανονικού’ και ‘ενσωματωμένου’ τύπου σχολείου είναι δυσδιάκριτα λόγω της επέκτασης των επιπτώσεων της πολυπολιτισμικότητας τόσο οριζόντια (οργάνωση σχολείου) όσο και κάθετα (αλλαγές στο διδακτικό έργο των τάξεων). Οι μεταβολές και καινοφανείς συνθήκες λειτουργίας που παρουσιάστηκαν συμπληρώνονται από αντίστοιχες δράσεις που σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και το μοντέλο ηγεσίας που παρουσιάζει. Το νέο αυτό επικοινωνιακό δίκτυο του σχολείου, που παρουσιάζεται στη συνέχεια, διαρθρώνεται με βασικό άξονα την ιδιότητα της πολυπολιτισμικής του ετερογένειας και τον κίνδυνο εντροπίας του σχολικού οργανισμού λόγω των πληθυσμιακών αλλαγών στην ευρύτερη περιοχή.

*Διοίκηση προσανατολισμένη σε καινοτόμο εξω-προγραμματική δράση του σχολείου – δίκτυα επαφών και χορηγών*

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας Φρίξος και η δραστηριότητα που παρουσιάζει προς το εξωτερικό περιβάλλον, προκύπτει ως αποτέλεσμα της στενής συνεργασίας και σχέσεων μεταξύ τριών φορέων: του διευθυντή του σχολείου, του Συνδέσμου Γονέων και της Εκκλησιαστικής Επιτροπής στην οποία ανήκει το κτίριο του σχολείου. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν:

1. Οι καινοτόμες δράσεις που παρατηρούνται στο σχολείο Φρίξος – πέραν του «ενσωματωμένου» σχολείου ενισχυτικών διδασκαλιών στην ελληνική γλώσσα.
2. Το πελατειακό μοντέλο ηγεσίας με έμφαση στις δημόσιες σχέσεις που χαρακτηρίζει τη διεύθυνση του σχολείου, η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου δικτύου επαφών και η επίτευξη καρποφόρων ως προς τους στόχους του συνεργασιών, που του προσδίδουν στοιχεία χαρισματικού ηγέτη.
3. Η προώθηση μίας κοινωνικής παρεμβατικής πολιτικής στην περιοχή της παλιάς πόλης μέσω του σχολείου Φρίξος, η οποία ανάγεται σε πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής
4. Η έντονη δράση του Συνδέσμου Γονέων, η διαμόρφωση ενός δικτύου χορηγών και δωρητών και η άμεση εμπλοκή τους στο κοινωνικό και διδακτικό έργο του σχολείου.

Τα δεδομένα προέρχονται από τα ημερολόγια παρατηρήσεων της λειτουργίας του σχολείου, τις παρατηρήσεις συνεδριάσεων του συνδέσμου Γονέων και απομαγνητοφωνήσεις των πεπραγμένων, τις συνεντεύξεις με μέλη του Συνδέσμου, το διευθυντή του σχολείου και το προσωπικό και τη μελέτη των πρακτικών και του ετήσιου προϋπολογισμού του Συνδέσμου.

Εκτός από τις τάξεις ενίσχυσης, στο σχολείο Φρίξος λειτουργούν μεσημεριανά τμήματα για τους μαθητές, τα οποία ονομάζονται τμήματα για «κατ' οίκον εργασία». Στα δύο αυτά τμήματα συγκεντρώνονται μαθητές εργαζόμενων γονέων, οι οποίοι ετοιμάζουν τα μαθήματά τους για την επόμενη σχολική μέρα. Παράλληλα, σε συνεργασία με μία Εστία της περιοχής, μαθητές από χαμηλές κοινωνικοοικονομικά οικογένειες, παίρνουν το μεσημεριανό τους γεύμα και παραμένουν στους χώρους της. Τη φύλαξη και τη βοήθεια για την ολοκλήρωση των μαθημάτων αναλαμβάνει προσωπικό που μισθώνεται από την Εστία. Όπως αναφέρει η ρωσόφωνη δασκάλα των ενισχύσεων, η οποία είναι υπεύθυνη στο ένα εκ των δύο μεσημεριανών τμημάτων φύλαξης:

«Συνηθίζεται στην Εστία να στέλνουν τους μαθητές που είναι καλύτεροι και τα βγάζουν πέρα μόνοι τους. Τα παιδιά αυτά τρώνε εκεί και τελειώνουν και πολύ γρήγορα τα μαθήματά τους. . . . . Στα τμήματα τα μεσημεριανά που κρατώ παιδιά για να τα βοηθώ, δεν έχω αποκλειστικά ξενόγλωσσους αλλά και Κύπριους μαθητές».

Κι ενώ η Εστία προσφέρει δωρεάν στα παιδιά του σχολείου τη φύλαξη και σίτιση, στο σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ένα ιδιότυπο ολόημερο σχολείο, το οποίο όμως δεν ονομάζεται ολόημερο σχολείο από το ΥΠΠ – ενώ υφίσταται ο θεσμός σε άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία - αλλά αποτελεί πρωτοβουλία της διεύθυνσης του σχολείου και στηρίζεται οικονομικά από το Σύνδεσμο των Γονέων, την Εκκλησιαστική Επιτροπή και στη συνέχεια από το Σύνδεσμο Απόδημου Ελληνισμού (Συνεδρίες Συνδέσμου γονέων 29/11 & 13/12/2002, 27/3/2003 και πρακτικά προϋπολογισμού). Όπως δηλώνει ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων «στόχος μας είναι να μάθουν οι ξενόγλωσσοι την ελληνική γλώσσα για να μπορούν να παρακολουθούν στις τάξεις». Παρουσιάζεται λοιπόν, η επιλογή προσωπικού και η μίσθωσή του (της Γεωργιανής δασκάλας και ενός εκ των εκπαιδευτικών του σχολείου) από φορείς άλλους πέραν της ΕΕΥ και του ΥΠΠ και επικυρώνεται ως ομόφωνη απόφαση από την ολομέλεια του Συνδέσμου Γονέων (13/12/2002). Επίσης, αν και στα ολόημερα σχολεία που λειτουργούν στο δημόσιο υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ενασχόλησης από εκπαιδευτικούς που επιλέγονται από την ΕΕΥ και μισθώνονται από το κράτος, στο εν λόγω σχολείο η ολόημερη εξω-προγραμματική λειτουργία του, η διάρθρωση του προγράμματός του, η επιλογή και μίσθωση του προσωπικού είναι υπόθεση της σχολικής μονάδας και των εμπλεκόμενων τοπικών φορέων. Στα δύο τμήματα λειτουργίας τους η κατάταξη των μαθητών γίνεται με κριτήριο το επίπεδο και όχι την ηλικία τους ακολουθώντας το μοτίβο οργάνωσης των τάξεων του σχολείου και παρουσιάζουν τη μορφή φροντιστηριακών μαθημάτων.

Η μίσθωση δημόσιου υπαλλήλου από εξωτερικό φορέα όπως και δασκάλας, η οποία δεν κατέχει την κυπριακή υπηκοότητα, αποτελούν παρεκκλίσεις από την ισχύουσα νομοθεσία. Η Γεωργιανή εκπαιδευτικός μισθώνεται από το ΥΠΠ για τη διδασκαλία που παρέχει στους αρχάριους μαθητές του σχολείου και ως επιμορφώτρια στα απογευματινά τμήματα εκμάθησης γλώσσας σε ρωσόφωνους γονείς και μαθητές της περιοχής (πριν την ένταξη της Κύπρου στην ΕΕ). Η μίσθωση του εκπαιδευτικού από το Σύνδεσμο Γονέων και την Εκκλησιαστική Επιτροπή διαμορφώνει καθεστώς εμπλοκής νέων φορέων στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του σχολείου διευρύνοντας το ρόλο του Συνδέσμου Γονέων. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι Σύνδεσμοι Γονέων των δημόσιων δημοτικών σχολείων έχουν ως κύριο έργο τους την επικουρική οικονομική στήριξη του σχολείου εκεί που οι πόροι της Σχολικής Εφορίας δεν είναι αρκετοί ή δεν προνοούν την κάλυψη κάποιων αναγκών του σχολείου.

Όπως έχει αναφέρει και ο ΠΛΕ Λευκωσίας, η εγγραφή μαθητών στα κρατικά επιμορφωτικά σεμινάρια αποτελεί παρέκκλιση από το καθεστώς λειτουργίας τους, γιατί απευθύνονται βάσει των κανονισμών λειτουργίας τους, μόνο σε ενήλικες. Στο σχολείο Φρίξος τα απογεύματα λειτουργεί πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για παιδιά μεταναστών με τους γονείς τους. Ο διευθυντής και η πρόεδρος του Συνδέσμου γονέων περιγράφουν την επιτυχή λειτουργία του προγράμματος και τον τρόπο με τον οποίο εντάχθηκαν στο πλαίσιο των κρατικών επιμορφώσεων:

«Το πρόγραμμα ήρθε μέσα από την Ένωση Γονέων Ε.Ε. Υπάρχουν πολλά προγράμματα. Ο Σύνδεσμος Γονέων το έφερε πέρυσι. Η στήριξή του από την Ε.Ε είναι πολύ μικρή: 600€. Μπορούσαμε φέτος να τρέξουμε άλλο πρόγραμμα αλλά αποφασίστηκε να διατηρήσουμε αυτό, γιατί είχε επιτυχία και αρκετή προσέλευση από το σχολείο μας (διευθυντής)..... Όταν σκεφτήκαμε το εργαστήρι γλώσσας, ζητήσαμε από το Υπουργείο να παραχωρήσουμε το σχολείο στα επιμορφωτικά αλλά να κάνουν και τμήμα γλώσσας για τα παιδιά και μας απάντησαν ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει, γιατί τα επιμορφωτικά είναι μόνο για ενήλικες. Έτσι στήθηκε το πρόγραμμα για γονείς και παιδιά Ποντίων μέσω της Ε.Ε και σιγά-σιγά εντάχθηκε στα επιμορφωτικά» (Πρόεδρος Συνδέσμου Γονέων).

Πρόκειται για πρωτοβουλία και δράση του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου, η οποία ενώ επεκτάθηκε παγκύπρια δεν έτυχε της ίδιας επιτυχίας στο σχολείο Έλλη της Πάφου. Φαίνεται ότι η πρωτοβουλία των γονέων ως εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολείου, κατέληξε θεσμός για το ΥΠΠ. Πρόκειται για εμπλοκή του Συνδέσμου σε υποστηρικτικές δράσεις που αφορούν το διδακτικό και μαθησιακό έργο του σχολείου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έντονη δράση του Συνδέσμου Γονέων στο σχολείο Φρίξος ξεκινά σχεδόν πάντα από την ανάγκη εξεύρεσης οικονομικών πόρων για τη στήριξη βασικών λειτουργιών και εκδηλώσεων του σχολείου. Κι αυτό, λόγω της φοίτησης αρκετών μαθητών παιδιών άπορων οικογενειών. Έτσι ο Σύνδεσμος Γονέων έχει αναλάβει την κάλυψη των εξόδων των μαθητών για εκδρομές, εκδηλώσεις και μετακινήσεις.

Το κτίριο του σχολείου Φρίξος δεν παρουσιάζει ένα ‘κλειστό’ ωράριο λειτουργίας όπως τα περισσότερα δημόσια δημοτικά σχολεία. Είναι ανοικτό απογευματινές ώρες και το Σάββατο και παραχωρείται από το διευθυντή για τη λειτουργία τριών εργαστηρίων: παραδοσιακών χορών, ζωγραφικής και τέχνης και κινηματογραφικών προβολών με την εθελοντική εργασία της προέδρου του Συνδέσμου και ενός εκπαιδευτικού του σχολείου. Η λειτουργία των εργαστηρίων προέκυψε ως ανάγκη για

τη δημιουργική εξωσχολική απασχόληση των μαθητών ως μέσο πρόληψης της παραβατικότητας που παρατηρήθηκε στην περιοχή:

«Όταν παρουσιάζεται η ανάγκη έρχονται και οι ιδέες. Πριν 3 χρόνια στο γραφείο αυτό ο δάσκαλος Χ, εγώ και ο διευθυντής, αναρωτιόμασταν, όταν πρωτοπαρουσιάστηκαν τα προβλήματα στην περιοχή με τους Πόντιους, τι μπορούμε να κάνουμε. Εγώ είπα ξέρω να χορεύω και να τραγουδώ και ο Χ είπε εγώ ξέρω να ζωγραφίζω. Έτσι στήθηκαν τα 2 εργαστήρια και σιγά-σιγά μπήκαν και οι υπόλοιπες δραστηριότητες» (Πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων). Προσπάθησα να δημιουργήσω και αθλητικό εργαστήριο αλλά δεν μπόρεσα να βρω γυμναστή. Φέτος θα προσθέσω το εργαστήριο της Ιστορίας με τη χρήση ΗΥ. Θα αποταθώ σε ιδιώτες. Θα απευθυνθώ με τους γονείς στη Cyta για χορηγία και θα κάνω τα εγκαίνια με την ταμπέλα τους απ' έξω από μία αίθουσα αναρτημένη: 'αίθουσα CYTA'. Τα προγράμματα θα τα αγοράσω από Ελλάδα. Θα κάνω ιδιαίτερα στα παιδιά μου σε ελληνικά και ιστορία, γιατί τελειώνουν το σχολείο και δε γνωρίζουν ιστορία. Συζήτησα με τον Πρόεδρο Απόδημου Ελληνισμού στην Κύπρο και με τον Οργανισμό Νεολαίας τη δημιουργία ενός κέντρου νεότητας, το οποίο να στεγάζεται στο σχολείο μας για τους Ποντίους της περιοχής. Σκοπός μας είναι να αναβαθμίσουμε την περιοχή» (διευθυντής).

Ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται να επινοεί και να προωθεί την ολόημερη λειτουργία του σχολείου, ανάγοντάς το σε πολιτιστικό κέντρο της περιοχής. Αναλαμβάνει δράση για την εξεύρεση χορηγών και στηρίζεται στην πολυπολιτισμική ιδιομορφία του σχολείου αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, οι οποίες δεν είναι συνήθειες για το σύνολο των δημόσιων δημοτικών σχολείων. Η εξεύρεση χορηγών και η εμπλοκή τους στο εσωτερικό του σχολείου συνιστά απαγορευτική δράση για τη διεύθυνση των δημόσιων σχολείων της Κύπρου. Η απογευματινή λειτουργία του σχολείου ως κέντρου τεχνών και γραμμάτων δεν απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στα παιδιά του δημοτικού σχολείου αλλά και σε νέους μεγαλύτερης ηλικίας. Παρατηρείται λοιπόν, η επέκταση της δράσης του σχολείου με τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής παρεμβατικής πολιτικής προς το εξωτερικό περιβάλλον, μεγεθύνοντας τα όρια και το περιεχόμενο της δράσης του.

Το απόγειο της εξω-προγραμματικής δράσης και ολόημερης λειτουργίας του σχολείου συνιστά ο στρατηγικός σχεδιασμός του σχολείου με τίτλο «Σχέδιο ανάπτυξης» (27/1/2003) για την αναβάθμιση της περιοχής και του σχολείου. Το σχέδιο συνοδεύεται και από μία προκαταρκτική οικονομική μελέτη και παρουσιάζεται σε ειδική συνεδρία που διοργανώνει ο διευθυντής του σχολείου με παρευρισκομένους: την πρόεδρο του Σύνδεσμο Γονέων του σχολείου και του Παγκύπριου Συλλόγου Γονέων, τον πρόεδρο και γραμματέα της Εκκλησιαστικής Επιτροπής, το διευθυντή του



Γυμνασίου και τον πρόεδρο της επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού στην Κύπρο (22/1/2003). Ο στόχος της συνάντησης είναι διπλός: η παρουσίαση συγκεκριμένων οργανωμένων δράσεων από τη διεύθυνση και την πρόεδρο του Συνδέσμου Γονέων που αφορούν την απογευματινή ζώνη του σχολείου και την αξιοποίηση του χώρου του με στόχο να γίνει πολιτιστικό κέντρο της περιοχής και τη χρηματοδότηση της δράσης από την Εκκλησιαστική Επιτροπή σε συνεργασία με χορηγούς. Η επιχειρηματολογία των προσώπων κατά την παρουσίαση του σχεδίου δράσης βασίζεται στην παρουσία Ποντίων στην περιοχή, την ανάγκη ανάπτυξης της ελληνικότητας και της ορθοδοξίας και την αναβάθμιση της παλιάς πόλης:

«Τα τελευταία χρόνια στην περιοχή έχουν δημιουργηθεί ιδιάζουσες συνθήκες συμβίωσης Κυπρίων και ρωσόφωνων κυρίως Ελληνοποντίων στην καταγωγή κατοίκων. Η αναγκαστική αυτή συμβίωση άλλοτε προβληματική κι άλλοτε όχι, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ‘γειτονιάς’ με ξεχωριστά χαρακτηριστικά (Σχέδιο ανάπτυξης). .... Η εκμάθηση κυπριακών χορών και τραγουδιών δε γίνεται σε κανένα άλλο σχολείο, γιατί προωθούνται τα ευρωπαϊκά. Αν διαμορφώσουμε αυτό το εργαστήρι, μιλάμε για κέντρο λαογραφικής έρευνας. Οι μαθητές από τους στίχους των δημοτικών τραγουδιών μαθαίνουν πως συνδέεται ο ελληνισμός με την Ορθοδοξία, ποια η σχέση με την παραδοσιακή στολή και πως αυτά αποτελούν την ενοποιητική δύναμη για όλο τον ελληνισμό. Στο εργαστήρι μουσικής τα παιδιά θα μάθουν παραδοσιακά όργανα. Μία φωτισμένη Εκκλησία είναι ο πιο κατάλληλος φορέας για να δημιουργήσει μουσικές σπουδές» (Πρόεδρος Συνδέσμου Γονέων).

Φαίνεται ότι ο διευθυντής του σχολείου σε στενή συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων προβαίνουν σε προτάσεις και σχεδιασμούς από τους οποίους απουσιάζει η επίσημη εκπροσώπηση του ΥΠΠ. Τα δύο στοιχεία της πρότασης που διαφοροποιούν το σχολείο από άλλα δημόσια είναι η ολοήμερη αξιοποίηση του σχολικού χώρου και οι χρηματοδοτήσεις από τοπικούς φορείς και ιδιώτες. Η υλοποίηση του σχεδίου προϋποθέτει την επιλογή προσωπικού, ειδικοτήτων και μίσθωσης αυτών των προσώπων από χορηγίες. Ο επίσημος κυβερνητικός φορέας της Σχολικής Εφορίας ως αρμόδιος για την οικονομική στήριξη των δημόσιων σχολείων απουσιάζει από τις αναφορές των προσώπων στη συνεδρία. Το συγκεκριμένο σχέδιο, όπως αναφέρει ο διευθυντής, αν εξασφαλίσει τους πόρους «θα ανακοινωθεί» στο ΥΠΠ για την υλοποίησή του από τον ερχόμενο Σεπτέμβριο. Επίσης, η κινητοποίηση του διευθυντή για εξεύρεση πόρων εμπλέκει ένα σύνολο φορέων για την επίτευξη του οράματός του: «Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό και το απόγευμα. Εγώ προσφέρω για κάτι

τέτοιο. Όχι να σφαλίζει στη 1 το μεσημέρι. Στόχος μου είναι να κάνω το σχολείο Φρίξος το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού της Κύπρου» (22/1/2003).

Το σχολείο στην καθημερινή λειτουργία του και στις δράσεις που αναλαμβάνει σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων, αναδύει ένα ιδιαίτερα διευρυμένο δίκτυο επαφών. Αρχικά με το Δημαρχείο, το οποίο επιχορηγεί την έκδοση τουριστικού οδηγού της παλιάς πόλης με ενημερωτικό και φωτογραφικό υλικό, το οποίο ετοίμασαν οι μαθητές του σχολείου. Επίσης, σε όλες τις δράσεις του στηρίζεται από χορηγίες και δωρεές οργανισμών, φορέων και προσώπων όπως: το Πολιτιστικό Κέντρο της Τράπεζας Κύπρου, τη Λαϊκή και Συνεργατική Τράπεζα, το Λεβέντειο Πολιτιστικό ίδρυμα, την Εκκλησία, την Αρχιεπισκοπή και την Εκκλησία της Μόρφου, την Ελληνική Πρεσβεία, βιομηχανίες, εμπορικές επιχειρήσεις και δωρεάν παροχή της τεχνογνωσίας και της εμπειρογνωμοσύνης προσώπων που προσφέρουν στις εκδηλώσεις του με κάθε τρόπο, καθώς και ανώνυμες δωρεές πολιτών (Συνεδρίες Συνδέσμου Γονέων, 25/10/2001, 29/11 και 13/12/2002, 22 και 23/1/2003, 27/3/2003).

Οι παρατηρήσεις και οι περιγραφές των προσώπων αποτυπώνουν ένα πρότυπο ηγεσίας, το οποίο συνάπτει σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και αναδύει ένα πελατειακό μοντέλο διοίκησης σχολείου βασισμένο στην ανάπτυξη δημοσίων σχέσεων και προσανατολισμένο στην κοινωνική περισσότερο δράση παρά στη διδασκαλία και μάθηση. Το στίλ διοίκησης του διευθυντή επικεντρώνεται περισσότερο σε κοινωνικό-πολιτικές δράσεις παρά σε καινοτομίες που να αποσκοπούν στη βελτίωση των επιδόσεων και των διδακτικών προσεγγίσεων. Η προώθηση αλλαγών που αφορούν τη δομή και λειτουργία του σχολείου παρουσιάζονται στην πρόταση προώθησης εκπαιδευτικής καινοτομίας με στόχο την ίδρυση ενός νέου για τα κυπριακά δεδομένα τύπου σχολείου: του διαπολιτισμικού.

Με μορφή προγραμματισμένου σχεδιασμού καινοτομίας παρουσιάζεται η πρόταση λειτουργίας διαπολιτισμικού σχολείου στις εγκαταστάσεις του σχολείου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η πρόταση αυτή σχεδιάστηκε σε επίσημο «μνημόνιο» από τη διεύθυνση του σχολείου, παρουσιάστηκε στο σύλλογο διδασκόντων, στο Σύνδεσμο Γονέων και την Εκκλησιαστική Επιτροπή και αφού εξασφάλισε τη ομόφωνη συμφωνία των εμπλεκομένων, υποβλήθηκε από το διευθυντή του σχολείου ως πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής στον ΠΛΕ Λευκωσίας και ΔΔΕ (Μνημόνιο «Δημιουργία Σχολείου Υποδοχής Περιφέρειας Λευκωσίας, 9/2/2003). Ο διευθυντής παράλληλα, προβαίνει σε άτυπες επαφές με το ΓΕΔΕ και το ΔΔΕ για τη σύσταση Διαπολιτισμικής Επιτροπής με την εξασφάλιση της συμμετοχής του ίδιου και

άλλων εμπλεκομένων από το σχολείο, η οποία θα εξετάσει την πρόταση και ταυτόχρονα διαπραγματεύεται με το διευθυντή της Σχολικής Εφορίας και την Εκκλησιαστική Επιτροπή τη δυνατότητα απαλλοτρίωσης όμορου με το σχολείο κτιρίου για την κτιριακή επέκταση και υποστήριξη του σχεδίου.

«Σχεδιάζουμε να συστεγάσουμε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο στις κτιριακές εγκαταστάσεις του Φρίξος ως σχολείο υποδοχής των ξενόγλωσσων. Στο σχολείο αυτό θα συγκεντρώνονται όλοι οι ξενόγλωσσοι της Λευκωσίας και θα μαθαίνουν ελληνικά ταχύρυθμα και μετά θα επιστρέφουν στα σχολεία στα οποία ανήκουν. Βέβαια, πρέπει να γίνουν και δοκίμια αξιολόγησης της επάρκειας των μαθητών πριν επιστρέψουν στα σχολεία τους. Μας έγινε άτυπα πρόταση από τον Επιθεωρητή να ετοιμάσουμε εμείς την πρόταση, γιατί έχουμε παράδοση στις ενισχύσεις. Το ΥΠΠ ξέρει πως αν προβεί σε τέτοιες κινήσεις, θα συναντήσει πολλά εμπόδια με τους γονείς και επειδή γνωρίζει τη μεγάλη επιρροή που έχω επάνω τους, μου πρότειναν να τους το περάσω. Ήδη ο σύλλογος διδασκόντων είναι σύμφωνος και έχω προετοιμάσει το έδαφος και στο Σύνδεσμο των Γονέων. Το προσωπικό του Φρίξος θα αποκτήσει μονιμότητα στο σχολείο, δηλαδή το σχολείο θα έχει σταθερό προσωπικό και ενδοσχολική επιμόρφωση. Επίσης, το σχολείο αυτό θα έχει διαφοροποιημένο ΑΠ και σχολικά εγχειρίδια».

Όπως φαίνεται, πρόκειται για πρόταση δημιουργίας ενός νέου τύπου δημοτικού σχολείου. Στην Κύπρο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, δεν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι δημόσιων σχολείων. Με την πρόταση αυτή ο διευθυντής προβαίνει σε εισηγήσεις που επιφέρουν τις ακόλουθες θεσμικές διαφοροποιήσεις: α) παροχή μονιμότητας σε μερίδα εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τον εγκαινιασμό ενός νέου τύπου τοποθετήσεων – σε διαπολιτισμικό σχολείο β) την ανάπτυξη νέου διαπολιτισμικού ΑΠ και σχολικών εγχειριδίων βασισμένο σε διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας γ) την επέκταση ενός μοντέλου υποχρεωτικής μετακίνησης μαθητών και ελεγχόμενης κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου μόνο για αλλοδαπούς μαθητές σε όλη τη Λευκωσία δ) την εφαρμογή αξιολογικών δοκιμίων για σκοπούς ένταξης αλλά και αξιολόγησης του έργου του διαπολιτισμικού σχολείου. Πρόκειται για μία πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής μεταρρύθμισης, η οποία προωθείται από τη βάση της σχολικής μονάδας προς τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα ιεραρχίας του ΥΠΠ.

Είναι σημαντικό να αναφερθούν οι κινήσεις και ο τρόπος παρουσίασης του σχεδίου από το διευθυντή σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Στο προσωπικό του σχολείου περιορίστηκε στο ότι «θα πετύχουμε τη μονιμότητα που σας ενδιαφέρει γιατί εμείς έχουμε την πείρα και θα τους δώσουμε την τεχνογνωσία μας» ενώ στο Σύνδεσμο Γονέων ανέπτυξε αποκλειστικά το επιχείρημα της αποσυμφόρησης του σχολείου: «θα

παρέχουμε τις δομές για υποστήριξη του νέου σχολείου και θα απαλλοτριώσουμε το γειτονικό χώρο, έτσι ώστε να μπορούμε να λειτουργήσουμε τα απογευματινά εργαστήρια μας. Το νέο σχολείο δε θα επηρεάσει σε τίποτε τη δική μας λειτουργία». Καθίσταται σαφές για τους Εκ γονείς ότι με τη λειτουργία του νέου τύπου σχολείου τα παιδιά τους θα φοιτούν σε ομοιογενείς πολιτισμικά τάξεις, καθώς οι αλλόγλωσσοι του σχολείου θα μεταφερθούν στο συστεγαζόμενο διαπολιτισμικό. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο κέρδισε τη συμφωνία όλων αλλά οι γονείς δήλωσαν σύμμαχοι στη στήριξη της πρωτοβουλίας του: «Πρέπει να βάλουμε λυτούς και δεμένους και να κινηθούμε όλοι μαζί προς αυτήν την κατεύθυνση». «Η τέχνη» όπως δηλώνει ο ίδιος ο διευθυντής του σχολείου «είναι να φαίνεται ότι δουλεύεις ομαδικά. Ή μάλλον να κρατάς την ομάδα και να την τραβάς».

Οι διπλωματικοί και μεθοδευμένοι πολιτικοί χειρισμοί του διευθυντή σε συνδυασμό με την απόλυτη αποδοχή και εμπιστοσύνη που τυγχάνει από το προσωπικό του σχολείου, του προσδίδει χαρακτηριστικά χαρισματικού ηγέτη. Οι εκπαιδευτικοί τον αναγνωρίζουν ως διευθυντή από την εποχή που κατείχε τη θέση του Βοηθού:

«Ο διευθυντής του σχολείου δεν έχει διοικητικά προσόντα. Είναι ανίκανος να χειριστεί τη θέση. Όλοι πιστεύουν ότι διευθυντής είναι ο βοηθός και σε αυτόν απευθύνονται (Δασκάλα Γ τάξης, 2001). Μου αρέσει ο τρόπος που δουλεύει. Είναι απλός και αποτελεσματικός. Δεν είναι από αυτούς τους διευθυντές που ασχολούνται με τις γαρνιτούρες και χάνουν το βάθος. Είναι πολύ συνεργάσιμος. Δε μας στρεσάρει. Όταν έχεις διευθύντρια να πνίγεται σε μία κουταλιά νερό στο μεταφέρει (δασκάλα Δ τάξης). Υπάρχει μία προσωπικότητα του βοηθού διευθυντή στο σχολείο αυτό, η οποία είναι ορατή σε αντιδιαστολή με του διευθυντή. Κι όταν απευθύνομαι για θέματα που με απασχολούν πηγαίνω στο βοηθό όχι στο διευθυντή. Είναι πιο δυναμικός και γνώστης των πραγμάτων και ενδιαφέρεται να βοηθήσει το συνάδελφό του. Είναι ο άνθρωπος που θα σε παροτρύνει σε πράγματα απλά και καθημερινά (δασκάλα Γ τάξης, 2003)».

Οι δηλώσεις αυτές, γίνονται από εκπαιδευτικούς τη σχολική χρονιά που το συγκεκριμένο πρόσωπο είναι σε θέση βοηθού και δεν έχει προαχθεί σε διευθυντή του σχολείου. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί τον αναγνωρίζουν ως διευθυντή τους εξαιρώντας το δυναμισμό, την αποφασιστικότητα και τη συνεργατικότητα του .

Ακόμη και τη σχολική χρονιά που ανέλαβε τη διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί τον χαρακτηρίζουν ως συνεργάτη και υποστηρικτή τους:

«Έχω μεγάλη αυτονομία δράσης στην τάξη. Ο διευθυντής δεν επεμβαίνει καθόλου. Οι αποφάσεις παίρνονται πάντοτε πολύ δημοκρατικά (δασκάλα Ε

τάξης). Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Ο διευθυντής είναι πολύ καλός, με την έννοια ότι είναι πολύ κοντά στους δασκάλους του. Θα τους βοηθήσει, θα τους ενισχύσει αν έχουν κάποιο πρόβλημα, θα τους στηρίξει. Νιώθω ότι αν έχω κάτι θα είναι δίπλα μου. Για μένα νομίζω είναι από τους πιο καλούς διευθυντές που έχω γνωρίσει (δασκάλα Δ τάξης). Ο λόγος που δε ζητώ μετάθεση από το σχολείο είναι ο διευθυντής. Είναι πολύ άξιος και του έχω απόλυτη εμπιστοσύνη (δασκάλα).

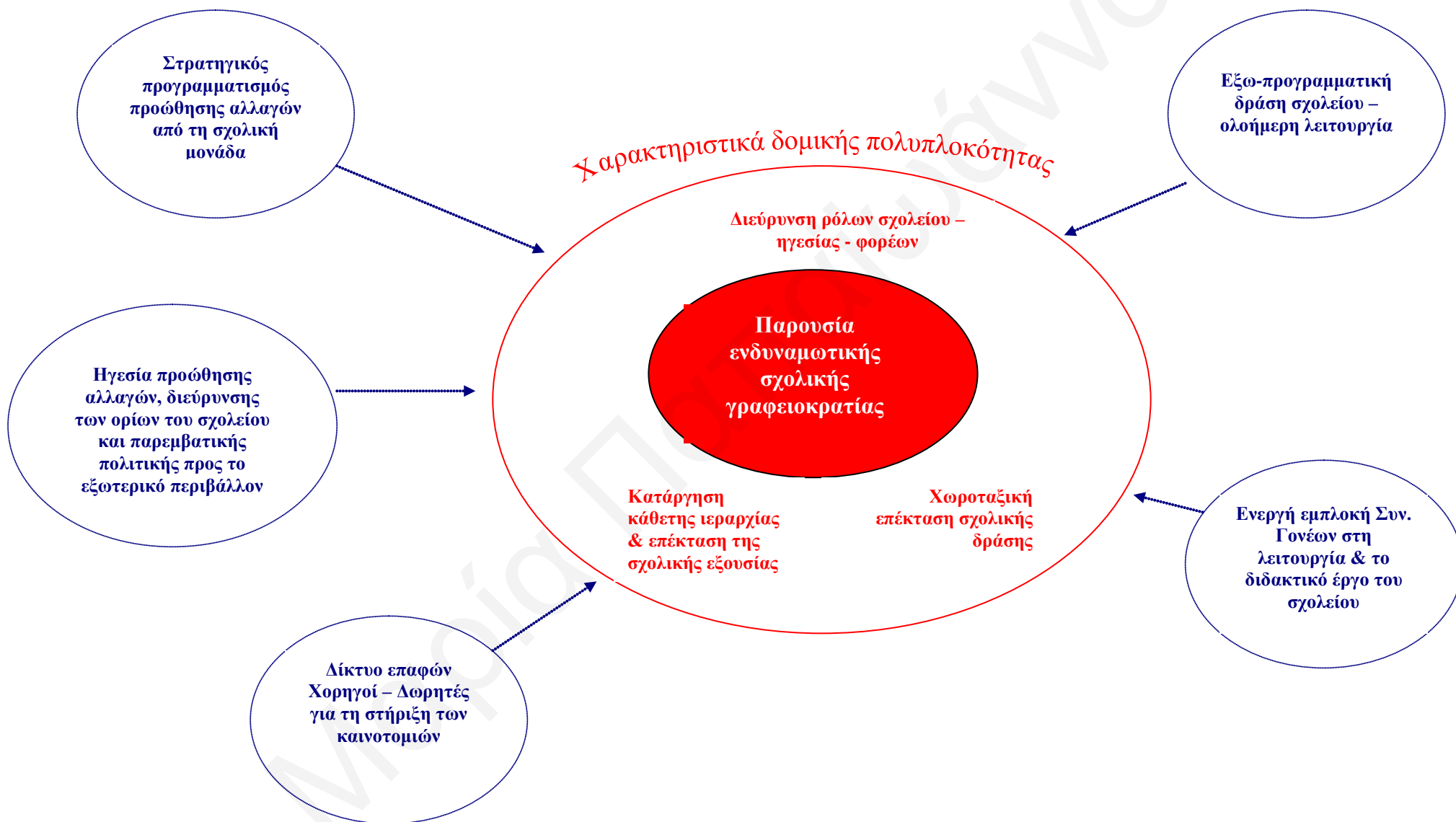
Σύμμαχο και διπλωματικό ηγέτη τον αναγνωρίζουν και οι γονείς του σχολείου συγκρίνοντας το στυλ ηγεσίας του με αυτό άλλων διευθυντών. Μέλος του Συνδέσμου Γονέων συγκρίνει τη δράση του διευθυντή του σχολείου της με το διοικητικό στυλ άλλου διευθυντή:

«Δεν ξέρει να χειρίζεται καταστάσεις όπως ο δικός μας διευθυντής, συν ότι είναι κλασσικός τύπος γραφειοκράτη. Εγώ μπορεί να πω στον διευθυντή μας μάζεψε το δάσκαλο τάδε γιατί είναι λάσκα αλλά ξέρω πως θα το χειριστεί αλλιώς. Δε θα πάει να του πει η μάνα τάδε είπε αυτό. Αυτήν την ευελιξία χειρισμών δεν την έχουν άλλοι διευθυντές» (συνεδρία γονέων 27/3/2003).

Ο διευθυντής του σχολείου παρουσιάζει δεξιότητες ηγέτη περισσότερο παρά διεκπεραιωτή και προβαίνει σε αποφάσεις, οι οποίες ξεφεύγουν από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης και κερδίζουν την ομόφωνη συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων.

Μεταξύ των θεμάτων στις συνεδρίες του Συνδέσμου Γονέων παρουσιάζεται έντονη η ανάγκη ενημέρωσης για το μαθησιακό έργο του σχολείου, τις επιδόσεις των μαθητών και το μαθησιακό επίπεδο του σχολείου, τον τρόπο λειτουργίας των ενισχύσεων και την επίδοση συγκεκριμένων αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στις κανονικές τάξεις. Τα θέματα πειθαρχίας και συγκρούσεων των μαθητών βρίσκονται πάγια στη λίστα θεμάτων που απασχολούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Επίσης, οι μαθητές του σχολείου εμπλέκονται στις δράσεις συγκέντρωσης πόρων με πωλήσεις κατασκευών και γλυκισμάτων στο κέντρο της πόλης, μετέχοντας στη δράση για οικονομική στήριξη και συγκέντρωση πόρων για το σχολείο τους. Ο διευθυντής του σχολείου παρά την ενεργή δράση του, δε φαίνεται σε καμία περίπτωση να προβαίνει σε καινοτομίες που να στοχεύουν αποκλειστικά στη βελτίωση των επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Το διάγραμμα 13 παρουσιάζει τους παράγοντες που συνεργούν στη δράση του σχολείου και συνθέτουν χαρακτηριστικά της δομικής πολυπλοκότητας διαμορφώνοντας ένα μοντέλο ενδυναμωτικής σχολικής γραφειοκρατίας.

Διάγραμμα 13. Παράγοντες διαμόρφωσης μίας ενδυναμωτικής και πολύπλοκης σχολικής γραφειοκρατίας στο σχολείο Φρίξος



Στο διάγραμμα 13 οι πέντε συνθήκες καινοτομικής δράσης του σχολείου εγείρουν διαφοροποιήσεις στα τρία στοιχεία της δομικής πολυπλοκότητας: την οριζόντια διαφοροποίηση με την παρουσία νέων ρόλων (νέοι εμπλεκόμενοι φορείς) και επέκταση της δράσης και των αρμοδιοτήτων των υφιστάμενων ρόλων, την κάθετη διαφοροποίηση με την κατάργηση της κάθετης ιεραρχίας σε συγκεκριμένες αποφάσεις (προώθηση αλλαγών από κάτω προς τα πάνω) και επέκταση της εξουσίας του σχολείου και τη χωροταξική επέκταση τόσο της δράσης του σχολείου με τις κοινωνικές παρεμβάσεις στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου όσο και με την πρόταση κτιριακής επέκτασης. Το περιεχόμενο των δράσεων που συνθέτουν τη δομική πολυπλοκότητα του σχολείου διαφοροποιούν τα δύο βασικά συστατικά της γραφειοκρατίας, το βαθμό συγκεντρωτισμού και τη θεσμοποίηση, δηλαδή την ένταση εφαρμογής των επίσημων κανόνων και κανονισμών, παρουσιάζοντας μία μορφή ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας στο σχολείο Φρίζος.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι λειτουργικές και δομικές αλλαγές που αναλύθηκαν για την περίπτωση του πολυπολιτισμικού σχολείου Φρίζος.

#### *Σύνοψη των αποτελεσμάτων του σχολείου Φρίζος*

Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν τη μελέτη της σχολικής μονάδας Φρίζος εντοπίζει αλλαγές στο σύστημα δομής του σχολείου, οι οποίες προκύπτουν όχι αποκλειστικά από την αλλαγή της πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και από την ιστορική, κοινωνικο-δημογραφική αλλαγή που έπληξε την περιοχή ως συνέπεια της τουρκικής εισβολής.

Αρχικά, οι δημογραφικές και πολιτισμικές αλλαγές εισάγουν ένα νέο όρο στο λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΚΕΣ, αυτόν του αλλόγλωσσου μαθητή. Η ανάγκη αποτίμησης του πλήθους των αλλόγλωσσων μαθητών καθιστά αναξιόπιστη τη δημογραφική καταγραφή και προσβάλλει την αξιοπιστία των μητρώων του σχολείου ως πηγών δεδομένων καθώς το όνομα, η υπηκοότητα και η ιθαγένεια του μαθητή δεν επαρκούν για έναν τέτοιο χαρακτηρισμό. Ο διαχωρισμός στον οποίο προβαίνει το ΥΠΠ σε Κύπριους και αλλόγλωσσους μαθητές φαίνεται προβληματικός και ανακριβής. Η γλώσσα δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας των μαθητών ενώ τα στοιχεία που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της πολιτότητας ενός μαθητή διαφοροποιούνται.

Στο σχολείο από τη σχολική χρονιά 1990/91 και για 13 συνεχή έτη παρατηρείται η εμφάνιση του φαινομένου «επιλογής σχολείου» ως αποτέλεσμα της κατάργησης του

γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών. Η επιλογή σχολείου εμφανίζεται με τη μορφή της γονεϊκής επιλογής για τους Εκ μαθητές της περιοχής που μετεγγράφονται σε άλλα σχολεία της Λευκωσίας και της υποχρεωτικής μετακίνησης αλλόγλωσσων μαθητών από άλλες περιοχές στο σχολείο Φρίξος. Η προοπτική της ίδρυσης και λειτουργίας διαπολιτισμικού σχολείου στη Λευκωσία, φαίνεται ότι επεκτείνει τη θεσμική τροποποίηση που ισχύει στο σύστημα εγγραφών του ΚΕΣ σε όλη την εκπαιδευτική περιφέρεια της Λευκωσίας.

Η συγκριτική μελέτη της βαθμιαίας εξέλιξης του πλήθους των μαθητών, του προσωπικού και του ΠΔΧ από την πρώτη σχολική χρονιά εφαρμογής του μέτρου (1999/00), φέρνει στην επιφάνεια δύο σημαντικά πορίσματα:

- 1) Η αύξηση του διδακτικού χρόνου και κατά συνέπεια του προσωπικού του σχολείου είναι ανάλογη του πλήθους των φοιτούντων αλλόγλωσσων μαθητών και δεν εξαρτάται από τις αυξομειώσεις του συνολικού αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Φαίνεται ότι οι αλλόγλωσσοι και όχι οι φοιτούντες μαθητές καθορίζουν το πλήθος του προσωπικού, των τάξεων και τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος καταστρατηγώντας το ισχύον καθεστώς των δημόσιων δημοτικών σχολείων.
- 2) Αναιρείται ο ποσοτικός χαρακτήρας της κλίμακας που καθορίζει τον ΠΔΧ που δικαιούται το κάθε σχολείο φοίτησης αλλόγλωσσων και καθορίζεται από το ΥΠΠ. Ποιοτικοί παράγοντες φαίνεται ότι διαμεσολαμβάνουν και οδηγούν στην τροποποίηση της κλίμακας και των κριτηρίων.

Η στάση των ατόμων στην αλλαγή, και συγκεκριμένα το τι κρίνεται ως διαφορετικό και καινούριο, εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό εξοικείωσης των προσώπων με το ιδιόρρυθμο λειτουργικό καθεστώς του σχολείου και τι αντιλαμβάνονται ως καινούριο και διαφορετικό. Συνεπώς, για τις μελέτες που διαπραγματεύονται θεωρίες της αλλαγής σε σχολικά περιβάλλοντα, οι απόψεις των νεοδιοριζόμενων στο συγκεκριμένο σχολείο εκπαιδευτικών, όπως και των εξωτερικών παρατηρητών φαίνεται να αποτελούν πιο αξιόπιστες πηγές δεδομένων. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί λόγω κυρίως της ενσωμάτωσής τους στο σχολικό καθεστώς εξοικειώνονται με το 'διαφορετικό' με αποτέλεσμα να φιλτράρεται η αντιληπτική τους ικανότητα. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει τον υποκειμενικό χαρακτήρα των προσώπων ως πηγών δεδομένων και ενδυναμώνει την εφαρμογή μεθόδων τριγωνοποίησης στη συλλογή των δεδομένων, ως μεθοδολογικής επιλογής για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.



Το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης του δημόσιου δημοτικού σχολείου αναιρείται σε σημαντικά σημεία του από την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, θεσμικές αρχές οργάνωσης του δημόσιου δημοτικού σχολείου φαίνεται ότι δε δύνανται να εφαρμοστούν ώστε να εξασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και των τάξεων. Η γνώση ως κριτήριο οργάνωσης των σχολικών τάξεων αντικαθιστά την ηλικία στα νέα τμήματα ενίσχυσης που διαμορφώνει το σχολείο, ενώ πολύ-ηλικιακές παρουσιάζονται και οι κανονικές τάξεις του σχολείου. Η μεταβλητότητα του πλήθους των μαθητών του σχολείου και του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, της ηλικίας τους και του επιπέδου γλωσσικής κατάρτισης αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των ενισχυτικών και κανονικών τάξεων του σχολείου. Αμβλύνεται το ηλικιακό όριο φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση ενώ καταργείται η σταθερή ετήσια μετακίνηση των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη: οι αλλόγλωσσοι μαθητές μεταπηδούν μέχρι και τρία τμήματα κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ενώ παράλληλα μετακινούνται και μεταξύ των τριών επιπέδων ενίσχυσης. Η πρακτική που εμφανίζεται στο σχολείο, δηλαδή της κατανομής των μαθητών με κριτήριο τις γνώσεις και την κατάρτισή τους, δεν αποτελεί μεμονωμένο χαρακτηριστικό των παράλληλων ενισχυτικών τμημάτων αλλά και των κανονικών τάξεων φοίτησης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές δε φοιτούν αποκλειστικά σε μία αλλά σε πολλές τάξεις. Η διγλωσσία αποτελεί το νέο χαρακτηριστικό του σχολείου το οποίο εμφανίζεται στις σχέσεις σχολείου - οικογένειας, στα πληροφοριακά δελτία του σχολείου, στις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ τους σε διδακτικές και εξω-διδασκτικές δραστηριότητες. Συνεπώς, η κυρίαρχη γλώσσα της οικογένειας, ως κοινωνικού εξωσχολικού παράγοντα, φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά τη σχολική λειτουργία.

Οι αλλαγές που επιφέρει η παρουσία αλλόγλωσσων δεν περιορίζονται μόνο στην οργάνωση του σχολείου αλλά επεκτείνονται κάθετα, στον πυρήνα της σχολικής ζωής, τη διδασκαλία και μάθηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, καταστρατηγείται το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με ποικίλους τρόπους: το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων μίας τάξης δεν αφορά όλους τους μαθητές που φοιτούν σε αυτήν, κατά την περίοδο που επίσημα διδάσκεται ένα μάθημα στη σχολική τάξη οι μαθητές ασχολούνται με διαφορετικά μαθήματα του αναλυτικού, ενώ η διδακτέα ύλη δεν προσαρμόζεται αποκλειστικά και μόνο στην τάξη αλλά στις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, οι μαθητές του σχολείου μπορεί να διδάσκονται την ύλη της γλώσσας μίας κατώτερης τάξης από αυτήν που φοιτούν και μαθηματικά από τη διδακτέα ύλη μεγαλύτερης τάξης. Ταυτόχρονα, την ώρα της Ιστορίας οι μαθητές συμβαίνει να

εργάζονται σε Ιστορία, Γλώσσα και Μαθηματικά και μάλιστα με διδακτικό υλικό διαφορετικών τάξεων. Πρόκειται όχι μόνο για μία ευέλικτη και ιδιότυπη εφαρμογή του ΑΠ μαθημάτων σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο του ΑΠ προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή και δεν ακολουθεί το ηλικιακό κριτήριο (ύλη Γ, Δ, Ε τάξης). Η ιδιότυπη διαχείριση του ΑΠ σηματοδοτεί την αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων ως προς τις διαδικασίες, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας. Επίσης, λόγω της πολυγλωσσικής και πολυ-επίπεδης γνωστικά οργάνωσης των τάξεων 'επιβάλλονται' η δασκαλοκεντρική και η εξατομικευμένη ως οι βασικές διδακτικές μέθοδοι του σχολείου, ενώ η συνεργατική μάθηση παρουσιάζεται ως ανεφάρμοστη. Το χαρακτηριστικό της 'επιβολής' λόγω συνθηκών της δασκαλοκεντρικής μεθόδου την ανάγει σε ομοιοστατικό μηχανισμό ρύθμισης του διδακτικού έργου των τάξεων.

Επιπρόσθετα, καταργείται τόσο η αποκλειστικότητα του επίσημου σχολικού εγχειριδίου όσο και η προσανατολισμένη στην ολοκλήρωση της επίσημης διδακτέας ύλης διδασκαλία. Η αδυναμία ολοκλήρωσης των διδακτικών ενοτήτων στη διάρκεια των διδακτικών περιόδων, αναδύει την επίδραση της πολυγλωσσίας στον προκαθορισμένο χρόνο διδασκαλίας προβάλλοντας την ανεπάρκειά του. Η έμφαση στρέφεται στην απόκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους διαφοροποιείται ως προς βασικές μεθόδους διδασκαλίας της: προσεγγίζεται διαθεματικά μέσω όλων των μαθημάτων λόγω της ερμηνευτικής ανάγκης εννοιών για την κατάκτηση άλλων γνωστικών αντικειμένων. Ταυτόχρονα, ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο παρακάμπτεται η ενιαία διδασκαλία του γραπτού και προφορικού λόγου προσδίδοντας στην απόκτηση προφορικών δεξιοτήτων ένα χρονικό προβάδισμα έναντι του γραπτού λόγου.

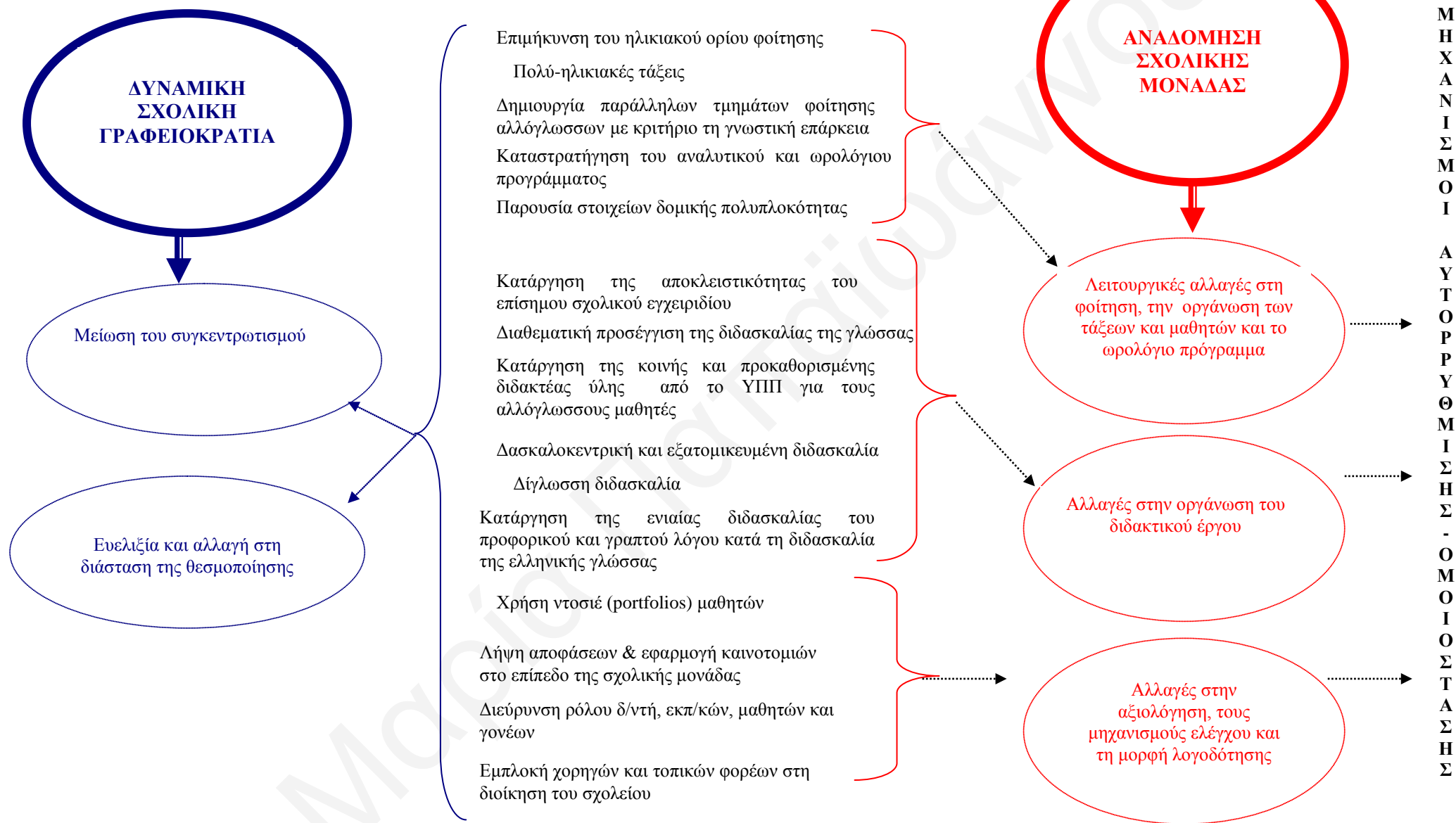
Καθοριστικός φαίνεται να είναι ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου στη δράση της διεύθυνσης και των εμπλεκόμενων φορέων στη σχολική μονάδα. Η ανάγκη της εξεύρεσης πόρων για την κάλυψη των επιπρόσθετων λειτουργικών αναγκών που παρουσιάζει το σχολείο, της αναβάθμισης της περιοχής και της πρόληψης της παραβατικότητας λόγω της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών στην περιοχή, εντείνει την παρουσία ενός μοντέλου ηγεσίας προσανατολισμένου στις δημόσιες σχέσεις και την κοινωνική πολιτική και διαμορφώνει ένα δίκτυο επαφών, χορηγών και εμπλεκομένων. Η εισαγωγή καινοτομιών και το κλίμα συνεργασίας αποτελούν βασικές δράσεις του

σχολείου χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιφέρουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του σχολείου.

Η περιγραφή της ενδοσχολικής και εξωσχολικής δράσης των προσώπων αναδύει τη διαφοροποίηση και διεύρυνση των ρόλων το διευθυντή, του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων αλλά και των τοπικών φορέων. Οι αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο με στόχο την εξισορρόπηση λειτουργικών, διδακτικών και μαθησιακών αναγκών πέραν του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης, ενδυναμώνει το ρόλο των προσώπων και προσδίδει χαρακτήρα αυτονόμησης στη σχολική μονάδα. Αυτά τα χαρακτηριστικά της οριζόντιας και κάθετης διαφοροποίησης της δομής του σχολείου διαμορφώνουν την εικόνα της δομικής πολυπλοκότητας της ενδυναμωτικής σχολικής γραφειοκρατίας του Φρίξος.

Το διάγραμμα 14 παρουσιάζει τη σχέση της αναδόμησης με μία ευέλικτη-ενδυναμωτική μορφή γραφειοκρατίας. Οι αλλαγές του σχολείου Φρίξος συνθέτουν τα λειτουργικά, διδακτικά και διοικητικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της αναδόμησης, τα οποία παρουσιάζονται ως μηχανισμοί αυτορύθμισης της σχολικής μονάδας ενώ ταυτόχρονα σημαίνουν και την αλλαγή στα τρία σημαντικά συστατικά του γραφειοκρατικού μοντέλου: το συγκεντρωτισμό, τη θεσμοποίηση και την ευελιξία. Οι σχέσεις που αναδύει το διάγραμμα 14 φανερώνουν τη συμπληρωματική σχέση της σχολικής αναδόμησης με το μοντέλο της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας.

Διάγραμμα 14. Η αναδόμηση της σχολικής μονάδας Φρίζος ως μορφή ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας



### *Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου Έλλη*

Στο σχολείο Έλλη της Πάφου φοιτούν μαθητές των οποίων οι γονείς - ντόπιοι και κυρίως οι οικονομικοί μετανάστες – απασχολούνται στην πλειοψηφία τους σε τουριστικές επιχειρήσεις. Όπως έχει περιγραφεί από τους ΠΛΕ Πάφου στην κατηγορία ‘τοπικές ιδιαιτερότητες’ της ανάλυσης του λόγου τους, η ευρύτερη περιοχή του σχολείου ήταν μία φτωχή οικονομικά περιοχή έως τη στιγμή της ανάπτυξής της σε τουριστικό θέρετρο. Η έντονη επενδυτική δράση και οικονομική αναμόρφωση της περιοχής δημιούργησε και την ανάγκη για εργατικό δυναμικό. Η άμεση προσφορά εργασίας είχε ως αποτέλεσμα την εισροή οικονομικών μεταναστών στην περιοχή κυρίως μέσω κατασκευαστικών επενδυτικών εταιριών, οι οποίες ανέλαβαν την τουριστική ανοικοδόμηση της περιοχής.

Στα κεφάλαια παρουσίασης των αποτελεσμάτων του σχολείου Έλλη, εκτός των ενδοσχολικών αλλαγών οι οποίες θα εξεταστούν, θα διαφανεί με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι τοπικοί παράγοντες στη λειτουργία του σχολείου και κατά πόσο η νοοτροπία και η κουλτούρα των κατοίκων της περιοχής αποβαίνει καθοριστικός ρυθμιστικός μηχανισμός για τη λήψη αποφάσεων του σχολείου και την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν:

1. Η αλλαγή της δημογραφικής οικολογίας του σχολείου από την χρονιά που εμφανίστηκαν οι πρώτες εγγραφές αλλόγλωσσων στα μητρώα του σχολείου (1986/87-2002/03) και οι συνέπειες στο νομοθετικό πλαίσιο εγγραφών, μεταγραφών και φοίτησης στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Πάφου.
2. Οι μετασχηματιστικές ρυθμίσεις στις οποίες προβαίνει το σχολείο με τη δημιουργία μίας νέας δομής «σχολείου μέσα σε σχολείο» και τις επακόλουθες αλλαγές στην οργάνωση των τάξεων και του διδακτικού έργου, στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων λόγω της παρουσίας των αλλόγλωσσων μαθητών.
3. Ο διευρυνόμενος ρόλος της ηγεσίας, του Συνδέσμου Γονέων, των τοπικών φορέων και των ΜΜΕ ως ένα δίκτυο που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της νέας μορφής λειτουργίας του σχολείου.

*Κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στο σύστημα εγγραφών και μεταγραφών – εφαρμογή μίας επίσημης πολιτικής επιλογής σχολείου στην περιφέρεια της Πάφου*

Η μελέτη της δημογραφικής αλλαγής στο σχολείο Έλλη εγείρει αλληλουχία δράσεων και καινοφανών συνθηκών. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ακόλουθα ζητήματα που αφορούν σε αλλαγές που προκλήθηκαν στο σύστημα εγγραφών, μεταγραφών και φοίτησης του σχολείου και τις συνέπειες που επέφεραν:

- ✓ Τα προβλήματα καταγραφής των αλλόγλωσσων μαθητών στα μητρώα και μαθητολόγια του σχολείου Έλλη με επιπτώσεις στην εγκυρότητα των δημογραφικών στατιστικών της δημοτικής εκπαίδευσης και στη σταθερότητα της φοίτησης ως σχολικής λειτουργίας.
- ✓ Ζητήματα φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών μεγάλης ηλικίας (12 ετών) και παιδιών που δεν είχαν φοιτήσει ποτέ τους σε σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης, τα οποία προκαλούν πρωτοφανή διλήμματα διοικητικής φύσης.
- ✓ Η αλλαγή της δημογραφικής οικολογίας του σχολείου και η εμφάνιση του φαινομένου επιλογής σχολείου αρχικά ως δικαίωμα γονεϊκής επιλογής για τους ντόπιους γονείς.
- ✓ Η λήψη μέτρων από το ΥΠΠ μετά από πιέσεις γονέων και της τοπικής κοινωνίας και η απόφαση της υποχρεωτικής μετακίνησης αλλόγλωσσων μαθητών σε άλλα δημοτικά σχολεία της Πάφου ως μίας μορφής ‘εξαναγκαστικής’ επιλογής σχολείου με στόχο την επίτευξη της πληθυσμιακής ισορροπίας ντόπιων - αλλοδαπών.

Η εκτίμηση των αλλαγών στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου Έλλη αναδύει προβλήματα μελέτης και αξιοπιστίας των μητρώων, όπως και τη δυστοκία που προκαλεί ο διαχωρισμός των μαθητών σε Κυπρίους και αλλόγλωσσους. Πρόκειται για παρατηρήσεις, οι οποίες αναλύθηκαν διεξοδικά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων του σχολείου Φρίξος και αφορούν και την περίπτωση του σχολείου Έλλη. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο το οποίο εμφανίζεται έντονα στην περίπτωση της ‘Έλλης’, είναι η δυσκολία εντοπισμού περιπτώσεων αλλόγλωσσων μαθητών στο μητρώο. Το παρατηρηθέν αυτό φαινόμενο οφείλεται είτε στο γεγονός της φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο, οι οποίοι δεν είναι γραμμένοι στα μητρώα από την αρχή του σχολικού έτους, είτε λόγω της επίσημης ή ανεπίσημης αλλαγής του ονόματός τους στα μαθητολόγια, στις μαθητικές καταστάσεις των τάξεων και στα ίδια τα τετράδια του

μαθητή. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε από τη συγκριτική μελέτη του μαθητολογίου, των μητρώων και των μαθητικών καταστάσεων κάθε τάξης σε συνδυασμό με παρατηρήσεις των διδασκαλιών και των μαθητών που φοιτούν ανά τάξη. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο πολύ δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί σε ένα σχολείο, γιατί εντοπίζεται αποκλειστικά και μόνο στην περίπτωση ελέγχου και ταυτοποίησης των στοιχείων του κάθε μαθητή χωριστά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς διανέμεται στις οικογένειες όλων των μαθητών ένα έντυπο δελτίο στο οποίο συμπληρώνονται τα ατομικά στοιχεία του μαθητή. Τα 'νέα' ονόματα με τα οποία συστήνονται ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι ως επί το πλείστον ελληνικά, αποτελούν επινόηση της οικογένειας, εγγράφονται στο δελτίο ατομικών στοιχείων μαθητή που προσκομίζεται στο σχολείο και υιοθετούνται απόλυτα από τα παιδιά, καθώς μόνο στο νέο όνομα απαντούν όταν κάποιος τους επικαλείται και αυτά φέρουν στις ετικέτες των τετραδίων και βιβλίων τους.

Το πρόβλημα ενέκυψε στο διευθυντή του σχολείου κατά την προσπάθεια ταυτοποίησης των στοιχείων των αλλόγλωσσων μαθητών για τη συμπλήρωση των επίσημων εντύπων που αποστέλλονται από όλα τα σχολεία στα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας. Συγκεκριμένα, «ο διευθυντής του σχολείου με το τέλος της περιόδου των εγγραφών τον Ιανουάριο του 2003, είναι υποχρεωμένος να συμπληρώσει επίσημα έντυπα του ΥΠΠ με τα στοιχεία καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στο σχολείο του και με σημείωση ανά μαθητή για το αν χρειάζεται ενίσχυση ή όχι το επόμενο σχολικό έτος. Κατά τη διαδικασία αυτή, προέκυψαν τα εξής δύο προβλήματα: α) ο διευθυντής δεν μπορούσε να εντοπίσει στα μητρώα μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο και ήταν καταγεγραμμένοι στις μαθητικές καταστάσεις των δασκάλων, είτε γιατί δεν ήταν ακόμα γραμμένοι στο μητρώο του σχολείου είτε γιατί χρησιμοποιούσαν άλλο ονοματεπώνυμο από αυτό με το οποίο αναφέρονται στα μητρώα. Ο διευθυντής του σχολείου αναφέρεται στην αιτία περιπτώσεων αλλόγλωσσων μαθητών που δεν είναι εγγεγραμμένοι στα μητρώα λέγοντας ότι: 'μαθητές που δεν έχουν προσκομίσει όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά αλλά φοιτούν στο σχολείο δεν τους έχω γράψει ακόμα στο μητρώο' β) αν και το μητρώο δεν προνοεί την καταγραφή των στοιχείων καταγωγής της μητέρας του παιδιού, το έντυπο του ΥΠΠ ζητά αυτή την πληροφορία την οποία ο διευθυντής καλείται να την εντοπίσει είτε από τα ατομικά δελτία του μαθητή είτε από τα πιστοποιητικά γέννησης των μαθητών – όσοι και όσα έχουν προσκομίσει. Ο ίδιος αναφέρει ότι «σε περιπτώσεις που δεν μπορώ να εντοπίσω την καταγωγή της μητέρας

συμπληρώνω στην τύχη την ίδια με αυτήν του πατέρα» (Παρατήρηση της διαδικασίας συμπλήρωσης των επίσημων εντύπων για τις εγγραφές του επόμενου έτους, 6/2/2003).

Η εγγραφή ενός αλλόγλωσσου μαθητή, σε αντιδιαστολή με την εγγραφή των Εκ μαθητών, δεν αποτελεί μία τυπική διαδικασία ενώ φαίνεται να παρουσιάζει δυσεπίλυτα προβλήματα τα οποία προκύπτουν είτε από τη ‘φυσική’ διγλωσσία που παρουσιάζουν τα πιστοποιητικά εγγραφής (τα οποία είναι γραμμένα στη γλώσσα της αλλοδαπής) είτε λόγω μίας ‘επίκτητης’ διγλωσσίας λόγω των διαφορετικών ατομικών στοιχείων που σε αρκετές περιπτώσεις αλλόγλωσσων μαθητών αναγράφονται στο πιστοποιητικό γέννησης, το διαβατήριο και το δελτίο ατομικών στοιχείων που συμπληρώνεται από την οικογένεια. Ο διευθυντής του σχολείου την περίοδο 1994-1999 (διευθυντής Α) δηλώνει το πρόβλημα της φυσικής διγλωσσίας και την αναξιοπιστία των δημογραφικών στοιχείων τόσο των μητρώων όσο και των συγκεντρωτικών δημογραφικών στοιχείων που αποστέλλονται στο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας:

«Τα στοιχεία που έχει το Γραφείο Παιδείας δεν είναι τα πραγματικά. Αλλά και από τα μητρώα του σχολείου δεν μπορεί κανείς να βγάλει άκρη, γιατί δε γράφονται τα στοιχεία που αναφέρονται στα χαρτιά τους.... Όταν ήρθε η διγλωσση δασκάλα στο σχολείο ήταν ο σωτήρας μου. Είδατε τα μητρώα μας. Όνομα πατέρα, επάγγελμα... δεν μπορούσα να τα καταλάβω. Με τη νοηματική συνεννοούμασταν. Ένα διάστημα είχα φροντίσει και πήρα μία ρωσόφωνη μαθήτριά, η οποία είχε περάσει από Ελλάδα και ήξερε καλά και τα ελληνικά. Οπότε τη χρησιμοποιούσα ως διερμηνέα... Εν τω μεταξύ, εκείνο τον καιρό είχαμε και πολλούς παράνομους οι οποίοι μας έδιναν ψεύτικες διευθύνσεις και όταν τους ψάχναμε δεν τους βρίσκαμε».

Με το πέρασμα των χρόνων το πρόβλημα συγκέντρωσης στοιχείων για τους αλλόγλωσσους και εγγραφής τους στα μητρώα φαίνεται ότι γίνεται πολυπλοκότερο. Ο διευθυντής του σχολείου τέσσερα χρόνια αργότερα περιγράφει:

«Ένα πρόβλημα που έχω είναι ότι μου φέρνουν ένα πιστοποιητικό γέννησης με άλλο όνομα από αυτό του διαβατηρίου. Μπορεί να γράφει για παράδειγμα Γιάννης Παρασκευόπουλος στο διαβατήριο και το πιστοποιητικό στα ρώσικα να γράφει Παρασκευόφ. Αυτό είναι διγλωσσία! Προτιμώ να αναγράφω αυτό του πιστοποιητικού γέννησης. Είναι πιο έγκυρο για μένα. Υπάρχουν και περιπτώσεις, όμως, που το όνομα του μαθητή στην τάξη είναι εντελώς παραλλαγμένο από ότι στο μητρώο. Στην τάξη ας τον φωνάζουν όπως θέλει. Στα επίσημα δελτία και στα πιστοποιητικά μετεγγραφής θα γραφτεί το όνομα του πιστοποιητικού γέννησης. Δεν ξέρω γιατί αλλάζουν τα ονόματά τους. Αλλά να λέγεται Σώτα Ψ και να μου λέει ότι λέγεται Γρηγόρης Ω, για μένα είναι εντελώς παράλογο και έψαχνα να βρω την άκρη. Ο Ιβάν ονομάστηκε Γιάννης. Είχα περιπτώσεις όπου ζητούσα από τη δασκάλα ονόματα που είχα στο μητρώο και δεν ήξερε ποιος είναι, ενώ το παιδί φοιτούσε στην τάξη της. Οι δάσκαλοι όταν γράφουν τα στοιχεία των μαθητών τούς βγάζω αντίγραφο



της βεβαίωσης που μου φέρνουν οι γονείς με τα στοιχεία τους ή του πιστοποιητικού τους. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις όπου οι γονείς έχουν πάρει βεβαίωση από το Γραφείο Παιδείας και μπορεί να μη συμπίπτουν τα στοιχεία με το μητρώο. Κι σ' αυτές τις περιπτώσεις έχουμε διγλωσσία. Ζητώ από τους γονείς να μου προσκομίσουν πιστοποιητικό γέννησης, διαβατήριο και ένα έντυπο με τα ατομικά στοιχεία του μαθητή και να μη γράφουν διαφορετικά από το πιστοποιητικό γέννησης».

Οι διευθυντές του σχολείου φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο με τη διγλωσσία των δικαιολογητικών εγγραφής των μαθητών όσο και μία νόμιμη ή και άτυπη τάση ελληνοποίησης των ονομάτων των αλλόγλωσσων μαθητών, η οποία παρατηρείται στο σχολείο και εντοπίζεται κυρίως στο δελτίο προσωπικών στοιχείων του μαθητή αλλά και στα στοιχεία των μαθητολογίων που συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, φαίνεται ότι μεταξύ των δύο επίσημων δικαιολογητικών που προσκομίζονται – του διαβατηρίου και του πιστοποιητικού γέννησης – στις περιπτώσεις που προσκομίζονται και τα δύο και παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στα προσωπικά στοιχεία του μαθητή, είναι στη δικαιοδοσία του διευθυντή να αποφασίσει με ποιο από τα δύο ονόματα θα τον εγγράψει. Αν εγγραφεί με το ελληνικό όνομα το οποίο δηλώνεται σε ένα ελληνικό διαβατήριο αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής θα ενσωματωθεί στο πλήθος των αλλόγλωσσων ή όχι; Η απουσία επίσημων δικαιολογητικών εγγραφής και η αλλαγή των ονομάτων επιφέρει δυσκολίες στην καταμέτρηση των φοιτούντων μαθητών, στην καταγραφή των προσωπικών στοιχείων και στο διοικητικό έργο του σχολείου.

Στις περιπτώσεις επίσημης αλλαγής του ονόματος, όπως φαίνεται από περιγραφές παραδειγμάτων αλλαγής ονόματος από το διευθυντή Α, επιφορτίζεται το έργο της διεύθυνσης και διαφοροποιούνται τα στοιχεία των μαθητών στο μητρώο του σχολείου, όταν γι' αυτό μεριμνά ο ίδιος ο διευθυντής. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις περιπτώσεις ανεπίσημων αλλαγών του ονόματος οι οποίες εντοπίζονται στο σχολείο Έλλη. Η διττή ταυτότητα των μαθητών που περιγράφηκε από το διευθυντή του σχολείου πρωτύτερα, ερμηνεύεται και από το διευθυντή Α δηλώνοντας την ανοχή του σχολείου στην τάση αλλαγής του επιθέτου που παρουσιάζουν αρκετοί αλλόγλωσσοι μαθητές:

«Όταν αποφοιτά ο μαθητής πρέπει να έχει το όνομα του μητρώου, γιατί διαφορετικά δεν τον δέχεται το Γυμνάσιο να τον εγγράψει. Τώρα από τάξη σε τάξη είναι αλλιώς. Για να αλλάξει ένα επίθετο πρέπει να κάνεις ένορκη δήλωση. Αλλά οι Πόντιοι της Κύπρου που δεν είχαν ελληνικά διαβατήρια δεν μπορούν νομίζω να αλλάξουν το επίθετό τους, γιατί δε θεωρούνται πολίτες της

Κυπριακής Δημοκρατίας. Αυτό σημαίνει ότι την αλλαγή του επιθέτου την κάνουν μόνοι τους με πρωτοβουλία δική τους, όχι επίσημα. Στο μαθητολόγιο γινόντουσαν κάποια λάθη, γιατί όταν ένας εκπαιδευτικός βαριόταν να ελέγξει τα στοιχεία, έγραφε πρόχειρα αυτά που έστελνε η οικογένεια από το σπίτι, να κλείσει η σελίδα να πάει στον άλλο δάσκαλο. Το επίσημο όμως βιβλίο είναι το μητρώο».

Ζήτημα εγκυρότητας των δημογραφικών στατιστικών της εκπαίδευσης προκύπτει όχι μόνο με την καταμέτρηση των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των Κυπρίων παιδιών από μικτούς γάμους, αν και επίσημη οδηγία του ΥΠΠ διευκρινίζει ότι τα παιδιά αυτά εντάσσονται στην κατηγορία 'Κύπριοι'. Ο διευθυντής του σχολείου την περίοδο 2002/2003 (Γ) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προβαίνει σε αυτόν το διαχωρισμό:

«Αν η μάνα του παιδιού είναι Κύπρια τον κατατάσσω στους Κύπριους, γιατί το παιδί μιλά ελληνικά. Αν η μάνα είναι ξένη τότε, αναλόγως με το επίπεδο γλώσσας αποφασίζω. Έχουμε μαθήτρια που παρακολουθεί μαθήματα γλώσσας, γιατί η μητέρα της είναι ξένη και στο σπίτι μιλά άλλη γλώσσα. Δε μου κάνει κανείς έλεγχο τι θα κάνω τις ενισχύσεις. Ποιος μπορεί να μου πει ή να ξέρει αν αυτός που παρακολουθεί είναι Κύπριος ή όχι;».

Όπως φαίνεται η παρουσία αλλόγλωσσων στο σχολείο Έλλη διαφοροποιεί και το συνολικό πλήθος των Κυπρίων φοιτούντων μαθητών. Η διοικητική αυτή αρμοδιότητα στο σχολείο Έλλη απεικονίζει τη σύγκυση που προκαλεί ο διαχωρισμός αλλόγλωσσου – Κύπριου: για να εξασφαλιστούν επιπρόσθετες περιόδους για τις ενισχύσεις, δηλώνονται οι βάσει νομοθεσίας Κύπριοι μαθητές ως αλλόγλωσσοι κατά περίπτωση. Τα ιδιάζοντα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτό το σχολείο, καθιστούν αδύνατη την εποπτεία από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και παρέχουν αυτονομία δράσης στη διεύθυνση του σχολείου.

Τα νέα αυτά δεδομένα που αφορούν την εγγραφή των αλλόγλωσσων και μη μαθητών δείχνουν αρχικά ότι η ταυτοποίηση των στοιχείων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, η οποία αποτελεί εργασία ρουτίνας για ένα σχολείο με Εκ μαθητές, παρουσιάζεται ιδιαίτερα πολύπλοκη στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών και αρκετά χρονοβόρα. Φαίνεται ότι ούτε τα στοιχεία των αλλόγλωσσων μαθητών αλλά ούτε και το πλήθος των φοιτούντων, είναι απόλυτα έγκυροι αριθμοί καθώς δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα του σχολείου. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, η απώλεια πιστοποιητικών, δικαιολογητικών εγγραφής ή ακόμη και η αλλαγή ονομάτων πιθανώς να οφείλονται στην παράνομη διαμονή οικονομικών μεταναστών στο νησί.

Οι σημαντικές επιπτώσεις στο σύστημα των εγγραφών βασικά οφείλονται στην αδυναμία του σχολείου και της εκπαιδευτικής ηγεσίας να εφαρμόσει απόλυτα τη νομοθεσία ελέγχου των δικαιολογητικών και εγγραφής αλλοδαπών στη δημόσια εκπαίδευση λόγω του διεθνούς και συνταγματικού πλαισίου, το οποίο προασπίζεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως του status παραμονής τους και υποχρεώνει το σχολείο στην εγγραφή τους. Αυτό σημαίνει την αδυναμία της διοικητικής και νομοθετικής λειτουργίας της εκπαίδευσης να δράσει αυτόνομα και να αυτοκαθορίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας της στο σύστημα εγγραφών των πολυπολιτισμικών σχολείων.

Το ανεφάρμοστο του νομοθετικού πλαισίου και τα θεσμικά διλήμματα που επιφέρει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στη δημόσια δημοτική εκπαίδευση δεν περιορίζονται μόνο στην πιστοποίηση των στοιχείων και την εγγραφή των αλλόγλωσσων στα μητρώα. Επεκτείνεται - όπως θα φανεί στη συνέχεια - και στο καίριο ζήτημα του δικαιώματος φοίτησης των παιδιών αυτών. Η διακεκομμένη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών λόγω της μετανάστευσης, η οποία καθορίζει το μορφωτικό προφίλ της κάθε περίπτωσης μαθητή, φέρνει τη διεύθυνση του σχολείου αντιμέτωπη με καινοφανή ζητήματα, τα οποία δεν προνοούνται απόλυτα από τους κανονισμούς φοίτησης δημοτικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής Α του σχολείου περιγράφει τα προβλήματα που αντιμετώπισε και όπως φαίνεται ήταν το πρόσωπο το οποίο αποφάσιζε για την παροχή ή όχι του δικαιώματος της εκπαίδευσης σε αλλοδαπούς μαθητές:

«Έρχόντουσαν γονείς Πόντιοι με τα παιδιά τους προσκομίζοντας ένα χαρτί στα ρώσικα. Δεν μπορούσα να καταλάβω τίποτε. Επίσης, εγώ δε δικαιούμουν να εγγράψω ένα μαθητή εάν δεν ήταν ηλικιακά εντός των ημερομηνιών που ορίζονται για τη δημοτική εκπαίδευση. Είχα λοιπόν αιτήσεις για εγγραφές παιδιών, τα οποία το Σεπτέμβριο θα έκλειναν τα 13 τους χρόνια. Δεν τους έγραφα και ζητούσα να μου φέρουν χαρτί από το Γραφείο. Το Γραφείο Παιδείας μας έλεγε γράψτε τους και μας τους έστελναν πίσω χωρίς χαρτί. Συγκρούστηκα μαζί τους. Μόνο έναν δέχτηκα. Μου έφερε χαρτί από το ΔΔΕ. Μα αν εγώ έγραφα ένα παιδί 13 ετών και τον βάλω στην Δ τάξη - γιατί δεν ξέρει καθόλου γλώσσα - όταν θα αποφοιτήσει από το δημοτικό θα είναι 16 χρονών! Γίνεται να έρχεται μαθητής των 12 χρονών και να μου φέρνει απολυτήριο της πρώτης τάξης; Δηλαδή αυτόν το μαθητή που μόνο Α τάξη έχει παρακολουθήσει ως τα 12 θα τον βάλω στη Β και θα αποφοιτήσει από το δημοτικό στα 18; Μας είπαν να τον βάλουμε στην Α τάξη, επειδή δεν ήξερε ελληνικά. Δεν το εφαρμόσαμε παντού. Μερικούς τους βάλουμε στην Α τάξη. Πρόκειται για μαθητές που είχαν περάσει από Ελλάδα και φοίτησαν στην Α τάξη οπότε ήρθαν εδώ με αποδεικτικό φοίτησης της Α. Μας είπαν ότι είχαμε δικαίωμα να μην τον γράψουμε αλλά αν τον γράφαμε θα γινόταν 16-17 να αποφοιτήσει από το δημοτικό».

Μαθητές σε προχωρημένη για φοίτηση στο δημοτικό ηλικία αλλά και παιδιά χωρίς πιστοποιητικό αποφοίτησης από ένα δημοτικό σχολείο αλλοδαπής, αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα εγγραφής και φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου λόγω του ανώτατου ηλικιακού ορίου των 13 ετών το οποίο καθορίζεται από τους κανονισμούς φοίτησης στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Ταυτόχρονα διαφαίνεται και η δυσπραγία της διοικητικής ιεραρχίας του ΥΠΠ, καθώς δεν προέβη σε μία επίσημη κοινή οδηγία, με αποτέλεσμα ο εκάστοτε διευθυντής να είναι ο πλέον αρμόδιος για την παροχή του δικαιώματος φοίτησης σε αυτά τα παιδιά. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ανάλυση του Αρχείου Διαπολιτισμικής Αγωγής του ΥΠΠ, στις 6/8/2002 (Πίνακας Γ2), λύνεται καθοριστικά το ζήτημα της φοίτησης των αλλόγλωσσων με την επίσημη απάντηση του Γενικού Εισαγγελέα της Δημοκρατίας στο ερώτημα του ΔΔΕ, επιστολή στην οποία αναφέρεται ότι η άρνηση εγγραφής στο σχολείο και η στέρηση του δικαιώματος εκπαίδευσης ως ενός εκ των δικαιωμάτων του ατόμου αποτελεί αντισυνταγματική πράξη και αντιβαίνει σε διεθνείς αποφάσεις (ΓΕ 54/88/8, Αρχείο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αρ φακέλου 7.1.19.1/3). Συνεπώς, από το 1986-87 (το σχολικό έτος εμφάνισης των πρώτων αλλοδαπών στα μητρώα του σχολείου Έλλη) έως το σχολικό έτος 2002-03 (τη σχολική χρονιά που έπεται της εισαγγελικής απάντησης), φαίνεται ότι ο διευθυντής είναι το κύριο πρόσωπο σε συνεργασία με τον ΠΛΕ, το οποίο αποφασίζει κατά περίπτωση την εγγραφή ή όχι αλλοδαπών μαθητών. Από τις δηλώσεις του διευθυντή προκύπτει ακόμα η επιβεβλημένη κατάργηση του ηλικιακού έναντι του ενδυναμωμένου γνωστικού κριτηρίου κατάταξης των αλλόγλωσσων στις τάξεις και η επιμήκυνση του ηλικιακού ορίου φοίτησης. Τέλος, διαπιστώνεται ότι η αδυναμία καθολικής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου εγγραφών επηρεάζει άμεσα την οργάνωση των σχολικών τάξεων με τη μετατροπή τους σε πολύ-ηλικιακές.

Το κυρίαρχο φαινόμενο που παρατηρείται στην περίπτωση του σχολείου Έλλη και σχετίζεται με αλλαγές στο σύστημα εγγραφών, μεταγραφών και φοίτησης του σχολείου είναι η εξελικτική μετάβαση από τη μονοπολιτισμική σε μία πολυπολιτισμική κατάσταση. Ο διευθυντής Α του σχολείου περιγράφει την προσέλευση αλλοδαπών στην περιοχή λόγω της τουριστικής ανάπτυξης και τα παιδιά μικτών γάμων που εγγράφονταν στο σχολείο ως τις πρώτες περιπτώσεις αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών:

«Είχαν μαζευτεί στο σχολείο παιδιά από μικτούς γάμους, γιατί κάποιοι αλλοδαποί βρέθηκαν εδώ προς αναζήτηση εργασίας. Αρκετοί από αυτούς παντρεύτηκαν. Είχαμε πατέρα από Φιλιππίνες παντρεμένο με Κύπρια. Είχαμε

Παλαιστίνιο, από τη Νότια Αμερική, Εγγλέζους άνδρες που παντρευόντουσαν με γυναίκες που είχαν παιδιά. Ήταν ένα κράμα. Γι' αυτό δυσανασχετούσαν οι γνήσιοι κάτοικοι εδώ, γιατί αυτοί ερχόντουσαν χωρίς να ξέρουν γλώσσα. Όταν άρχισε και η κάθοδος των Ποντίων τότε άρχισαν να βράζουν τα πνεύματα... Οι Πόντιοι συγκεντρώθηκαν στην περιοχή μας, γιατί δούλευαν στα τουριστικά ξενοδοχεία. Έψαχναν τόπο να δουλέψουν. Είχε γίνει συμφωνία μεταξύ της Κυπριακής Δημοκρατίας και του ελληνικού κράτους και τους μετέφεραν εδώ. Και σε αυτό έπρεπε να βοηθήσουν την κατάσταση και οι δύο κυβερνήσεις και οι τοπικές αρχές και οι δήμαρχοι».

Φαίνεται ότι η τουριστική και οικονομική ανάπτυξη συνιστούν τους σημαντικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι επιφέρουν στην περίπτωση του σχολείου Έλλη αλλαγές στο γλωσσικό και πολιτισμικό καθεστώς του σχολείου. Η αλλαγή, όπως φαίνεται, ήταν αιφνίδια και το σχολείο απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει το κύμα των οικονομικών μεταναστών που ακολούθησε:

«Όταν με έστειλα στο σχολείο το 1994 ήξερα ότι υπήρχαν περιπτώσεις μικτών γάμων και ξενόγλωσσοι αλλά δεν ήξερα ότι θα είναι τόσο μεγάλος ο αριθμός. Γνωρίζαμε ότι είχε αρχίσει η κάθοδος των Ποντίων. Για το μόνο που με είχε ενημερώσει το Γραφείο ήταν ότι ήρθαν σε σύγκρουση το προσωπικό με το σύνδεσμο Γονέων».

Η μελέτη των μητρώων δείχνει ότι η παρουσία παιδιών οικονομικών μεταναστών στα σχολεία της Κύπρου αποτελεί φαινόμενο που παρουσιάζεται πρώτα στην περιοχή της Πάφου και μεταγενέστερα στην πρωτεύουσα του νησιού. Σύμφωνα με τα μητρώα του σχολείου, η παρουσία αλλόγλωσσων στην περίπτωση του σχολείου Έλλη (1986/87), δε συμπίπτει χρονικά με την εμφάνισή τους στο σχολείο Φρίξος (1990/91) αλλά παρουσιάζονται στα δύο σχολεία με διαφορά πενταετίας. Στο Παράρτημα (Πίνακες Γ16 – Γ31) παρουσιάζονται αναλυτικά οι εγγραφές ελληνόφωνων, αλλόγλωσσων και επαναπατρισθέντων μαθητών ανά τάξη και σχολικό έτος για την περίοδο 1986/87 – 2001/02. Ο πίνακας 31 συγκεντρώνει το πλήθος και τις ποσοστιαίες αναλογίες των εγγραφών ανά έτος για τη συγκεκριμένη περίοδο.

Πίνακας 31. Η κινητικότητα των εγγραφών στα μητρώα του σχολείου Έλλη για τα σχολικά έτη 1986/87 έως 2001/02

Σχολικό έτος	Ελληνόφωνες		Αλλόγλωσσοι		Επαν/σθέντες		Σύνολο εγγραφών
	πλήθος	%	πλήθος	%	πλήθος	%	
1986-87	52	88.1%	2	3.4%	5	8.5%	59
1987-88	39	68.4%	8	14%	10	17.6%	57
1988-89	45	88.2%	2	3.9%	4	7.9%	51
1989-90	55	91.7%	2	3.3%	3	5%	60
1990-91	43	71.7%	11	18.3%	6	10%	60
1991-92	55	82%	6	9%	6	9%	67
1992-93	48	67.6%	16	22.5%	7	9.9%	71
1993-94	32	52.4%	18	29.5%	11	18%	61
1994-95	49	51%	43	44.8%	4	4.2%	96
1995-96	30	30.3%	62	62.6%	7	7.1%	99
1996-97	34	35%	63	65%	0		97
1997-98	34	37.8%	53	58.9%	3	3.3%	90
1998-99	18	15.9%	90	79.7%	5	4.4%	113
1999-00	24	64.9%	12	32.4%	1	2.7%	37
2000-01	15	34.1%	28	63.6%	1	2.3%	44
2001-02	13	13.8%	81	86.2%	0		94

Από τον πίνακα 31 διαφαίνεται αρχικά ότι η αλλαγή του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου από το 1986-87 και έως το 1994-95 επήλθε σταδιακά. Οι ποσοστιαίες αναλογίες στις εγγραφές των ελληνόφωνων μαθητών φθίνουν σταδιακά

(από 88.1% σε 52.4%) εν αντιθέσει με αυτές των αλλόγλωσσων και των επαναπατρισθέντων Κυπρίων. Οι ποσοστιαίες αναλογίες των αλλόγλωσσων στις εγγραφές αυξάνονται βαθμιαία από 3.4% έως 44.8%, όπως και των επαναπατρισθέντων Κυπρίων, οι οποίοι το 1993-94 παρουσιάζουν στο σύνολο των 16 ετών το μεγαλύτερο ποσοστό εγγραφής στα μητρώα (από 8.5% έως 18%).

Το 1994-95 συνιστά μία χρονιά ορόσημο για το σχολείο Έλλη. Παρατηρείται η πρώτη πληθυσμιακή εκτόξευση εν συγκρίσει με το προηγούμενο σχολικό έτος στις εγγραφές των αλλόγλωσσων μαθητών (αύξηση 138.8%), η οποία συνοδεύεται από αύξηση κατά 57.4% στο σύνολο των νεοεγγραφέντων μαθητών του σχολείου (από 61 σε 96 νέο-εγγραφέντες). Αν και οι εγγραφές των ελληνόφωνων παρουσιάζουν αύξηση 53.1% από το προηγούμενο έτος (1993/94), η υπερμεγέθης ποσοστιαία αύξηση των αλλόγλωσσων της τάξης του 138.8%, φαίνεται να είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την αύξηση στο σύνολο των φοιτούντων μαθητών του σχολείου τη συγκεκριμένη χρονιά. Ταυτόχρονα, το ίδιο έτος οι ποσοστιαίες αναλογίες στο σύστημα εγγραφών μεταβάλλονται σημαντικά μεταξύ ελληνόφωνων και μη μαθητών, καθώς το ποσοστό των αλλόγλωσσων (44.8%) και επαναπατρισθέντων (4.2%) καταλαμβάνει το μισό μερίδιο στο σύνολο των εγγραφών (49%). Τέλος, το σχολικό έτος 1994-95 φαίνεται να είναι ορόσημο για τη μεταστροφή των πληθυσμιακών αναλογιών στο σχολείο Έλλη, γιατί από αυτή τη σχολική χρονιά και για τα επόμενα 7 σχολικά έτη (ως το 2001/02), οι αυξομειώσεις στο σύνολο των εγγραφών κινούνται ανάλογα προς τις αυξομειώσεις των εγγραφών των αλλόγλωσσων. Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν την καθοριστική κυριαρχία του αλλοδαπού στοιχείου στο σύστημα εγγραφών και φοίτησης του σχολείου Έλλη.

Μία δεύτερη σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από τον πίνακα 31, είναι η ταχύτατη αλλαγή των πληθυσμιακών ισορροπιών. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 1992-93 οι 48 ελληνόφωνες μαθητές που εγγράφονται στο σχολείο κατέχουν μία σημαντική πλειοψηφία (67.6%) αναλογικά με τις εγγραφές των αλλόγλωσσων και επαναπατρισθέντων. Σε μία διετία (1994-95), το περίπου παρόμοιο πλήθος ελληνόφωνων μαθητών – 49 εγγραφές Εκ – αντιστοιχεί μόνο στο 51% του συνόλου των εγγραφών λόγω της ραγδαίας αύξησης στις εγγραφές των αλλόγλωσσων μαθητών (από 16 το 1992/93 σε 43 το 1994/95). Αυτό επισημαίνει πως για να διατηρηθούν οι πληθυσμιακές ισορροπίες, υπάρχει η ανάγκη όχι μόνο της σταθερής διατήρησης του πλήθους των ελληνόφωνων που εγγράφονται, αλλά και της αύξησης του αριθμού τους σε ποσοστό ανάλογο με αυτό του αλλοδαπού στοιχείου.

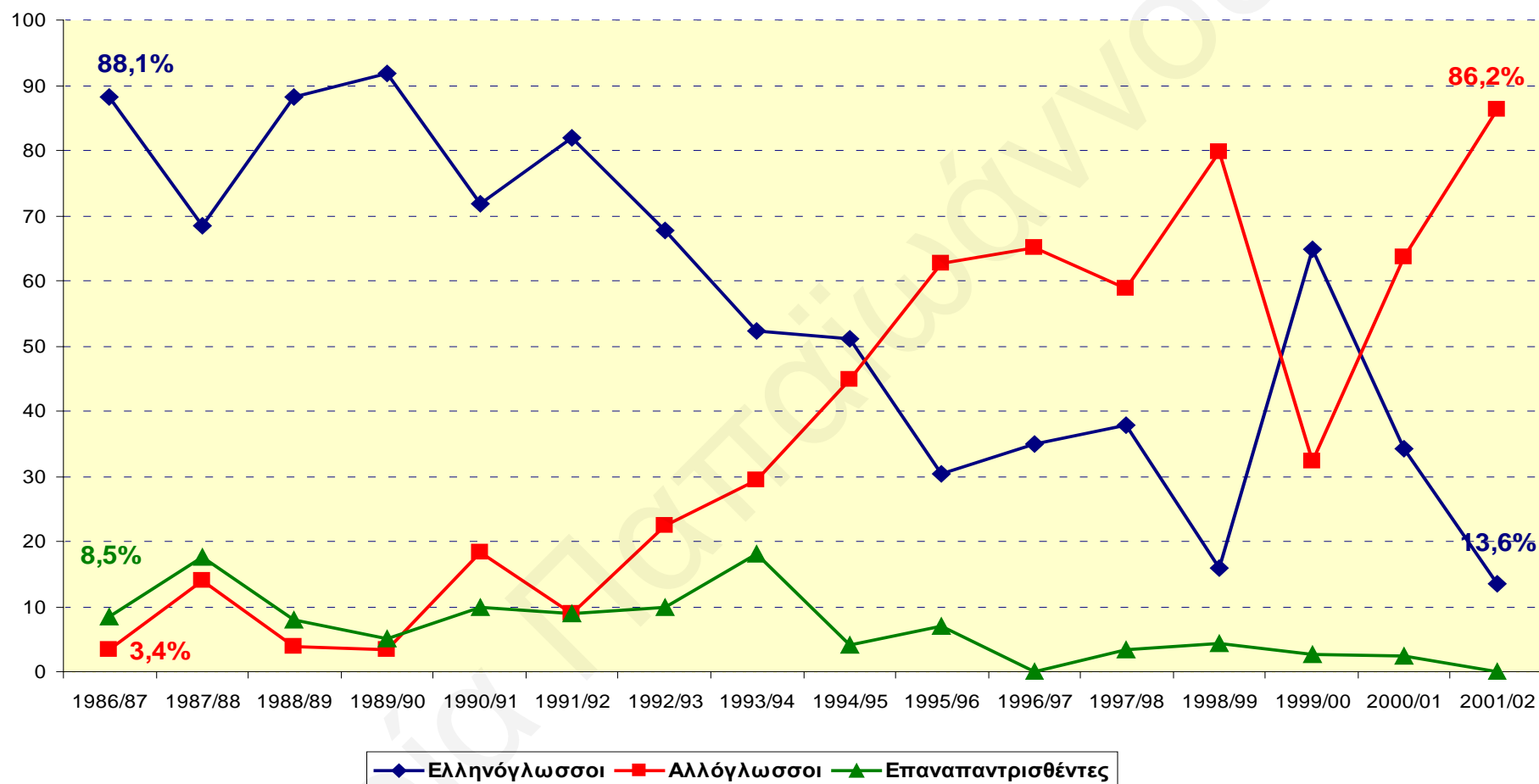
Επίσης, στον πίνακα 31 φαίνεται ότι στις εγγραφές των ελληνόφωνων οι μεγαλύτερες ποσοστιαίες μεταβολές ανά σχολικό έτος στο σύνολο των 16 ετών που εξετάζονται, παρουσιάζουν πτωτική τάση η οποία φαίνεται να σχετίζεται με την αύξηση των εγγραφών των αλλόγλωσσων μαθητών. Έτσι, το 1995/96 παρατηρείται πτώση των εγγραφών των ελληνόφωνων μαθητών κατά 38.8% (από 49 σε 30) μετά το κύμα των αλλόγλωσσων της προηγούμενης χρονιάς (αύξηση κατά 138.9%). Το ίδιο παρατηρείται και το 1998/99, χρονιά κατά την οποία η ποσοστιαία αύξηση 69.8% στις εγγραφές των αλλόγλωσσων συνοδεύεται από 47% μείωση στις εγγραφές των ελληνόφωνων. Τέλος, το 2000/01 η αύξηση κατά 133% των αλλόγλωσσων συμπορεύεται από την αντιστρόφως ανάλογη πτώση κατά 37.5% των ελληνόφωνων. Οι παρατηρήσεις αυτές αναδύουν την ύπαρξη ενός μοτίβου, το οποίο φανερώνει μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο πληθυσμιακών ομάδων (μπορεί να χαρακτηριστεί και αρνητική κατ' αναλογία του λεξιλογίου που χρησιμοποιούμε στις αναλύσεις των συσχετίσεων). Παρατηρείται πως όσο αυξάνεται η προσέλευση των αλλόγλωσσων στο σχολείο Έλλη, τόσο μειώνεται η παρουσία των ντόπιων στο σχολείο.

Τέλος, τη σχολική χρονιά 1999/00 παρατηρείται μια ανατρεπτική συνθήκη στην πορεία των εγγραφών. Στο σχολείο εγγράφονται 37 συνολικά μαθητές έναντι των 113 της προηγούμενης χρονιάς (μείωση κατά 67.2%). Η μείωση αυτή στο σύνολο των νέο-εγγραφέντων μαθητών οφείλεται στην πτώση κατά 86.6% στις εγγραφές των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Έλλη (12 εγγραφές αλλόγλωσσων έναντι των 90 του προηγούμενου έτους). Η μείωση των αλλόγλωσσων εγγραφέντων σε συνδυασμό με την αύξηση στις εγγραφές των ελληνόφωνων μαθητών (κατά 25%), επέφεραν το αποτέλεσμα της αλλαγής των αναλογιών μεταξύ των δύο πληθυσμιακών ομάδων τη σχολική χρονιά 1999/00: οι ελληνόφωνες επανακτούν την πλειοψηφική τους θέση κατέχοντας το 64.9% στο σύνολο των εγγραφών έναντι του 32.4% των αλλόγλωσσων. Η μεταβολή της πληθυσμιακής ισορροπίας, η οποία δίνει το προβάδισμα στην κυριαρχία του ελληνικού στοιχείου στις εγγραφές του έτους, φαίνεται ότι δεν μπορεί να διατηρηθεί τα επόμενα δύο έτη. Το 2001/02 οι ελληνόφωνες που εγγράφονται κατέχουν μόλις το 13.8% εν συγκρίσει με το 86.2% των αλλόγλωσσων στο σύνολο των εγγραφέντων, ενώ οι εγγραφές των αλλόγλωσσων αυξάνονται κατά 575% στο διάστημα των δύο αυτών ετών: πρόκειται για τη μεγαλύτερη αύξηση αλλόγλωσσων στη διάρκεια των 16 ετών. Η ανάκτηση της πλειοψηφικής θέσης από τους αλλόγλωσσους φαίνεται και από το γεγονός ότι το 2001/02 κατέχουν το μεγαλύτερο αναλογικά ποσοστό (86.2%) έναντι των Εκ μαθητών στο σύνολο των εγγραφών κατά την περίοδο των 16 ετών παρουσίας τους



στο σχολείο Έλλη. Η ‘αδυναμία’ διατήρησης των πληθυσμιακών αναλογιών του 1999/00 και η επανεμφάνιση του μοτίβου της μείωσης των ελληνόφωνων και αύξησης των αλλόγλωσσων φανερώνει ότι η παρατηρηθείσα ανατροπή στο σύστημα εγγραφών τη σχολική χρονιά 1999/00 οφείλεται στην επέμβαση εξωγενών παραγόντων και δεν αποτελεί εγγενή μηχανισμό του σχολικού συστήματος. Το διάγραμμα 15 παρουσιάζει τη σταδιακή αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο Έλλη για τα σχολικά έτη 1986/87 – 2001/02. Το διάγραμμα 15 φανερώνει την αντιστρόφως ανάλογη πορεία των εγγραφών στις δύο πολιτισμικές ομάδες του σχολείου και την παρουσία του φαινομένου κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών για τους ντόπιους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο. Η συγκριτική δημογραφική στατιστική που προβάλλει το διάγραμμα 15 προΐδεάζει την εμφάνιση ενός καινοφανούς φαινομένου για το ΚΕΣ, του δικαιώματος της «γονεϊκής επιλογής σχολείου» για τα παιδιά των Εκ οικογενειών.

Διάγραμμα 15. Εγγραφές αλλόγλωσσων και ελληνόφωνων μαθητών στο σχολείο Έλλη για τα σχολικά έτη 1986/87 – 2002/2003.



Η γραμμική παράσταση στις ποσοστιαίες μεταβολές των τριών ομάδων δείχνει ότι οι Εκ μαθητές από το 88.1% που αναλογεί στο σύνολο των εγγραφών το 1986/87 καταλήγουν να καλύπτουν μόνο το 13.6%. Αντίθετα, οι ξενόγλωσσοι μαθητές εμφανίζονται τη χρονιά 1986/87 στο σχολείο Έλλη σε ποσοστό αναλογίας 3.4%, το οποίο φτάνει σε 16 χρόνια σε αναλογία 86.2%. Σε ότι αφορά τους επαναπατρισθέντες Κυπρίους, από το 1986/87 έως το 1993/94 διατηρούν ένα σταθερό ποσοστό στο σύνολο των εγγραφών που κυμαίνεται από 5% – 18%, ενώ από το 1994/95 έως το 2001/02 μειώνεται η παρουσία τους στο σχολείο Έλλη.

Ολοκληρώνοντας τις ποσοτικές αναλύσεις στο σύστημα εγγραφών βάσει των μητρώων του σχολείου, θα επιχειρήσουμε να αξιοποιήσουμε διαφορετικές πηγές (πρακτικά συνεδριάσεων Συνδέσμου Γονέων, Αρχείο Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας της Πάφου, συνεντεύξεις διευθυντών και προσωπικού του σχολείου, δημοσιεύσεις από τον τύπο), οι οποίες βοηθούν στην ανάδυση φαινομένων και ανάληψη δράσεων που σχετίζονται με τις εγγραφές, τις μετεγγραφές και τη φοίτηση των μαθητών και ερμηνεύουν τις ποσοτικές αυξομειώσεις στους δύο πληθυσμούς και τα ερωτηματικά που προκύπτουν από τη μελέτη των μητρώων.

Στο σχολείο Έλλη η παρουσία αλλόγλωσσων και συγκεκριμένα Ελληνοποντίων μαθητών δημιουργεί ένα έντονο κλίμα αντιδράσεων. Οι γονείς των Εκ μαθητών του σχολείου αντανακλαστικά – όπως φανερώνει και η εξέλιξη των εγγραφών στον πίνακα 31 – παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο Έλλη και τα μετεγγράφουν σε άλλα δημοτικά της πόλης Πάφου όσο αυξάνονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές που εγγράφονται και φοιτούν σε αυτό. Οι μετακινήσεις του ντόπιου πληθυσμού από το σχολείο της γειτονιάς τους στο οποίο - βάσει των κανονισμών φοίτησης Στοιχειώδους Εκπαίδευσης – πρέπει να φοιτούν, απασχολεί τη διοικητική ιεραρχία και τους διευθυντές όλων των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας. Σε κοινή συνέλευση διευθυντών και Επιθεωρητών της Πάφου πριν το 2000, φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια περιορισμού του φαινομένου, όπως περιγράφει ο διευθυντής Α του σχολείου:

«Για να μην υπάρχουν κρούσματα μεταγραφών στους δικούς μας γονείς - κυρίως λόγω της παρουσίας των Ποντίων – και καταλήξουμε να διαλυθεί το σχολείο Έλλη και το σχολείο Χ, πήραμε απόφαση ότι κανένας διευθυντής δε θα δέχεται μαθητή άλλης περιφέρειας. Γιατί είχαμε περιπτώσεις γονέων, οι οποίοι ενώ έμεναν στην Κάτω Πάφο έπαιρναν το παιδί τους σε σχολείο δίπλα στο χώρο εργασίας τους. Ήταν συμφωνία μεταξύ διευθυντών και Επιθεωρητών και το εφαρμόζαμε, να μη δεχόμαστε τέτοιες μετακινήσεις. Όμως υπήρχαν και εξαιρέσεις. Εάν φερ' ειπείν ένας γονέας απεδείκνυε με στοιχεία τη μετακόμισή του σε περιοχή της Πάνω Πάφου, ο διευθυντής είχε το

δικαίωμα να εγκρίνει τη μετεγγραφή. Και γινόταν αυτό. Αλλά για να το σταματήσουμε, αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε περιορισμό στις μετεγγραφές των Εκ από το σχολείο Έλλη. Ήταν κοινή απόφαση της Περιφέρειας Πάφου. Ο λόγος που συνεχίστηκε το φαινόμενο παρά τα μέτρα που πάρθηκαν, είναι γιατί το σχολείο έβγαλε όνομα πως είχε χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι φήμες έκαναν μεγάλη ζημιά, γιατί τα παιδιά του Έλλη και ειδικά οι Πόντιες μαθήτριες όταν πήγαν στα Γυμνάσια σάρωσαν τα βραβεία».

Η αποχώρηση των Εκ μαθητών από το σχολείο Έλλη και η μετακίνησή τους σε άλλα σχολεία φαίνεται ότι δεν αποτελεί ζήτημα αποκλειστικά εσωτερικό του σχολείου, αλλά απασχολεί όλα τα δημοτικά σχολεία ως τους τελικούς αποδέκτες των μετακινήσεων των μαθητών. Παρά τις προσπάθειες αναχαίτισης των μετακινήσεων και διατήρησης του θεσμικού πλαισίου εγγραφών σε όλα τα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πάφου, φαίνεται ότι αυτό δεν απέδωσε τα αναμενόμενα και δεν επέφερε την εξισορρόπηση στο σύστημα εγγραφών και φοίτησης του σχολείου. Έτσι, πολύ αργότερα, το 2001, η εγκατάλειψη του σχολείου Έλλη από τους Εκ της περιοχής συνεχίζεται, αποτελεί θέμα των ΜΜΕ και ανάγεται σε αντικείμενο δημόσιου διαλόγου:

«Επώνυμοι γονείς παιδιών σε κάποιες περιοχές της Πάφου, δεν εγγράφουν τα παιδιά τους σε συγκεκριμένο σχολείο και κρατικό νηπιαγωγείο, γιατί σε αυτά φοιτούν και πολλά παιδιά Ελληνοποντίων....Οπότε και θα επιμολυνθεί φαίνεται η καθαρότης της ράτσας! Και κατ' ακρίβεια το status των γονιών» (Φιλελεύθερος, 8/08/2001)...Δε θέλουν στην Πάφο οι ντόπιοι τα παιδιά τους στο ίδιο δημοτικό σχολείο με τα παιδιά των Ελληνοποντίων και προσπαθούν να βρουν άλλο σχολείο να τα γράψουν! 'Υπερβολές' λέει ο Επαρχιακός Επιθεωρητής του Υπουργείου, αφού πρέπει να δώσουν στοιχεία της διεύθυνσης της κατοικίας τους (Απογευματινή, 16/8/2001)...Μόνο 9 παιδιά γράφτηκαν στον κατάλογο του σχολείου Έλλη τόνισε ο Εκπρόσωπος της Οικολογικής Κίνησης επισημαίνοντας τον κίνδυνο μετατροπής του σε Ελληνοποντιακό. Ο κύριος Ε. επέρριψε ευθύνες στους γονείς, τους οποίους έμμεσα χαρακτήρισε ως ρατσιστές, αφού όπως είπε, με την ενέργειά τους αυτή διαχωρίζουν τα παιδιά τους από το ποντιακό στοιχείο (Αποκάλυψη, 15/8/2001)...Ορατός ο κίνδυνος το σχολείο Έλλη της Πάφου να μετατραπεί σε γκέτο, αφού ήδη σχεδόν οι μισοί μαθητές είναι Ελληνοπόντιοι και αφού φέτος μόνο 9 μαθητές Παφιτών έχουν εγγραφεί στην Α τάξη. Τι να σχολιάσει κανείς; Τις επανειλημμένες υποσχέσεις και εξαγγελίες των αρμοδίων περί επίλυσης του προβλήματος των ξενόγλωσσων μαθητών δια της διασποράς και άλλων μέτρων;» (Η Φωνή της Πάφου 25/8/2001).

Το περιεχόμενο των δημοσιεύσεων του τύπου επικεντρώνεται σε θέματα ξενοφοβισμού της τοπικής κοινωνίας, η οποία δεν επιθυμεί τη συμφοίτηση των παιδιών της με το «διαφορετικό». Ανεξάρτητα από τα αίτια του φαινομένου, το φαινόμενο της γονεϊκής επιλογής σχολείου επηρεάζει τη διοίκηση των σχολείων και της εκπαίδευσης με πολλαπλούς τρόπους. Οι μετεγγραφές εγείρουν σειρά ζητημάτων και λαμβάνουν

κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, μία εκ των οποίων είναι η διαφορετικότητα με την οποία αντιμετωπίζονται οι γονείς των δύο πληθυσμιακών ομάδων από τη διοικητική ιεραρχία του ΥΠΠ:

«Σοβαρές κοινωνικές διαστάσεις προσλαμβάνει το θέμα της φοίτησης Ελληνοποντίων στη δημοτική εκπαίδευση της Πάφου. Παράγοντες της Επαρχίας και γονείς καταγγέλλουν ότι πολλοί παρουσιάζουν στις Αρχές διεύθυνση κατοικίας διαφορετική από την πραγματική, ώστε να αποφύγουν την εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο Έλλη. ... Προβληματισμός και παράπονα για την υπερσυγκέντρωση μη Κυπρίων μαθητών εκφράζονταν και τα προηγούμενα χρόνια. Τις τελευταίες ημέρες, όμως, οι καταγγελίες εντάθηκαν, θέτοντας πλέον και το ζήτημα της διαφορετικής αντιμετώπισης των γονέων από πλευράς αρμοδίων. ... Το θέμα είναι πολύ σοβαρό, επισημαίνουν παράγοντες της πόλης, αφού οδηγεί αργά αλλά σταθερά στη δημιουργία ενός εκπαιδευτηρίου αποκλειστικά για αλλοδαπούς ή μη Κύπριους ελληνόφωνους. Εκπρόσωποι των οργανωμένων γονέων και οργανώσεων ή κομμάτων της Πάφου ζητούν ήδη από το Υπουργείο Παιδείας τη λήψη συγκεκριμένων και ειδικών μέτρων για την περίπτωση αυτή» (Φιλελεύθερος, 10/8/2001).

Η αύξηση του κύματος των αλλόγλωσσων αλλάζει σημαντικά τις πληθυσμιακές ισορροπίες των δύο κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων του σχολείου. Το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με τη μείωση των Εκ μαθητών, φαίνεται ότι οδηγεί προς τη δημιουργία ενός νέου τύπου σχολείου όπου το «διαφορετικό» παύει να αποτελεί πλέον τη μειονότητα. Οι αλλαγές που παρουσιάζονται στο σύστημα εγγραφών του σχολείου επιφέρουν κινητοποιήσεις οργανωμένων συνόλων της περιοχής, πολιτικών κομμάτων, ΜΜΕ και παραγόντων της πόλης, ενώ παύουν πλέον να αποτελούν αποκλειστικά ενδοσχολική και εκπαιδευτική υπόθεση. Δύο διευθυντές του σχολείου, αναφέρονται στην προσπάθειά τους να κρατήσουν τους Εκ γονείς στο σχολείο του με βασικό επιχείρημα το πλεονέκτημα της χωριστής εκπαίδευσης των Εκ μαθητών από τους αλλόγλωσσους στα δύο βασικά μαθήματα του ΑΠ:

«Για να περιοριστούν οι μετεγγραφές των Εκ ήταν βασικό να κρατήσεις το Σύνδεσμο Γονέων και γενικά τους γονείς με το μέρος σου. Όχι εις βάρος των παιδιών. Να κατανοήσουν ότι η δουλειά για τα παιδιά τους γίνεται άριστα, τα αποτελέσματα του σχολείου δεν υστερούν έναντι άλλων και να το αντιληφθούν ότι δεν είναι εποχή για φυλετικές διακρίσεις. Για να τους πείσω σε αυτό, τους έλεγα ότι τα τμήματα δεν είναι μεγάλα. Όταν σε ένα τμήμα φοιτούσαν 20 μαθητές και έφευγαν οι 8 Πόντιοι για τις ενισχύσεις, έμεναν 12 παιδιά. Με αυτά τα 12 παιδιά εκμεταλλευόταν ο δάσκαλος το χρόνο και έκανε δουλειά. Γιατί άλλο να διδάσκεις σε 30 παιδιά και άλλο σε 12. Κάποιοι γονείς το καταλάβαιναν αυτό. Διότι οι Πόντιοι δεν έφευγαν μόνο το 80λεπτο της γλώσσας. Φρόντιζα να φεύγουν και από άλλο μάθημα και να μένουν ελεύθερα τα δικά μας παιδιά για να κάνουν το μάθημά τους. Φρόντιζα τα ελληνικά και

τα μαθηματικά των δικών μας να γίνονται απρόσκοπτα, ανεμπόδιστα» (διευθυντής Α). Τους εξηγούσα πως αν από μία τάξη φύγουν τα ξενόγλωσσα παιδιά στα ελληνικά και στα μαθηματικά τότε η τάξη μειώνεται σε αριθμό και αυτό αποτελεί πλεονέκτημα για τα παιδιά σας (διευθυντής Β).

Από τις δηλώσεις του φαίνεται ότι η αντίδραση των Εκ γονέων επικεντρώνεται στη διατάραξη του διδακτικού έργου και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας εις βάρος των παιδιών τους, δηλαδή της βασικής λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας του σχολείου με το Σύνδεσμο Γονέων ανάγεται σε θεμελιώδη αρχή για τη λειτουργία του σχολείου Έλλη, ενώ ταυτόχρονα ο ΠΔΧ οργανώνεται με τρόπο τέτοιο, ώστε να αναχαιτίσει την αποχώρηση των Εκ γονέων: παράλληλες τάξεις όπου φοιτούν οι Πόντιοι μαθητές όχι μόνο στη Γλώσσα αλλά και στα Μαθηματικά. Το επιχείρημα των μικρών ομοιογενών τάξεων όπου η φοίτηση των Εκ μαθητών στα ελληνικά και μαθηματικά θα γίνεται ανεμπόδιστα, φαίνεται ότι θεωρείται το βασικό κίνητρο για τον περιορισμό των μετακινήσεων, όπως δηλώνει και ο Βοηθός διευθυντής του σχολείου σε μεταγενέστερη εποχή (1999-2003):

«Με σωστή διαφώτιση δε θα έφευγε κανένας από το σχολείο. Απλά δεν το κάναμε όπως έπρεπε. Δε δώσαμε τα σωστά μηνύματα στους Εκ γονείς, το πως δουλεύει το Έλλη. Δεν ήξερε κανένας ότι τελικά στα ελληνικά και στα μαθηματικά έμεναν 20 μαθητές μέσα στη τάξη. Μαθητές οι οποίοι μπορούσαν να προχωρήσουν. Δεν το δώσαμε να το καταλάβει ο κόσμος αυτό κι έτσι αποφάσισαν να φύγουν».

Η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου για μερίδα μαθητών και η αδυναμία εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου εγγραφών δεν αποτελεί τη μόνη αντίδραση στην αλλαγή της πολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο Έλλη. Το κλίμα αντιπαραθέσεων και αντιδράσεων κατευθύνεται από την απαίτηση απομάκρυνσης των ξενόγλωσσων από τις σχολικές τάξεις και από το σχολείο Έλλη ειδικότερα και το διασκορπισμό τους σε άλλα σχολεία της πόλης με βασικούς αιτητές του γονείς των Εκ μαθητών. Το πρώτο κείμενο αναφοράς προέρχεται από την επίσημη αλληλογραφία του ΠΛΕ Πάφου με το ΔΔΕ τη σχολική χρονιά 1998/99. Πρόκειται για κείμενο εσωτερικής αλληλογραφίας, στο οποίο περιγράφεται η νέα κατάσταση στο σύστημα εγγραφών, τα μέτρα που έχουν ληφθεί και προτάσεις για την αναχαίτιση της έξαρσης:

«Παρά τα πιο πάνω μέτρα, επειδή ο αριθμός των μαθητών και δη στο σχολείο Έλλη είναι μεγάλος, η ένταξη και η προσαρμογή των ξενόγλωσσων παρουσιάζει πολλά προβλήματα, με αποτέλεσμα οι γονείς και το προσωπικό να δυσανασχετούν και να κάνουν παράπονα σε σημείο που να ζητούν την απομάκρυνση ή το διαμελισμό των μαθητών σε όλα τα σχολεία. Επειδή το

γεγονός αυτό (φοίτηση τόσο μεγάλου αριθμού ξενόγλωσσων μαθητών σε δυο σχολεία) είναι πρωτόγνωρο και οι εμπειρίες που έχουμε είναι πολύ περιορισμένες ή ανύπαρκτες, εισηγούμαι τη σύσταση μιας Ειδικής πολυθεματικής Επιτροπής (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, εκπαιδευτικοί κ.α) για τη μελέτη του όλου θέματος και υποβολή συγκεκριμένων εισηγήσεων για την αντιμετώπισή του» (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακέλου 332, αρ φύλλου 120, 5/11/1998).

Ο ΠΛΕ Πάφου εκτός των άλλων, δηλώνει με σαφήνεια την αδυναμία χειρισμού της κατάστασης λόγω έλλειψης εξειδικευμένης γνώσης και εμπειριών επικαλούμενος την ανάγκη εμπλοκής «ειδικών επιστημόνων». Όπως φαίνεται από την εξέλιξη των πεπραγμένων, οι γονείς δε σταματούν την άσκηση πιέσεων προς αυτήν την κατεύθυνση. Το σχολικό έτος 1999 η ραγδαία μεταβολή του πλήθους των αλλόγλωσσων φοιτούντων (από 131 σε 160) και παρά την παροχή ΠΔΧ για την κάλυψη διδακτικών αναγκών, οι γονείς του σχολείου με απευθείας προς το ΔΔΕ επιστολή τους, προβαίνουν σε εισήγηση εφαρμογής ενός πολιτικού μέτρου διασκορπισμού των αλλόγλωσσων σε άλλα δημοτικά σχολεία της πόλης Πάφου, παρά το θεσμικό δικαίωμα της εγγραφής τους στο δημοτικό Έλλη. Η εισήγηση του Συνδέσμου Γονέων βασίζεται σε δύο ουσιώδη επιχειρήματα που αφορούν στην αδυναμία επιτέλεσης των βασικών λειτουργιών ενός σχολικού συστήματος: της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επίσης, το έγγραφο καταδεικνύει την άμεση επαφή του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου με το ΔΔΕ και την παράκαμψη των τοπικών διοικητικών στελεχών (διευθυντή, Επιθεωρητή του σχολείου και ΠΛΕ Πάφου):

«Το σχολείο μας φέτος έχει 301 μαθητές από τους οποίους οι 160 είναι ξένοι και δε μιλάνε καθόλου ελληνικά. Οι μαθητές μας που είναι τώρα μειοψηφία, **επηρεάζονται δυσμενώς στην εκμάθηση της διδακτέας ύλης** .....

... Επίσης, ο αυξημένος αριθμός αλλοδαπών μαθητών δημιουργεί σοβαρότατο πρόβλημα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών μας, αφού καλλιεργείται η εχθρότητα μεταξύ τους και ένα κλίμα ρατσισμού ... καθιστώντας πιο δύσκολο το έργο του σχολείου. Έχουμε αποταθεί επανειλημμένως στο ΥΠΠ και στη Σχολική Εφορία και μας απαντούν ότι λόγω των διεθνών συμβάσεων δεν μπορούν να διώξουν τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό που ζητάμε δεν είναι να τους διώξουμε αλλά να καταλάβετε όλοι οι αρμόδιοι ότι με το να εγκρίνετε συνεχώς εγγραφές αλλοδαπών στο ίδιο σχολείο δημιουργούνται **λειτουργικά προβλήματα, τα οποία είναι πολλά και χρήζουν άμεσης επίλυσης**. Με λύπη σας πληροφορούμε ότι κάθε χρόνο γονείς Κυπρίων μαθητών παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο Έλλη και τα γράφουν σε άλλα σχολεία. Φέτος η αντίδρασή τους είναι ακόμη πιο έντονη, αφού οι ίδιοι είναι **αποφασισμένοι να προβούν σε απεργίες και άλλα συνδικαλιστικά μέτρα**. Η απαίτηση των γονέων είναι **να μη δεχθείτε φέτος εγγραφές αλλοδαπών στο σχολείο Έλλη**. Πιστεύουμε ότι ο **ίσος καταμερισμός** των ξένων μαθητών **σε όλα τα σχολεία** της Πάφου θα βοηθήσει και τα ίδια τα παιδιά των αλλοδαπών να ενταχθούν στη δική μας κοινωνία, γιατί έτσι η πλειοψηφία θα είναι Κύπριοι μαθητές και

θα αναγκάζονται να μιλούν ελληνικά και να μαθαίνουν τους δικούς μας τρόπους συμπεριφοράς, πράγμα που σήμερα στο σχολείο Έλλη δεν είναι κατορθωτό. Επίσης, γίνεται προσπάθεια εκ μέρους μας, μέσω του ΥΠΠ, να υπάρχουν **σχολικά λεωφορεία**, το κόστος των οποίων θα επωμίζεται το ΥΠΠ, **τα οποία θα κατανέμουν τους αλλοδαπούς μαθητές και στα άλλα σχολεία με σκοπό την απάμβλυνση του προβλήματος (τα έντονα γράμματα είναι του συντάκτη του κειμένου)** (Αρχείο Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας Πάφου, φάκ. 332, αρ. φύλλου 122, 22/1/1999).

Το κείμενο αυτό συνιστά πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία εισάγει την πλήρη καταστολή του θεσμικού πλαισίου εγγραφών, επεκτείνοντας τις μετακινήσεις και στις πληθυσμιακές ομάδες των αλλόγλωσσων μαθητών προς όλα τα σχολεία της περιφέρειας. Ταυτόχρονα, το φαινόμενο της υποχρεωτικής διασποράς αλλόγλωσσων που διαμένουν στην εκπαιδευτική περιφέρεια του σχολείου Έλλη σε άλλα σχολεία, σημαίνει την ανάδυση ενός δεύτερου καινοφανούς φαινομένου, της «εξαναγκαστικής επιλογής σχολείου» για τους αλλοδαπούς μαθητές, η οποία προτείνεται ως μέτρο για τον περιορισμό της «γονεϊκής επιλογής σχολείου» που εφαρμόζουν άτυπα οι Εκ γονείς. Το κείμενο αποτελεί πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής, γιατί δεν αφορά αποκλειστικά και μεμονωμένα την περίπτωση του σχολείου Έλλη, αλλά οι επιπτώσεις του μέτρου διαχέονται και επιδρούν στο σύστημα εγγραφών και φοίτησης όλων των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Επαρχίας Πάφου.

Οι κινητοποιήσεις του Συνδέσμου Γονέων φαίνεται ότι ευόδωσαν, καθώς κατάφεραν να έρθουν σε απευθείας συνάντηση με τον ΥΠ στην Πάφο, ο οποίος αρχικά (1998) τους διαβεβαίωσε για τη σύσταση Ειδικής Επιτροπής για τη μελέτη του θέματος. Στο αρχείο του Συνδέσμου Γονέων εντοπίζεται η αντίστοιχη αναφορά στα πρακτικά του Συνδέσμου:

«Ο Πρόεδρος του Συνδέσμου γονέων Έλλη ενημέρωσε τα μέλη για τα αποτελέσματα της συνάντησης με τον ΥΠ, τονίζοντας ότι αυτή αποτέλεσε την αρχή της πορείας επίλυσης των προβλημάτων του σχολείου. Ανέφερε επίσης ότι ο ΥΠ είχε δώσει οδηγίες για σύσταση επιτροπής με σκοπό την εκτενέστερη μελέτη του θέματος των αλλοδαπών μαθητών, η οποία θα αποτελείται από τα ενδιαφερόμενα μέλη ως επίσης και εμπειρογνώμονες που θα διοριστούν από το ΥΠΠ» (Πρακτικά σύσκεψης Συνδέσμου Γονέων Έλλης, 3/11/1998, ώρα 6:30 μ.μ).

Οι γονείς ως εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολείου, φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση ενός νέου στάτους εγγραφών στην περιοχή. Ο ΥΠ φαίνεται ότι στη συνέχεια προέβη σε μία άτυπη προφορική συμφωνία – δέσμευση (1999) με το Σύνδεσμο των Γονέων του σχολείου Έλλη για το



διασκορπισμό των αλλόγλωσσων σε όλα τα σχολεία της Πάφου. Σε επίσημη αλληλογραφία της Ομοσπονδίας Συνδέσμων Γονέων και Κηδεμόνων Δημοτικής Εκπαίδευσης Πάφου προς τον ΥΠ με θέμα «Κατανομή ξενόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της Πάφου» ο Πρόεδρος της Ομοσπονδίας αναφέρει:

«Σας θυμίζουμε την προφορική δέσμευσή σας (5/8/1999 στην Πάφο) για σωστότερη κατανομή των ξενόγλωσσων μαθητών σε όλα τα δημοτικά σχολεία της πόλης μας. Συγκεκριμένα, και αφού ενημερωθήκατε ότι το 75% των ξενόγλωσσων παιδιών της Πάφου συσσωρεύονται στο σχολείο Έλλη και στο σχολείο Χ, υποσχεθήκατε να δώσετε οδηγίες στο Επαρχιακό Γραφείο στην Πάφο για πιο ορθολογιστική κατανομή των παιδιών και σε άλλα δημοτικά της πόλης μας. Αναμένουμε υλοποίηση της απόφασής σας προς ανακούφιση των επηρεαζόμενων σχολείων και το καλό της παιδείας του τόπου» (27/8/1999).

Η «συμφωνία» φαίνεται ότι μπήκε σε εφαρμογή το 1999/00, χρονιά κατά την οποία - όπως φαίνεται στον πίνακα 31 - περιορίζονται σημαντικά οι εγγραφές των αλλόγλωσσων μαθητών. Το νέο αίτημα όμως που προκύπτει «όχι πάνω από 5 ξενόγλωσσοι ανά τάξη», δεν επηρεάζει μόνο το σύστημα εγγραφών αλλά και τη φοίτηση των μαθητών: στο σχολείο Έλλη για την πλήρη εφαρμογή του μέτρου απαιτείται όχι μόνο ο περιορισμός των εγγραφών αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και η μετακίνηση μαθητών από τους ήδη φοιτούντες στο σχολείο, ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητές ισορροπίες.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 1998-99 ο Πρόεδρος του Συνδέσμου στην τελική γιορτή απευθυνόμενος στους γονείς, τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου αναφέρεται στο 'διακανονισμό' που έχουν συνάψει με τον ΥΠ και διαβεβαιώνει ότι δε θα αιτηθούν, ως Σύνδεσμος, τη μετακίνηση των ήδη φοιτούντων αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου:

«Αυτός ο διακανονισμός βασίστηκε σε υπουργική απόφαση πριν από την αρχή της σχολικής χρονιάς κατά την οποία θα εγίνετο μία ίση κατανομή των ξενόγλωσσων παιδιών σε όλα τα σχολεία εντός των ορίων της δημαρχούμενης πόλης ούτως ώστε να μην υπερβαίνει τον αριθμό των 5 ξενόγλωσσων ανά τάξη. Με την ιδιαιτερότητα που είχε το σχολείο μας τόσα χρόνια θεωρήσαμε άδικο τη μεταφορά των παιδιών από το σχολείο μας σε άλλα σχολεία, μια και φοιτούσαν εδώ και χρόνια στο σχολείο. Δεχτήκαμε την εφαρμογή της υπουργικής απόφασης σταδιακά από τις νέες εγγραφές στο σχολείο, ώστε να φτάσουμε στον αριθμό των πέντε σε κάθε τάξη σταδιακά. Η συμφωνία αυτή έγινε μεταξύ μας σαν συμβούλιο και του ΠΛΕ μετά από σύσκεψη και με την παρουσία εξαμελούς επιτροπής της Ομοσπονδίας Γονέων που θεωρούμε ως εγγυητές και μάρτυρες της συμφωνίας» (Αρχείο Συνδέσμου Γονέων σχολείου Έλλη).

Το κείμενο αναδεικνύει το πελατειακό μοντέλο πολιτικής δράσης του Συνδέσμου Γονέων, καθώς συνάπτει συμφωνίες, παρακάμπτει θεσμούς και ιεραρχίες, συνθηκολογεί με ανταλλάγματα και καλεί εγγυητές σε εξω-σχολικές συσκέψεις. Στα πρακτικά της έκτακτης συνεδρίασης με θέμα «εφαρμογή υπουργικής απόφασης» τρεις μέρες μετά το αίτημα μετακίνησης των Ποντίων από το σχολείο Έλλη, ο Σύνδεσμος δέχεται την παύση της μετακίνησης και των 86 μαθητών από το σχολείο με αντάλλαγμα συγκεκριμένους όρους. Στη συνεδρία αυτή είναι η πρώτη φορά που παρευρίσκονται αντιπροσωπεία ‘Ρωσσοποντίων’ γονέων:

«Ο Σύνδεσμος Γονέων του σχολείου Έλλη δέχτηκε αναστολή της εφαρμογής της υπουργικής απόφασης για το σχολικό έτος 1999/00 με τους ακόλουθους όρους: 1. δε θα υπάρξουν άλλες εγγραφές ξενόγλωσσων παιδιών φέτος 2. από την επόμενη σχολική χρονιά θα εγγράφονται μόνο πέντε ξενόγλωσσα παιδιά σε κάθε τμήμα (εφαρμόζοντας την απόφαση του ΥΠ) 3. να στελεχωθεί το σχολείο με τέσσερις επιπλέον εκπαιδευτικούς ένεκα του μεγάλου αριθμού των ξενόγλωσσων». (Πρακτικά έκτακτης σύσκεψης, 16/9/1999).

Παρά τη διαβεβαίωση, όμως, στο τέλος της σχολικής χρονιάς για τη μη μετακίνηση αλλόγλωσσων από το σχολείο Έλλη, έντυπο του Συνδέσμου Γονέων στο αρχείο του με τίτλο «οργανόγραμμα» σχολείου Έλλη (13/9/1999), προβαίνει σε καταμέτρηση των Κυπρίων και Ποντίων μαθητών που φοιτούν στο σχολείο ανά τάξη. Ο πίνακας αριθμεί 264 μαθητές (143 Κύπριους και 121 Πόντιους) και ακολουθεί η σημείωση: «για να μείνουν 5 ανά τάξη πρέπει να φύγουν 86 Πόντιοι. Επίσης, 104 παιδιά ξενόγλωσσων θα μείνουν χωρίς εγγραφή». Το ‘οργανόγραμμα καταμέτρησης των φοιτούντων’ συνοδεύεται από ανακοίνωση του Συνδέσμου στην οποία αναφέρονται οι αποφάσεις της συνεδρίας τους και ζητούν την άμεση εφαρμογή της υπουργικής απόφασης και τη μεταφορά των μαθητών από το σχολείο τους σε άλλα δημοτικά «προτού ξεκινήσει η κανονική ροή μαθημάτων για να μπορούν τα παιδιά αυτά να μετακινηθούν και να ενταχθούν ομαλά σε άλλα σχολεία και τμήματα». Ο διευθυντής Β περιγράφει με ποιο επιχείρημα προσπάθησε να πείσει τους γονείς να μην προβούν σε αιτήματα μετακίνησης των ήδη φοιτούντων αλλόγλωσσων από το σχολείο Έλλη και να παραμείνουν μόνο στον περιορισμό των εγγραφών τους:

«Τους έλεγα ότι είναι πλεονέκτημα για τα παιδιά τους το ότι στην τάξη στα ελληνικά και μαθηματικά φεύγουν οι ξενόγλωσσοι και μένει η τάξη με μικρότερο αριθμό μαθητών. Ήταν το επιχείρημα με το οποίο ήθελα να τους πείσω να δεχτούν να μείνουν οι αριθμοί όπως ήταν και την πολιτική του ‘5 ξενόγλωσσοι σε κάθε τάξη’ να την ξεκινούσαμε από την Α τάξη, στις νέες εγγραφές. Πέτυχε να δεχτούν να μείνουν οι ξενόγλωσσοι που ήδη φοιτούσαν

σε τάξεις από τη Β και πάνω. Διότι υπήρχε πρόβλημα στην επαρχία. Πού να τους παίρναμε; Δεν είχαν τάξεις τα άλλα σχολεία».

Στις δηλώσεις του διευθυντή διαφαίνεται η πολιτική που εισάγει με τον περιορισμό των 5 αλλόγλωσσων στην Α τάξη και το εύρος του προβλήματος που επιφέρει η διάχυση των αλλόγλωσσων του σχολείου στα άλλα δημοτικά σχολεία υποδοχής τους.

Η εφαρμογή του μέτρου της «υποχρεωτικής επιλογής σχολείου» των αλλόγλωσσων μαθητών από το ΥΠΠ συνοδεύτηκε με την παράλληλη υιοθέτηση του δεύτερου μέτρου που πρότεινε ο Σύνδεσμος Γονέων: τη μίσθωση λεωφορείων από το ΥΠΠ για τη μεταφορά των μαθητών σε άλλες περιοχές και σχολεία της πόλης. Ο ΠΛΕ Πάφου τη σχολική χρονιά 2002/03 διατηρεί προσωπικό φάκελο - τον οποίο μας έχει προσκομίσει για τους σκοπούς της έρευνας - με τίτλο «Ξενόγλωσσοι 2001/02 και διακίνηση παιδιών με λεωφορείο». Η διακίνηση μαθητών με λεωφορεία δύο χρόνια αργότερα, φανερώνει τη μη παροδικότητα του μέτρου. Στο συγκεκριμένο φάκελο αναφέρονται λίστες ονομάτων αλλόγλωσσων με τόπο διαμονής την Κάτω Πάφο και σχολείο φοίτησης ένα από τα σχολεία άλλων περιοχών στα οποία μεταφέρονται για να φοιτήσουν. Παρά την ιδιότυπη εφαρμογή του, αποτελεί ένα σημαντικό και πρωτόγνωρο ως προς την έκταση και τη φύση του φαινόμενο επιλογής σχολείου για το ΚΕΣ, το οποίο εφαρμόζεται ως πολιτική καινοτομίας από τη διοικητική ιεραρχία του ΥΠΠ ενώ σχεδιάστηκε από πρόσωπα της τοπικής σχολικής κοινότητας.

Η επίσημη εφαρμογή αυτού του 'άτυπου' μέτρου – επίσημη διότι πρόκειται για υπουργική απόφαση/δέσμευση και αφορά το σύνολο των σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πάφου και άτυπου γιατί δε συντάσσεται ως κείμενο σε καμία γραπτή οδηγία με υπογραφή διοικητικού λειτουργού του ΥΠΠ – φαίνεται ότι δεν επέφερε την ποθητή 'αποσυμφόρηση' του σχολείου Έλλη από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Έτσι, κατά την έναρξη της αμέσως επόμενης σχολικής χρονιάς – όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα 31 – οι εγγραφές των αλλόγλωσσων αυξάνονται, ενώ οι μετεγγραφές των Εκ επανεμφανίζονται. Το κείμενο του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου Έλλη προς τον ΠΛΕ Πάφου με κοινοποίηση στο ΥΠΠ, την Ομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης και το διευθυντή του σχολείου Έλλη, επισημαίνει την αλόγιστη εγγραφή ξενόγλωσσων μαθητών στο σχολείο, την αδυναμία τήρησης της 'συμφωνίας' και προσφέρει στατιστικά στοιχεία για τις νέες εγγραφές και τις μετεγγραφές Εκ μαθητών τη σχολική χρονιά 2000/01:

«Μετά λύπης μας έχουμε διαπιστώσει ότι από την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς η τόσο σκληρή δουλειά που έγινε πέρυσι για την επίτευξη μιας συναινετικής λύσης στο πρόβλημα των ξενόγλωσσων μαθητών στο σχολείο μας, έχει πάει χαμένη. Η αλόγιστη εγγραφή ξενόγλωσσων παρά τη μεταξύ μας και του ΥΠΠ συμφωνία για τη σταδιακή αποσυμφόρηση του σχολείου από τα ξενόγλωσσα παιδιά δεν έχει εφαρμοστεί και το σχολείο βρίσκεται σε πολύ χειρότερη κατάσταση από πέρυσι. Τόσο η συνεχιζόμενη εγγραφή ξένων μαθητών στο σχολείο Έλλη όσο και η συνεχιζόμενη μετεγγραφή Εκ παιδιών σε άλλα σχολεία της Πάφου, είχε σαν αποτέλεσμα ο αριθμός ξενόγλωσσων να υπερβαίνει τον αριθμό των Εκ στο σχολείο. Πράγμα απαράδεκτο για ένα σχολείο που θέλει να ονομάζεται Ελληνικό. Επίσης, πιστεύουμε ότι αυτό καθιστά το σχολείο μας σε δυσμενέστερη θέση σε σύγκριση με άλλα σχολεία της Περιφέρειας που τυγχάνει να έχουν πολύ λιγότερους ξενόγλωσσους μαθητές» (Αρχείο Συνδέσμου Γονέων σχολείου Έλλη, 13/9/2000).

Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις και τους αριθμούς η αύξηση των εγγραφών των αλλόγλωσσων με την ταυτόχρονη μείωση των Εκ επανήλθε ως μοτίβο που χαρακτηρίζει εδώ και χρόνια το σύστημα των εγγραφών του σχολείου Έλλη. Ένας βασικός λόγος είναι η αύξηση της εισροής οικονομικών μεταναστών στην περιοχή η οποία λόγω της απουσίας μίας προληπτικής δημογραφικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθιστά ανεφάρμοστο το μέτρο «όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη». Εκτός όμως από το δημογραφικό παράγοντα, φαίνεται ότι οι μετεγγραφές των Εκ συντέλεσαν στην αύξηση των εγγραφών των αλλόγλωσσων στο σχολείο Έλλη. Η εκπαιδευτικός, η οποία είχε τοποθετηθεί στο σχολείο Έλλη τη σχολική χρονιά εφαρμογής του μέτρου (1999/00), περιγράφει το φαινόμενο του «φαύλου κύκλου» των εγγραφών:

«Εγώ πιστεύω ότι είναι ένας φαύλος κύκλος: λόγω των πρώτων ξενόγλωσσων άρχισαν να φεύγουν οι Κύπριοι και φυσικό ήταν στις θέσεις που άδειασαν οι Κύπριοι να έρθουν μαθητές οι οποίοι σίγουρα ήταν ξενόγλωσσοι πάλι, οπότε δημιουργήθηκε ένας φαύλος κύκλος. Έφευγαν οι Κύπριοι γιατί γίνονταν περισσότεροι οι Πόντιοι και οι θέσεις τους συμπληρώνονταν με ξενόγλωσσους. Έτσι φτάσαμε εδώ που φτάσαμε. Τώρα πλέον δεν υπάρχουν θέσεις για να γραφτούν μαθητές. Στην τάξη για παράδειγμα έχω 32 μαθητές οπότε υποχρεωτικά όσοι καινούριοι έρχονται τους παίρνει το λεωφορείο και τους πηγαίνει σε άλλο σχολείο για να φοιτήσουν».

Η εκπαιδευτικός περιγράφει ένα κύκλωμα ανατροφοδότησης στο σύστημα των εγγραφών, το οποίο έχει ως αρχή του το φαινόμενο «επιλογής σχολείου» που παραχωρήθηκε άτυπα στους Εκ μαθητές του σχολείου λόγω της παρουσίας αλλόγλωσσων. Παρόλα αυτά, στην αύξηση των εγγραφών και στην κατάλυση του περιορισμού των αλλοδαπών μαθητών, φαίνεται ότι συντέλεσε σημαντικά ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου και η πολιτική που εφάρμοξε ο εκάστοτε διευθυντής. Η ίδια εκπαιδευτικός συγκρίνοντας τις αποφάσεις του πρώην με το νυν διευθυντή του

σχολείου, παρουσιάζει τη σημαντική διάσταση του πολιτικού ρόλου που διαδραματίζει η ηγεσία στο σύστημα εισροών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, όπως είναι η περίπτωση του Έλλη, για τη διαμόρφωση του προφίλ του:

«Το 1999/00 θυμάμαι σε όσα τμήματα υπήρχαν πάνω από 5 ξενόγλωσσους δεν γινόντουσαν καινούριες εγγραφές. Εκείνη τη χρονιά η αναλογία κρατήθηκε. Η αναλογία έσπασε κυρίως φέτος. Μέχρι πέρσι ο διευθυντής Β ήξερε τη συμφωνία που έγινε και την κρατούσε λίγο πολύ. Δηλαδή ερχόντουσαν εδώ να γραφτούν και τους έδωχνε. Πήγαιναν στο Επαρχιακό, έπαιρνε τηλέφωνο τον ΠΛΕ και τους έλεγε υπάρχει αυτή η συμφωνία. Λίγο πολύ οι αναλογίες κρατήθηκαν. Φέτος είναι που έχουμε βγει από τα όρια. Διότι έχουν στείλει τον καινούριο διευθυντή που δεν ξέρει τις συμφωνίες και δεν φρόντισαν να τον ενημερώσουν. Οπότε οι πιο πολλοί γονείς έχουν φύγει με μετεγγραφή. Αφού μόνο 25% με 30% Ελληνοκυπρίων έχουν παραμείνει».

Κι ενώ η εκπαιδευτικός προβάλλει το ρυθμιστικό ρόλο του διευθυντικού ρόλου και τη σημαντικότητα της πληροφόρησης «της ιστορίας των πολιτικών εξελίξεων και των άτυπων συμφωνιών» του σχολείου, ο νέος διευθυντής δηλώνει την άγνοιά του για το παρελθόν του σχολείου, επισημαίνει τη σημαντικότητα των εγγραφών για τη διατήρηση της φοίτησης ως βασικής λειτουργίας του σχολείου και επιβεβαιώνει τον 'φαύλο κύκλο' στο σύστημα των εγγραφών. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι δηλώσεις του Βοηθού διευθυντή ο οποίος θεωρεί τους Εκ γονείς υπαίτιους για την κατάσταση:

«Δεν την έχω υπόψη μου αυτή τη συμφωνία. Κι εγώ δηλαδή που είχα φέτος μόνο 6 εγγραφές Εκ στην Α τάξη τι έπρεπε να πω; Ότι δεν παίρνω πάνω από 5 ξενόγλωσσους; Τι θα γίνει θα το κλείσουμε το σχολείο; (διευθυντής Γ). Η συγκεκριμένη στάση των γονιών είναι που φταίει. Σηκώθηκαν και έφυγαν μόλις είδαν τους Πόντιους. Αφού φεύγεις κύριε μου δίνεις την ευκαιρία να γράψω άλλους. Υπάρχει περιθώριο να μην μπορώ να γράψω μαθητές τη στιγμή που δεν έχει θέσεις άλλου;» (Βοηθός διευθυντής).

Οι περιγραφές αναδύουν την αδυναμία εξισορρόπησης του συστήματος εισροών με το σύστημα φοίτησης του σχολείου. Η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στην περιοχή, οι μετακινήσεις των Εκ μαθητών από το σχολείο και το ανεφάρμοστο του μέτρου για περιορισμό του πλήθους των αλλόγλωσσων ανά τάξη, φαίνεται ότι είναι οι βασικοί λόγοι που διατηρούν το μοτίβο της αύξησής τους στο σύστημα εγγραφών. Το ζήτημα της εφαρμογής του μέτρου αποτελεί αντικείμενο του δημόσιου διαλόγου μέχρι και δύο χρόνια αργότερα:

«Ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου κ. Ε ανέφερε πως οι διαβεβαιώσεις ότι θα επικρατούσε η πολιτική των πέντε ξενόγλωσσων παιδιών σε κάθε τμήμα έχει πέσει κυριολεκτικά στο κενό με αποτέλεσμα αυτή τη

στιγμή οι Ελληνοπόντιοι μαθητές να είναι περισσότεροι από τους Ελληνοκύπριους στο συγκεκριμένο σχολείο» (Εφημερίδα Βήμα, 12/10/2002).

Όπως φαίνεται οι γονείς δεν μένουν αδρανείς αναλαμβάνοντας νέο ρυθμιστικό ρόλο: απευθύνονται και πάλι στα ΜΜΕ καθιστώντας τα ζητήματα φοίτησης στο εν λόγω σχολείο υπόθεση της τοπικής κοινωνίας της Πάφου.

Η εκπαιδευτικός επισημαίνει το αντίστροφο κύμα μεταγραφών των αλλόγλωσσων μαθητών που υποχρεωτικά μετακινήθηκαν σε άλλα σχολεία της Πάφου, προς το σχολείο Έλλη τις αμέσως επόμενες χρονιές εφαρμογής του περιορισμού των εγγραφών:

«Το 1999/00 τους έδωξαν όλους. Και μετά όλοι αυτοί που έφυγαν είναι αυτοί που ήρθαν με μετεγγραφή τα επόμενα δύο χρόνια. Όλοι αυτοί που μεταφέρθηκαν τότε σε άλλα σχολεία, ήρθαν πέρυσι και ειδικά φέτος με μετεγγραφή ξανά πίσω. Στην τάξη μου έχω 3 παιδιά που τα είχαν διώξει τότε και ξαναήρθαν φέτος στην τάξη μου».

Πέραν της κινητοποίησης των γονέων σε τοπικούς φορείς και ΜΜΕ, ο Σύνδεσμος Γονέων στο κείμενό του προς τον ΠΛΕ Πάφου (Παράρτημα Γ32) δεν παραμένει μόνο στην επισήμανση της μη τήρησης της συμφωνίας, αλλά προβαίνει σε δύο νέες κινήσεις: α) διενεργεί έρευνα και καταγράφει για το σχολικό έτος 2000/01 τις εγγραφές μαθητών ανά πολιτισμική ομάδα και ανά τάξη αλλά και το πλήθος των μεταγραφών Εκ μαθητών και β) εισάγει δύο νέες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, τις οποίες και προωθεί στην ανώτατη διοικητική ιεραρχία του ΥΠΠ. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το πλήθος των Εκ μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στο σχολείο Έλλη τα τελευταία 16 έτη δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί, καθώς δεν αναγράφεται σημείωση μετεγγραφής στα μητρώα του σχολείου. Πρόκειται για τα μοναδικά δεδομένα που αφορούν μετεγγραφές και εντοπίζονται σε αυτό το κείμενο για τη σχολική χρονιά 2000/01. Η νέα πρόταση ίδρυσης Ελληνοποντιακών σχολείων στηρίζεται στην πεποίθηση της ανικανότητας χειρισμού και ενσωμάτωσης ενός τόσο ανομοιογενούς γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντος. Τέλος, όπως διαπιστώνεται στον πίνακα των στατιστικών στοιχείων που εμπερικλείει το κείμενο, οι τάξεις Α1 και Γ1 αναφέρονται ως τάξεις υποδοχής, τάξεις στις οποίες συγκεντρώνεται αμιγής αλλόγλωσσος μαθητικός πληθυσμός.

Όπως φαίνεται, η μορφή και η έκταση που παίρνει το φαινόμενο της επιλογής σχολείου και η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου στις εγγραφές δείχνει ότι εμφανίστηκε αρχικά με τον περιορισμό των εγγραφών των αλλόγλωσσων στο σχολείο Έλλη, στη συνέχεια με περιπτώσιακές μετακινήσεις αλλόγλωσσων του σχολείου Έλλη και τώρα με πρόταση μετακίνησης αμιγών τμημάτων με αλλόγλωσσους μαθητές σε

άλλα σχολεία ή με τη δημιουργία χωριστού Ελληνοποντιακού σχολείου. Η αύξηση στις εισροές αλλόγλωσσων μαθητών οδηγεί στην πρόταση ίδρυσης σχολείου υποδοχής, πρόταση η οποία εντοπίστηκε και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του Φρίξος αλλά με διαφορετικά κίνητρα και μέσα από διαφορετικές διαδικασίες. Η αναγκαιότητα δημιουργίας νέου σχολείου στην περιοχή αναφέρεται από το βοηθό διευθυντή του σχολείου (1999-2003) για την κάλυψη της αυξημένης εισροής αλλόγλωσσων μαθητών στην περιοχή:

«Έτσι όπως ήρθαν τα πράγματα, χρειάζεται ένα τρίτο σχολείο στη περιοχή της Κάτω Πάφου. Και το νέο σχολείο θα είναι πολυπολιτισμικό. Τα σχολεία της Πάφου είναι ήδη γεμάτα. Τι θα γίνει; Όλα τα σχολεία της Πάφου θα είναι πλέον μικτά. Από τη στιγμή που η πλειοψηφία των Κατωπαφίτων θα είναι Ελληνοπόντιοι τι περιμένεις; Οι Κύπριοι φεύγουν από την Κάτω Πάφο. Μάλιστα πουλούν και τα διαμερίσματά τους. Αλλά με τη ροή προσέλευσης των Ελληνοποντίων στο τέλος θα γίνουν η πλειοψηφία».

Οι δημογραφικές αλλαγές φαίνεται ότι καθορίζουν και τη νέα πολυπολιτισμική φύση της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην περιοχή της Πάφου, επεκτείνοντας τη διάχυση του φαινομένου και τον καθολικό του χαρακτήρα στα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας. Το σύστημα των εγγραφών, όπως φάνηκε από την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τη λειτουργία και τη φύση του από αυτό των μονοπολιτισμικών σχολείων της Κύπρου. Μάλιστα, από ενδοσχολική υπόθεση και αρμοδιότητα της διεύθυνσης του σχολείου ανάγεται σε «πολιτικό» ζήτημα στο οποίο εμπλέκονται τοπικοί φορείς, γονείς, ΜΜΕ και πολιτικά στελέχη. Η αναγκαιότητα ρυθμιστικού ελέγχου στο σύστημα των εισροών εμπλέκει και τον ΠΛΕ καθιστώντας τις εγγραφές υπό τον έλεγχο και την εποπτεία του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας της Πάφου. Ο διευθυντής του σχολείου περιγράφει τις αρμοδιότητες που έχουν μεταφερθεί από το σχολείο στην ανώτερη διοικητική ιεραρχία:

«Για να γραφτεί οποιοδήποτε παιδί στο σχολείο μας πρέπει πρώτα από όλα να περάσει από το Γραφείο Παιδείας και να μου φέρει παραπεμπτικό. Έγγραφο από το Γραφείο Παιδείας, από τον ΠΛΕ ή από ένα Επιθεωρητή, ότι εγκρίνεται η εγγραφή του στο δημοτικό σχολείο Έλλη. Σε οποιαδήποτε περίπτωση. Τους στέλνω για παραπεμπτικό προπαντός τους ξένους. Όταν έρθει κάποιος της περιοχής που ξέρω ότι είναι της περιοχής και έχω θέση θα τον γράψω. Αλλά για τους Ελληνοπόντιους ή οποιοδήποτε άλλο ξένο πρέπει να περάσει που το Γραφείο Παιδείας. Υπάρχει η συμφωνία του 'όχι περισσότεροι από 30%' και έτσι είχαν πάρει την απόφαση να σκορπίζονται, αλλά τελικά τους έφεραν όλους εδώ. Δεν μπορώ να γράψω ούτε τον Ελληνοπόντιο που μένει απέναντι

από το σχολείο. Είναι εντολή να μην γράφεται κανείς χωρίς να είναι στο Γραφείο Παιδείας».

Όπως φαίνεται, η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου επιφορτίζει το διοικητικό έργο, καθώς ο ΠΛΕ ανάγεται στο μόνο αρμόδιο για την κατανομή των αλλόγλωσσων μαθητών στα διάφορα δημοτικά σχολεία της περιοχής του. Εκτός από τις μικροπολιτικές συμφωνίες, οι οποίες αφορούν σε ποια σχολεία θα μεταφερθούν οι περισσότεροι εκ των αλλόγλωσσων μαθητών, είναι το πρόσωπο το οποίο γνωρίζει την πληρότητα των σχολικών τάξεων, τις δυναμικές κάθε σχολείου και προσπαθεί να ισοσταθμίσει την κατανομή των μαθητών. Γεγονός πάντως παραμένει, ότι οι Εκ μαθητές διατηρούν το δικαίωμα εγγραφής στο σχολείο της γειτονιάς τους, όπως και το άτυπο δικαίωμα επιλογής σχολείου έναντι της κατάργησης της νομοθεσίας και της υποχρεωτικής μετακίνησης για την περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών της Πάφου.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στις δημογραφικές αλλαγές του σχολείου διαπιστώνονται ως συνέπειες της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο Έλλη τα ακόλουθα φαινόμενα:

1. Καταργείται ο τόπος διαμονής ως κριτήριο εγγραφών αρχικά για τους Εκ μαθητές και στη συνέχεια για τους αλλόγλωσσους μαθητές που διαμένουν στην περιοχή.
2. Το θεσμικό πλαίσιο των εγγραφών της Στοιχειώδους Δημόσιας Εκπαίδευσης καθίσταται αδρανές με δύο τρόπους: α) με τη μη καταγραφή όλων των μαθητών στα μητρώα του σχολείου λόγω ελλিপών πιστοποιητικών στοιχείων και τη διττή μορφή ονομάτων αλλοδαπών σε μητρώα και μαθητολογία β) με την παρουσία ενός δίμορφου φαινομένου «επιλογής σχολείου» για τη φοίτηση των μαθητών: ως δικαίωμα «γονεϊκής επιλογής» για τις οικογένειες των Εκ και «εξαναγκαστικής επιλογής» σχολείου από τη διοικητική ιεραρχία του ΥΠΠ για τα παιδιά των αλλοδαπών, με τελικό στόχο την επίτευξη δημογραφικής ισορροπίας μεταξύ των δύο πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο Έλλη.
3. Τόσο η υποχρεωτική μετακίνηση των αλλόγλωσσων μαθητών όσο και το μέτρο «όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη», παρουσιάζονται ως εφαρμοσμένα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία καθορίστηκαν στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας. Ο σχεδιασμός της πολιτικής αυτής επιτελείται σε τοπικό επίπεδο με κύριους δράστες τους γονείς και την εμπλοκή ενός δικτύου πολιτικών και κοινωνικών φορέων.



4. Παρουσιάζεται το φαινόμενο της επέκτασης του ηλικιακού ορίου φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, καθιστώντας ανεφάρμοστο το θεσμικό πλαίσιο φοίτησης για την περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών που καταφθάνουν σε μεγάλη ηλικία
5. Προκύπτει ως αίτημα των γονέων η υιοθέτηση μίας πολιτικής χωριστής εκπαίδευσης Εκ και Ελληνοποντίων μαθητών με την πρόταση δημιουργίας ενός νέου τύπου σχολείου στην περιοχή αποκλειστικά για αλλόγλωσσους.
6. Η φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών δεν αποτελεί ενδοσχολική υπόθεση μίας περίπτωσης σχολείου αλλά επεκτείνεται σε όλη την εκπαιδευτική περιφέρεια της Πάφου και αποτελεί αντικείμενο δημόσιου διαλόγου
7. Τέλος, όπως δείχνουν οι τάσεις των αριθμών και αναλογιών στο σύστημα εγγραφών, το σχολείο Έλλη μετασηματίστηκε σε ένα νέου τύπου δημόσιο 'πολυπολιτισμικό' σχολείο, στο οποίο το ελληνικό στοιχείο συνιστά τη μειοψηφία.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του σχολείου Έλλη: τη νέα δομή «σχολείο μέσα σε σχολείο» και τη μορφή με την οποία παρουσιάζεται σε αυτήν την περίπτωση σχολείου.

*Η διαμόρφωση μίας ιδιότυπης δομής λειτουργίας «σχολείο μέσα σε σχολείο»: τάξεις, προγράμματα, φοίτηση και διδασκαλία*

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν δεδομένα που αφορούν στον πλεονάζοντα διδακτικό χρόνο που παραχωρείται στο σχολείο Έλλη, τον τρόπο αξιοποίησής του και τις επιρροές που παρουσιάζονται σε βασικά δομικά συστατικά του σχολικού συστήματος: στην οργάνωση και πρακτική της διδασκαλίας, στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και στην οργάνωση των τάξεων κανονικής και ενισχυτικής φοίτησης. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν:

- A) Το μέτρο του ΠΔΧ για τους αλλόγλωσσους ως αίτημα και πολιτική απόφαση του σχολείου
- B) Οι συσχετίσεις αριθμών και οι αναλογίες μαθητών, διδακτικού προσωπικού και ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη
- Γ) Η οργάνωση και αξιοποίηση του ΠΔΧ: τμήματα ενίσχυσης, προσωπικό ενισχυτικής διδασκαλίας, κατανομή και κινητικότητα αλλόγλωσσων μαθητών
- Δ) Οι αλλαγές στο διδακτικό έργο, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Η παρουσία ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη εντοπίζεται σε διάφορα έγγραφα αλληλογραφίας του σχολείου από το 1992/93. Η εισαγωγή από το ΥΠΠ νέων εντύπων προς συμπλήρωση από τα σχολεία τα τελευταία χρόνια, όπου αναφέρονται αναλυτικά τα στοιχεία χρόνου, διδακτικού προσωπικού και μαθητών, δυσκολεύει τον αξιόπιστο υπολογισμό του ΠΔΧ πριν το 2000. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η μη διαθεσιμότητα κάποιων πηγών του σχολείου.

A) Το μέτρο του ΠΔΧ για τους αλλόγλωσσους ως αίτημα και πολιτική απόφαση του σχολείου

Η παροχή ΠΔΧ, όπως φάνηκε από την ανάλυση του Αρχείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΠ και του λόγου των διοικητικών στελεχών στην ανώτατη διοικητική ιεραρχία, αποτελεί το κύριο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠ για την αντιμετώπιση των ζητημάτων φοίτησης αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία του ΚΕΣ.

Στο σχολείο Έλλη, η παρουσία των πρώτων αλλόγλωσσων το 1986/87 απασχόλησε το προσωπικό του σχολείου, το οποίο πρόβαλε το αίτημα για παροχή επιπρόσθετων διδακτικών περιόδων από αυτές που απαιτεί η κάλυψη του ΑΠ μαθημάτων στις τάξεις του σχολείου. Έτσι, το 1993 - όπως προκύπτει από το αρχείο του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας Πάφου - ο διευθυντής ζητά επιπλέον διδακτικό χρόνο για να αντιμετωπίσει το «σοβαρό πρόβλημα γλώσσας. Όπως ανακάλυψα από έρευνα που έκανα μεταξύ των μαθητών, 14 παιδιά ανήκουν σε οικογένειες Ελλήνων του Πόντου, 1 παιδί από Άγγλους γονείς, 9 ανήκουν σε οικογένειες επαναπατρισθέντων Κυπρίων και 32 παιδιά προέρχονται από μικτούς γάμους» (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, φακ. 332, έντυπο 29, 23/9/1993). Το Γραφείο το διαβιβάζει αυθημερόν στον ΔΔΕ με σημείωση «να παραχωρηθεί ικανοποιητικός χρόνος».

Το αίτημα για ΠΔΧ δε σταματά τα επόμενα χρόνια, ενώ αποτελεί υπόθεση όχι μόνο του διευθυντή του σχολείου αλλά και των γονέων. Το 1995, ο Σύνδεσμος Γονέων του σχολείου ζητά εγγράφως από τον ΔΔΕ (μέσω του ΠΛΕ Πάφου) να παραχωρηθεί εξ ολοκλήρου στο σχολείο τους η εκπαιδευτικός Χ, της οποίας ο διδακτικός χρόνος μοιράζεται σε δύο σχολεία:

«Στο σχολείο μας φοιτούν αρκετά ξένα παιδιά, κυρίως Πόντιοι. Ο αριθμός τους ανέρχεται στο ένα τρίτο του συνόλου των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο μας. Το κυριότερο από τα προβλήματα που δημιουργούνται είναι ότι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και αναστατώνουν τις τάξεις, γιατί δεν

μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Για να απαμβλυθεί το πρόβλημα πρέπει ο χρόνος της κυρίας Χ να παραχωρηθεί εξ ολοκλήρου στο σχολείο μας και για να αντιμετωπιστούν όλες οι ανάγκες του σχολείου μας, πρέπει να παραχωρηθούν άλλες 20 τουλάχιστον περίοδοι. Το πρόβλημα είναι οξύ γι αυτό πρέπει να αποφασίσετε σύντομα ώστε να κυλήσει» (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακ. 332, ημ. 19/11/1995).

Η επιχειρηματολογία των γονέων δείχνει ότι η γλωσσική ετερότητα του νέου μαθητικού πληθυσμού του σχολείου αποσταθεροποιεί το λειτουργικό κατεστημένο και διαταράσσει την ομαλότητα εφαρμογής του ΑΠ στις σχολικές τάξεις όπου φοιτούν οι Εκ μαθητές. Έτσι, ο ΠΔΧ αιτείται για την εφαρμογή μίας χωριστής εκπαίδευσης μεταξύ των Εκ και αλλοδαπών μαθητών. Το εν λόγω έγγραφο διαβιβάζεται από τον ΠΛΕ στο ΔΔΕ με τη σημείωση ότι «το πρόβλημα είναι γνωστό και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί στα πλαίσια των Επιμορφωτικών Κέντρων. Οι τρεις περίοδοι της δασκάλας που αιτούνται ελάχιστα απαμβλύνουν το πρόβλημα». Στο έγγραφο αυτό ο ΔΔΕ απαντά με επιστολή του (1/12/1995) στο Σύνδεσμο Γονέων πως «το αίτημά σας για αύξηση του διδακτικού χρόνου δεν μπορεί δυστυχώς στο παρόν στάδιο τουλάχιστον να ικανοποιηθεί» (Υ.Π.Π. 520/95/Γ, 1/12/1995), παραχωρώντας τους μόνο τις τρεις επιπλέον ώρες της εκπαιδευτικού.

Το 1997 ο ΠΛΕ Πάφου σε επιστολή του προς το ΔΔΕ στηρίζει την ανάγκη επιπρόσθετης παροχής ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη, στο φαινόμενο της αύξησης των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου, οι οποίοι προκαλούν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες:

«Στο σχολείο Έλλη φοιτούν σήμερα 82 ξενόγλωσσοι μαθητές κυρίως Ρωσοπόντιοι. Για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αυτών διατίθεται διδακτικός χρόνος, ο οποίος σήμερα δεν είναι ικανοποιητικός για δύο λόγους: α) ο αριθμός των παιδιών/μαθητών έχει αυξηθεί από 58 σε 82 β) ο χρόνος έχει μειωθεί αισθητά λόγω της μείωσης, για τους γνωστούς λόγους, του διδακτικού χρόνου της κα Μ, δντριας σχολείου, που είναι τοποθετημένη στο σχολείο με ευθύνη τα ξενόγλωσσα παιδιά. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος είναι αναγκαία η αύξηση του χρόνου του σχολείου που χρησιμοποιείται για τα ξενόγλωσσα παιδιά» (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακέλου 332, αρ φύλλου 99, 16/12/1997).

Φαίνεται όμως ότι οι ανάγκες αυξάνονται όσο αυξάνονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο πέρασμα των χρόνων και ο ΠΔΧ αποτελεί το ρυθμιστικό μηχανισμό για την εξισορρόπηση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου. Ο ρόλος των γονέων φαίνεται καθοριστικός προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς τέσσερα χρόνια μετά την πρώτη τους επιστολή (1999), οι πιέσεις γίνονται αμεσότερες και το αίτημα για ΠΔΧ αποστέλλεται απευθείας στον ΥΠ παρακάμπτοντας τη διοικητική ιεραρχία του ΥΠΠ

(διευθυντή, τον Επιθεωρητή του σχολείου και τον ΠΛΕ Πάφου). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη επιστολή δεν κοινοποιείται στα παραπάνω πρόσωπα από το Σύνδεσμο αλλά από το ΔΔΕ. Στο κείμενο αναφέρεται συγκεκριμένα:

«Για την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών αυτών, **ζητούμε όπως στελεχωθεί το σχολείο με επιπρόσθετο προσωπικό.** Αυτό παρέχει τη δυνατότητα στους δασκάλους να δώσουν περισσότερη προσοχή στα παιδιά που χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια στα βασικά μαθήματα, χωρίς να επηρεάζεται και η εκπαίδευση των άλλων παιδιών»(τα έντονα γράμματα είναι του κειμένου) (Αρχείο Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακέλου 332, αρ. φύλλου 123, 10/2/1999).

Το αίτημα του ΠΔΧ υφίσταται σταθερά και σε ετήσια βάση και διαμορφώνεται από τους τοπικούς φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου Έλλη: προσωπικό και διευθυντή, γονείς και ΠΛΕ. Επίσης, φαίνεται ότι οι γονείς εμπλέκονται και στον τρόπο αξιοποίησης αυτού του χρόνου καθώς τον συνδέουν με μια πρακτική χωριστής εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών.

Στο Αρχείο του Γραφείου Παιδείας Πάφου, τα έγγραφα από το 1991 έως το 1998 που αναφέρονται σε ζητήματα φοίτησης ξενόγλωσσων αφορούν μόνο το σχολείο Έλλη. Η πρώτη αναφορά που φανερώνει τη διάχυση του φαινομένου φοίτησης των αλλόγλωσσων και παροχής ΠΔΧ και σε άλλα δημοτικά σχολεία, διαφαίνεται σε έγγραφο του Αρχείου του Γραφείου Παιδείας Πάφου τη σχολική χρονιά 1998/99 (5/11/1998). Συγκεκριμένα ο ΠΛΕ Πάφου αναφέρει σε έντυπο εσωτερικής επικοινωνίας του προς το ΔΔΕ με θέμα «Μεγάλος αριθμός ξενόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της Πάφου» τη διάχυση του φαινομένου σε όλα τα δημοτικά της Πάφου και πολιτική που εφαρμόζει το Γραφείο και το σχολείο Έλλη:

«Αναφέρομαι στο πιο πάνω θέμα και επιθυμώ να σας πληροφορήσω ότι σε όλα σχεδόν τα σχολεία της πόλης Πάφου φοιτά ένας πολύ μεγάλος αριθμός ξενόγλωσσων μαθητών, κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Σε δύο ειδικά σχολεία, το Έλλη και το σχολείο Χ, επειδή γειτνιάζουν με την τουριστική περιοχή, όπου η εργοδότηση των γονιών είναι πιο εύκολη, ο αριθμός είναι πολύ μεγάλος με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα (πειθαρχίας, συμπεριφοράς, προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, επικοινωνίας κ.α). Για να σχηματίσετε εικόνα της όλης κατάστασης παραθέτω ενδεικτικά αριθμούς των μαθητών. Στο σχολείο Έλλη ο αριθμός μαθητών είναι 292, ο αριθμός των ξενόγλωσσων 131, ποσοστό 44.86%. ...Για την αντιμετώπιση του προβλήματος έχουμε λάβει τα ακόλουθα μέτρα: στο σχολείο Έλλη έχει δοθεί χρόνος 2 περίπου δασκάλων και μίας δασκάλας για τη λειτουργία αμιγούς τμήματος με 21 ξενόγλωσσα παιδιά ηλικίας Α τάξης. Η δασκάλα που ανέλαβε την τάξη κατέχει τη

ρώσικη γλώσσα». (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακέλου 332, αρ φύλλου 120, 5/11/1998).

Πρόκειται για το πρώτο επίσημο έγγραφο στο οποίο ο ΠΛΕ Πάφου ανακοινώνει τα τοπικά μέτρα που έχουν ληφθεί και την πολιτική που ακολουθεί το σχολείο Έλλη με τη δημιουργία τμήματος υποδοχής στην Α τάξη, την εφαρμογή δίγλωσσης διδασκαλίας και την παροχή επιπρόσθετου διδακτικού προσωπικού για την κάλυψη των αναγκών των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Πρόκειται για την πρώτη επίσημη περιγραφή του νέου καθεστώτος λειτουργίας του δημοτικού Έλλη. Οι λειτουργικές αλλαγές και πάλι θεμελιώνονται στην αύξηση του ποσοστού των αλλόγλωσσων μαθητών και όχι στο σύνολο των φοιτούντων του σχολείου, ενώ το σχολείο φαίνεται ν' αποφασίζει για την εφαρμογή της νέας πολιτικής των τμημάτων υποδοχής.

Ο διευθυντής Α του σχολείου περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο κινητοποίησε το Σύνδεσμο Γονέων και τον ΠΛΕ, τις επαφές που έκανε με δύο ΥΠ, ενώ ταυτόχρονα αναφέρεται στην πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης που εισήγαγε στο σχολείο του λόγω των πιέσεων που ασκούσαν από τους γονείς των ντόπιων μαθητών:

«Στην αρχή έστειλα επιστολές στον ΥΠ και τους ζητούσα προσωπικό και χρόνο. Ήρθαν και η Κλαίρη η Αγγελίδου και ο Κάππας στο σχολείο και την περιοχή και είδαν το πρόβλημα σφαιρικά. Θυμάμαι τη φράση του κ. Κάππα ότι είναι όντως μεγάλο το πρόβλημα. Εγώ επέμενα να μου δοθεί χρόνος. Έφτιαξα καταστάσεις με τους μαθητές τους ξενόγλωσσους. Έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα στους Πόντιους. Τόσοι Πόντιοι, τόσοι Εγγλέζοι κλπ. Είχαν αρχίσει και οι πολίτες έξω να διαμαρτύρονται και δημιούργησαν κλίμα εχθρικό απέναντί τους. Το πέτυχα πολύ σύντομα, γιατί το πάλεψα εγώ περισσότερο με τη συνεργασία του Συνδέσμου Γονέων και του Επαρχιακού Γραφείου. Ο Σύνδεσμος με βοήθησε, γιατί το χρόνο που παίρναμε τον αξιοποιούσαμε σε όσους δεν ήξεραν ελληνικά, οι οποίοι έφευγαν από την κανονική τάξη. Στην αρχή είχα δύο επιπρόσθετες εκπαιδευτικούς: μία νηπιαγωγό και άλλη μία δασκάλα που ήξερε ρώσικα. Υπήρχε χρονιά που είχα 6 δασκάλους έξτρα για ενισχύσεις. Εντωμεταξύ από χρόνο σε χρόνο αυξάνονταν οι αριθμοί».

Το προσωπικό του σχολείου αυξάνεται κατά έξι εκπαιδευτικούς λόγω της αύξησης του αριθμού των φοιτούντων αλλόγλωσσων μαθητών. Ταυτόχρονα, εκτός από την αριθμητική διαφοροποίηση που παρατηρείται στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου, εμφανίζονται και δύο άλλα στοιχεία που σημασιοδοτούν την οριζόντια διαφοροποίηση της δομής του σχολείου: α) νέοι ρόλοι/ειδικότητες εκπαιδευτικών με το διορισμό νηπιαγωγού και δίγλωσσης δασκάλας στο σχολείο Έλλη και β) διεύρυνση του ρόλου και του διδακτικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών, καθώς διαμορφώνεται νέα ειδικότητα

μεταξύ των εκπαιδευτικών, αυτή του δασκάλου των ενισχυτικών τάξεων και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Η ιστορική αναδρομή μέσω των πηγών και του λόγου των προσώπων δείχνει ότι ο ΠΔΧ αποτελεί αίτημα της σχολικής μονάδας Έλλη, το οποίο αρχικά ανάγεται σε τοπική πολιτική του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας της Πάφου και καταλήγει σε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική πρόνοιας για τη ρύθμιση της λειτουργίας των δημόσιων σχολείων υποδοχής αλλοδαπών μαθητών στο ΚΕΣ. Η προώθηση της αλλαγής από τη βάση του συστήματος στο μακροεπίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας επιπρόσθετα δηλώνει τη διάχυση του φαινομένου και του μέτρου και σε άλλα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Τέλος, τα διοικητικά στελέχη όλων των βαθμίδων φαίνεται ότι συνιστούν τα εκτελεστικά όργανα μίας ανάγκης, της οποίας ρυθμιστές είναι οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία της σχολικής μονάδας Έλλη (εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντής).

#### *Β) Συσχέτιση αριθμών και αναλογίες μαθητών, διδακτικού προσωπικού και ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη*

Οι συγκριτικές μεταβολές μεταξύ του πλήθους των μαθητών (φοιτούντων και αλλόγλωσσων), του διδακτικού προσωπικού και του ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη, παρέχουν τη δυνατότητα μελέτης της οριζόντιας διαφοροποίησης που επιτελείται στη δομή του σχολικού οργανισμού και των παραγόντων που διαμεσολαμβάνουν προς τη δημιουργία μιας πολυπλοκότερης σχολικής δομής. Τα στοιχεία του πίνακα 32 προέρχονται από τους επίσημους πίνακες που αποστέλλονται προς συμπλήρωση από το ΥΠΠ σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία του ΚΕΣ, τα οποία συμπληρώνονται μετά την ολοκλήρωση των δύο επίσημων περιόδων εγγραφής μαθητών (Σεπτέμβριο και Ιανουάριο). Αναφορές για τα πληροφοριακά αυτά δελτία έχουν γίνει στο αντίστοιχο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων του σχολείου Φρίξος. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην περίπτωση των σχολείων της Πάφου για λόγους πρόβλεψης και προγραμματισμού, η διαδικασία επιβεβαίωσης των εγγραφών – όπως έχει αναφέρει ο ΠΛΕ Πάφου στο λόγο του – πραγματοποιείται τρεις φορές το χρόνο. Ο αυξανόμενος αριθμός και η ακανόνιστη εισροή αλλοδαπών καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους επιφορτίζει το διοικητικό έργο του σχολείου και του Γραφείου Παιδείας της Πάφου με την πρόνοια συγκέντρωσης του πλήθους των μαθητών για δεύτερη φορά το μήνα Ιούνιο πριν την αρχή της νέας σχολικής χρονιάς. Επίσης, ένα επιπρόσθετο επίσημο έντυπο που έχει μελετηθεί και αξιοποιηθεί για τη συμπλήρωση του πίνακα 32 είναι αυτό που αφορά στα

στατιστικά στοιχεία Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, το οποίο αποστέλλεται κάθε χρόνο στα σχολεία από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία.

Ο πίνακας 32 παρουσιάζει τις αριθμητικές μεταβολές για το χρονικό διάστημα 1995/96 έως το 2002/03. Η περίοδος αυτή επιλέχτηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα των πηγών που εντοπίστηκαν στο Αρχείο του σχολείου Έλλη. Η αναγραφή περισσότερων του ενός αριθμών στις στήλες του πλήθους των φοιτούντων, των αλλόγλωσσων μαθητών και του ΠΔΧ, οφείλεται σε αποκλίσεις που παρουσιάζονται μεταξύ των τριών επίσημων πηγών που μελετήθηκαν. Η παράθεσή τους φανερώνει τη μεταβλητότητα που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και το ωρολόγιο πρόγραμμα των ενισχύσεων και παρέχει μία πληρέστερη εικόνα της περίπλοκης και ασταθούς κατάστασης. Το σχολείο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικά έντυπα παρουσιάζει και διαφορετικό αριθμό φοιτούντων, αλλόγλωσσων και ΠΔΧ που παρέχει για τις ενισχύσεις αυτών των μαθητών.

Πίνακας 32. Μαθητικός πληθυσμός, αλλόγλωσσοι, διδακτικό προσωπικό και ΠΔΧ του σχολείου Έλλη για τα σχολικά έτη 1995/96 έως 2002/03

Έτος <sup>1</sup>	Αριθμός διδακτικού προσωπικού <sup>2</sup>	ΜΟ ετών υπηρεσίας διδακτικού προσωπικού	Τμήματα σχολικής μονάδας	Σύνολο φοιτούντων μαθητών	Σύνολο αλλόγ/σσω μαθητών	Σύνολο αλ/σσω που χρειάζονται ενίσχυση	Διδακτικές ώρες σχολείου-μαθητών	Βοηθοί δντές	Διδακτικές ώρες προσωπικού	Πλεονάζων Διδακτικός Χρόνος
1995-96	17	238:17=15.1	12	299	80 (74)					
1996-97	20	332:20=16.6	12	305	87 (80- 58)					
1997-98	18	296:17=17.4	12	274	82					
1998-99	18 (22)	277:18=15.3	12	275 (292)	131 (112)	76				
1999-00	15 (22)	191:15=12.7	11	266 (275)		3 Ομάδες ΕΠ <sup>3</sup>	379	2	483	76 <sup>4</sup>
2000-01 <sup>6</sup>			10	236 (242)	138		340	3		
2001-02	17 (19)	174:17=10.2	10	235 (227 - 219)	140 (136)	62 (53)	358	3	441	83 <sup>5</sup>
2002-03	17 (19)	172:19 = 9	11	259 (217)	141 (135)	57 (62)	393	3	449	56 (36-39)

<sup>1</sup> Στα τρία πρώτα σχολικά έτη του πίνακα οι αριθμοί προέρχονται από το έντυπο για την ετήσια έρευνα στην εκπαίδευση της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας

<sup>2</sup> Εκτός παρένθεσης παρουσιάζεται το πλήθος του διδακτικού προσωπικού και εντός παρένθεσης ο συνολικός αριθμός του διδακτικού προσωπικού του σχολείου στον οποίο συνυπολογίζονται και οι ειδικότητες εκπαιδευτικών (μουσικός, γυμναστής, λογοθεραπεύτρια, τέχνης κλπ) που απασχολούνται στο σχολείο Έλλη.

<sup>3</sup> Στο έντυπο αναφέρεται αντί για το πλήθος των αλλόγλωσσων ότι «ο χρόνος ενίσχυσης μοιράζεται σε 3 ομάδες Ελ/ποντίων (20 περ/δοι + 20 περ/δοι + 16 περ/δοι) και 3 περίοδοι σε εξ. διδασκαλία»

<sup>4</sup> Από τις 76 ώρες πλεονάσματος αναφέρεται ότι «οι 59 είναι για τους ξενόγλωσσους και 11 ώρες σε ενίσχυση».

<sup>5</sup> Στο έντυπο αναφέρεται ότι από τις 83 ώρες οι 60 αφιερώνονται στους ξενόγλωσσους.

<sup>6</sup> Τα κενά του πίνακα οφείλονται στη μη διαθεσιμότητα των αντίστοιχων πηγών για τη σχολική χρονιά 2000/01.



Από τον πίνακα 32 διαπιστώνεται ότι σε ότι αφορά το προσωπικό του σχολείου παρουσιάζεται μία αύξηση στο πλήθος των εκπαιδευτικών με έδρα το σχολείο. Έτσι, από τους 15 εκπαιδευτικούς με έδρα το σχολείο Έλλη τη χρονιά 1999/00 αυξάνονται και διατηρούνται σε 17 τα δύο τελευταία έτη. Παρόλο που δε διαφαίνεται μία σαφής και βαθμιαία αυξητική τάση στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού, το πλήθος των δασκάλων ανά έτος δε φαίνεται να παρουσιάζει μία σχέση αναλογίας με το σύνολο των φοιτούντων μαθητών του σχολείου. Έτσι, κατά τα σχολικά έτη 1999/00 έως 2001/02, όπου σημειώνεται μείωση 11.6% στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (266, 236, 235), το διδακτικό προσωπικό του σχολείου δεν παραμένει σταθερό αλλά αυξάνεται κατά 13.3% (15, 17). Αντίθετα, η μετάβαση από τη σχολική χρονιά 1997/98 στο 1998/99 παρουσιάζει αύξηση του προσωπικού κατά τέσσερις εκπαιδευτικούς παρά τη διατήρηση του ίδιου πλήθους φοιτούντων. Η αύξηση αυτή φαίνεται να σχετίζεται με την αύξηση των αλλόγλωσσων μαθητών από 82 σε 131. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο σχολείο Έλλη - όπως διαπιστώθηκε στην εξέλιξη του αιτήματος για ΠΔΧ - παρέχονται επιπρόσθετες διδακτικές ώρες από το 1993. Συνεπώς, οι 17 εκπαιδευτικοί με τους οποίους επανδρώνεται το σχολείο από το 1995/96 πιθανώς να συνιστά αριθμό ο οποίος να είναι ήδη αυξημένος εν συγκρίσει με τις χρονιές πριν το 1993, καθώς περιλαμβάνει και το προσωπικό που τοποθετείται για την παροχή των ενισχυτικών διδασκαλιών.

Το σημαντικό στοιχείο που μας παρέχει ο πίνακας 32 για το σχολείο Έλλη, είναι το χαρακτηριστικό της μεταβλητότητας των αριθμών και της αδυναμίας του σχολείου και του Επαρχιακού Γραφείου να προβούν σε ένα τελικό προγραμματισμό των εισροών για την επόμενη σχολική χρονιά. Όπως φαίνεται, στο έντυπο επιβεβαίωσης των εγγραφών για τη σχολική χρονιά 2001/02 (τον Ιούνιο του 2001), αναφέρεται ότι θα φοιτούν στο σχολείο 219 μαθητές. Το Σεπτέμβριο του 2001, μετά την τελική επιβεβαίωση των εγγραφών, ο αριθμός αυτός αυξάνεται σε 227, ενώ τον Ιανουάριο του 2002 οι φοιτούντες φτάνουν τους 235. Μεγαλύτερες παρουσιάζονται οι αποκλίσεις την αμέσως επόμενη σχολική χρονιά 2002/03: η πρόβλεψη ήταν για 217 μαθητές ενώ έφτασαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τους 259. Πρόκειται για ποσοστό απόκλισης 19.3%. Η αστάθεια των εισροών επηρεάζει δύο βασικές διοικητικές λειτουργίες: την πρόβλεψη και τον προγραμματισμό του σχολείου και του Επαρχιακού Γραφείου. Η πληθυσμιακή μεταβλητότητα που παρατηρείται δε μεταβάλλει μόνο το σύνολο των μαθητών του σχολείου αλλά καταργεί τη σταθερότητα του αριθμού μαθητών που φοιτούν ανά

σχολική τάξη, συνθήκη η οποία χαρακτηρίζεται από σταθερότητα στις τάξεις των μονοπολιτισμικών σχολικών μονάδων.

Αυτό, όμως, που προκαλεί την αναστάτωση στο σχολείο δεν είναι τόσο το μέγεθος της αριθμητικής μεταβολής των μαθητών όσο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής της αλλαγής. Η παρουσία νέων αλλοδαπών μαθητών που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα – ανεξάρτητα από το πλήθος τους - επισημαίνεται ως το βασικό και δυσεπίλυτο πρόβλημα από όλους τους διευθυντές και το προσωπικό του σχολείου, καθώς επιφέρει μία σειρά αλλαγών σε όλο το πρόγραμμα του σχολείου. Ο διευθυντής Γ του σχολείου περιγράφει το ντόμινο των αλλαγών που επιφέρει η εγγραφή έστω και ενός αλλόγλωσσου μαθητή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο πρόγραμμα των ενισχύσεων, στις μετακινήσεις των αλλόγλωσσων και στη σύσταση κατ' επέκταση των κανονικών τάξεων:

«Ναι θα ήθελα περισσότερη ενίσχυση με τον εξής λόγο: οργάνωσα τις ομάδες μου, οργάνωσα τις δασκάλες με το χρόνο τους και το ωρολόγιο πρόγραμμα της καθεμίας, έκλεισε ο χρόνος των δασκάλων, δεν είχα περιθώριο να τους δώσω άλλες ενισχύσεις, άλλους μαθητές και ξαφνικά, εκεί που όλα ήταν έτοιμα και λειτουργούσαν ερχόταν ένας μαθητής που δεν ήξερε ελληνικά. Εκεί πραγματικά είχα πρόβλημα σοβαρό. Πώς να χειριστώ το πρόβλημα; Ποιους να βγάλω από την ομάδα, σε ποιους μαθητές να περιορίσω το χρόνο τους για να δώσω ενίσχυση σε εκείνο το μαθητή που πραγματικά χρειαζόταν, γιατί δεν ήξερε ελληνικά καθόλου; Έπρεπε οπωσδήποτε να του δώσω όχι μια περίοδο την εβδομάδα αλλά 2,3 ή και 4 ή και 5 ακόμα περιόδους, τις οποίες θα αφαιρέσω από τους άλλους. Και από που να τους αφαιρέσω τη στιγμή που όλοι χρειαζόνταν βοήθεια;».

Ο διευθυντής περιγράφει τις ταλαντώσεις των αλλαγών που επιφέρει η εγγραφή έστω και ενός αλλόγλωσσου μαθητή. Μία μικρή αλλαγή στην εισροή του συστήματος προκαλεί αλλαγές στη σύσταση των τάξεων και στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ενισχύσεων. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών φαίνεται ότι υπερτερούν του μεγέθους και της αριθμητικής αποτίμησης των εισροών στην περίπτωση του σχολείου Έλλη.

Η μεταβλητότητα του αριθμού των φοιτούντων είναι ανάλογη με την αστάθεια στο πλήθος των αλλόγλωσσων που φοιτούν στο σχολείο Έλλη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και επηρεάζει το πλήθος όσων εξ αυτών χρειάζονται ενίσχυση. Αυτή η νέα συνθήκη, επηρεάζει την ανακατανομή των ενισχυτικών ωρών του σχολείου στους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς ο ΠΔΧ παρέχεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς με αποτέλεσμα η οποιαδήποτε πληθυσμιακή μεταβολή κατά τη διάρκεια του σχολικού

έτους να μην μπορεί να ικανοποιηθεί από το Επαρχιακό Γραφείο. Συνεπώς, αποτελεί εσωτερική διευθέτηση του σχολείου η ανακατανομή του υπάρχοντος πλεονάζοντα χρόνου, του προσωπικού των ενισχύσεων και των αλλόγλωσσων μαθητών που τις παρακολουθούν για τη διευθέτηση των αναγκών των νέο-εισερχόμενων μαθητών. Πρόκειται για συνθήκη η οποία επεμβαίνει στην κανονικότητα λειτουργίας του σχολείου προκαλώντας συνεχείς αλλαγές σε μορφή δίνης.

Τέλος, ο πίνακας 32 φανερώνει μία δυσνόητη κατανομή του ΠΔΧ αναλογικά με το πλήθος των αλλόγλωσσων του σχολείου. Ενώ κατά τα τρία τελευταία έτη παρουσιάζονται ελάχιστες αποκλίσεις στο σύνολο των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου Έλλη (138, 140, 141), ο ΠΔΧ δεν παραμένει σταθερός, γεγονός που μας προϊδεάζει για τη διαμεσολάβηση διαφόρων άλλων παραγόντων στην παροχή ΠΔΧ βάσει της εθνικής κλίμακας του ΥΠΠ. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι στο σχολείο Έλλη παρέχεται πλεόνασμα διδακτικού χρόνου όχι αποκλειστικά και μόνο για τις ενισχύσεις σε αλλόγλωσσους μαθητές. Σε υποσημειώσεις των διευθυντών στα επίσημα έντυπα αναφοράς αναφέρεται το μέρος του ΠΔΧ που αξιοποιείται στις τάξεις ενίσχυσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Έτσι, από τις 76 ώρες οι 59 αφιερώνονται σε ομάδες αλλόγλωσσων το 1999/00, και από τις 83 του 2001/02 οι 60 σε εκμάθηση γλώσσας από τους αλλόγλωσσους. Επίσης, και στην περίπτωση του σχολείου Έλλη όπως και στο σχολείο Φρίξος, δε φαίνεται να τηρείται η κλίμακα παροχής ΠΔΧ του ΥΠΠ. Τη σχολική χρονιά 2001/02 – χρονιά όπου εισάγεται στα επίσημα έντυπα η συμπλήρωση του αριθμού των αλλόγλωσσων που χρειάζονται ενίσχυση – αναφέρονται 62 ή 53 μαθητές οι οποίοι χρειάζονται ενίσχυση. Με βάση το πλήθος αυτό, ο ΠΔΧ που θα έπρεπε βάσει κλίμακας να παρέχεται στο σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά είναι 33 ή 39 ώρες αντίστοιχα. Στο σχολείο όμως ο τελικός χρόνος που έχει παραχωρηθεί είναι 56 ώρες αποκλειστικά για αλλόγλωσσους, οι οποίες στην πράξη φαίνεται ότι δεν αξιοποιούνται. Τη χρονιά αυτή ο διευθυντής του σχολείου αφιερώνει μόνο 37 ώρες στις τρεις ομάδες ενίσχυσης ‘Έλληνοποντίων’ του σχολείου στις οποίες φοιτούν 32 αλλόγλωσσοι μαθητές, όπως φαίνεται στον πίνακα 33 (παρατηρήσεις ενισχύσεων 11/11 & 15/11/2002, 6/2, 24/2, 28/2, 27/3, 8/4, 23/5/2003).

Πίνακας 33. Κατανομή του ΠΔΧ στα τρία επίπεδα ενισχυτικής διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών τη σχολική χρονιά 2002/03.

Τμήματα ενίσχυσης	Διδακτικές περίοδοι εκπαιδευτικού	Διδακτικές περίοδοι Ελληνικών	Διδακτικές περίοδοι μαθηματικών	Σύνολο μαθητών που φοιτούν
Αρχάριοι	15	Εξατομικευμένη	εξατομικευμένη	9
ΕΠ 2	11	7	4	9
ΕΠ 3	11	7	4	14
Σύνολο	37			32

Η κορύφωση της μεταβλητότητας και πλασματικότητας των αριθμών παρατηρείται τη σχολική χρονιά 2002/03 – χρονιά συλλογής των δεδομένων. Ο διευθυντής του σχολείου στο έντυπο το οποίο συμπληρώνει μετά το τέλος των εγγραφών (6/2/2003), επισυνάπτει καταστάσεις με τους αλλόγλωσσους μαθητές του σχολείου με σημείωση πόσοι από αυτούς χρειάζονται ενίσχυση. Ο αριθμός των αλλόγλωσσων που αποστέλλεται στο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας είναι 105 μαθητές, εκ των οποίων οι 36 σημειώνεται ότι χρειάζονται ενισχυτικό χρόνο διδασκαλίας για τη σχολική χρονιά 2003-2004. Στο Αρχείο του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας και συγκεκριμένα στις συγκεντρωτικές καταστάσεις με το πλήθος των αλλόγλωσσων από όλα τα σχολεία της Πάφου (Παράρτημα Α, 26/2/2003), το σχολείο Έλλη παρουσιάζεται με 176 αλλόγλωσσους μαθητές εκ των οποίων οι 65 (+4) χρειάζονται ενίσχυση, και παρέχεται έτσι ΠΔΧ 39 ωρών. Η παρατήρηση αυτή καταδεικνύει την πλασματικότητα των αριθμών και τη σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας στην παροχή ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη. Ο διευθυντή Γ του σχολείου την περίοδο συμπλήρωσης των εντύπων με τα στοιχεία των αλλόγλωσσων μαθητών ανά τάξη, παρουσιάζεται ως το πρόσωπο που καθορίζει τελικά το μέγεθος του ΠΔΧ του σχολείου. Ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης το πλήθος των αλλόγλωσσων που κρίνουν ότι χρειάζονται ενίσχυση, αριθμό τον οποίο μεγέθυνε ο ίδιος σχολιάζοντας: «Συμπλήρωσα και μαθητές παλαιότερων χρόνων. Πού ξέρει το Γραφείο ποιοι μαθητές ήρθαν φέτος; Νομίζεις ότι τα ψάχνει κανείς αυτά; Αν μειωθούν οι ώρες εδώ δουλειά δε γίνεται». Παραπλήσια τακτική ακολουθούσε και ο προηγούμενος διευθυντής του σχολείου. Οι περισσότερες ώρες αποτελεί μία πολιτική αντιμετώπισης των αιφνίδιων λειτουργικών αναγκών του σχολείου:

«Ο χρόνος που δίνεται είναι με βάση τον περσινό προγραμματισμό. Κοιτούν τα νούμερα της προηγούμενης χρονιάς. Μπορεί όμως το Σεπτέμβριο να μου έρθουν πέντε παιδιά στην Στ τάξη. Γι' αυτό δηλώνουμε πάντα λίγο μεγαλύτερο αριθμό μαθητών για να δουλεύουμε πιο άνετα».

Η αναφορά του διευθυντή φανερώνει τη σχέση του ΠΔΧ και της αύξησης που επιφέρει στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου εξαρτήσει του αριθμού των αλλόγλωσσων που καταφθάνουν και του επιπέδου κατάρτισης στην ελληνική γλώσσα που έχουν. Μάλιστα, ο ΠΔΧ ως υπαίτιος για τη μεγέθυνση του σχολείου σε διδακτικό προσωπικό, εξαρτάται όχι μόνο από το πλήθος των αφίξεων αλλά κυρίως από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που εγγράφονται: οι πέντε νέες εγγραφές Εκ μαθητών – σπάνιο φαινόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους - δε διαταράσσουν τη λειτουργία του σχολείου, καθώς εντάσσονται και φοιτούν με βάση την ηλικία τους στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Οι πέντε αλλοδαποί μαθητές που θα έρθουν στην Στ τάξη αναλόγως του επιπέδου τους, χρήζουν υποστήριξης από το επιπρόσθετο προσωπικό που απασχολεί το σχολείο και αποτελεί αρμοδιότητα της διεύθυνσης.

Από τον πίνακα 32 διαπιστώνεται επίσης, η μεταβλητότητα στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας παρουσιάζει φθίνουσα πορεία: από 17.4 χρόνια το 1997/98 μειώνεται σε ένα μέσο όρο 9 ετών υπηρεσίας το 2002/03. Το φαινόμενο αυτό καταδεικνύει την αστάθεια στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και το φαινόμενο της τοποθέτησης νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο εν λόγω σχολείο.

Τέλος, σε ότι αφορά τα τμήματα λειτουργίας του σχολείου, η μεταβολή από 12 σε 11 τμήματα φοίτησης που παρατηρείται στον πίνακα 32, οφείλεται στη δημιουργία κέντρου ΗΥ, το οποίο λειτουργεί σε μία εκ των αιθουσών του σχολικού κτιρίου. Η μέτρηση των κτιριακών χώρων και η ποσοτική τους μεταβολή φαίνεται ότι δεν αποτελούν ούτε σε αυτήν την περίπτωση αξιόπιστο μέσο για τον υπολογισμό της χωροταξικής επέκτασης του σχολείου, ως συστατικό στοιχείο της πολυπλοκότητας της νέας του δομής. Όπως δείχνουν οι αριθμοί, δεν παρατηρείται κάποια μεταβολή ή χωροταξική επέκταση στη λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο, όμως, για να αντεπεξέλθει στις νέες ανάγκες εξεύρεσης αιθουσών για τη λειτουργία των παράλληλων ενισχυτικών τάξεων, αξιοποιεί υφιστάμενους χώρους, αίθουσες τάξεων, σε περιόδους όπου οι μαθητές της εκάστοτε τάξης βρίσκονται στην αίθουσα τέχνης, στο προαύλιο για γυμναστική ή στο μάθημα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας. Ο διευθυντής Α του

σχολείου αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί τον υφιστάμενο κτιριακό χώρο για τη λειτουργία των τριών νέων ενισχυτικών τμημάτων του σχολείου:

«Οι Ελληνοπόντιοι δεν έκαναν ενισχύσεις πάντα το πρώτο 80λεπτο αλλά αναλόγως πως μπορούσε να δουλέψει το πρόγραμμα. Υπήρχε πρόβλημα χώρου. Είχαμε κάποιες αίθουσες με εποπτικά, τις οποίες συρρικνώσαμε και εξασφάλισα χώρους για τάξεις. Γιατί μου έλεγαν έχετε χώρους για να σας δώσουμε προσωπικό; Πού θα λειτουργήσουν οι ενισχύσεις; Και έτσι βρήκαμε τη λύση να αξιοποιούμε τις τάξεις που είχαν γυμναστική και εκεί έκαναν μάθημα οι ενισχύσεις. Στα 80 λεπτά η αίθουσα κενή σε γυμναστική, σε τέχνη την αξιοποιούσα με ενισχύσεις. Κι έτσι δεν μπορούσαν να μου αρνηθούν επιπλέον ώρες λόγω απουσίας αιθουσών και έλλειψη χώρου».

Φαίνεται λοιπόν, ότι η αναγκαιότητα λειτουργίας των νέων ενισχυτικών τάξεων σε συνδυασμό με την απουσία αιθουσών, μετατρέπει κάποιες από τις υφιστάμενες αίθουσες τάξεων του σχολείου «σε πολλαπλών χρήσεων». Οι αίθουσες του σχολείου Έλλη δεν ανήκουν αποκλειστικά σε συγκεκριμένες τάξεις αλλά εξυπηρετούν περισσότερα από ένα τμήματα διδασκαλίας. Η χωροταξική επέκταση της δομής του οργανισμού καθορίζεται από ένα συνδυασμό ποιοτικών (αίθουσες πολλαπλών χρήσεων) και ποσοτικών (εξεύρεση νέων χώρων) κριτηρίων. Επίσης, η αναγκαιότητα για εξεύρεση χώρου καθορίζει και τη λειτουργικότητα του ωρολογίου προγράμματος των ενισχύσεων, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με το επίσημο ωρολόγιο των τάξεων.

Γ) Οργάνωση και αξιοποίηση του ΠΔΧ: τμήματα ενίσχυσης, προσωπικό ενισχυτικής διδασκαλίας, κατανομή και κινητικότητα αλλόγλωσσων μαθητών

Η αξιοποίηση του ΠΔΧ στο σχολείο Έλλη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μορφή της νέας δομής του σχολείου. Στο σχολείο Έλλη η αξιοποίηση του ΠΔΧ παρουσιάζει διάφορες μορφές και τύπους οργάνωσης στο πέρασμα των χρόνων μεταλλάσσοντας το περιεχόμενο της δομής του σχολείου. Η μελέτη των πηγών αναδύει τέσσερις τρόπους αξιοποίησής του:

1. Εξατομικευμένη διδασκαλία σε μεμονωμένες περιπτώσεις ή μικρές ομάδες παιδιών
2. Διαμόρφωση υποομάδων και συμπλέγματα μεταξύ των τριών επιπέδων ενισχυτικής διδασκαλίας
3. Παράλληλες τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές στην ελληνική γλώσσα αλλά και στα μαθηματικά
4. Διαμόρφωση τμημάτων υποδοχής στην Α και Γ τάξη

Ο διευθυντής Β του σχολείου αναφέρεται στον τρόπο που αποφασίστηκε να οργανωθεί ο ΠΔΧ για τους αλλόγλωσσους του σχολείου του:

«Εμείς κάνουμε την κατανομή των μαθητών στις τάξεις. Πόσους και ποιους θα βάλουμε. Την πρώτη χρονιά που ήρθα, ο Επιθεωρητής μου είπε να κάνω δύο ομάδες αλλά εμείς κάναμε τρεις. Οι ομάδες ξεκίνησαν τη χρονιά που ήρθα εγώ στο σχολείο. Πριν δούλευαν πολύ διαφορετικά οι δάσκαλοι. Για παράδειγμα τις ώρες που έστελνε το Γραφείο, οι δάσκαλοι έπαιρναν μαθητές από διάφορες τάξεις και τους βοηθούσαν εξατομικευμένα. Πρόταση του Επιθεωρητή ήταν να κάνουμε 2 ομάδες και να δουλεύουν ξεχωριστά οι αλλόγλωσσοι μαθητές από τους Έκ στα ελληνικά και στα μαθηματικά. Την παροχή ενίσχυσης και στα μαθηματικά την αποφασίσαμε, γιατί δεν ήξεραν όρους, τη μαθηματική γλώσσα και έτσι έκαναν χώρια από την υπόλοιπη τάξη. Εμείς αυτό το κάνουμε εις γνώση του Γραφείου Παιδείας και έχουμε την έγκρισή του».

Το σχολείο Έλλη φαίνεται ότι οργανώνει παράλληλες τάξεις ενίσχυσης για τα δύο βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στα οποία εφαρμόζεται η πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης. Το σχολείο αυτενεργεί ως προς τα αντικείμενα διδασκαλίας παρακάμπτοντας την κεντρική οδηγία, η οποία αναφέρεται με σαφήνεια σε ενισχύσεις αποκλειστικά στο μάθημα της γλώσσας (να μπει το επίσημο έντυπο του ΥΠΠΠ). Η εφαρμογή της χωριστής εκπαίδευσης και στα μαθηματικά δηλώνεται και από το διευθυντή Α του σχολείου, ο οποίος εξηγεί πως «οι αλλόγλωσσοι έπρεπε να κάνουν και μαθηματικά, γιατί για να λύσουν και το πιο εύκολο πρόβλημα χρειαζόταν να ξέρουν γλώσσα». Επίσης, αν και η κλίμακα παροχής ΠΔΧ του ΥΠΠ αναφέρεται σε χρόνο αλλά και σε αριθμό μαθητών για τον οποίο παρέχεται (για κάθε 1-5 μαθητές 3 διδακτικές περιόδους), ο διευθυντής του σχολείου δηλώνει την πλήρη αρμοδιότητα του σχολείου στην κατανομή των ωρών και το πλήθος των αλλόγλωσσων που θα φοιτούν σε κάθε τμήμα. Επομένως, οι αλλόγλωσσοι που δηλώνονται από το σχολείο στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς για τον προσδιορισμό του ΠΔΧ τον οποίο το ΥΠΠ θα τους παρέχει, διαφοροποιείται από το πλήθος των αλλόγλωσσων που το σχολείο στη συνέχεια αποφασίζει εσωτερικά ότι θα παρακολουθήσει τις τάξεις ενίσχυσης. Ο διευθυντής Β συνεχίζοντας την περιγραφή της κατανομής του χρόνου, αναφέρεται στο κριτήριο επιλογής και κατάταξης μαθητών στα νέα τμήματα ενίσχυσης:

«Στις τρεις ομάδες φοιτούν από δεκαπέντε περίπου παιδιά, ανάλογα με τη γνώση της ελληνικής και την ηλικία τους, οι οποίοι στα ελληνικά και μαθηματικά γράφονται χωριστά από τα άλλα παιδιά της τάξης τους. Τους παρέχεται όσο το δυνατό περισσότερη ατομική βοήθεια για να μάθουν την ελληνική, ώστε να επικοινωνούν και να ενταχθούν στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Το μεγάλο πρόβλημα είναι ότι στο σχολείο έρχονται συνεχώς

νέα παιδιά τα περισσότερα από τα οποία δε μιλούν καθόλου ελληνικά. Τους καινούριους εκπαιδευτικούς τους ενημερώνουμε ότι υπάρχουν πολλά ξένα παιδιά. Τους λέμε πώς εργάζεται το σχολείο γι' αυτά τα παιδιά και ότι κάποια από τα ξενόγλωσσα που δεν κατέχουν την ελληνική καλά, πρέπει να φεύγουν από τη τάξη».

Η χωριστή εκπαίδευση στα δύο βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί το νέο καθεστώς λειτουργίας του σχολείου δημιουργώντας παράλληλα προς το επίσημο και ένα άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύσεων για τα δύο μαθήματα. Όπως φαίνεται, διαμορφώνονται τέσσερα διαφορετικά τμήματα-επίπεδα εκμάθησης γλώσσας και μαθηματικών στο σχολείο: ένα αυτό της κανονικής τάξης όπου διδάσκεται το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σε ντόπιους μαθητές και τρία επίπεδα των ενισχυτικών τμημάτων, όπου φοιτούν οι αλλόγλωσσοι με την εφαρμογή ενός ανεπίσημου ΑΠ. Η εισροή αλλόγλωσσων αποδυναμώνει το κριτήριο της ηλικίας και αναδύει αυτό της γνωστικής κατάρτισης: η γλώσσα διδάσκεται με βάση το επίπεδο κατάρτισης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και αποτελεί το βασικό κριτήριο οργάνωσης των παράλληλων τάξεων. Αυτή η τάση επίτευξης γνωστικής και πολιτισμικής ομοιογένειας, όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των προσώπων, παρουσιάζεται ως αντανακλαστική αντίδραση του σχολείου για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες, αφού καμία άλλη μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας δεν παρουσιάζεται έστω και πειραματικά. Ο Βοηθός διευθυντής περιγράφει την αδυναμία οποιασδήποτε άλλης μορφής σύστασης αυτών των τμημάτων:

«Το θέμα δεν είναι πόσες ώρες θα πάρεις. Σε μας η λογική της κατανομής των ωρών ξεκινά πρώτα από όλα με το να καλυφθούν οι ομάδες των Ελληνοποντίων. Στη συνέχεια δίνεται χρόνος για την ενίσχυση κάποιων δικών μας που έχουν σοβαρά προβλήματα. Έχουμε ομάδες που έχουν πολλά παιδιά στις ενισχύσεις, στους Ελληνοπόντιους εννοώ, αλλά υπάρχουν και ομάδες με δύο άτομα, γιατί θέλουν ειδική και συγκεκριμένη βοήθεια, κάτι πολύ διαφορετικό. Η σύσταση των ομάδων πρέπει να γίνεται με κριτήριο τις κοινές αδυναμίες των μαθητών. Διότι αν συστήσεις μία ομάδα με μαθητές που παρουσιάζουν διαφορετικές αδυναμίες, δεν μπορείς να καταφέρεις τίποτε τελικά. Διότι όσο και αν δώσεις διαφορετικό υλικό, άλλο να έχεις τέσσερα παιδιά με αδυναμία στην υπερτίμηση δεκάδας. Σ' αυτούς που αναφέρομαι δίνω και εγώ επιπλέον υλικό. Έχω έξτρα υλικό το οποίο έχω ετοιμάσει από παλιά και το χρησιμοποιώ αναλόγως σε μαθητές μου».

Η διδασκαλία σε χωριστές τάξεις παρουσιάζεται ως μονόδρομος ακόμη και από το Βοηθό διευθυντή ο οποίος - όπως θα παρουσιαστεί στο επόμενο κεφάλαιο διδασκαλίας - εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να προσαρμόσει το μάθημά του στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών της τάξης του. Επίσης, φαίνεται



ιδιαίτερα παράξενο το γεγονός ότι ενώ στις κανονικές τάξεις φοίτησης οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με παιδιά διαφορετικών επιδόσεων και μικτής ικανότητας αλλά ίδιας πάντα ηλικίας, η τακτική αυτή παρουσιάζεται ως απόλυτα ανεφάρμοστη, όταν πρόκειται για αλλόγλωσσους μαθητές ακόμη και στη διδασκαλία των μαθηματικών στις ενισχυτικές παράλληλες τάξεις. Μάλιστα, η τακτική της επίτευξης γνωστικής ομοιογένειας προβάλλει ως αντανakλαστική δράση παρά την παραγωγή διαφορετικού διδακτικού υλικού για τη βοήθεια αυτών των μαθητών από το δάσκαλο της τάξης.

Η επιλογή και κατανομή των μαθητών στα τμήματα ενίσχυσης βασίζεται στην αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών από το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Η αξιολόγηση του μαθητή ως μέσο κατάταξης σε επίπεδο τάξης δεν παρουσιάζεται στα μονογλωσσικά δημόσια σχολεία της Κύπρου. Ο διευθυντής Α του σχολείου περιγράφει τα κριτήρια διαμόρφωσης των τμημάτων και καθορίζει άτυπα επίπεδα (standards) για τα τρία αυτά νέα τμήματα του σχολείου:

«Στο τέλος του Σεπτεμβρη εγώ μαζί με τους βοηθούς παίρναμε τα ονόματα και κάναμε κάποιου είδους έρευνα να δούμε μέχρι ποιου σημείου κατέχουν την ελληνική γλώσσα και τους χωρίζαμε σε ομάδες. Η έρευνα ολοκληρωνόταν σε περίπου 10 μέρες. Βοηθούσαν και άλλοι δάσκαλοι στην αξιολόγηση. Στο α επίπεδο βάζαμε αυτούς που δεν ήξεραν καθόλου να διαβάζουν και να μιλούν. Σε άλλο επίπεδο βάζαμε αυτούς που ήξεραν να διαβάζουν αλλά δεν μπορούσαν να γράψουν καθόλου και στο γ επίπεδο όσους τους ζητούσαμε να γράψουν μικρές προτασούλες και τα κατάφεραν».

Εκτός των πολύ-ηλικιακών παράλληλων τάξεων τις οποίες διαμορφώνει το σχολείο, φαίνεται ότι πειραματίστηκε με την εισαγωγή δύο νέων μορφών οργάνωσης των κανονικών τάξεων φοίτησης: τη διαμόρφωση συμπλεγμάτων και τα τμήματα υποδοχής. Σε ό,τι αφορά τα συμπλέγματα, φαίνεται ότι ο διευθυντής Α αποφάσισε σε πολυθέσιο σχολείο να διαμορφώσει συμπλέγματα τάξεων πριν την καθιέρωση των παράλληλων τμημάτων ενίσχυσης. Τα συμπλέγματα τάξεων αποτελούν θεσμό για τα 2θέσια και 3θέσια δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ενώ σπανίζει μία τέτοια οργάνωση τμημάτων σε πολυθέσια δημοτικά. Η λειτουργία των συμπλεγμάτων με την ενσωμάτωση των Ποντίων σε κανονικές τάξεις επιφέρει αντιδράσεις τόσο από τους ντόπιους γονείς όσο και από τους γονείς των αλλόγλωσσων. Σε επιστολή του Συνδέσμου γονέων προς το ΥΠΠ προτείνεται για την εκτόνωση της έντασης η παραχώρηση ΠΔΧ για την παύση λειτουργίας των συμπλεγμάτων και την αντικατάστασή τους από τάξεις ενίσχυσης:

«Ο αριθμός της Α και Β τάξης είναι 83 μαθητές και επιβάλλεται να γίνει σύμπλεγμα. Ο διευθυντής του σχολείου έκρινε σκόπιμο, για καθαρά εκπαιδευτικούς λόγους να βάλει στο σύμπλεγμα 13 Πόντιους της Β τάξης και 11 Εκ της Α τάξης. Οι Πόντιοι γονείς αντέδρασαν λέγοντας ότι τους υπονομεύουμε ενώ αυτό έγινε για να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές της Α και Β τάξης. Τώρα αντιδρούμε εμείς οι γονείς των Εκ, γιατί όλες οι τάξεις του σχολείου μας είναι συμπλέγματα. Εισηγούμαστε να παραχωρήσετε 13 διδακτικές περιόδους για να μη γίνει σύμπλεγμα η Α με τη Β τάξη και να σταματήσουν οι αντιδράσεις» (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακέλου 332, αρ. φύλλου 67, 17/9/1996).

Η παρουσία των αλλόγλωσσων φαίνεται ότι δεν περιορίζεται στη διαμόρφωση μίας δομής 'σχολείου μέσα σε σχολείο' αλλά επηρεάζει συνολικά την οργάνωση και λειτουργία όλων των τάξεων του σχολείου. Αναφορικά με τα τμήματα υποδοχής, αρχικά διαμορφώνονται στην Α τάξη, αλλά στη συνέχεια η πρακτική τους επεκτείνεται και σε άλλες τάξεις του σχολείου (Γ τάξη). Στα τμήματα αυτά, η διεύθυνση του σχολείου συγκεντρώνει όλους τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Τις πρώτες μέρες του σχολείου όλοι οι μαθητές αυτών των τάξεων φοιτούν συγκεντρωμένοι σε ένα τμήμα όπου οι εκπαιδευτικοί της Α τάξης σε συνεργασία με το διευθυντή, αξιολογούν το επίπεδο των μαθητών αλλά και τη νοητική τους ωρίμανση. Η δασκάλα της Α τάξης αναφέρεται στις αξιολογήσεις αυτών των πρώτων ημερών:

«Το Σεπτέμβρη όταν κάναμε τις αξιολογήσεις για να διαγνώσω το επίπεδο σκέψης και ωριμότητας των μαθητών και ειδικά αυτών που δε μιλούν ελληνικά, τους έβαζα να ζωγραφίσουν ένα θέμα. Μου έτυχε περίπτωση αλλόγλωσσου μαθητή που το σχέδιό του απεικόνιζε ωριμότητα παιδιού 2.5 χρονών. Δεν έπεσα έξω. Τώρα στο τέλος της χρονιάς σκέφτομαι ότι αυτό το παιδί πρέπει να επαναλάβει την τάξη».

Η επιστολή του Συνδέσμου Γονέων προς τον ΠΛΕ Πάφου (Αρχείο Συνδέσμου Γονέων, 13/9/2000), φανερώνει ότι η πρακτική των τάξεων υποδοχής εφαρμόζεται στο σχολείο τουλάχιστον από τη σχολική χρονιά 1999/00. Στην επιστολή αυτή οι γονείς προβαίνουν στην πρόταση μετακίνησης των δύο τάξεων υποδοχής σε άλλα σχολεία της περιοχής, με στόχο την επανάκτηση της πληθυσμιακής κυριαρχίας των Εκ μαθητών έναντι των Ελληνοποντίων του σχολείου, οι οποίοι έχουν αναχθεί σε κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα.

Φαίνεται λοιπόν, ότι στο σχολείο εισάγεται η πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης, ως μηχανισμός διατήρησης της πολιτισμικής, γλωσσικής, και γνωστικής ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Η αντίστροφα, η τακτική της πολιτισμικής, γλωσσικής και γνωστικής ομοιογένειας αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της χωριστής εκπαίδευσης

των μαθητών. Γεγονός είναι ότι και στις δύο περιπτώσεις ο ένας από τους δύο παράγοντες εμφανίζεται ως ρυθμιστικός μηχανισμός ομοιοστατικής δράσης του σχολικού οργανισμού. Η εφαρμογή αυτού του μέτρου για σειρά ετών στο σχολείο, επεκτείνει την πολιτισμική ομοιογένεια στη σύσταση των δύο τμημάτων σε όλες τις τάξεις του σχολείου. Πρόκειται για ένα νέο κριτήριο χωρισμού των τμημάτων, καθώς σε καμία περίπτωση σε ένα μονογλωσσικό δημοτικό σχολείο δεν εφαρμόζονται πρακτικές διαλογής των ‘καλών’ ή ‘ώριμων’ από τους ‘κακούς’ και ‘ανώριμους’ μαθητές για τη σύσταση των τμημάτων αλλά το κριτήριο είναι η διατήρηση τάξεων μικτής ικανότητας και παρόμοιου επιπέδου.

Εκτός από τις πιέσεις των Εκ γονέων για εφαρμογή μέτρων χωριστής εκπαίδευσης, η παραπάνω πρακτική φαίνεται ότι προκύπτει ως απόρροια και μίας άλλης επιτακτικής ανάγκης: της παρουσίας δίγλωσσης εκπαιδευτικού η οποία αναλάβει τους μαθητές της Α τάξης που δεν έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Για την ανάγκη τοποθέτησης δίγλωσσης εκπαιδευτικού αναφέρεται μία από τις παλιές δασκάλες του σχολείου:

«Είχαμε πάρα πολλούς μαθητές, οι οποίοι δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά, ούτε εκείνοι ούτε οι γονείς τους και δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε μαζί τους. Δηλαδή και για θέματα επικοινωνίας έπρεπε να έχουμε ένα άτομο που να ξέρει ρώσικα. Εξάλλου είναι πολύ γνωστό πλέον. Παγκυπρίως μπορεί να είμαστε το μοναδικό σχολείο που εφαρμόζουμε δίγλωσση διδασκαλία. Μπορεί να σκορπίστηκαν οι Πόντιοι στην Πάφο αλλά κυρίως η διγλωσσία εμφανίζεται στο σχολείο μας».

Η ανάγκη για δίγλωσσες εκπαιδευτικούς οι οποίες θα αναλάμβαναν όχι μόνο τη διδασκαλία των ρωσόφωνων μαθητών αλλά και ρόλο διερμηνέα για το σχολείο, όπως φαίνεται οδηγεί το διευθυντή Α του σχολείου σε έρευνα της ‘εκπαιδευτικής αγοράς’ για τον εντοπισμό Κυπρίων εκπαιδευτικών που μιλούν τη ρωσική γλώσσα. Για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών ο διευθυντής αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να ζητήσει απευθείας από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας με έγγραφη επιστολή του την ειδική μετάθεση – τοποθέτησή τους στο σχολείο Έλλη λόγω της φοίτησης ρωσόφωνων μαθητών. Στο κείμενο προτείνονται ονομαστικά οι εκπαιδευτικοί που έχει εντοπίσει ο διευθυντής του σχολείου:

«Θα διευκολύνετε το έργο του σχολείου μας εάν τοποθετήσετε στην πόλη της Πάφου δασκάλους που κατέχουν τη ρώσικη γλώσσα. Αναφέρομαι σε δύο συγκεκριμένα ονόματα εκπαιδευτικών: την κυρία Χ και Ω. (Αρχείο Επαρχιακού Γραφείου Πάφου, αρ. 332, 21/5/1998).

Ο ίδιος περιγράφει την ανάληψη της πρωτοβουλίας και τη δράση του για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου του:

«Έμαθα ότι υπήρχαν δύο δασκάλες στην Πάφο που ήξεραν ρώσικα από άλλους συναδέλφους. Μίλησα με το Επαρχιακό Γραφείο, συμφώνησε μαζί μου και ζήτησα τη μετακίνησή τους από την ΕΕΥ. Τις δασκάλες αυτές τις είχα από τον 3<sup>ο</sup> χρόνο της θητείας μου. Η δουλειά τους ήταν να διδάσκουν στις ενισχύσεις και να βοηθούν ως διερμηνείς στο σχολείο».

Η πρωτοβουλία του διευθυντή φαίνεται ότι καθίσταται επίσημη πολιτική στα επόμενα χρόνια. Μάλιστα, η γνώση της ρωσικής, οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση η εισαγωγή της δίγλωσσης διδασκαλίας παρουσιάζονται ως οι νέες ανάγκες στο έγγραφο επικοινωνίας του ΠΛΕ Πάφου προς το ΔΔΕ:

«Για την αντιμετώπιση του προβλήματος στο σχολείο Έλλη ζητάμε ενίσχυση του σχολείου με επιπρόσθετο αριθμό δασκάλων και στελέχωση του με προσωπικό που να γνωρίζει τη ρωσική γλώσσα» (Αρχείο Γραφείου Παιδείας Πάφου, αρ. φακέλου 332, αρ φύλλου 124, 11/2/1999).

Η ανάγκη για δίγλωσσους εκπαιδευτικούς ανάγεται σε τοπικό μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής για την κάλυψη των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Πάφου.

Μέχρι στιγμής, τα δεδομένα παρουσιάζουν δύο διαφορετικούς τρόπους αξιοποίησης των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας: την εξατομικευμένη προσέγγιση κατά την περίοδο της διεύθυνσης Α και τα ενισχυτικά τμήματα παράλληλης φοίτησης αλλόγλωσσων την περίοδο της διεύθυνσης Β. Τη σχολική χρονιά 2002/03 φαίνεται πως το σχολείο εφαρμόζει ένα νέο μοντέλο οργάνωσης των ενισχύσεων, το οποίο εισάγεται από το νέο, τρίτο σε σειρά διευθυντή του σχολείου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο νέος διευθυντής Γ δηλώνει πανταχόθεν την άποψη του πως το σχολείο Έλλη δε διαφέρει σε τίποτε από τα υπόλοιπα σχολεία και θεωρεί ότι «η λειτουργία του δεν επηρεάστηκε καθόλου από την παρουσία ξενόγλωσσων». Η θέση του αυτή, όπως φαίνεται αντανακλάται και στον τρόπο οργάνωσης των ενισχύσεων και την προτεραιότητα που τους δόθηκε.

Αρχικά, ως προς την κατανομή των ωρών στο προσωπικό του σχολείου, φαίνεται από τις περιγραφές του διευθυντή ότι δεν έχει ληφθεί καθόλου υπόψη η εμπειρία ή κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις που πιθανόν να έχει ένας εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές:

«Δασκάλες που πήγαιναν σε άλλο σχολείο δεν μπορούσα να τις δώσω τάξη. Επομένως έπρεπε να πάρει μαθήματα μέσα στις άλλες τάξεις ή θα έπαιρνε μέρος των ενισχύσεων. Ρωτούσα τι προτιμά να πάρεις μαθήματα μόνο ή να πάρεις και ενίσχυση; Το πρώτο μου μέλημα ήταν να ρυθμίσω τα μαθήματα των τάξεων του σχολείου. Αυτός είναι ο δάσκαλος της τάξης, περισσεύουν τόσα μαθήματα από κάθε τμήμα έχουμε αυτά τα μαθήματα που περισσεύουν. Τι μπορείς να πάρεις από αυτά τα μαθήματα; Και συμπληρωματικά έπαιρναν και ώρες για τις ενισχύσεις των Ελληνοποντίων. Λοιπόν έτσι μοιράσαμε το χρόνο των Ελληνοποντίων. Γιατί δεν ήθελα να αποσπάσω εξ' ολοκλήρου τις δασκάλες μέσα στις ομάδες, γιατί κακά τα ψέματα, η ομάδα δεν είναι το ίδιο όπως στη τάξη».

Φαίνεται ότι οι ενισχυτικές περιόδους μοιράζονται για να συμπληρωθεί το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών χωρίς να υπάρχει περιορισμός στο πόσοι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιηθούν στο πρόγραμμα των ενισχύσεων. Επίσης, ο διαμελισμός των ενισχυτικών ωρών βάσει των αναγκών του προσωπικού και του ωρολογίου προγράμματος των κανονικών τάξεων, δείχνει ότι δεν προϋπάρχει μία απόφαση οργάνωσης τμημάτων με καθορισμένο χρόνο διδασκαλίας. Αυτό έχει ως συνέπεια την κατάργηση της κανονικότητας στη λειτουργία των τριών ενισχυτικών τμημάτων που προϋπήρχε στο σχολείο με σταθερές ώρες, σταθερό προσωπικό και μαθητές. Ο διευθυντής του σχολείου περιγράφει τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων ενίσχυσης για τη χρονιά 2002/03:

«Ο ΠΔΧ μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα με το χρόνο που πήρε ο κάθε εκπαιδευτικός ανέλαβαν και ομάδες. Για παράδειγμα, η δασκάλα Π που έχει 15 ώρες ενίσχυσης ικανοποιεί τις ανάγκες μίας ομάδας ΕΠ και παίρνει και κάποιες περιόδους σε μία άλλη ομάδα. Η δεύτερη ομάδα ενίσχυσης εμπερικλείει 2-3 υποομάδες. Η μία δασκάλα μπορεί να κάνει μάθημα σε 2 υποομάδες και την τρίτη υποομάδα να την αναλάβει κάποια άλλη εκπαιδευτικός η οποία έχει μία υποομάδα στο τρίτο επίπεδο και άλλες δύο στο μεσαίο επίπεδο ενίσχυσης ξενόγλωσσων».

Όπως φαίνεται, οι τίτλοι «επίπεδα ενίσχυσης» συνεχίζουν να υφίστανται στο σχολείο αλλά μέσα σε αυτά έχουν δημιουργηθεί υποομάδες, οι οποίες μοιράζονται ανάλογα με το χρόνο των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τις ενισχύσεις. Έτσι, για παράδειγμα λειτουργούν στο σχολείο μία υπο-ομάδα με αλλόγλωσσους μαθητές από το Β και Γ επίπεδο για ενίσχυση στα Μαθηματικά και στη γλώσσα για κάποιες διδακτικές ώρες της εβδομάδας ή διαμελισμός του Γ επιπέδου για παράδειγμα, σε ενίσχυση μαθητών της Ε τάξης σε γλώσσα χωριστά από τους αλλόγλωσσους μαθητές της Στ τάξης του τρίτου επιπέδου ενίσχυσης (παρατηρήσεις λειτουργίας ενισχυτικών τμημάτων και συγκρίσεις ωρολογίων προγραμμάτων ενίσχυσης των εκπαιδευτικών). Η νέα μορφή οργάνωσης ομάδων μέσα στις ομάδες επαναφέρει το κριτήριο της γνωστικής ομοιογένειας μεταξύ

των μαθητών παράλληλα με το ηλικιακό κριτήριο, το οποίο ενσωματώνεται στις ενισχύσεις και έχει ως συνέπεια τη μείωση των φοιτούντων μαθητών ανά ομάδα αλλά και τον περιορισμό του αριθμού των αλλόγλωσσων που παρακολουθούν ενισχύσεις συγκριτικά με τα προηγούμενα σχολικά έτη.

Σχετικά με τη σταθερότητα του πλήθους των αλλόγλωσσων μαθητών που παρακολουθούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους τις τάξεις των ενισχύσεων και τις περιόδους μαθημάτων από τις οποίες αποχωρούν από τις κανονικές τάξεις φοίτησης, φαίνεται ότι καθορίζεται από τη θέση του διευθυντή πως «είναι προς ζημία των αλλόγλωσσων μαθητών η αποχώρησή τους από τις κανονικές τάξεις φοίτησης τις ώρες των ελληνικών και μαθηματικών. Είναι προτιμότερο να αποχωρούν από αυτές τις ώρες των δευτερευόντων μαθημάτων, που έτσι κι αλλιώς, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν». Η παιδαγωγική αυτή θέση δημιουργεί εντάσεις και αντιδράσεις στο προσωπικό του σχολείου και ιδιαίτερα στους παλιούς εκπαιδευτικούς που είχαν συμβάλλει στη δημιουργία ενός καθεστώτος λειτουργίας χωριστής εκπαίδευσης. Εκ και αλλοδαπών στα ελληνικά και μαθηματικά, οι οποίοι κρίνουν ότι:

«Δεν πρέπει να μένει κανένας αλλόγλωσσος μέσα στις κανονικές τάξεις τις ώρες των ελληνικών και των μαθηματικών. Ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει φέτος τις ενισχύσεις ο διευθυντής δεν είναι αποδοτικός, γιατί οι μαθητές φεύγουν ακατάστατα, σε άτακτες ώρες, από διάφορα μαθήματα και έτσι κάποιοι δεν είναι καν σε ενισχυτικές ομάδες».

Τέλος, να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων έχουν συμπληρώσει στην αρχή της χρονιάς μία λίστα ονομάτων από μαθητές που κρίνουν ότι πρέπει να τους παραχωρηθεί ενισχυτικός χρόνος διδασκαλίας. Μέχρι το τέλος της χρονιάς, ο περιορισμένος αριθμός των 32 αλλόγλωσσων μαθητών (πίνακας 33), οι οποίοι επιλέχθηκαν για παρακολούθηση στις περιορισμένες διδακτικές περιόδους ενίσχυσης, έμεινε σχεδόν αμετάβλητος (παρατηρήσεις ενισχύσεων και ημερολόγια σχολείου).

Παρά το διαμεσολαβητικό ρόλο της διεύθυνσης να διατηρηθεί μία σχετική σταθερότητα στο πλήθος των φοιτούντων μαθητών στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις, οι μετακινήσεις των αλλόγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι υπόκεινται σε αστάθμητους και απρόβλεπτους παράγοντες. Όπως περιγράφει ο διευθυντής Β του σχολείου, οι αντιδράσεις γονέων των αλλόγλωσσων μαθητών οδήγησαν σε μία απόφαση επανεκτίμησης και επαναξιολόγησης των μαθητών που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις και προκάλεσε σημαντικές αλλαγές στην πληθυσμιακή ισορροπία των ενισχυτικών και κανονικών τάξεων του σχολείου:

«Έρχονται μερικοί γονείς των Ελληνοποντίων και λένε ‘εμένα το παιδί μου ξέρει ελληνικά διαβάζει και δε θέλουμε να πηγαίνει κάτω στις ομάδες, γιατί δεν του βάζει μάθημα ο δάσκαλος και γιατί είναι χαλαρή η κατάσταση’. Όταν ξανακοιτάξαμε τις περιπτώσεις, βρήκαμε και μερικά παιδιά τα οποία μπορούσαν να μείνουν στην τάξη τους με λίγη βοήθεια από το δάσκαλο. Γι’ αυτό εκεί που ξεκινήσαμε για παράδειγμα την 3<sup>η</sup> ομάδα με 24 παιδιά, ήδη άρχισε να ξεκαθαρίζει το τοπίο και ούτε τα μισά δεν έμειναν. Τους έστειλε ο δάσκαλος της ενίσχυσης σε συνεργασία με το δάσκαλο φυσικά, στην τάξη».

Όπως διαπιστώνεται, οι γονείς ως εμπλεκόμενοι φορείς στη λειτουργία του σχολείου, αποτελούν έναν διαμεσολαβητικό και ρυθμιστικό παράγοντα για τη σύσταση των τάξεων του σχολείου. Παρόμοιο ρόλο όμως φαίνεται ότι διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Την ίδια μέρα που ο διευθυντής έχει αποφασίσει με το δάσκαλο της ενίσχυσης τη μεταφορά κάποιων αλλόγλωσσων στις κανονικές τάξεις, στη μεσημεριανή συνεδρία των δασκάλων ξέσπασε θύελλα αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς. Ο Βοηθός διευθυντής που ανακίνησε το θέμα αναφέρει:

«Θα τις κρατήσουμε τις ενισχύσεις στο σχολείο ή θα τις διαλύσουμε; Για να ξέρουμε τι γίνεται (Βοηθός διευθυντής) Δεν υπάρχουν μαθητές που μένουν στις ενισχύσεις του κ. Π τους έχει στείλει όλους πίσω (δασκάλα σχολείου)».

Η αναφορά του βοηθού διευθυντή προκάλεσε την αντίδραση τεσσάρων άλλων εκπαιδευτικών, στον οποίων τις τάξεις μετακινήθηκαν αλλόγλωσσοι από τα τμήματα των ενισχύσεων. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν έχουν μάθει να εργάζονται σε ανομοιογενή πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και προσπαθούν να ρυθμίζουν το βαθμό ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού των τάξεών τους και τον περιορισμένο αριθμό φοιτούντων στην τάξη τους.

Ο δεύτερος αστάθμητος παράγοντας που προκαλεί μετακινήσεις είναι αυτός που ήδη έχει αναφερθεί από τη διεύθυνση του σχολείου: η αιφνίδια παρουσία μαθητών που δε γνωρίζουν ελληνικά. Η δασκάλα που απασχολείται με 15 διδακτικές περιόδους την εβδομάδα με αρχάριους αλλόγλωσσους αναφέρει ότι μέχρι και δύο μήνες πριν το τέλος της χρονιάς παρουσιάστηκαν νέοι μαθητές τους οποίους έπρεπε να αναλάβει. Επομένως, «μετέφερα αρχάριους που τους είχα φτάσει σε ένα επίπεδο, όχι τελειωτικό αλλά είχαν μάθει να μιλούν, σε τάξεις ενίσχυσης, γιατί ήρθαν στο σχολείο δύο νέες αφίξεις τις οποίες έπρεπε κατ’ επειγόντως να τις αναλάβω».

Οι μετακινήσεις φαίνεται ότι παρουσιάζονται ως δύο νέες δίνες στο σχολείο Έλλη: από την κανονική στην τάξη ενίσχυσης και αντίστροφα και από την εξατομικευμένη διδασκαλία, σε τάξη ενίσχυσης και στην κανονική τάξη.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις μετακινήσεις μαθητών, ο διευθυντής του σχολείου Έλλη περιγράφει μία ιδιότυπη και προσωρινή μετακίνηση αλλόγλωσσων μαθητών από το τμήμα της τάξης όπου φοιτούν και την αντικατάστασή τους από Εκ μαθητές του άλλου τμήματος. Την παροδική αυτή μετακίνηση τριών αλλόγλωσσων μαθητών από το τμήμα το οποίο επιλέχτηκε για να μετέχει στη διεθνή έρευνα PIRLS (2003) και η αντικατάστασή τους από τρεις μαθητές του άλλου τμήματος, οι οποίοι διαγωνίστηκαν με τα ονόματα των αλλόγλωσσων, περιγράφει ο διευθυντής του σχολείου:

«Στη τάξη του Δ2 είχα τρία παιδιά που δεν ήξεραν ούτε καν να διαβάζουν. Αυτά τα τρία παιδιά τα αντικατέστησα με παιδιά από την άλλη τάξη. Όταν θα δώσω τεστ σημαίνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση πρώτα να κατανοούν τι τους έχουν πάνω στο τεστ για να μπορούν να το λύσουν. Τώρα αν τους βάλω τρία παιδιά που δεν ξέρουν καν να διαβάσουν ε πως θα μετέχουν στο τεστ; Δηλαδή όταν αλλάξω τους τρεις από τους 17 που ξέρω σίγουρα ότι θα πατώσουν, θα χάλαγε όλο το σύστημα; Μπορεί αύριο να μας κατηγορούν ότι δεν κάνουμε τη δουλειά μας, μα γιατί δεν κάμνουμε τη δουλειά μας».

Η συγκεκριμένη αναφορά εκτός της ευκολίας με την οποία επιτελούνται οι μετακινήσεις από τους μαθητές θέτει ερωτηματικά για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων στις διεθνείς έρευνες. Η ευκολία με την οποία επιτελούνται αλλαγές στο πλήθος των μαθητών στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις του σχολείου φανερώνουν τη ρευστότητα που χαρακτηρίζει την πληθυσμιακή σύσταση των τάξεων με τις όποιες συνέπειες επιφέρει στο διδακτικό έργο του σχολείου.

Το φαινόμενο των πολύ-ηλικιακών τάξεων συνιστά το τελευταίο χαρακτηριστικό της νέας δομής «σχολείο μέσα σε σχολείο», η οποία προκύπτει ως αντίδραση στην παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Έλλη. Η κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου φοίτησης και σύστασης των τάξεων φαίνεται ότι επηρεάζει εκτός των ενισχυτικών και τις κανονικές τάξεις του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου περιγράφει την τακτική εγγραφής και φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών σε μικρότερες της ηλικίας τους τάξεις:

«Αν το παιδί που έρχεται δεν ξέρει γλώσσα, εκτός από την ενίσχυση που του παρέχεται, η τακτική είναι να τον γράφουμε σε μία τάξη μικρότερη από την ηλικία του. Σε πολλές περιπτώσεις οι Ελληνοπόντιοι έρχονται από το Γραφείο Παιδείας με παραπεμπτικό και για το ποια τάξη να γραφτεί ο



μαθητή. Αν και συχνά στις παραπομπές κάνουν λάθος. Για παράδειγμα, πέρυσι ένα παιδί που ήταν του 1990, μου είπε το Γραφείο να τον γράψω στη Β τάξη, ενώ κανονικά έπρεπε να φοιτά στην Ε τουλάχιστον. Αυτός ο μαθητής αυτή τη στιγμή είναι 13 χρονών. Κανονικά δεν μπορώ να τον γράψω στο σχολείο αν τη 1<sup>η</sup> του Σεπτεμβρίου κλείνει τα 23 του. Επομένως, πρέπει να φύγει από το σχολείο. Εκείνο που έκανα, ήταν να τον γράψω στη Β τάξη τυπικά στο μητρώο και τον μεταπηδούσα τάξεις. Αλλά στο μητρώο δεν μπορεί να τον γράψεις στη Β, να διορθώνω κάθε φορά που αλλάζει τάξη. Πέρασε μέσα σε ένα χρόνο από την Δ και την Ε τάξη. Κανονικά πρέπει τώρα να τον μετακινήσω ακόμα μια τάξη να τον πάω στην έκτη για να δικαιούται να αποφοιτήσει».

Η κατάργηση της γλωσσικής ομοιογένειας εισάγει την τακτική της κατανομής των μαθητών με κριτήριο τις επιδόσεις τους. Μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές εγγράφονται και φοιτούν σε μικρότερες τάξεις, ενώ η φοίτηση σε μία τάξη δεν είναι σε ετήσια βάση. Η πολιτική της εγγραφής των αλλόγλωσσων μαθητών σε μικρότερες τάξεις φοίτησης φαίνεται ότι υιοθετείται και από το Γραφείο Παιδείας, το οποίο συχνά στα παραπεμπτικά εγγραφών υποδεικνύει το τμήμα στο οποίο προτείνεται να φοιτήσει ο εν λόγω νέο-εισερχόμενος αλλόγλωσσος μαθητής. Η ηλικιακή ανομοιογένεια των κανονικών τάξεων φοίτησης, όπως προκύπτει από τη μελέτη των μαθητολογίων και μητρώων του σχολείου παρουσιάζεται στον πίνακα Γ15 (Παράρτημα).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αλλαγών στην οργάνωση των τάξεων και την κατανομή των μαθητών σε αυτές θα παρουσιαστεί οι συνέπειες της φοίτησης αλλόγλωσσων στο διδακτικό έργο του σχολείου και τη διαχείριση του εθνικού ΑΠ μαθημάτων.

#### Δ) Αλλαγές στο διδακτικό έργο και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Όπως διαπιστώνεται από τις λειτουργικές μεταβολές που παρουσιάζονται σε βάθος χρόνου στο σχολείο Έλλη, η διδασκαλία πραγματώνεται σε ένα νέο οργανωσιακό και χωροταξικό περιβάλλον με ποικιλία προσωπικού και μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζονται με διαφοροποιημένους ρόλους και λειτουργούν σε ένα ασταθές πληθυσμιακά και ηλικιακά περιβάλλον τάξης. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι επιπτώσεις του νέου αυτού λειτουργικού πλαισίου στον πυρήνα του σχολείου - το διδακτικό έργο, τις μεθόδους και τα μέσα, καθώς και τη διαχείριση του ωρολογίου και ΑΠ μαθημάτων.

Στην περίπτωση του σχολείου Έλλη, εν αντιθέσει με το σχολείο Φρίξος, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνιμα σε ομοιογενή μονογλωσσικά περιβάλλοντα γιατί: α) δεν ακολουθείται πάντοτε μία αντιστοιχία του προγράμματος των ενισχυτικών τάξεων με το ωρολόγιο των κανονικών τμημάτων στο μάθημα της γλώσσας, με αποτέλεσμα κατά τη διδασκαλία της γλώσσας οι αλλόγλωσσοι να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις φοίτησης, ενώ αποχωρούν από αυτές σε δευτερεύοντα μαθήματα και β) η πολιτική των τάξεων υποδοχής και της χωριστής εκπαίδευσης που εισάγει το σχολείο Έλλη, φαίνεται ότι δεν μπορεί να διατηρηθεί και στις επόμενες μετά την Α σχολικές τάξεις λόγω της μείωσης των Εκ και της μεγάλης εισροής αλλόγλωσσων μαθητών, τους οποίους το σχολείο ‘υποχρεώνεται’ εκ των πραγμάτων και τους εγγράφει μη μπορώντας να διατηρήσει την ομοιογένεια των τμημάτων με τους Εκ μαθητές. Επομένως, ως προς τη σύσταση των κανονικών τάξεων το επιχείρημα «οι κανονικές τάξεις παραμένουν με μία μειοψηφία 12-15 μαθητών» δεν υφίσταται καθημερινά αλλά και ούτε καθόλα τα έτη παρουσίας αλλοδαπών στο σχολείο Έλλη. Η φιλοσοφία και οι αντιλήψεις του εκάστοτε διευθυντή σχολείου καθορίζουν το βαθμό ανάληψης δράσης του ιδίου ως ρυθμιστικού μηχανισμού διατήρησης των πληθυσμιακών ισορροπιών στο σχολείο και τη μορφή αξιοποίησης του ΠΔΧ που θα διαμορφώσει.

Πριν όμως περάσουμε στον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις του σχολείου, θα εξετάσουμε το γιατί η γλώσσα ανάγεται σε τόσο σημαντικό παράγοντα για το σχολικό σύστημα με αποτέλεσμα την παρουσία αλλαγών που στοχεύουν στην επίτευξη της γλωσσικής ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Η διδασκαλία αποτελεί το βασικό έργο και το λόγο ύπαρξης κάθε σχολείου και ως εκ τούτου συνιστά μία από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του σχολικού συστήματος, την οποία και προστατεύει. Όπως φαίνεται, η δυσλειτουργία ή η παράλυση του διδακτικού έργου διακυβεύει την ίδια τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος. Ο διευθυντής Α περιγράφει τον κίνδυνο εντροπίας του σχολικού συστήματος τη στιγμή που οι μαθητές με άλλη γλώσσα ομιλίας επιδρούν ως ερέθισμα και αναστατώνουν το διδακτικό έργο των τάξεων:

«Δυσανασχετούσαν και οι γνήσιοι κάτοικοι εδώ πέρα, γιατί τα νέα παιδιά έρχονταν χωρίς να ξέρουν γλώσσα. Έμπαιναν στις τάξεις και δημιουργούνταν πρόβλημα στη διδασκαλία. Αναστάτωση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και αφού μπαίνει στη τάξη χωρίς να ξέρει λέξη, αυτό θα δημιουργεί προβλήματα».

Η ομιλία μιας κοινής γλώσσας από τους μαθητές στα μονογλωσσικά σχολεία αποτελεί υποβαστάζουσα συνθήκη του διδακτικού και μαθησιακού του έργου. Έτσι, αυτό που μέχρι στιγμής θεωρείται αυτονόητο στα μονογλωσσικά περιβάλλοντα - η ομιλία μίας κοινής γλώσσας – με αποτέλεσμα να απασχολεί τα δημόσια ελληνόγλωσσα σχολεία περισσότερο η διδασκαλία του γραπτού λόγου και ο εμπλουτισμός της έκφρασης, ξαφνικά αναιρείται και η γλώσσα ανάγεται σε καθοριστικό παράγοντα διατήρησης της λειτουργίας του σχολείου: για να συνεχίζει να υπάρχει το σχολείο πρέπει οι αλλόγλωσσοι να μάθουν να επικοινωνούν στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας. Η ομιλία μίας διαφορετικής από την επίσημη γλώσσας στο σχολείο φαίνεται ότι απειλεί όχι μόνο το διδακτικό έργο αλλά και μία ακόμη βασική λειτουργία του σχολείου: την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Ο διευθυντής Α προτρέπει στην αντικατάσταση της μητρικής από τη γλώσσα του τόπου ακόμη και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, για να διαφυλάξει τη λειτουργία του σχολείου του, υιοθετώντας ένα ρόλο ‘προστάτη’ του σχολικού συστήματος:

«Διότι αν δε μάθουν γλώσσα, δεν μπορούν να ενταχθούν στη μαθητική κοινότητα και δημιουργούνται προβλήματα. Γι’ αυτό παροτρύναμε τους γονείς που ήξεραν ελληνικά να μιλούν ελληνικά στο σπίτι και όχι ρώσικα. Αν μιλούν ρώσικα στο σπίτι πώς θα μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά για να ενταχθούν;».

Η ‘υποτιμημένη’ σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει η γλώσσα στα μονογλωσσικά περιβάλλοντα, ανάγεται σε πρωταρχικής σημασίας παράγοντα, ο οποίος καθορίζει τις δύο βασικές λειτουργίες του σχολικού κοινωνικού συστήματος: τη διδασκαλία και την κοινωνική ενσωμάτωση. Η πολυγλωσσία φαίνεται ότι επηρεάζει τη διατήρηση της ομαλότητας στη καθημερινή λειτουργία του σχολείου, με αποτέλεσμα η επίτευξη της ισορροπίας να προβάλλεται ως προσωπικός στόχος του διευθυντή Β: «σκοπός μου είναι να εργάζεται το σχολείο ομαλά κι εννοώ να μην υπάρχει χάος».

Σε ό,τι αφορά την οργάνωση των τάξεων διδασκαλίας, διαπιστώθηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε, μία ισχυρή τάση επίτευξης γνωστικής και γλωσσικής ομοιομορφίας στα τμήματα. Η τάση αυτή παρουσιάζεται πιο έντονη στην περίπτωση του σχολείου Έλλη, καθώς εφαρμόζεται όχι μόνο στην περίπτωση του μαθήματος της γλώσσας αλλά και στις περιόδους διδασκαλίας των Μαθηματικών. Φαίνεται λοιπόν, ότι διαχέεται οριζόντια στο ΑΠ μαθημάτων και καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος. Επίσης, ενώ στο σχολείο Φρίξος η τάση δημιουργίας υποομάδων παρουσιάζεται μόνο μέσα στο Α επίπεδο των αρχαίων, στο σχολείο Έλλη

αποτελεί, όπως είδαμε, τη νέα τάση στην οργάνωση των επιπέδων ενίσχυσης αλλά και στη δημιουργία τμημάτων υποδοχής. Στις ομοιογενείς γλωσσικά ομάδες, τμήματα ή τάξεις, οι παλιοί αλλόγλωσσοι μαθητές που έχουν αναχθεί σε δίγλωσσους αποκτούν νέους ρόλους, καθώς αξιοποιούνται ως μεταφραστές και βοηθοί σε μία μορφή αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας. Ο διευθυντής αναφέρει για το νέο ρόλο των αλλόγλωσσων μαθητών:

«Η δίγλωσση διδασκαλία, ειδικά στην αρχή του σχολικού έτους, βοηθά. Όμως σημαντική είναι και η βοήθεια των άλλων αλλόγλωσσων παιδιών που ξέρουν ελληνικά και μπορούν κάλλιστα να μεταφέρουν οδηγίες στους συμμαθητές τους. Λειτουργούν ως μεταφραστές: το τι λέει η δασκάλα στη τάξη μπορεί κάλλιστα ένα διπλανό παιδάκι που ξέρει να συνεννοείται μαζί με το άλλο που δεν ξέρει ελληνικά, να μεταφέρει τις οδηγίες και να το κατευθύνει στη γλώσσα τους. Αν έχεις δασκάλα δίγλωσση είναι καλύτερα. Αν δεν έχεις όμως θα χρησιμοποιήσεις τα παιδιά σαν διερμηνείς».

Οι δίγλωσσοι μαθητές, όπως φαίνεται, δεν κρίνονται απαραίτητοι μόνο στην περίπτωση απουσίας δίγλωσσης εκπαιδευτικού. Η σημαντικότητα που προσδίδεται στο μεταφραστικό έργο των δίγλωσσων μαθητών, παρουσιάζεται στην περίπτωση της κατανομής των ρωσόφωνων μαθητών στο τμήμα υποδοχής της Α τάξης. Η δίγλωσση δασκάλα του τμήματος υποδοχής αναφέρεται σε δύο μαθητές της που γνωρίζουν άψογα ελληνικά, γιατί ήρθαν από νηπιαγωγεία της Ελλάδας, τους οποίους επέλεξε να κρατήσει στην τάξη των ρωσόφωνων ως βοηθούς στο διδακτικό της έργο:

«Έχω δύο μαθητές που καταλαβαίνουν πολύ καλά ελληνικά. Αυτούς τους πήρα για να μπορούν να τους ακούν και τα άλλα παιδιά πώς μιλούν, πώς τους μιλώ εγώ στην ελληνική και να μαθαίνουν. Τα παιδιά αυτά βοηθούν τα υπόλοιπα και στο διάλειμμα, στο παιχνίδι να μάθουν γλώσσα. Επίσης, βοηθούν και τις άλλες δασκάλες που κάνουν τα άλλα μαθήματα για να μπορούν να τους εξηγούν, να δίνουν τις οδηγίες. Στην τέχνη, στη γυμναστική που δεν είμαι εγώ μαζί τους, είναι ο κρίκος επικοινωνίας με το δάσκαλο που δεν ξέρει ρώσικα».

Η σημαντική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας παρουσιάζεται στην Α τάξη, όπου η δίγλωσση δασκάλα χρησιμοποιεί τη ρωσική και την ελληνική για την οργάνωση της διδασκαλίας. Η δίγλωσση εκπαιδευτικός στο σχολείο Έλλη δεν αξιοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής στους αρχάριους μαθητές του Α επιπέδου ενίσχυσης, αλλά αναλαμβάνει την Α τάξη με όλους τους ρωσόφωνους νεοεισερχόμενους μαθητές μετά από τη διαλογή που επιτελείται στην αρχή του

σχολικού έτους. Σε ότι αφορά αρχικά τον τρόπο αξιοποίησης των δύο γλωσσών η ίδια αναφέρει:

«Τις πρώτες μέρες ειδικά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά χρησιμοποιώ τη ρώσικη γλώσσα πολύ στην τάξη. Τώρα θα δεις ότι κάποια πράγματα έχουν αρχίσει να τα καταλαβαίνουν. Επικοινωνούν, μου απαντούν στα ελληνικά. Όσο περνά ο καιρός, χρησιμοποιώ όσο γίνεται λιγότερο τη ρωσική και μόνο στο σημείο όπου βλέπω ότι δε βγάζουν άκρη. Γενικώς δεν τους θυμώνω αν μιλούν ρωσικά, δεν τους λέω να μην τα χρησιμοποιούν ή ότι απαγορεύεται. Μιλούν, όταν δεν μπορούν να εκφραστούν στα ελληνικά. Δεν έχω πρόβλημα, τους απαντώ στα ρωσικά».

Η ρωσική γλώσσα χρησιμοποιείται ως υποστηρικτική για την εκμάθηση της ελληνικής και για το πρώτο διάστημα ανάγεται σε κυρίαρχη γλώσσα της τάξης. Είναι η γλώσσα στην οποία η δασκάλα προσπαθεί να μάθει αρχικά στους μαθητές έννοιες. Το Φεβρουάριο (2003) η εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί καθόλου τη ρωσική γλώσσα στην προσπάθειά της να τους μάθει τη λέξη «σκούφος». Δε συμβαίνει το ίδιο και με τη λέξη χωριό. Αναγκάζεται να δώσει τη λέξη στα ρωσικά για μαθητές που παρά τις περιγραφές για την κατάκτηση του περιεχομένου της λέξης, δεν μπορούν να καταλάβουν τη σημασία της, ενώ την έχουν κατακτήσει φωνητικά. Η ρωσική χρησιμοποιείται από μαθητές της τάξης με συμμαθήτριά τους, η οποία έχει γραφτεί μόλις σήμερα στο σχολείο και την καθοδηγούν στην συμπλήρωση ενός φυλλαδίου (Παρατήρηση διδασκαλίας γλώσσας, 27/2/2003).

Διαφαίνεται ότι η διδασκαλία της ελληνικής στην τάξη υποδοχής ξεκινά από την κατάκτηση κάποιων εννοιών. Δεν ακολουθείται η ολιστική προσέγγιση στην εκμάθηση των ελληνικών όπως συνηθίζεται σε μία ελληνόφωνη Α τάξη. Η σημαντικότητα της κατάκτησης του περιεχομένου των εννοιών διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο τμήμα υποδοχής από αυτό του άλλου τμήματος της Α τάξης, όπου πλειοψηφούν οι Εκ μαθητές:

«Με την κα. Ε της άλλη πρώτης έχουμε συνεργασία όπου μπορούμε, γιατί εγώ κάνω πολύ διαφορετικά πράγματα. Τα περισσότερα φυλλάδια που ετοιμάζω για την τάξη μου δε χρειάζονται γι αυτούς, γιατί ξέρουν έννοιες. Εμείς καταρχήν μαθαίνουμε να μιλάμε. Θέλω να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους, αυτός είναι ο πρώτος στόχος. Έτσι, δουλεύω πολύ με φυλλάδια που έχουν εικόνες. Κάθε μέρα εξετάζονται όλοι και μου τα λένε: αυτό είναι τραπέζι, ο πατέρας, η μητέρα, το μολύβι. Βλέπουν την εικόνα, την αναγνωρίζουν και μου λένε τη λέξη. Στη συνέχεια προσπαθούμε να στήσουμε προτασούλες. Πάλι με εικόνες. Παιδιά που πηγαίνουν σχολείο και

να πούμε την πρόταση. Αυτό βέβαια είναι δύσκολο και μας παίρνει κάποιες βδομάδες».

Όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της διδασκαλίας της γλώσσας στις ενισχύσεις των αρχαρίων, η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας δεν είναι ολιστική αλλά οργανώνεται σε διαβαθμισμένα στάδια: διδάσκονται ιεραρχικά και κατά σειρά πρώτα ο προφορικός λόγος, η ανάγνωση, η σύνταξη, ο γραπτός λόγος και η γραμματική. Αντίθετα, η διδασκαλία της γλώσσας σε ομοιογενή γλωσσικά μαθητικό πληθυσμό έχει προσέγγιση ολιστική με την παράλληλη εκμάθηση ανάγνωσης, γραμματικών φαινομένων, σύνταξης και γραφής ενώ η διαβάθμιση παρουσιάζεται ως προς την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Επίσης, το διαφοροποιημένο υλικό το οποίο κατασκευάζεται από την εκπαιδευτικό, βασίζεται αρχικά στην αξιοποίηση της εικόνας και στην κατάκτηση βασικών εννοιών. Όπως αναφέρει η δίγλωσση εκπαιδευτικός, η διδασκαλία της διαφοροποιείται και ως προς το χρόνο διδασκαλίας της ελληνικής και ως προς τη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιεί. Θεωρεί πως η επίσημη γραμμή για εφαρμογή της επικοινωνιακής ολικής μεθόδου διδασκαλίας στην Α τάξη, κρίνεται ανεφάρμοστη στην περίπτωση διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόγλωσσους:

«Σύμφωνα με το ΑΠ η γλώσσα διδάσκεται στην Α 13 περιόδους την εβδομάδα. Εγώ δεν έκανα 13 ώρες ποτέ. Πάντα πολύ περισσότερες. Πέρυσι μάλιστα που είχα όλα τα μαθήματα της τάξης μου, δεν έκανα Σχεδιασμό και Τεχνολογία και έπαιρνα τις ώρες για τη γλώσσα. Αυτό τουλάχιστον μέχρι τα Χριστούγεννα. Φέτος που το μάθημα αυτό το κάνει η Χ. δεν μπορώ να αξιοποιήσω τις ώρες. Έτσι, δεν έκανα Θρησκευτικά και 'Εμείς και ο Κόσμος'. Συνολικά έκανα 18 ώρες γλώσσα την εβδομάδα. Αυτό γίνεται μόνο λόγω των ξένων παιδιών που έχω στην τάξη μου. Σε οποιαδήποτε άλλη Α τάξη δεν είναι αναγκαία η τόση έμφαση στη Γλώσσα. Επίσης διαφοροποιείται η μέθοδος. Για παράδειγμα, η επικοινωνιακή μέθοδος προτείνεται επίσημα. Μπορεί να μην έρχεται γραμμένο από το ΥΠΠ, αλλά στην αρχή κάθε χρονιάς, τα τελευταία χρόνια, μας μαζεύει το Γραφείο και οι Επιθεωρητές, μας κάνουν μια υποδειγματική στην επικοινωνιακή και μας λένε αυτήν τη μέθοδο να χρησιμοποιούμε. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην επικοινωνιακή. Μάλιστα κάποιοι επιθεωρητές είναι επίμονοι και την απαιτούν. Όλα τα σχολεία τη χρησιμοποιούν. Στην τάξη μου είναι αδύνατον να εφαρμοστεί και ούτε ποτέ την εφάρμοσα. Τα παιδιά δεν ξέρουν να μιλούν πώς μπορώ εγώ να αξιοποιήσω εμπειρίες μαθητών και να βγάλω κείμενο στα ελληνικά; Είναι αδύνατον. Αργότερα όταν είναι πιο προχωρημένα ίσως. Ο Επιθεωρητής μου δεν το ξέρει αλλά δεν έχω πρόβλημα να του το πω. Όταν έρχεται στην τάξη μου – ζήτημα να ήρθε 1-2 φορές – αυτό που κοιτά είναι αν ξέρουν να διαβάζουν και να μιλάνε. Δε με έχει παρακολουθήσει ποτέ σε διδασκαλία για να το δει, να δει πώς διδάσκω, ούτε με έχει ρωτήσει πώς διδάσκω στα παιδιά αυτά. Αν με ρωτούσε θα του το έλεγα δεν έχω

πρόβλημα ότι χρησιμοποιώ ολική και φωνητική μέθοδο. Τέσσερα χρόνια τώρα που διδάσκω με αυτόν τον τρόπο, ούτε μου ζητήθηκε αλλά ούτε και με ρώτησε κανείς πώς μαθαίνουν αυτά τα παιδιά. Η αξιολόγηση είναι ανύπαρκτη. Δεν ασχολείται κανείς. Και τι να ασχοληθούν; Μήπως γνωρίζουν;».

Η εκπαιδευτικός φαίνεται ότι για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες καταστρατηγεί το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της Α τάξης, αναδομεί το ΑΠ αγνοώντας την υλοκεντρική του στοχοθεσία, εφαρμόζει άλλη μέθοδο διδασκαλίας από αυτή που επίσημα προτείνεται από το Επαρχιακό Γραφείο αντικαθιστώντας τη γραφειοκρατική με μία επαγγελματική μορφή λογοδότησης. Τέλος, σε ότι αφορά την αξιολόγηση και εποπτεία του έργου της, φαίνεται ότι η νέα προσέγγιση στη διδακτική της γλώσσας και τα νέα διδακτικά μέσα απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις, οι οποίες κατά τη γνώμη της απουσιάζουν από τους Επιθεωρητές με αποτέλεσμα να της παραχωρείται η απόλυτη επαγγελματική αυτονομία δράσης και διαχείρισης του ΑΠ. Η διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής αναδύει την εφαρμογή ενός άτυπου ΑΠ μαθημάτων για την Α τάξη ως προς το περιεχόμενό του, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού διαπιστώνεται και στις διδασκαλίες των ενισχύσεων ειδικά στα δύο πρώτα επίπεδα. Η δασκάλα η οποία αναλαμβάνει μαθητές που δε μιλούν την ελληνική, κατασκευάζει φωτογραφικό υλικό, δουλεύει με κολάζ περιοδικών, εικονογραφήσεις και έργα τέχνης για να μάθει με μία μορφή ‘παντομίμας’, λέξεις στους νεοαφιχθέντες (Παρατηρήσεις εξατομικευμένων διδασκαλιών, 6/2/, 24/2/, 28/5/2003). Στο Β επίπεδο διδασκαλίας της γλώσσας η εκπαιδευτικός αξιοποιεί το ηλεκτρονικό πρόγραμμα Storybook Weaver στη γλώσσα. Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συντάξουν προτάσεις και να κατασκευάσουν κάρτες. Επίσης, εργάζεται αποκλειστικά με φυλλάδια τα οποία η ίδια κατασκευάζει τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά. Η διδασκαλία μαθηματικών εννοιών δεν αποτελεί το στόχο της εκπαιδευτικού στις ενισχύσεις των μαθηματικών αλλά όπως και η ίδια αναφέρει, «τους εξασκώ σε πράξεις και απλά προβληματάκια μέσα από φυλλάδια που ετοιμάζω η ίδια» (Παρακολουθήσεις ενισχύσεων Β επιπέδου, 27/2/, 28/2/2003). Στο σχολείο Έλλη δε χρησιμοποιούνται βοηθητικά εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας – πρακτική που εφαρμόζεται στο σχολείο Φρίξος – αλλά η διδασκαλία περιορίζεται σε φυλλάδια των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών για την επιλογή του διδακτικού υλικού διατυπώνεται από το διευθυντή Β του σχολείου, ο οποίος προτρέπει το προσωπικό των ενισχύσεων στην επιλεκτική και περιορισμένη χρήση του σχολικού εγχειριδίου ‘Ανοίγω το Παράθυρο’,

την επίσημη έκδοση, η οποία προωθείται από το ΥΠΠ για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους:

«Το βιβλίο αυτό, το ‘Ανοίγω το παράθυρο’, τους το έδωσα εγώ προσωπικά αλλά τους είπα ότι δε θέλω να το χρησιμοποιήσετε σαν ευαγγέλιο, διότι πρώτα από όλα από ότι είδα είναι για παιδιά από 9 μέχρι 12. Άρα στα μικρά παιδιά της Β και Γ τάξης, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Δεύτερον, μπορούν να πάρουν κάποιες ιδέες. Να μην φωτοτυπούν μαθήματα από μέσα. Να πάρουν μερικές ιδέες και να βγάζουν φυλλάδια δικά τους. Επίσης, το βιβλίο αυτό δεν μπορεί να το δουλέψει ο δάσκαλος ομαδικά για όλα τα παιδιά. Γιατί τα άλλα βιβλία στα μαθηματικά είναι ευαγγέλια; Στη Γερμανία για κάθε μάθημα έχουν τέσσερα διαφορετικά βιβλία που μπορούν να καταφύγουν. Δεν μιλώ για τα κοινά μαθήματα».

Αλλά και ο διευθυντής Α προς την κατεύθυνση της κατασκευής διδακτικού υλικού κατεύθυνε το προσωπικό του:

«Οι εκπαιδευτικοί στις ενισχύσεις δούλευαν με φυλλάδια που ετοιμάζαν οι ίδιοι. Έπαιρναν από διάφορα αναγνωστικά ή από παραμύθια ή οποιοδήποτε κείμενο το οποίο ήταν απλό σε γλώσσα, το φωτοτυπούσαν και το έδιναν στα παιδιά. Αλλά εκτός από το κείμενο έπρεπε να ετοιμάσουν και εργασία. Γραπτές ασκήσεις στις οποίες οι μαθητές είτε έπρεπε να συμπληρώσουν προτάσεις, είτε να ζευγαρώσουν είτε να βρουν αντίθετες έννοιες ώστε να μπουν στο νόημα της γλώσσας».

Από το 1994 έως το 2003 φαίνεται ότι η κατασκευή ή παροχή συγκεκριμένου διδακτικού υλικού αποτελεί τη βασική ανάγκη αυτών των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο τομέα, ίσως για πρώτη φορά, αναπτύσσουν πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας σε καθημερινή βάση. Στα δημόσια δημοτικά της Κύπρου, η ημερήσια ή/και εβδομαδιαία προετοιμασία του διδακτικού έργου, βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο στις πλείστες των περιπτώσεων αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της επιλογής των μεθόδων και διδακτικών μέσων που θα χρησιμοποιήσουν. Στην περίπτωση διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής ή σε ενισχυτικά τμήματα αλλόγλωσσων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν αποφάσεις για το τι και το πώς της διδασκαλίας. Η αναζήτηση της ομοιομορφίας φαίνεται ότι προκύπτει ως ανάγκη και στην κατασκευή του διδακτικού υλικού:

«Αυτό που χρειάζεται σε ένα τέτοιο σχολείο είναι υλικό ειδικά για τα δύο πρώτα τμήματα των ενισχύσεων. Η τρίτη ομάδα μπορεί να δουλέψει και από τα βιβλία της τάξης. Αλλά με τις δύο πρώτες; Χρειάζεται υλικό που να είναι ομοιόμορφο για όλα αυτά τα παιδιά. Το διδακτικό υλικό που έχουμε από Ελλάδα δεν μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε, δεν βοηθά» (διευθυντής Γ).



Για το σκοπό αυτό, το σχολείο Έλλη με παρότρυνση του διευθυντή Β του σχολείου έχει δημιουργήσει μία βάση δεδομένων με το υλικό που έχουν κατασκευάσει οι εκπαιδευτικοί των ενισχυτικών τμημάτων που δίδαξαν κατά καιρούς στο σχολείο.

«Το προσωπικό ζητά υλικό για αυτά τα παιδιά. Πριν 2-3 χρόνια δεν είχαμε τίποτε και είπαμε ότι βγάζουν οι δάσκαλοι σε έντυπα φυλλάδια για τις μικρές τάξεις, να δημιουργηθεί ένας φάκελος στον οποίο έχουμε κάνει αρχείο. Οι δάσκαλοι που έρχονται ενημερώνονται ότι υπάρχει εκεί υλικό».

Φαίνεται ότι η νέα δομή λειτουργίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς την απόλυτη αυτονομία αλλά και ευθύνη της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο του άτυπου αυτού ΑΠ αποτελεί υπόθεση της κάθε σχολικής μονάδας και έγκειται στον επαγγελματισμό και την ηθική λογοδότηση των εκπαιδευτικών.

Αυτό που απομένει να εξετάσουμε σε ότι αφορά τη διδασκαλία στο σχολείο Έλλη, είναι το κατά πόσο η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών διαφοροποιεί τις μεθόδους, το υλικό, την αξιολόγηση και γενικότερα την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στις κανονικές τάξεις φοίτησης, εκεί όπου το επίσημο πρόγραμμα τελεί υπό εφαρμογή. Όπως θα φανεί στην πορεία των αποτελεσμάτων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η εφαρμογή διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα βιώματα όλων των μαθητών, συνιστά υπόθεση και απόφαση της κάθε περίπτωσης εκπαιδευτικού.

Το σχολείο Έλλη στεγάζει το μεγαλύτερο κέντρο ΗΥ μεταξύ των δημοτικών σχολείων της Πάφου. Είναι εξοπλισμένο με διάφορα προγράμματα γλωσσομάθειας και οργανωμένο με μηχανήματα τεχνολογίας, τα οποία μπορούν να στηρίξουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου αν και φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην οργάνωση μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεν αξιοποιείται από όλο το προσωπικό του σχολείου. Με αφορμή τις αντιδράσεις που έχει προκαλέσει η νέα πολιτική της διεύθυνσης για παραμονή των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα των ελληνικών και μαθηματικών στις τάξεις τους, μία από τις παλαιότερες εκπαιδευτικούς του σχολείου δηλώνει την απαρέγκλιτη εφαρμογή του επίσημου ΑΠ στην τάξη της, τον απομονωτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών που παρακολουθούν και την αντίδρασή της στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση συναδέλφου της:

«Φέτος οι ΕΠ τις περισσότερες φορές, έτσι όπως έχει στήσει το πρόγραμμα ο διευθυντής, μένουν στις τάξεις την ώρα των ελληνικών. Οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να βοηθηθούν καθόλου με αυτόν τον τρόπο. Το μόνο που κάνουν είναι να αντιγράφουν τις ασκήσεις του βιβλίου από το διπλανό τους. Και τι μπορώ να κάνω εγώ; Έχω να κάνω ανάλυση σε ένα κατεβατό κειμένου και θα μπορέσω να ασχοληθώ με τους αλλόγλωσσους; Απλά παρευρίσκονται στην τάξη και ότι μπορούν κάνουν μόνοι τους. Σε καμιά περίπτωση δεν κατεβάζω το επίπεδο της τάξης, επειδή βρίσκονται μέσα, γιατί κάτι τέτοιο δε βοηθά τους Εκ μαθητές. Οι απαιτήσεις της Ε τάξης είναι υψηλές και πρέπει να τελειώσει συγκεκριμένη ύλη. Καλά είναι δυνατόν καθημερινά να έχεις την έννοια να ετοιμάσεις χωριστή δουλειά για κάποια παιδιά; Εγώ δεν κάνω κάτι τέτοιο».

Στην περίπτωση αυτής της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι το επίσημο ΑΠ δε χάνει την πρωτοκαθεδρία του αν και η διδασκαλία προσαρμόζεται στην ομάδα των Εκ μαθητών και όχι στις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης. Ακόμη και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διατηρήσουν τη ίδια δομή διδασκαλίας, η αλλαγή επιτελείται στο γεγονός ότι αυτό δεν απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της τάξης. Η διδασκαλία απευθύνεται σε ομάδες ντόπιων μαθητών με αποτέλεσμα το 'επίσημο' περιεχόμενο της διδασκαλίας να χάνει την καθολική του ισχύ και επιρροή σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της τάξης. Επίσης, η εκπαιδευτικός θεωρεί πως η διδασκαλία που απευθύνεται και σε αλλόγλωσσους μαθητές ρίχνει το επίπεδο της τάξης της.

Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η οργάνωση της διδασκαλίας του Βοηθού διευθυντή. Ως εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία διαφορετικά οργανωμένη δομή του μαθήματος, η οποία αρχικά στηρίζεται στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου project αξιοποιώντας βιωματικές εμπειρίες μαθητών. Συγκεκριμένα, από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών στην τάξη του (28, 25/2/2003 και 7/3/2003), διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μία διδασκαλία η οποία οργανώνεται στο κέντρο ΗΥ, με την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου και όχι απλά την ομαδική διάταξη των παιδιών. Πριν την έναρξη εργασίας στην αίθουσα του κέντρου ΗΥ, οι μαθητές κάθε ομάδας εργάζονται σε επιλεγμένο έντυπο υλικό το οποίο έχει προσκομίσει ο εκπαιδευτικός και το οποίο είναι χωρισμένο σε θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα του project ανατίθεται σε μία από τις ομάδες. Στόχος του μαθήματος είναι στη μία περίπτωση διδασκαλίας, η κατασκευή στο πρόγραμμα Power Point μίας παρουσίασης για τον Αυξεντίου και στην άλλη η κατασκευή μίας αποκριάτικης πρόσκλησης, ραδιοφωνικής διαφήμισης και αφίσας για το χορό του σχολείου. Οι

μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν τον πιο ελκυστικό και πρωτότυπο κείμενο, ενώ διδάσκονται τη δομή ενός διαφημιστικού και ραδιοφωνικού κειμένου. Καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής δημιουργικής σκέψης και χρήσης ΗΥ. Συνεργάζονται για την πιο πρωτότυπη σύνταξη κειμένου όσο και για τη σύνθεση που θα έχει η αφίσα και το διαφημιστικό τους. Χρησιμοποιούν επικουρικά το σχεδιαστικό πρόγραμμα Paint και εισάγουν εικόνες από το Clip Art, δραστηριότητες οι οποίες καταδεικνύουν το επίπεδο της τεχνολογικής κατάρτισης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης κατευθύνει απλά την εργασία των ομάδων και βοηθά σε τεχνικές γνώσεις χρήσης ΗΥ, μέσα από έναν κεντρικό σταθμό, ο οποίος είναι συνδεδεμένος με την οθόνη της αίθουσας. Η αλληλοδιδασκτική στην περίπτωση αυτών των μαθημάτων δεν έχει μόνο τη μορφή της διερμηνείας αλλά της ουσιαστικής βοήθειας των αλλόγλωσσων παιδιών στη χρήση ΗΥ, στην ορθογραφία και κατανόηση λέξεων όπως και στη σύνταξη του κειμένου. Αλλόγλωσσοι μαθητές αξιοποιούν δημιουργικά το υλικό από αφίσες ξενοδοχείων διαμορφώνοντας ανάλογα παραδείγματα για την αφίσα του σχολείου.

Για την ολοκλήρωση του project «η ζωή και το έργο του Αυξεντίου», ο εκπαιδευτικός είχε προετοιμάσει τη σύσταση των ομάδων μικτής ικανότητας. Σε κάθε ομάδα εκτός από το έντυπο υλικό που τους έδωσε είχε ετοιμάσει ειδικές ιστοσελίδες (websites) με πλούσιο εικονογραφημένο υλικό και πληροφορίες. Οι μαθητές της κάθε ομάδας ανάλογα με τη θεματική που είχαν να ολοκληρώσουν, συνομιλούσαν μεταξύ τους για το ποιες πληροφορίες πρέπει να αξιοποιήσουν, ποια μορφή πρέπει να έχει το κείμενό τους, τι θα αποδώσουν με εικόνα και τι με λέξεις για την τελική καταχώρηση των πληροφοριών στα σλάιτς παρουσίασης. Μέσω της διαθεματικής αυτής προσέγγισης, όλοι οι μαθητές της τάξης καλλιεργούσαν επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες σε ένα μάθημα τοπικής ιστορίας.

Συνοψίζοντας φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός στις συγκεκριμένες διδακτικές περιόδους:

1. Χρησιμοποίησε ποικιλία διδακτικών μεθόδων και μέσων, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις εμπειρίες όλων των μαθητών
2. Οργάνωσε και στις δύο περιπτώσεις μια διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας, χωρίς τη χρήση του επίσημου σχολικού εγχειριδίου, προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα των παιδιών
3. Η στοχοθεσία αυτού του σχεδιασμού δεν επικεντρώθηκε στην επίσημη ύλη αλλά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργική σκέψης και σύνταξης δύο διαφορετικών μορφών κειμένου.

4. Τέλος, η διδακτική προσέγγιση συνιστά μία απόπειρα αναδόμησης του ΑΠ μαθημάτων στο μικρό-επίπεδο, καθώς σε καμία από τις τρεις διδακτικές ενότητες δε χρησιμοποιήθηκε το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ εφαρμόστηκε η συνεργατική μέθοδος και αξιοποιήθηκε η τεχνολογία όχι μόνο ως μέσο διδασκαλίας (χρήση από τον ίδιο για προβολή διαφανειών), αλλά ως μέσο μάθησης (αξιοποίηση πηγών) και κατασκευής υλικού (τελικό προϊόν διδασκαλίας) από τους μαθητές.

Τα δύο αντιθετικά αυτά παραδείγματα διδακτικής προσέγγισης σε πολυπολιτισμικές τάξεις φανερώνουν ότι το ΑΠ και στις δύο περιπτώσεις καταστρατηγείται: στην πρώτη περίπτωση γιατί δεν αφορά την πλειοψηφία της τάξης αλλά μερίδα μαθητών και στην δεύτερη, γιατί η έμφαση μετατοπίζεται από την ολοκλήρωση της ύλης στην απόκτηση δεξιοτήτων. Αυτό που διαφοροποιείται μεταξύ των δύο περιπτώσεων είναι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το μαθησιακό όφελος των παιδιών.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο που αφορά στις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας στο διδακτικό έργο, φαίνεται ότι το σχολείο Έλλη παρουσιάζει μία έντονη ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις συνιστούν επιδίωξη του σχολείου και προκύπτουν από πρωτοβουλίες του προσωπικού και του διευθυντή:

«Το προσωπικό ζητά να ενημερωθεί σε υλικό και ζητά επιμόρφωση. Όχι όλο το προσωπικό. Αυτοί που ασχολούνται με τις ομάδες. Στείλαμε επιστολή στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ζητούσαμε από τον υπεύθυνο επιμόρφωσης να γίνει ένα σεμινάριο σε σχολική βάση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ζητήσαμε από το ΔΔΕ λογισμικά προγράμματα που είχαμε υπόψιν ότι κυκλοφορούν. Πρόκειται για προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής από ξενόγλωσσα παιδιά. Επίσης, ζητήσαμε ΗΥ για να μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε αυτά τα προγράμματα».

Οι νέοι ρόλοι εκπαιδευτικών που αναδύονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο Έλλη παρουσιάζουν ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο εργασίας από αυτό του τυπικού δασκάλου. Πρόκειται για έναν παιδαγωγικό ρόλο, ο οποίος απαιτεί εξειδικευμένη γνώση σε νέες επιστημονικές περιοχές. Οι νέοι εξειδικευμένοι ρόλοι συμβάλλουν ως κριτήριο της οριζόντιας διαφοροποίησης στην πολύπλοκη φύση της δομής του σχολείου Έλλη.

Η νέα δομή λειτουργίας του σχολείου, η οποία δεν περιορίζεται στο «πρόγραμμα των ενισχύσεων» αλλά διαχέεται και επιδρά στη συνολική λειτουργία του σχολείου,

φαίνεται ότι ενσωματώνει αλλαγές στο μοντέλο ηγεσίας της σχολικής μονάδας: στον τρόπο άσκησης εξουσίας, στα πρόσωπα που λαμβάνουν αποφάσεις, στο βαθμό εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας σχολικών μονάδων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και τέλος, στις νέες διαστάσεις που παρουσιάζει ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου. Οι αλλαγές στο περιεχόμενο της ηγεσίας και στην άσκηση εξουσία στο σχολείο Έλλη, θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

*Διοίκηση προσανατολισμένη στην επίλυση συγκρούσεων και την επίτευξη της ομαλότητας στη λειτουργία του σχολείου*

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας Έλλη δεν αποτελεί δραστηριότητα με κεντρικό πρόσωπο αποκλειστικά και πάντοτε το διευθυντή του σχολείου. Η εξουσία παρουσιάζεται σε διαφορετικές μορφές (εξουσία θέσης, γνώσης, συμμαχιών, επαφών), ενώ κεντρικό ρόλο συχνά διαδραματίζει ο Σύνδεσμος Γονέων με δραστηριότητες στις οποίες προβαίνει χωρίς πάντοτε τη σύμφωνη γνώμη του διδακτικού προσωπικού και της διοικητικής ηγεσίας του σχολείου.

Στο κεφάλαιο αυτό ακολουθείται μία ιστορική αναδρομή παρουσίασης των δράσεων για δύο λόγους: α) η ιστορική εξέλιξη των δράσεων προσδίδει μία πληρέστερη εικόνα των προσώπων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση των μέτρων που έχουν ληφθεί και έχουν καθορίσει το καθεστώς λειτουργίας στο σχολείο Έλλη και β) στο σχολείο Έλλη – εν αντιθέσει με το σχολείο Φρίξος – οι διοικητικές αποφάσεις δεν προκύπτουν από ένα πρόσωπο αλλά από τους τρεις διευθυντές που διαδοχικά ανέλαβαν το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου σε διαφορετικές εποχές. Η εξελικτική αλλαγή των προσώπων, της δράσης και της ηγεσίας σκιαγραφεί το συγκεκριμένο λειτουργίας του σχολείου.

Το συγκεκριμένο, τοπικό και κοινωνικό, μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, αντιπαλότητα και φατρίες. Από το 1994, την εποχή που ανέλαβε ο διευθυντής Α του σχολείου, περιγράφει τις εσωτερικές συγκρούσεις με αφορμή την παρουσία των Ποντίων στο σχολείο:

«Στην πρώτη συνεδρία του συνδέσμου, όταν ανέλαβα, υπήρχαν γονείς που κατηγορούσαν εκείνους που είχα προκαλέσει τα επεισόδια με τον προηγούμενο διευθυντή. Στις εκλογές για το προεδρείο χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: 9 και 9. Θυμάμαι ξενυχτήσαμε σε εκείνες τις εκλογές, γιατί δεν γινότουσαν σε εργάσιμο χρόνο. Τους πρότεινα να ρίξουμε κλήρο για να τελειώσουμε. Έτσι κι έγινε. Ορισαν μία πρόεδρο και όλα τα μέλη βγήκαν με κλήρωση».

Η ανάγκη για συνεργασία ή σύναψη μίας μορφής συμμαχίας με το Σύνδεσμο Γονέων ήταν πολύ έντονη από πλευράς διεύθυνσης. Οι συγκρούσεις και οι διαστάσεις που είχε λάβει το θέμα της παρουσίας οικονομικών μεταναστών στην τοπική κοινωνία της Πάφου επεμβαίνουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και καθορίζουν τη διπλωματική στάση του διευθυντή. Ο διευθυντής περιγράφει την αναγκαιότητα της διατήρησης ισορροπιών μεταξύ γονέων και σχολείου και το ρόλο του στην επίλυση συγκρούσεων:

«Έπρεπε να βάλω όλες μου τις δυνάμεις, να βρω κάθε τρόπο και να εφαρμόσω όλες τις δυνατές μεθόδους, πρώτα απ' όλα για να συνεργαστώ με τους γονείς για να αποκαταστήσω το κλίμα της ρήξης που υπήρχε. Τους έλεγα ότι το σχολείο πρέπει να το κρατήσουμε ψηλά και πρέπει να συνεργαστούμε αν θέλουμε να έχουμε αποτελέσματα στη δουλειά μας. Πάντα φρόντιζα το σύνδεσμο των γονέων να τον έχω με το μέρος μου, διότι αν άρχιζε και το φυλετικό πρόβλημα τι θα γινόταν; Ήδη είχαν αρχίσει να γράφουν στον τύπο και έβγαιναν στην τηλεόραση τοπικοί φορείς και πολιτικά πρόσωπα και κατηγορούσαν. Πώς θα επιβίωνα κι εγώ και το σχολείο;».

Η συνεργασία παρουσιάζεται από το διευθυντή ως επιβεβλημένη κατάσταση στο σχολείο Έλλη. Ο δημόσιος διάλογος για τους οικονομικούς μετανάστες στην περιοχή έθετε μεταξύ των άλλων και το ζήτημα επιβίωσης του σχολείου. Οι κινητοποιήσεις γονέων στα ΜΜΕ, τα τοπικά κανάλια και τον τύπο, φαίνεται ότι διακυβεύουν τη λειτουργία του σχολείου με αποτέλεσμα ο διευθυντής να δηλώσει σε γονέα «όχι μόνο θα σε διώξω αλλά αν νομίζεις ότι θα αρχίσεις τα ίδια με παλιά, θα ειδοποιήσω την αστυνομία ότι επηρεάζεις το έργο του σχολείου και θα φύγεις».

Η συνεργασία των γονέων με το προσωπικό του σχολείου φαίνεται ότι ήταν επίπλαστη και σε πολλές περιπτώσεις ανέφικτη. Ο διευθυντής του σχολείου επικεντρώνεται περισσότερο στη δράση του προς το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, προσπαθώντας να περιφρουρήσει την ομαλή λειτουργία του. Το κλίμα περιγράφεται ως ιδιαίτερα αρνητικό, έντονα πολιτικό-ιδεολογικό με τη διαμεσολάβηση πολιτικών παραγόντων, τοπικών φορέων και των ΜΜΕ:

«Είχε στηθεί μεγάλη πολεμική εναντίον των Ποντίων στην Πάφο. Υποστήριζαν ότι οι περισσότεροι από τους Πόντιους είναι Τούρκοι και δημιουργήθηκε τόσο αρνητικό κλίμα, που οι τσακωμοί επεκτάθηκαν και μέσα στο σχολείο. Το κλίμα αυτό είχε δημιουργηθεί από τους ίδιους τους Εκ γονείς, οι οποίοι καβγάδιζαν και έβγαιναν στα ΜΜΕ. Αναγκάστηκε τότε η Ελληνική Πρεσβεία να επέμβει και να έρθουν και εκπρόσωποι των Ποντίων από τη Λευκωσία εδώ στην Πάφο. Έβγαιναν στις τηλεοράσεις κάθε τρεις και

λίγο. Γινόντουσαν τσακωμοί και επεισόδια. Εν τω μεταξύ υπήρχαν και τσακωμοί μεταξύ των Ποντίων».

Το συγκρουσιακό κλίμα που διαμορφώνεται στην κοινωνία της Πάφου εντείνεται με το αίτημα της αποχώρησης των Ελληνοποντίων μαθητών από το σχολείο Έλλη και αναγκάζει το διευθυντή να αναλαμβάνει άμεση δράση τη στιγμή που η έκρυθμη κατάσταση επικεντρώνεται στο σχολικό περιβάλλον:

«Συνεργαζόμασταν με τους γονείς μέχρι που κάποια στιγμή κάποιος καθηγητής βγήκε στα κανάλια. Υποστήριξε ότι ‘χθες συνεδριάσαμε και αποφασίσαμε να βγούμε σε πικετοφορία με πανώ για να διώξουμε τα παιδιά των Ποντίων από το σχολείο’, ενώ τίποτα τέτοιο δεν είχε ειπωθεί. Την επομένη το πρωί τα κανάλια ήταν έξω από το σχολείο και τους διέψευσα το γεγονός. Τηλεφώνησα αμέσως στην πρόεδρο του Συνδέσμου και κάλεσα έκτακτη συνεδρία με το Σύνδεσμο Γονέων. Κάλεσα το Επαρχιακό Γραφείο, τον ΠΛΕ και τον Επιθεωρητή».

Όπως και στις περιπτώσεις των μεμονωμένων αφίξεων αλλόγλωσσων κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, έτσι και οι μεμονωμένες περιπτώσεις αντίδρασης γονέων προκαλούν έντονες κινητοποιήσεις από πλευράς ηγεσίας θέτοντας το ζήτημα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Η πολιτική φιλοσοφία των προσώπων φαίνεται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στην περίπτωση της άσκησης ηγεσίας στο σχολείο Έλλη. Ο διευθυντής παρουσιάζει μία φοβική στάση στο διαφορετικό, η οποία όπως θα φανεί στη συνέχεια του λόγου του, αποτελεί και το αντιληπτικό φίλτρο ερμηνείας των καταστάσεων που παρουσιάζονται:

«Η παρουσία αλλόγλωσσων επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου σε μεγάλο βαθμό. Εμείς ως Κύπριοι πρέπει να το προσέξουμε αυτό: αυτούς που έρχονται στα σχολεία μας να λαμβάνουμε τα μέτρα μας για να μην αφήσουμε τη Κύπρο να καταστραφεί, δηλαδή να μην μας φέρουν τη κουλτούρα τους, τα ήθη τους τα έθιμα τους. Φυσικά μπαίνουμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν μπορούμε να απαγορεύσουμε σε κάποιον να έρθει. Εδώ πρέπει να λάβουμε τα μέτρα μας».

Ο διευθυντής Α εστιάζεται στις αρνητικές συνέπειες της συνύπαρξης και στον κίνδυνο της «αλλοίωσης» της εθνικής ταυτότητας των Εκ μαθητών. Αντιλαμβάνεται μία ανταγωνιστική σχέση μεταξύ των δύο πολιτισμών με κίνδυνο η μία να κυριαρχήσει της άλλης. Της συγκεκριμένης αντίληψης συμπορεύεται η περιγραφή των φατριών που παρουσιάζονται μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου του – περιγραφεί η οποία δεν παρουσιάζεται στο λόγο των επόμενων δύο διευθυντών του σχολείου:

«Η κυβέρνηση έπρεπε να φροντίσει να έρθει σε επαφή με τους εκπροσώπους τους. Οι Πόντιοι ήταν χωρισμένοι σε τρεις φατρίες και η κάθε μία είχε το σύλλογό της με διαφωνίες και τσακωμούς μεταξύ τους. Αυτό το έβλεπα και στο σχολείο. Τα παιδιά τους χωρίζονταν κι εμείς προσπαθήσαμε πρώτα από όλα να τους εντάξουμε στη μαθητική κοινότητα του σχολείου. Να μην είναι χωριστά αλλά να ενσωματωθούν με τα δικά μας παιδιά. Αυτό ήταν το έργο του δασκάλου σε όλες τις δραστηριότητες, σε όλες τις ομάδες να μην υπάρχει ομάδα που να αποτελείται αποκλειστικά από Πόντιους. Όλοι οι Πόντιοι να σπάσουν μέσα στις ομάδες, για να μπορέσουμε να τους εντάξουμε μέσα στην κοινωνία. Σαν παιδαγωγός, σαν δάσκαλος έπρεπε να το φροντίσεις. Δεν μπορούσες να τους αφήσεις εκτός. Φυσικά τις σπάσαμε τις κλίκες στο τέλος άλλοτε με την αγωγή, άλλοτε με εντολές να φεύγουν από τις εξόδους μόλις σχολούν από το σχολείο και άλλοτε με εφαρμογή ποινών και τιμωρίας».

Περιγράφεται η επέκταση των κοινωνικών φαινομένων στους κόλπους του σχολείου με την παρουσία φατριών μεταξύ των μαθητών. Το συγκρουσιακό περιβάλλον μεταξύ των παιδιών ενεργοποιεί μία πολιτική κοινωνικής ένταξης των μαθητών από πλευράς προσωπικού με τη λήψη μέτρων και την ανάληψη μίας πολύ-πολιτισμικής πολιτικής από το σχολείο. Η αντιφατική εικόνα για το μαθητικό κλίμα του σχολείου προκύπτει από την αντιπαράθεση των απόψεων των επόμενων διευθυντών, οι οποίοι περιγράφουν την απουσία παραβατικής συμπεριφοράς:

«Επικρατεί γενικά μια αντίληψη ότι είναι ένα πολύ κακό σχολείο. Έχουμε το πρόβλημα αυτών των παιδιών, αλλά το πρόβλημα τους αφορά στο ό,τι είναι αδύναμοι στα ελληνικά. Δεν παρατηρούνται ούτε φατρίες να σχηματίζουν τα παιδιά μεταξύ τους, ούτε να τσακώνονται με τους δικούς μας, ούτε να μην είναι συνεργάσιμοι. Τίποτε από αυτά δεν ισχύει. Δεν αντιμετωπίζουμε προβλήματα πειθαρχίας. Το αντίθετο μάλιστα, αν προσέξετε τα ξένα παιδιά είναι πολύ ήσυχα. Και μπορώ να πω είναι πιο υπεύθυνα και πολύ πιο υπάκουα και ευσυνειδήτα στη πλειοψηφία τους, να μην πω στην ολότητά τους, από τα δικά μας» (διευθυντής Β). Η συμπεριφορά των παιδιών εδώ είναι πολύ καλύτερη από ότι σε ένα Εκ σχολείο. Είναι παιδιά που έχουν αγωγή. Δεν τους έχω δει ποτέ να μαλώνουν, να βρίζουν. Είναι ευγενικά παιδιά ενώ στο σχολείο που ήμουν πέρυσσι κατέβαλα πολλές προσπάθειες για να τους κρατήσω ήρεμους και να καταλάβουν την αξία της συνεργασίας και της ανέχειας» (διευθυντής Γ).

Οι δύο επόμενοι διευθυντές παρουσιάζουν μία εντελώς αντιφατική εικόνα. Φαίνεται πως σε ό,τι αφορά το μαθητικό πληθυσμό, το σχολείο δεν έρχεται αντιμέτωπο με ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ των μαθητών. Οι διευθυντές διατηρούν μία στάση αντίστασης στις κοινωνικές προκαταλήψεις και με τη στάση τους αυτή επιχειρούν να διαφυλάξουν τη λειτουργία του σχολείου από τις αρνητικές επιπτώσεις των πεπραγμένων στην τοπική κοινωνία. Οι επιρροές που ασκούνται από το κοινωνικό σύνολο καθρεφτίζονται στις δηλώσεις



εκπαιδευτικού του σχολείου, η οποία σε διαφορετικό χρόνο και διδάσκοντας στην ίδια πάντα τάξη, παρουσιάζει θέσεις εκ διαμέτρου αντίθετες καταδεικνύοντας τη σημαντικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος και της τοπικής νοοτροπίας στη διαμόρφωση των στάσεων έναντι των οικογενειών των οικονομικών μεταναστών:

«Οι γονείς των Ποντίων καταρχάς είναι όλοι εργαζόμενοι. Δουλεύουν πάρα πολλές ώρες και λείπουν από το σπίτι, ειδικά οι μαμάδες. Όμως βλέπω ότι παρόλο που λείπουν πολλές ώρες και είναι σκληρά εργαζόμενες γυναίκες, φροντίζουν αυτά τα παιδιά, έρχονται να ρωτήσουν και ενδιαφέρονται. Στο σπίτι προσπαθούν να τους διαβάσουν παρόλο που μπορεί να μην ξέρουν ελληνικά (2/10/2001)...Δεν καλέσαμε τους γονείς φέτος, γιατί δεν ενδιαφέρονται. Βέβαια το καταλαβαίνω, γιατί οι Πόντιοι δουλεύουν το πρωινό της Παρασκευής που έχω βάλει ώρα γονέων. Δεν έχει έρθει ποτέ κανένας ή μάλλον καμία μάνα να ρωτήσει για το παιδί της. Τι να κάνω; Να τους πιάσω από το χέρι;» (9/4/2003).

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής σε διάστημα ενάμιση χρόνου φαίνεται ότι έχει οικειοποιηθεί τη γενική στάση για την αδιαφορία των οικογενειών των μεταναστών για την πρόοδο των παιδιών τους. Η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων εντείνει την πολιτική διάσταση στο ρόλο της ηγεσίας του σχολείου. Ο διευθυντής ενός πολυπολιτισμικού σχολείου φαίνεται ότι ασχολείται με ζητήματα που δεν άπτονται τόσο του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου αλλά δραστηριοποιείται περισσότερο με στόχο τη διαφύλαξη της ισορροπίας του σχολείου από τις εξω-περιβαλλοντικές πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις. Έτσι, επιχειρεί να ερμηνεύσει τη μείωση των Εκ μαθητών στο σχολείο μέσα από τις δημογραφικές αλλαγές της περιοχής, τις κοινωνικές στάσεις των ντόπιων και την πολιτική που το σχολείο αναλαμβάνει για να ισοσταθμίσει τις εξωσχολικές αυτές μεταβολές:

«Η μεταβολή των πληθυσμιακών ισορροπιών στο σχολείο οφείλεται στην εγκατάλειψη της περιοχής από εμάς. Οι Ελληνοκύπριοι έχουν εγκαταλείψει την περιοχή αλλά και το σχολείο. Κτίστηκαν τα ξενοδοχεία μετατράπηκε σε τουριστική περιοχή. Ήρθαν και οι Ελληνοπόντιοι και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, με αποτέλεσμα οι Ελληνοκύπριοι να αποχωρούν και ίσως να τους την έχουν παραχωρήσει σιωπηρά είτε να τους την πούλησαν ακόμα. Και έτσι βλέπουμε τώρα την εισροή των Ελληνοποντίων σε μεγαλύτερους αριθμούς, ενώ οι Ελληνοκύπριοι φεύγουν με αποτέλεσμα να τους την παραχωρούν. Αυτό είναι που αύξησε το ποσοστό. Ο Σύνδεσμος Γονέων προσπαθούσε να πείσει τους Ελληνοκυπρίους να μην φύγουν, να παραμείνουν. Εμείς προσπαθούμε σαν σχολείο να βγάζουμε έξω τα αποτελέσματα του σχολείου, το τρόπο που δουλεύει το σχολείο, ώστε να γνωρίζουν το τι γίνεται και να μη νομίζουν ότι είναι το χειρότερο σχολείο, γιατί αυτή την εντύπωση έχουν».

Η πολιτική χροιά διαφαίνεται στο λόγο του διευθυντή αλλά και στη δράση του Συνδέσμου Γονέων. Όπως ήδη έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο για την πολιτική των μετακινήσεων Ελληνοποντίων από το σχολείο Έλλη, φάνηκε ότι η δράση του Συνδέσμου ήταν ο βασικός παράγοντας για τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκαν σε αυτά τα σχολεία. Οι γονείς προβαίνουν σε έντονες κινητοποιήσεις μέσω των ΜΜΕ και καθιστούν τη φοίτηση των αλλόγλωσσων από ενδοσχολική υπόθεση ζήτημα τοπικής ή και εθνικής πολιτικής. Η εμπλοκή των ΜΜΕ και τα τοπικά κανάλια αποτελούν τον καθημερινό φόβο του σχολείου. Οι γονείς φαίνεται ότι διαμορφώνουν κοινωνικές στάσεις και αποσυντονίζουν το λειτουργικό έργο του σχολείου. Ο τύπος αναφέρει συγκεκριμένα:

«Από τη διεύθυνση και το Σύνδεσμο Γονέων του σχολείου Έλλη της Πάφου καταγγέλθηκε στην εφημερίδα μας ότι την τελευταία εβδομάδα παρατηρήθηκε κύμα κλοπών και κακόβουλων ζημιών στο σχολείο. Τα γεγονότα καταγγέλθηκαν στην Αστυνομία Πάφου» (Εφημερίδα Επιλογές, 19/6/2001). Δεν πάει άλλο φωνάζουν και με το δίκιο τους γονείς και μαθητές στο σχολείο Έλλη της Πάφου λόγω της καθυστέρησης που παρατηρείται στις εργασίες συντήρησης του σχολείου. Και ανακοινώνουν εκδήλωση διαμαρτυρίας. Οι ιστορίες στο δημοτικό Έλλη είναι γνωστές, δεν πάει δα τόσος πολύς καιρός που δημοσιεύσαμε αποκαλυπτικές φωτογραφίες για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο. Ακολούθησαν τότε υποσχέσεις των Λειτουργών του Υπουργείου Παιδείας και της Σχολικής Εφορίας, υποσχέσεις οι οποίες απλά επαναλήφθηκαν και σήμερα» (Εφημερίδα Επιλογές, 24/03/2001).

Η εμπλοκή των ΜΜΕ από τους γονείς του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο σε θέματα μιας πολιτικής πολιτισμού και διαμόρφωσης κοινωνικών στάσεων, αλλά επεκτείνεται και σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Εκτός όμως από την Αστυνομία, τον τύπο και τους τοπικούς φορείς, φαίνεται ότι στο περιβάλλον του σχολείου επεμβαίνει και η πολιτική ηγεσία του τόπου. Το σχολείο Έλλη γίνεται αντικείμενο πολιτικού διαλόγου και αντιπαραθέσεων:

«Πολλά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο Έλλη της Πάφου, σύμφωνα με αντιπροσωπεία του ΑΚΕΛ που το επισκέφτηκε πρόσφατα. Σύμφωνα με τον κ. Λ, το θέμα των ξενόγλωσσων μαθητών πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα από την κυβέρνηση που καλείται να επέμβει το συντομότερο. Ο κ. Λ θεωρεί απαραίτητη τη στήριξη των παιδιών και τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα για να γίνεται πιο ευχάριστα και αποτελεσματικά η διδασκαλική ώρα» (Εφημερίδα Αποκάλυψη, 23/10/2002).

Η εμπλοκή πολιτικών και κοινωνικών φορέων επιφέρει τη σύναψη συμμαχιών από τη διεύθυνση του σχολείου με σκοπό να το ενδυναμώσει και να περιφρουρήσει την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού. Επαφές με πρόσωπα και φορείς, συμμαχίες και άτυπες συμφωνίες στοχεύουν στη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας του, δημιουργώντας ένα διευρυμένο δίκτυο εμπλεκόμενων φορέων:

«Φρόντιζα να έχω ιδιαίτερες επαφές με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, γιατί έπρεπε μέσα από τις επαφές και την πληροφόρηση να προφυλάξω την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Αρχικά επεδίωξα και συναντήθηκα με έναν γιατρό Πόντιο ιδιαίτερα άξιο άνθρωπο και συζητήσαμε διάφορα ζητήματα. Το ίδιο έκανα και με το Σύνδεσμο των Γονέων. Εν τω μεταξύ οι επαφές μας ήταν και με άλλους Πόντιους. Προσπάθησα να τους δω ομαδικά. Έβαλα τη μια δασκάλα και έγραψε στα ελληνικά και στα ρώσικα επιστολή που τους καλούσα στο σχολείο. Δεν ήρθαν. Όμως έβρισκα την ευκαιρία όταν έρχονταν ένας- ένας, δύο- δύο, να κουβεντιάζω μαζί τους. Τους συμβούλευα να καλλιεργήσουν στο σπίτι την ιδέα ότι δεν ήρθαν στην Κύπρο για να τσακώνονται αλλά για να βγάλουν το ψωμί τους. Είχα έρθει σε επαφή με τη Μητρόπολη Πάφου για να στηρίξει οικονομικά κάποιες οικογένειες μεταναστών. Προθυμοποιήθηκε η Εκκλησία να ιδρύσει ένα κέντρο για τους Πόντιους με δικά της χρήματα».

Στις περιγραφές του διευθυντή αντικατοπτρίζεται η κοινωνική δράση του σχολείου και η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής ενσωμάτωσης των νέων μαθητών. Η Εκκλησία φαίνεται να διαδραματίζει επικουρικό ρόλο προς αυτή τη διάσταση αν και ζητήματα θρησκευτικών πεποιθήσεων των μαθητών φαίνεται ότι αποτελούν το νέο πόλο αντιπαράθεσεων και αντιδράσεων:

«Μεσολάβησε το Γραφείο Ενημερίας κάνοντας τη δήλωση ότι δεν είναι Ορθόδοξοι Χριστιανοί, πράγμα με το οποίο διαφώνησα κάθετα. Είχαμε μαθητές που δεν ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί. Φοιτούσαν και Λατίνοι και παιδιά άλλων θρησκειών. Δηλαδή η Εκκλησία έπρεπε να χρηματοδοτήσει τους αλλοδαπούς μόνο και εφόσον ήταν χριστιανοί; Πώς θα τους φέρει κοντά της; Γι' αυτό μετά μπήκαν οι χιλιαστές, γιατί το έχουν τακτική να επισκέπτονται τέτοιες οικογένειες που υποφέρουν. Πώς ήταν δυνατόν να συμεριστώ τη θέση του Γραφείου Ενημερίας; Θα κάναμε το σχολείο Έλλη σχολείο Ορθοδόξων Χριστιανών; Κι αν το έπιαναν ως θέμα τα ΜΜΕ; Δεν επέτρεψα στον εκπρόσωπο του Γραφείου Ενημερίας να διανείμει φυλλάδια μέσα στο σχολείο. Η Εκκλησία έκανε δεξίωση για τους ορθόδοξους Πόντιους αλλά κανείς από το σχολείο μας δεν πήγε, ούτε εγώ ούτε από το προσωπικό, γιατί εμείς ήμασταν εκπαιδευτικοί όλων των θρησκειών και όλων των φυλών».

Για πρώτη φορά εκτός από τα ζητήματα γλώσσας παρουσιάζεται και η διαφορετικότητα των θρησκευτικών πεποιθήσεων των μαθητών, η οποία εκτός από τις

αντιδράσεις του κρατικού φορέα στις αποφάσεις της Εκκλησίας, διαμορφώνει μία νέα στάση στο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου. Κι ενώ τα δημόσια σχολεία της Κύπρου διατηρούν στενές και άμεσες επαφές με τον εκκλησιαστικό κλήρο, το προσωπικό του σχολείου φαίνεται να παρουσιάζει μία στάση αποστασιοποίησης από συγκεκριμένες εκδηλώσεις, σεβόμενοι τις θρησκευτικές ταυτότητες των μαθητών του σχολείου και δηλώνοντας το ρόλο τους ως ρόλο πολύ-θρησκευτικών μαθητικών τάξεων. Η εξάλειψη της διαφορετικότητας και η προστασία της ελληνικής ταυτότητας του σχολείου από εξωσχολικούς φορείς, εκδηλώνεται με μια μορφή 'κοινωνικού ελέγχου' για αποφυγή οποιασδήποτε διαπολιτισμικής απόπειρας από πλευράς του σχολείου:

«Με το Γραφείο Ευημερίας είχαμε και ένα ακόμα πρόβλημα. Έκανε έκθεση ο Επαρχιακός του Γραφείου, στην οποία αφού συγκέντρωσε στοιχεία, έγραφε μεταξύ των άλλων ότι στην τελική γιορτή του σχολείου μας απαγγέλθηκαν ποιήματα σε 12 γλώσσες. Την έκθεση αυτή την βρήκε ο Φιλελεύθερος και το έβγαλε ως δημοσίευμα. Στο σχολείο μας, σε όλες τις γιορτές, οι απαγγελίες γίνονται στην ελληνική γλώσσα αν και έπαιρναν όλα τα παιδιά μέρος στη γιορτή. Αλλά ρώσικα δεν ακούγονταν καθόλου στη γιορτή εκτός από κανένα ποντιακό τραγούδι. Οπότε τηλεφώνησα στην ομάδα σύνταξης της εφημερίδας για α διαψεύσω ως διευθυντής τη δημοσίευση».

Φαίνεται λοιπόν, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά απλά τίτλο στο Αρχείο του ΥΠΠ και απέχει κατά πολύ από την πραγματικότητα των σχολείων εισδοχής αλλόγλωσσων. Κι ενώ η επέκταση της δράσης του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον - στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος - είχε ως σκοπό την εξεύρεση πόρων και την κοινωνική στήριξη των καινοτομιών, την ίδια πολιτική δράση αναλαμβάνει η διεύθυνση του σχολείου Έλλη, αλλά για την επίλυση συγκρούσεων και τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Η διεύθυνση έχει ρόλο περισσότερο πολιτικό και ρυθμιστικό, υιοθετεί ένα μοντέλο ηγεσίας προσανατολισμένο σε πελατειακές σχέσεις με περιορισμένο χρόνο για το σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής ηγεσίας προσανατολισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου. Οι αιφνίδιες ανατροπές και το κοινωνικό πλαίσιο συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων «αναγκάζουν», όπως δηλώνει ο διευθυντής, «να είσαι ευέλικτος. Δεν μπορείς σε κανένα τομέα να αφήνεις κενά. Ακόμη και τον κήπο του σχολείου έπρεπε να έχω στην εντέλεια γιατί μπορούσαν να πιαστούν από αυτό και να βγουν στον τύπο». Το τυχαίο γεγονός εγκυμονεί κινδύνους για την πρόκληση δίνης αντιδράσεων.

Όπως διαφαίνεται, ο ρόλος της διεύθυνσης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, εμπεριέχει διαφορετικό περιεχόμενο δράσης και ένα διευρυμένο πεδίο ευθυνών, το

οποίο σχετίζεται περισσότερο με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι διευθυντές αυτού του σχολείου, ενώ χαίρουν μεγάλης αυτονομίας και λαμβάνουν αποφάσεις που διαφοροποιεί το λειτουργικό και εκπαιδευτικό έργο του σχολείου τους, η εμπλοκή φορέων δημιουργεί για το ρόλο αυτό ένα περισσότερο πελατειακό μοντέλο λογοδότησης αποδυναμώνοντας τη γραφειοκρατική φύση της θέσης του. Επίσης, παρουσιάζεται έντονη η πολιτική διάσταση της ηγεσίας στη δράση των δύο καθοριστικών φορέων που τη συνθέτουν: το Σύνδεσμο Γονέων και το διευθυντή του σχολείου. Το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας φαίνεται ότι δεν αρμόζει στη διοίκηση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Ο Βοηθός διευθυντής αποδίδει τους λόγους παραμονής του στο σχολείο στο πρόσωπο του διευθυντή ασκώντας την ακόλουθη κριτική: «ο διευθυντής εδώ έχει ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, εμπλέκει το προσωπικό στη λήψη των αποφάσεων και το αξιοποιεί στον τομέα που ο καθένας έχει ιδιαίτερες γνώσεις. Το περιβάλλον είναι τόσο έντονα συγκρουσιακό γύρω από το σχολείο που σε καμία περίπτωση δεν μπορείς να κρατάς τους τύπους, τους κανόνες και να είσαι γραφειοκράτης».

Φαίνεται ότι ο διευρυμένος ρόλος της διεύθυνσης απαιτεί δεξιότητες, οι οποίες σαφώς απαντώνται στη διεύθυνση ενός οποιουδήποτε άλλου σχολείου, αλλά στην περίπτωση του 'Ελλη', το ίδιο το περιβάλλον τις ανάγει σε άμεσης προτεραιότητας:

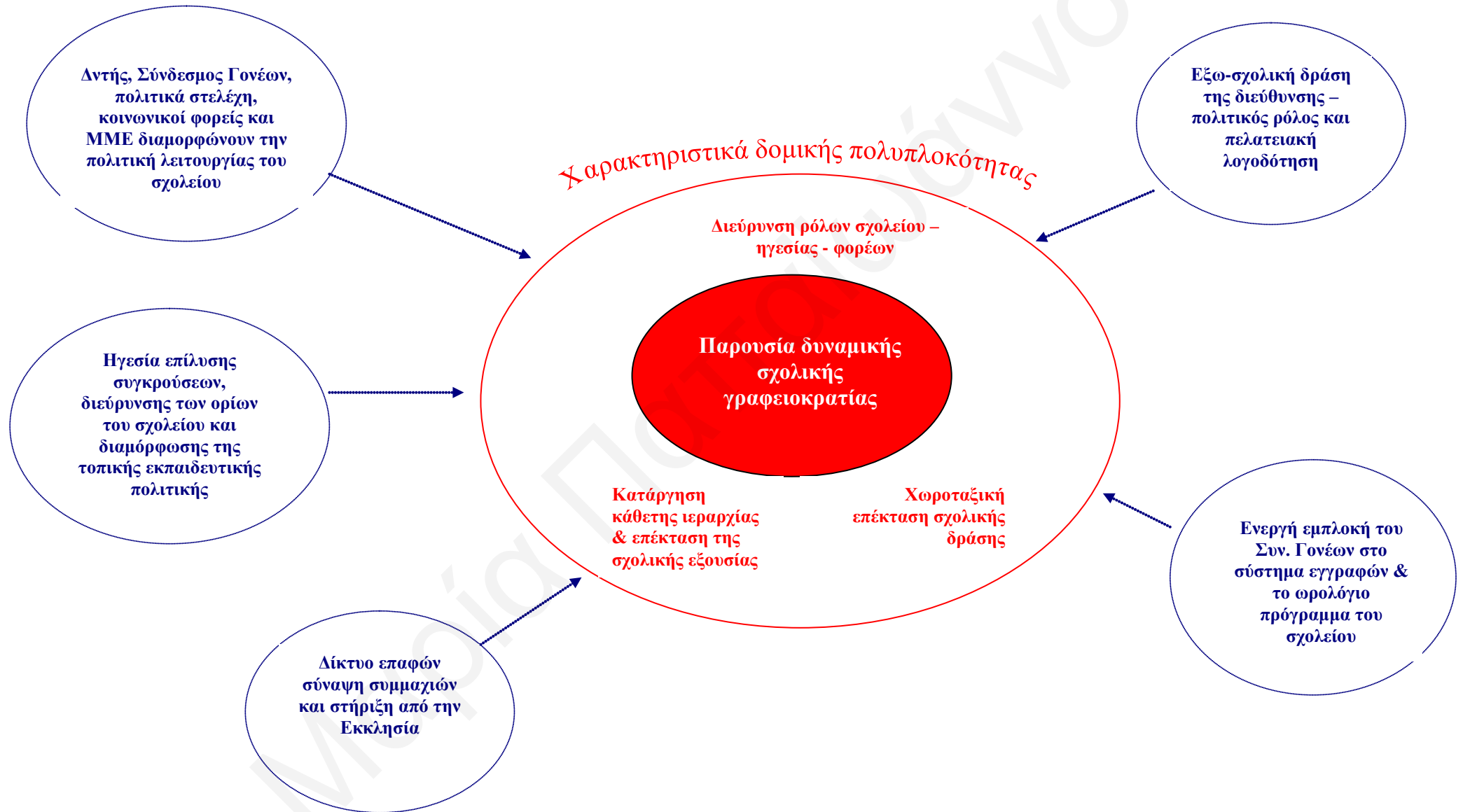
«Ο διευθυντής σε ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να έχει πολύ καλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Θα πρέπει να επικοινωνεί με τους εκπροσώπους των Ελληνοποντίων. Θα έπρεπε να οργανωθούν κοινές συσκέψεις και να βρούμε τρόπους να φέρουμε κοντά τους Ελληνοπόντιους με τους Ελληνοκύπριους. Αν θέλουμε να κάνουμε την αυτοκριτική μας, χωλαίνουμε στο γεγονός ότι δε φέραμε τις δύο ομάδες γονέων κοντά μας. Επίσης, πρέπει να έχει γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής, πολυπολιτισμικής αγωγής. Χρειάζεται επιμόρφωση στον τομέα αυτό. Δεν μπορείς να στέλνεις κάποιον σε ένα τέτοιο σχολείο και απλά να του λες 'ανέλαβε'. Χρειάζεται επίσης δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ προσωπικού και με το εξωτερικό περιβάλλον, δεξιότητες διπλωματίας. Γιατί εδώ οι συγκρούσεις με το προσωπικό και ιδιαίτερα με τους γονείς είναι συχνές. Υπάρχουν αντιπαραθέσεις έντονες. Πρέπει να μπορεί να χειριστεί με πολύ δεξιοτεχνία όλα αυτά τα θέματα. Δεν μπορείς να έρθεις σε σύγκρουση με τους γονείς ακόμη κι αν έχεις πάρει σωστή απόφαση. Πρέπει να χειριστείς ζητήματα με τρόπο που να μη διαταράξεις τις σχέσεις. Χρειάζεται να είναι τεχνολογικά καταρτισμένος και να έχεις γνώση των λογισμικών που κυκλοφορούν» (Βοηθός διευθυντής και διευθυντής σχολείου).

Οι θέσεις των προσώπων αναφέρονται σε γνώσεις που δεν άπτονται αποκλειστικά σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ζητήματα κατάρτισης στην εκπαιδευτική

νομοθεσία. Προσδιορίζονται παιδαγωγικές γνώσεις που άπτονται ενός μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας (πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, πληροφορικής), ενώ παράλληλα, επισημαίνονται δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικού και διαχείρισης περιβάλλοντος και συγκρούσεων, οι οποίες δε συνάδουν με το τυπικό γραφειοκρατικό μοντέλο άσκησης ηγεσίας ως βασικού μοντέλου διοίκησης σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό της Κύπρου. Η σύναψη συμμαχιών και η επικοινωνιακή πολιτική του σχολείου, δεν αποτελούν ζητήματα ημερήσιας διάταξης σε ένα τυπικό δημόσιο σχολείο της Κύπρου.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, την άσκηση της εξουσίας και διοίκησης του σχολείου και των κέντρων λήψης αποφάσεων, φαίνεται ότι μέσα σ' ένα συγκρουσιακό συγκείμενο λειτουργίας, παρουσιάζονται χαρακτηριστικά δομικής πολυπλοκότητας στο σχολείο Έλλη. Το διάγραμμα 16 παρουσιάζει τους παράγοντες που διαμορφώνουν διευρυμένους ηγετικούς ρόλους, εξειδίκευση σε νέες περιοχές, κατάργηση της κάθετης ιεραρχίας και χωροταξική επέκταση της σχολικής δράσης.

Διάγραμμα 16. Παράγοντες διαμόρφωσης μίας ενδυναμοτικής και πολύπλοκης σχολικής γραφειοκρατίας στο σχολείο Έλλη



Στο διάγραμμα 16 οι πέντε συνθήκες δράσης της ηγεσίας του σχολείου εγείρουν διαφοροποιήσεις που έγκεινται στα τρία στοιχεία της δομικής πολυπλοκότητας ενός οργανισμού. Η *οριζόντια διαφοροποίηση* της σχολικής δομής παρουσιάζεται με τη διεύρυνση του ρόλου της διεύθυνσης του σχολείου, του Συνδέσμου Γονέων και της παρεμβατικής εμπλοκής κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων στη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, η οριζόντια διαφοροποίηση του οργανισμού εντοπίζεται στις εξειδικευμένες νέες δεξιότητες που απαιτούνται από τη θέση της διεύθυνσης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Η *κάθετη διαφοροποίηση* της δομής του σχολείου, προβάλλει μέσα από τον περιορισμό της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων της θέσης του διευθυντή, τον περιορισμό της κάθετης γραμμικής ιεραρχίας και την παρουσία ενός 'συνεταιριστικού' μοντέλου άσκησης ηγεσίας και λήψης αποφάσεων. Τέλος, η *χωροταξική επέκταση* της δομής του σχολικού οργανισμού παρουσιάζεται στα νέα πεδία δράσης, με τα οποία η φύση του σχολείου Έλλη το αναγκάζει να ασχοληθεί, ενώ δεν έχουν άμεση σχέση με τον τύπο του οργανισμού (εκπαιδευτικός) και τη φύση της εργασίας του (διδασκαλία και κοινωνική ένταξη): την ανάπτυξη μιας πολιτικής πολιτισμού και κοινωνικής δράσης για την επίλυση συγκρούσεων.

Το περιεχόμενο των τριών κριτηρίων της δομικής πολυπλοκότητας στη δράση της ηγεσίας συνάδει με την παρουσία μίας ευέλικτης και δυναμικής γραφειοκρατίας. Οι δομικές διαφοροποιήσεις επεμβαίνουν στο βαθμό συγκεντρωτισμού και της εφαρμογής των κανονισμών που παρουσιάζει η σχολική γραφειοκρατία στην περίπτωση του σχολείου Έλλη.

#### *Σύνοψη των αποτελεσμάτων του σχολείου Έλλη*

Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν τη μελέτη της σχολικής μονάδας Έλλη παρουσιάζει αλλαγές στο σύστημα δομής του σχολείου, οι οποίες προκύπτουν από την αλλαγή της γλωσσο-πολιτισμικής σύστασης του μαθητικού πληθυσμού ως συνέπεια των μεταβολών της οικονομικής και δημογραφικής χάρτας στην περιοχή της Πάφου. Η παρουσία αλλόγλωσσων ή/και δίγλωσσων μαθητών εντοπίζεται στα μητρώα του σχολείου από τη σχολική χρονιά 1986/87 και μελετάται εξελικτικά για 16 χρόνια (2002/03). Η μελέτη των αλλαγών στην πληθυσμιακή σύσταση του σχολείου ανά σχολικό, φανερώνει αρχικά ότι οι πρώτοι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι παιδιά μικτών γάμων ντόπιων με αλλοδαπούς ή παιδιά αλλοδαπών που μεγάλωναν σε οικογένειες μικτού γάμου με ντόπιους. Επίσης, σημαντικό ποσοστό στις



εισροές καταλαμβάνουν παιδιά επαναπατρισθέντων Κυπρίων τα πρώτα χρόνια της μελέτης. Η παρουσία παιδιών οικονομικών μεταναστών παρουσιάζεται έντονη τη δεκαετία του 1990.

Οι πρώτες αλλαγές που επεμβαίνουν και καθιστούν ανεπαρκές το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας Δημοτικής Εκπαίδευσης στην περίπτωση του σχολείου Έλλη, εντοπίζονται στο σύστημα εισροών του σχολείου. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου Έλλη της Πάφου ο όρος «αλλόγλωσσος μαθητής» που εισάγει το ΥΠΠ δε χρησιμοποιείται για όλους τους μαθητές που ομιλούν μια διαφορετική γλώσσα από την ελληνική. Στο σχολείο επικρατεί και ο όρος «Ελληνοπόντιοι», ομάδα η οποία συνιστά την πλειοψηφία του σχολείου και διαχωρίζονται από το σώμα των αλλόγλωσσων μαθητών. Η καταμέτρηση και ο υπολογισμός των Κυπρίων και αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Έλλη παρουσιάζεται προβληματικός και τελικά αναξιόπιστος για τους ακόλουθους λόγους:

- ✓ Η διάκριση μεταξύ Κυπρίων και αλλόγλωσσων βασίζεται σε δύο διαφορετικά κριτήρια (καταγωγή και μητρική γλώσσα), ο προσδιορισμός της γλώσσας ομιλίας και του επιπέδου κατάρτισης στην ελληνική είναι δυσδιάκριτος και οι περιπτώσεις παιδιών μικτών γάμων καταμετρούνται ως αλλόγλωσσοι παρά τις οδηγίες του ΥΠΠ για την ενσωμάτωσή τους στην κατηγορία των Κύπριων.
- ✓ Στα μητρώα δεν εμφανίζονται όλοι οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο, λόγω έλλειψης πιστοποιητικών εγγραφής ή/και γέννησης ή ανακριβών προσωπικών στοιχείων.
- ✓ Λόγω της τάσης ελληνοποίησης των ονομάτων, οι αλλόγλωσσοι μαθητές παρουσιάζονται με διαφορετικά ονόματα σε μητρώα, μαθητολόγια και ατομικά δελτία, γεγονός που δυσκολεύει τον εντοπισμό και την καταμέτρησή τους.
- ✓ Το σχολείο χαρακτηρίζεται από μία συνεχή πληθυσμιακή αστάθεια λόγω των αφίξεων και μετακινήσεων μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ένα δεύτερο αποτέλεσμα το οποίο αφορά το σύστημα εισροών – εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών – αφορά στην παρουσία του νέου φαινομένου για το ΚΕΣ, αυτό του δικαιώματος επιλογής σχολείου. Το φαινόμενο αυτό αρχικά παρουσιάζεται ως δικαίωμα γονεϊκής επιλογής λόγω των μετακινήσεων των Εκ μαθητών από το σχολείο Έλλη σε άλλα δημοτικά σχολεία της Πάφου σε μεγάλη ένταση. Στη συνέχεια, για τους αλλόγλωσσους μαθητές λαμβάνει τη μορφή της «υποχρεωτικής» μετακίνησης από το σχολείο Έλλη σε άλλα δημοτικά ως μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη της πληθυσμιακής ισορροπίας κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών.

Η συγκριτική μελέτη σε βάθος χρόνου του πλήθους του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών – φοιτούντων και αλλόγλωσσων – δείχνει ότι η αύξηση του διδακτικού προσωπικού εξαρτάται από την αύξηση των αλλόγλωσσων μαθητών και όχι απαραίτητα των συνολικά φοιτούντων στο σχολείο. Επίσης, φαίνεται ότι αναιρείται η αποκλειστικότητα του ποσοτικού κριτηρίου κατανομής διδακτικών ωρών, το οποίο καθορίζεται από την εθνική κλίμακα του ΥΠΠ. Ο ΠΔΧ που παρέχεται και ο τρόπος που αξιοποιείται εξαρτάται από ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως το ρόλο του διευθυντή ως διαμεσολαβητικού παράγοντα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών που καθορίζουν το εύρος της ενίσχυσης που χρειάζονται.

Η λειτουργία του σχολείου διαμορφώνεται αρχικά στη βάση μίας δομής τύπου «σχολείο μέσα σε σχολείο» με τη λειτουργία παράλληλων ενισχυτικών τάξεων και εξατομικευμένης διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης του δημόσιου δημοτικού σχολείου αναιρείται σε πολλά σημεία, καθώς αδυνατεί να ρυθμίσει τη λειτουργία ενός πρωτόγνωρου πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για έναν τύπο οργάνωσης, ο οποίος προκύπτει από την αξιοποίηση του ΠΔΧ ως απόφαση της σχολικής μονάδας και επηρεάζει τη λειτουργία του επίσημου ωρολόγιου και ΑΠ μαθημάτων.

Τα νέα αυτά τμήματα συστήνονται με κριτήριο τη γνωστική κατάρτιση και όχι την ηλικία των μαθητών. Σε πολύ-ηλικιακές μετατρέπονται και οι κανονικές τάξεις φοίτησης, λόγω της εγγραφής των αλλόγλωσσων μαθητών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους αλλά και των μετακινήσεών τους από τάξη σε τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η αντανακλαστική απόφαση του σχολείου για ένταξη των αλλόγλωσσων με κριτήριο τη γνώση, εισάγει στο σχολείο την πολιτική της «κατανομής των μαθητών σε επιλεγμένα τμήματα και θεματικές μαθημάτων» (tracking). Το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων σε αυτές τις τάξεις κάποιες χρονιές – ανάλογα με το πρόσωπο που διευθύνει το σχολείο - ακολουθεί το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα, οπότε οι αλλόγλωσσοι μαθητές αποχωρούν από τις τάξεις τους τις ώρες των ελληνικών και μαθηματικών. Τη χρονιά 2002/03 το ωρολόγιο των ενισχύσεων λειτουργεί ανεξάρτητα από αυτό των κανονικών τάξεων, οπότε οι αλλόγλωσσοι μαθητές εγκαταλείπουν τις τάξεις τους σε οποιοδήποτε μάθημα, ενώ παρακολουθούν συνήθως ελληνικά και μαθηματικά στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις.

Στα πλαίσια ενός επίσημου παράλληλου ωρολογίου προγράμματος αναπτύσσεται ένα ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα με διαφοροποιημένα μέσα και μεθόδους

διδασκαλίας για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Για την εξυπηρέτηση των νέων διδακτικών αναγκών κατασκευάζεται διδακτικό υλικό, το οποίο διαμορφώνει μία βάση δεδομένων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο σχολείο. Η απόφαση για τη λειτουργία τάξεων υποδοχής στην Α και Γ τάξη εισάγει την πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης στο σχολείο, ως μέτρο για την επίτευξη της γλωσσοπολιτισμικής ομοιογένειας των τάξεων.

Σημαντικές αλλαγές στο διδακτικό έργο διαπιστώνονται στις τάξεις υποδοχής, η λειτουργία των οποίων διευρύνει τις επιρροές και στο επίσημο ΑΠ του σχολείου. Στην Α τάξη των ρωσόφωνων μαθητών, η διδασκαλία πραγματοποιείται από δίγλωσση εκπαιδευτικό στην ελληνική και ρώσικη γλώσσα. Η επικοινωνιακή μέθοδος ως επίσημη οδηγία φαίνεται ανεφάρμοστη και αντικαθίσταται από τη φωνητική – συλλαβική μέθοδο. Το διδακτικό υλικό το οποίο κατασκευάζεται από τη δίγλωσση εκπαιδευτικό δίνει έμφαση στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην κατάκτηση του περιεχομένου των εννοιών εν αντιθέσει με το παράλληλο τμήμα φοίτησης Εκ όπου οι μαθητές ασκούνται στον εμπλουτισμό λεξιλογίου και σε δεξιότητες γραπτού λόγου. Στο τμήμα υποδοχής, καταστρατηγείται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων με την απόφαση της αύξησης των διδακτικών περιόδων διδασκαλίας γλώσσας από 13 σε 18 και την κατάργηση της διδασκαλίας δευτερευόντων μαθημάτων.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελεί πανάκεια για τις κανονικές τάξεις του σχολείου όπου φοιτούν οι Εκ μαθητές. Η αναδόμηση του επίσημου ΑΠ σε πολυπολιτισμικές τάξεις εξαρτάται από τις δυνατότητες, τις επιθυμίες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, στη δικαιοδοσία των οποίων έγκειται το κατά πόσο θα εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία τους αλλόγλωσσους μαθητές. Στην περίπτωση οργάνωσης μιας διδασκαλίας, η οποία ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης, ο εκπαιδευτικός αναδομεί το ΑΠ των μαθημάτων. Οργανώνει τη διδασκαλία και σχεδιάζει μεθόδους, οι οποίες επικεντρώνονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και κριτικής σκέψης μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γλώσσας παραγράφοντας τον υλοκεντρικό στόχο του επίσημου ΑΠ. Φαίνεται - όπως και στο σχολείο Φρίξος - πως στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν την εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, το επίσημο διδακτικό εγχειρίδιο αποδυναμώνεται και χρησιμοποιείται επιλεκτικά και περιορισμένα.

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας, αυτή διαφοροποιείται σημαντικά όταν διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων της γλώσσας για μονογλωσσικές τάξεις βασίζεται στην καλλιέργεια

διαβαθμισμένων γλωσσικών δεξιοτήτων και τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές παρατηρείται η αδυναμία της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας με το διαχωρισμό του προφορικού από τον γραπτό λόγο με έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου. Η διδακτική προσέγγιση η οποία ακολουθείται θεμελιώνεται σε διαβαθμισμένα στάδια διδασκαλίας: προφορικός – επικοινωνιακός λόγος και αναγνωστικές δεξιότητες, κατάκτηση εννοιών, σύνταξη, γραπτός λόγος και γραμματική.

Το σχολείο Έλλη, περιχαρακώνεται από ένα έντονα συγκρουσιακό πολιτικό-ιδεολογικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να παρουσιάζει δράση προσανατολισμένη κυρίως στη διατήρηση της εύρυθμης λειτουργίας του και της διαφύλαξης των δύο βασικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος: της διδασκαλίας και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών. Το συγκρουσιακό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζει την τοπική κοινωνία άλλοτε μεταφέρεται στο εσωτερικό του σχολείου κι άλλοτε παρεμποδίζεται από τους φορείς του σχολείου. Η παρουσία των αλλόγλωσσων αναδύει μία πολιτική διάσταση η οποία χαρακτηρίζει τη δράση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική λειτουργία μετασχηματίζοντας το περιεχόμενο του ρόλου τους: διευθυντών, γονέων και εκπαιδευτικών. Το μοντέλο ηγεσίας του σχολείου και η διοίκηση προσανατολίζεται περισσότερο στην επίλυση συγκρούσεων, την εφαρμογή μέτρων χωριστής εκπαίδευσης και τον περιορισμό των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο Έλλη. Μάλιστα, η ηγεσία καθορίζεται από ένα δίκτυο προσώπων, ΜΜΕ και τοπικών πολιτικών και κοινωνικών φορέων, η δράση του οποίου καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα της συνολικής δράσης του σχολείου. Τα τρία βασικά μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής – παροχή ΠΔΧ, ‘όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι σε κάθε τμήμα’ και η κατανομή των αλλόγλωσσων μαθητών σε άλλα δημοτικά σχολεία της Πάφου – αποτελούν πρωτοβουλίες κυρίως του Συνδέσμου Γονέων, σχεδιάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και προωθούνται ως εθνικές – τοπικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή των μέτρων σε εθνική κλίμακα επεκτείνει τις τοπικές αυτές πρωτοβουλίες κάθετα – από τη βάση προς τα ανώτερα διοικητικά στελέχη του ΚΕΣ - και οριζόντια σε όλα τα σχολεία της Πάφου τα οποία μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικά με διαφορετικές πληθυσμιακές αναλογίες.

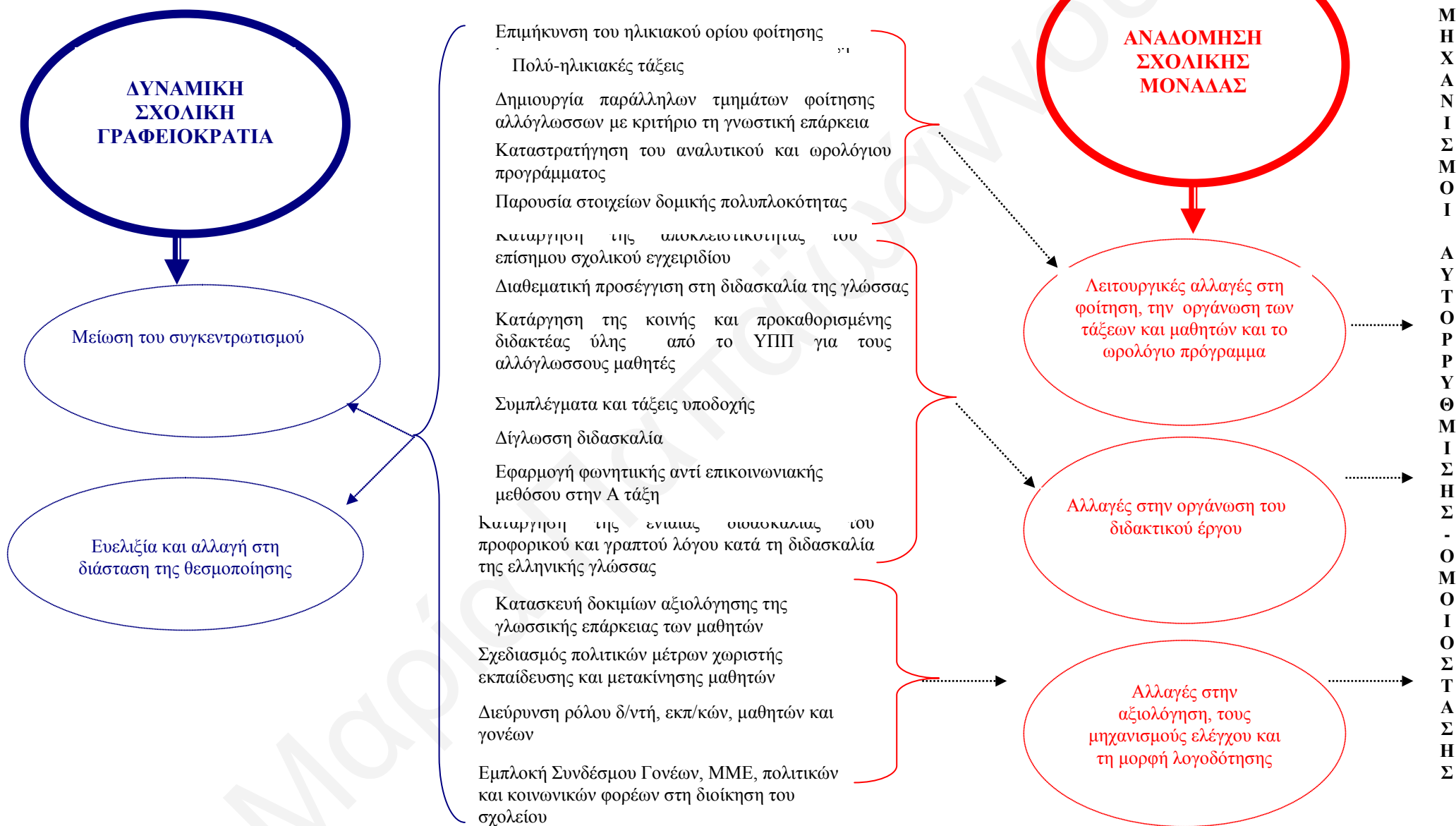
Τέλος, σε ότι αφορά το περιεχόμενο των ρόλων στο σχολείο Έλλη φαίνεται ότι παρουσιάζονται νέες ειδικότητες – αυτές των εκπαιδευτικών της ενισχυτικής διδασκαλίας και δίγλωσσων εκπαιδευτικών – ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτά τα σχολεία προβάλλει την ανάγκη εξειδικευμένης γνώσης στον τομέα της ανάπτυξης προγραμμάτων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ως

δεύτερης γλώσσας. Οι δίγλωσσοι μαθητές, αποκτούν ενεργό ρόλο στην υποστήριξη της διδασκαλίας στις κανονικές τάξεις με την εφαρμογή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και το ρόλο τους ως διερμηνείς σε αλλόγλωσσους συμμαθητές τους. Τέλος, η θέση της διεύθυνσης του σχολείου φαίνεται ότι απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, λήψης άμεσων αποφάσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα νέα φαινόμενα που παρουσιάζονται και αποζητούν λύσεις ενισχύουν την εξουσιαστική του ισχύ, ενώ ο ρόλος του είναι περισσότερο διαμεσολαβητικός και πολιτικός διαμορφώνοντας μία πελατειακή αντί γραφειοκρατική μορφή λογοδότησης.

Στη νέα μορφή λειτουργίας του σχολείου οι Επιθεωρητές φαίνεται να είναι απόντες παραχωρώντας το πεδίο στο προσωπικό του σχολείου: προβλήματα, λύσεις και αποφάσεις για το διδακτικό έργο συνιστούν υπόθεση της σχολικής μονάδας.

Το διάγραμμα 17 παρουσιάζει το περιεχόμενο της σχολικής αναδόμησης που επιτελείται στο σχολείο Έλλη σε σχέση με την παρουσία μίας δυναμικής μορφής σχολικής γραφειοκρατίας. Οι αλλαγές στο σχολείο Έλλη, συνθέτουν τα λειτουργικά, διδακτικά και διοικητικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως μηχανισμούς αυτορύθμισης του σχολικού συστήματος. Οι αλλαγές στα τρία αυτά πεδία σημαίνουν ταυτόχρονα την αποδυνάμωση του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου, όπως και την ελαστική εφαρμογή των κανόνων και κανονισμών εμφανίζοντας τη συμπληρωματική σχέση αλληλεξάρτησης της σχολικής αναδόμησης και του μοντέλου της δυναμικής γραφειοκρατίας στο σχολείο Έλλη.

Διάγραμμα 17. Η αναδόμηση της σχολικής μονάδας Έλλη ως μορφή ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας



### *Συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων*

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι καινοφανείς συνθήκες και τα φαινόμενα που αναδύονται ως αποτέλεσμα της παρουσίας αλλόγλωσσων στα δύο υπό μελέτη δημόσια δημοτικά σχολεία και οι δομικές αλλαγές, οι οποίες εμφανίζονται σε κάθε περίπτωση σχολείου και αφορούν τη λειτουργία του, την οργάνωση της διδασκαλίας, του ωρολόγιου και αναλυτικού προγράμματος και το διδακτικό και διοικητικό έργο του σχολείου. Οι μεταξύ των δύο περιπτώσεων συγκρίσεις δίνουν τη δυνατότητα να διαφανούν:

1. Το περιεχόμενο των αλλαγών στις δύο περιπτώσεις σχολείων
2. Οι ομοιότητες και οι διαφορές που παρουσιάζονται στο σύστημα λειτουργίας, οργάνωσης, διδασκαλίας και διοίκησης και
3. Ο βαθμό διαφοροποίησης που παρουσιάζεται στις δύο διαστάσεις της σχολικής γραφειοκρατίας, στο συγκεντρωτισμό και στη θεσμοποίηση

Οι τρεις αυτοί άξονες της συστημικής συγκριτικής ανάλυσης, παρέχουν τη δυνατότητα αξιολόγησης του βαθμού και του περιεχόμενου της σχολικής αναδόμησης σε κάθε περίπτωση σχολείου, όπως και της αξιολόγησης της γραφειοκρατικής τους δομής.

Οι πρώτες αλλαγές που επισημαίνονται στο σχολικό σύστημα και των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων αφορούν στις εισροές και το σύστημα των εγγραφών του σχολείου. Ο πίνακας 34 παρουσιάζει το πλήθος και το περιεχόμενο των αλλαγών που σχετίζονται με το σύστημα των εγγραφών στα σχολεία Φρίξος και Έλλη.

Πίνακας 34. Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στο σύστημα εγγραφών των σχολείων Φρίξος και Έλλη

Αλλαγές στο σύστημα των εγγραφών	Σχολείο Φρίξος	Σχολείο Έλλη
Εξελικτική αύξηση των αλλόγλωσσων μαθητών και μείωση των Εκ φοιτούντων σε βάθος χρόνου	√	√
Αύξηση των περιόδων επιβεβαίωσης των εγγραφών ετήσια για σκοπούς προγραμματισμού		√
Εγγραφές αλλόγλωσσων μαθητών χωρίς τα αναγκαία πιστοποιητικά εγγραφής	√	√
Προβλήματα στην καταμέτρηση αλλόγλωσσων και Κυπρίων	√	√
Απόκλιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων στα μητρώα, τα επίσημα έγγραφα του ΥΠΠ και τα δελτία της Στατιστικής Υπηρεσίας.	√	√
Ανεπάρκεια των μητρώων ως πηγών δεδομένων για τον προσδιορισμό των αλλόγλωσσων μαθητών	√	√
Αδυναμία προσδιορισμού και ελέγχου του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών	√	√
Μετεγγραφές Εκ μαθητών σε άλλα δημόσια δημοτικά σχολεία	√	√
Διάχυση των αλλόγλωσσων μαθητών σε άλλα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας		√
Παροχή του δικαιώματος εγγραφής μαθητών από άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες στα υπό μελέτη πολυπολιτισμικά σχολεία	√	
Οριζόντια επέκταση της κατάργησης του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών σε άλλα μονοπολιτισμικά δημοτικά σχολεία	√	√
Πρόταση για δημιουργία διαπολιτισμικού σχολείου υποδοχής	√	
Πρόταση για δημιουργία χωριστού σχολείου για τους αλλόγλωσσους μαθητές		√



Από τον πίνακα 34 προκύπτουν τα ακόλουθα πορίσματα:

1. Η αύξηση των αλλόγλωσσων με την παράλληλη μείωση των Εκ μαθητών αποτελεί ένα **μοτίβο** το οποίο παρατηρείται σε βάθος χρόνου και στις δύο σχολικές μονάδες.
2. Εμφανίζεται το **φαινόμενο της διγλωσσίας** στο σύστημα εγγραφών. Ως **‘φυσικής’** διγλωσσίας στα πιστοποιητικά και τα δικαιολογητικά εγγραφής των μαθητών (πιστοποιητικά γέννησης, διαβατήρια, αποδεικτικά φοίτησης) και ως **‘επίκτητης’** λόγω των διαφορετικών στοιχείων που εντοπίζονται μεταξύ των πιστοποιητικών εγγραφής και των ατομικών πληροφοριακών δελτίων.
3. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε κατηγορίες με κριτήριο άλλοτε την καταγωγή και άλλοτε τη βασική γλώσσα ομιλίας - σε αλλόγλωσσους και Κύπριους μαθητές - δημιουργεί σύγχυση κατά την κατηγοριοποίηση, καθώς η γλώσσα δεν αποτελεί στοιχείο δηλωτικό της καταγωγής και της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με τη διγλωσσία που παρουσιάζεται στο σύστημα των εγγραφών, καθιστούν περίπλοκο το έργο της ενσωμάτωσης των μαθητών στις δύο κατηγορίες.
4. Ο χαρακτηρισμός ενός μαθητή ως αλλόγλωσσου δεν μπορεί να βασιστεί αποκλειστικά στα στοιχεία των μητρών και στην καταμέτρηση των μαθητών βάση της καταγωγής ή της ιθαγένειας. Απαιτείται η αξιοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών που αφορούν την γλωσσική κατάρτιση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχει ένας μαθητής στην ελληνική γλώσσα.
5. **Καταργείται το γεωγραφικό κριτήριο εγγραφής** στα δύο σχολεία με πολλαπλούς τρόπους: α) με το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής σχολείου για τους Εκ μαθητές – φαινόμενο το οποίο παρατηρείται περιστασιακά στο σχολείο Φρίξος και με υψηλή ένταση στο σχολείο Έλλη, β) με την υποχρεωτική μετακίνηση αλλόγλωσσων μαθητών από τα δύο σχολεία σε άλλα δημοτικά ως μέτρο ανακατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών και αποσυμφόρησης του σχολείου Έλλη. Και στην περίπτωση αυτή η ένταση στα δύο σχολεία είναι διαφορετική, καθώς στην Επαρχία της Πάφου ανάγεται σε τοπική εκπαιδευτική πολιτική και γ) με το δικαίωμα εγγραφής μαθητών από άλλες σχολικές περιφέρειες στο σχολείο Φρίξος για σκοπούς πληθυσμιακής ενίσχυσης του σχολείου. **Και στις τρεις περιπτώσεις φαίνεται ότι το θεσμικό πλαίσιο εγγραφής μαθητών στη δημοτικής εκπαίδευση αναιρείται όχι μόνο για τα**

δύο υπό μελέτη σχολεία και επεκτείνεται στο σύστημα εγγραφών άλλων δημόσιων δημοτικών σχολείων, ειδικά της περιφέρειας Πάφου.

6. Παρατηρείται η τάση επίτευξης πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας στις σχολικές τάξεις φοίτησης με τις προτάσεις για δημιουργία χωριστού σχολείου για αλλόγλωσσους ή σχολείου με τάξεις υποδοχής. Η περίπτωση εφαρμογής χωριστής εκπαίδευσης καταργεί το γεωγραφικό κριτήριο φοίτησης για τους αλλόγλωσσους μαθητές σε εθνική κλίμακα
7. Οι δημογραφικές αλλαγές στο σύστημα εισροών, οι θεσμικές παραλλαγές στο σύστημα εγγραφών και μετεγγραφών και η αναξιοπιστία των μετρήσεων δηλώνει τη λειτουργική αδυναμία εφαρμογής του συστήματος εποπτείας και του συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού ελέγχου από τις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες.

Η παρουσίαση των αλλαγών στο σύστημα εγγραφών των δύο σχολείων εμφανίζει σημαντικές ομοιότητες και περιορισμένες αποκλίσεις μεταξύ των περιπτώσεων. Για διαφορετικούς λόγους στα δύο σχολεία, η κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εμφανίζεται από κοινού και οφείλεται σε παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, οι οποίοι επενεργούν στη λειτουργία του. Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, οι ιδιαίτερες δημογραφικές και κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες της ευρύτερης περιοχής επιβάλλουν στο σχολείο την 'εξεύρεση' μαθητών πέραν της γεωγραφικής του περιφέρειας για τη διατήρηση της λειτουργίας του. Αντίθετα, στην περίπτωση του σχολείου Έλλη, η αύξηση των αλλοδαπών οδηγεί σε κύμα αντιδράσεων και αποφασίζεται ο διασκορπισμός των αλλόγλωσσων της περιοχής σε άλλα σχολεία της περιφέρειας Πάφου με στόχο την ισότιμη κατανομή. Η εθνογραφική μελέτη παρουσιάζει κοινές στις δύο περιπτώσεις τις υπόλοιπες αλλαγές που επισημαίνονται στον πίνακα 34 και αφορούν το σύστημα εγγραφών των δύο σχολείων.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αλλαγές που αφορούν στην *οργάνωση* του σχολείου, δηλαδή το *πλαίσιο λειτουργίας* του διδακτικού και μαθησιακού έργου των σχολείων. Ο πίνακας 35 παρουσιάζει συγκριτικά για τις δύο περιπτώσεις το μέγεθος, το περιεχόμενο και τη φύση αυτών των αλλαγών. Παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και συγκριτικά όλες οι δράσεις που αναλαμβάνουν τα δύο σχολεία από την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο τους μέχρι το 2002/03, οι οποίες στοχεύουν στη διατήρηση του επίσημου ΑΠ ειδικά στο μάθημα της γλώσσας και την προστασία της βασικής λειτουργίας του σχολείου, αυτή της διδασκαλίας.

Πίνακας 35. Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στη λειτουργία, την οργάνωση και τη φοίτηση στα σχολεία Φρίξος και Έλλη

Αλλαγές στο σύστημα λειτουργίας, οργάνωσης και φοίτησης	Σχολείο Φρίξος	Σχολείο Έλλη
Παροχή ΠΔΧ και εξελικτική αύξηση των διδακτικών περιόδων του σχολείου	√	√
Καταστρατήγηση της εθνικής κλίμακας του ΥΠΠ για παροχή ΠΔΧ σε αλλόγλωσσους μαθητές	√	√
Ολοήμερη λειτουργία του σχολείου ως πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας	√	
Διαφοροποίηση του πλήθους των φοιτούντων ανά τάξη και του συνολικού αριθμού φοιτούντων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους	√	√
Κατάργηση της πληθυσμιακής σταθερότητας στις κανονικές και ενισχυτικές τάξεις φοίτησης	√	√
Διαφοροποίηση της σύστασης των μαθητών στις ενισχυτικές και κανονικές τάξεις φοίτησης λόγω των μετακινήσεων των αλλόγλωσσων μαθητών	√	√
Διατήρηση περιορισμένου αριθμού μαθητών στις κανονικές τάξεις φοίτησης	√	
Επιμήκυνση του ηλικιακού ορίου φοίτησης	√	√
Αξιοποίηση του ΠΔΧ σε εξατομικευμένες ενισχυτικές διδασκαλίες	√	√
Αξιοποίηση του ΠΔΧ με τη δημιουργία παράλληλων τάξεων ενίσχυσης	√	√
Αξιοποίηση ΠΔΧ με τη δημιουργία υπο-ομάδων στις τάξεις ενίσχυσης		√
Η κατανομή του ΠΔΧ σε εξατομικευμένες διδασκαλίες εξαρτάται από το επίπεδο γνωστικής κατάρτισης των αλλόγλωσσων μαθητών και τη γλώσσα ομιλίας	√	√
Διαμόρφωση συμπλεγμάτων και τάξεων υποδοχής στις κανονικές τάξεις φοίτησης του σχολείου		√
Κατάργηση του ηλικιακού κριτηρίου στα ενισχυτικά τμήματα και τις κανονικές τάξεις φοίτησης και αντικατάστασή του από το κριτήριο γνωστικής κατάρτισης στην ελληνική γλώσσα	√	√
Αλλαγή και αντικατάσταση του διδακτικού προσωπικού με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών	√	
Η αύξηση του διδακτικού προσωπικού παρουσιάζεται ανάλογη της αύξησης των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου και αντιστρόφως ανάλογη του συνολικού πλήθους των φοιτούντων	√	√
Παρουσία νέας ειδικότητας εκπαιδευτικών ενισχυτικής διδασκαλίας	√	√
Παρουσία δίγλωσσων εκπαιδευτικών	√	√
Διαμόρφωση ενός σταθερού ωρολόγιου προγράμματος των παράλληλων ενισχυτικών τμημάτων συγχρονισμένο με το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα των κανονικών τάξεων φοίτησης	√	√
Διαμόρφωση ενός ασταθούς ωρολόγιου προγράμματος των παράλληλων ενισχυτικών τμημάτων ασynchρόνιστο με το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα των κανονικών τάξεων φοίτησης		√
Οι αίθουσες των σχολικών τάξεων μετατρέπονται σε αίθουσες «πολλαπλών χρήσεων»		√

Ο πίνακας 35 παρουσιάζει συγκεκριμένα την αύξηση των διδακτικών περιόδων του σχολείου, τον τρόπο αξιοποίησης και οργάνωσης του ΠΔΧ, τις αλλαγές που επιτελούνται στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου και στο καθεστώς φοίτησης των μαθητών, την παρουσία ενός άτυπου ωρολογίου προγράμματος στη γλώσσα και στα μαθηματικά και τις επιδράσεις του φαινομένου στην οργάνωση των τάξεων.

Συγκεκριμένα από τις δράσεις του πίνακα 35 προκύπτουν τα ακόλουθα πορίσματα:

1. **Ο ΠΔΧ αποτελεί το βασικό μέτρο για την επίλυση των προβλημάτων στη διδασκαλία** και αξιοποιείται με ποικίλους τρόπους και από τις δύο περιπτώσεις σχολείων. Η απόφαση για εξατομικευμένη ή ομαδική διδασκαλία κρίνεται κατά περίπτωση και εξαρτάται πρωτίστως από μία ανάγκη επίτευξης ομοιογενών γλωσσικά και γνωστικά τμημάτων και κατά συνέπεια από τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης αλλόγλωσσου που χρειάζεται ενίσχυση.
2. **Η λειτουργία του σχολείου επεκτείνεται** με τη διαμόρφωση απογευματινών τμημάτων φύλαξης και βοήθειας των μαθητών στην κατ' οίκον εργασία τους, τη λειτουργία επιμορφωτικών σεμιναρίων με πρωτοβουλία του Συνδέσμου Γονέων για την εκμάθηση γλώσσας σε αλλόγλωσσους γονείς και παιδιά και την οργάνωση εικαστικών εργαστηρίων σε εθελοντική βάση. Η εξωπρογραμματική δράση του σχολείου Φρίξος διατηρεί το σχολικό κτίριο ανοικτό ολόημερα και επεκτείνει τις λειτουργικές αλλαγές πέραν του επίσημου ωραρίου με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας.
3. **Η αύξηση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων εξαρτάται από το πλήθος και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών κι όχι από το πλήθος των συνολικά φοιτούντων στο σχολείο.** Η ανατροπή της πληθυσμιακής αναλογίας προσωπικού-φοιτούντων, η οποία αποτελεί κριτήριο μεγέθυνσης των μονοπολιτισμικών σχολείων, σημαίνει την έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το μαθητικό πληθυσμό στα πολυπολιτισμικά σχολεία.
4. **Το ηλικιακό κριτήριο αντικαθίσταται από το γνωστικό για την οργάνωση των ενισχυτικών τμημάτων.** Το φαινόμενο 'της κατανομής των μαθητών σε επιλεγμένα τμήματα και θεματικές μαθημάτων' είναι κοινός τόπος και στις δύο περιπτώσεις οργάνωσης της διδασκαλίας. Το νέο κριτήριο επηρεάζει την ηλικιακή ομοιογένεια στις κανονικές τάξεις φοίτησης του σχολείου, οι οποίες μετατρέπονται σε πολύ-ηλικιακές.

5. **Η σταθερότητα του πλήθους των μαθητών ως χαρακτηριστικό των μονόγλωσσικών τάξεων καταργείται**, λόγω των μετακινήσεων των αλλόγλωσσων από τις ενισχύσεις στις κανονικές τάξεις και αντίστροφα, της φοίτησής τους σε περισσότερες από μία τάξεις ανά έτος και της εισροής αλλόγλωσσων καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
6. Οι διαφορές μεταξύ των δύο περιπτώσεων σχολείων ειδικά στον τρόπο οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος των ενισχύσεων, στη διαμόρφωση υπο-ομάδων και στη διατήρηση περιορισμένου αριθμού φοιτούντων ανά τάξη, καταδεικνύει τη σημαντικότητα των ιδιαιτεροτήτων κάθε περίπτωσης και την αυτονομία των σχολικών μονάδων σε αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία, την οργάνωση της διδασκαλίας και το πλαίσιο φοίτησης των μαθητών.
7. Τέλος, οι ομοιότητες στο περιεχόμενο των δράσεων που αναλαμβάνουν τα δύο σχολεία αναδεικνύει την **παρουσία ενός άτυπου πλαισίου κανόνων και κανονισμών**, το οποίο διαμορφώνεται από τα ίδια τα σχολεία και τηρείται σε αντικατάσταση του επίσημου θεσμικού πλαισίου, όπου αυτό δε δύναται να αντεπεξέλθει στο νέο καθεστώς λειτουργίας. **Τα ΣΦΑ φαίνεται ότι νομοθετούν αυθαίρετα και αποφασίζουν αυτοβούλως.**

Η εθνογραφική μελέτη των δύο περιπτώσεων παρουσιάζει αλλαγές και πέραν του λειτουργικού και οργανωτικού πλαισίου λειτουργίας των σχολείων. Οι αλλαγές που επιτελούνται στο διδακτικό έργο του σχολείου και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων φαίνεται να είναι κοινές και περισσότερο σταθερές, όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ εμφανίζονται περιστασιακές και κατά περίπτωση, όταν πρόκειται για τη διδασκαλία σε κανονικές τάξεις φοίτησης. Ο πίνακας 36 συγκεντρώνει τις αλλαγές, οι οποίες επισημαίνονται στο διδακτικό έργο τόσο των ενισχυτικών τμημάτων όσο και των κανονικών τάξεων φοίτησης.

Πίνακας 36. Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στο διδακτικό έργο των σχολείων Φρίζος και Έλλη

Αλλαγές στο διδακτικό έργο στις ενισχυτικές και κανονικές τάξεις φοίτησης	Σχολείο Φρίζος	Σχολείο Έλλη
Κατάργηση της αποκλειστικότητας της ελληνικής γλώσσας ως μέσο για τη διδασκαλία	√	√
Αποδυναμώνεται η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας και συνεπώς η εφαρμογή του επίσημου ΑΠ	√	√
Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας χάνει την ολιστική και σπειροειδή διάταξη της διδακτικής προσέγγισης και ακολουθείται για τη διδασκαλία της μία σταδιακά διαβαθμισμένη ιεραρχία μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου	√	√
Λειτουργία ενός ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα της γλώσσας	√	√
Λειτουργία ενός ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα των μαθηματικών		√
Δίγλωσση διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής		√
Δίγλωσση διδασκαλία σε τμήματα αρχαρίων	√	
Οι δίγλωσσοι μαθητές σε ρόλο διερμηνέα και υποστηρικτή του διδακτικού έργου με την εφαρμογή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών	√	√
Εφαρμογή της συλλαβικής – φωνητικής μεθόδου διδασκαλίας στη γλώσσα της Α τάξης αντί της επίσημης οδηγίας για επικοινωνιακή μέθοδο.	√	√
Καταστρατήγηση του ωρολογίου και ΑΠ μαθημάτων των κανονικών τάξεων	√	√
Περιορισμός της καθολικής ισχύς του επίσημου σχολικού εγχειριδίου	√	√
Χρήση πολλαπλών εγχειριδίων στις ενισχύσεις για την εκμάθηση της ελληνικής από αλλόγλωσσους	√	
Κατασκευή υλικού για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές	√	√
Δημιουργία βάσης δεδομένων με διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας		√
Χρήση εικόνας ως βασικό εποπτικό υλικό για την καλλιέργεια των αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε αλλόγλωσσους μαθητές	√	√
Χρήση λογισμικών προγραμμάτων για την εκμάθηση της γλώσσας		√
Διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας στις κανονικές τάξεις φοίτησης	√	√
Αναδόμηση του ΑΠ κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές κανονικές τάξεις με έμφαση στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης και βιωματικής μάθησης αντί της υλοκεντρικής προσέγγισης του επίσημου ΑΠ.		√
Αδυναμία εφαρμογής της συνεργατικής μεθόδου σε πολυπολιτισμικές τάξεις	√	
Διαφοροποίηση του περιεχομένου της έννοιας «τάξη μικτής ικανότητας» σε πολυγλωσσικές τάξεις διδασκαλίας	√	

Από τον πίνακα 36 αρχικά φαίνεται η λειτουργία του επίσημου ΑΠ παράλληλα με ένα άτυπο και αναπτυγμένο στη βάση της σχολικής μονάδα πρόγραμμα για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Το ανεπίσημο ΑΠ εκμάθησης γλώσσας αποτελεί κοινή συνθήκη και για τα δύο σχολεία, ενώ αυτό των Μαθηματικών παρατηρείται μόνο στην περίπτωση του σχολείου Έλλη. Η ιδιομορφία των προγραμμάτων αυτών έγκειται στο γεγονός πως ενώ είναι ανεπίσημα ως προς το περιεχόμενό τους, λειτουργούν στη βάση ενός επίσημου ωρολογίου προγράμματος, το οποίο διαμορφώνει ο ΠΔΧ που παρέχεται στα σχολεία. Τα βασικά πορίσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη των αλλαγών στο διδακτικό έργο των δύο σχολείων συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

1. Η διδασκαλία των αλλόγλωσσων οργανώνεται για το μάθημα της γλώσσας σε **χωριστά τμήματα διδασκαλίας με τη χρήση διαφοροποιημένου υλικού**, καθώς τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων φαίνεται να μην καλύπτουν τις ανάγκες των νέων μαθητών.
2. **Η δίγλωσσία αποτελεί αναγκαία υποστηρικτική συνθήκη της διδασκαλίας** τόσο στις ενισχυτικές όσο και στις κανονικές τάξεις φοίτησης. Η ανάγκη αυτή καλύπτεται με το διορισμό δίγλωσσης εκπαιδευτικού και την αξιοποίηση δίγλωσσων μαθητών οι οποίοι υποστηρίζουν ποικιλοτρόπως το διδακτικό έργο μέσω της εφαρμογής μιας αλληλοδιδακτικής μεθόδου διδασκαλίας.
3. **Η μεθοδολογική προσέγγιση της γλώσσας φαίνεται ότι διαφοροποιείται** σε τρεις ακόμη περιπτώσεις: στις κανονικές τάξεις, όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει διδασκαλία, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και στη διδασκαλία της Α τάξης υποδοχής με την αντικατάσταση της επικοινωνιακής με τη φωνητική-συλλαβική μέθοδο. Επίσης, η ολιστική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται ανεφάρμοστη όταν διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.
4. **Αποδυναμώνεται το επίσημο ΑΠ μαθημάτων**, η υλοκεντρική στοχοθεσία του και η αποκλειστικότητα του επίσημου σχολικού εγχειριδίου. Αντί αυτών παρουσιάζεται η ανάγκη για ανάπτυξη ενός παράλληλου ανεπίσημου προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας και η αναδόμηση του ισχύοντος επίσημου ΑΠ μαθημάτων.
5. Στην περίπτωση διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, στο σχολείο Φρίξος παρουσιάζεται η αδυναμία εφαρμογής της συνεργατικής μεθόδου, καθώς η έννοια της «τάξης μικτής ικανότητας» αλλάζει περιεχόμενο λόγω της απουσίας βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των αλλόγλωσσων μαθητών.

6. Τέλος, η αλλαγή των δομικών χαρακτηριστικών του σχολείου με εξαίρεση την παρουσία ενός παράλληλου προγράμματος διδασκαλίας στις ενισχυτικές τάξεις, φαίνεται ότι δε διαφοροποιεί αναγκαία και τη διδασκαλία στις κανονικές τάξεις φοίτησης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως εκπαιδευτική δράση έγκειται στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού της τάξης. Η περιστασιακή και τυχαία παρουσία ενός αναδομημένου ΑΠ, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δεξιότητες όλων των μαθητών της τάξης, δείχνει πιθανώς ότι η σχολική αναδόμηση δε σημαίνει απαραίτητα και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το τελευταίο επίπεδο αλλαγών που παρατηρείται στα δύο σχολεία αφορά στο διοικητικό έργο του σχολείου, τις σχέσεις του με το εξωτερικό περιβάλλον και το δίκτυο επαφών που αναπτύσσει. Οι πτυχές των προσώπων και των δράσεων που αναλαμβάνονται κατά τη λήψη των αποφάσεων, καθορίζει και το στιλ ηγεσίας που αναδεικνύουν οι δύο πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Ο πίνακας 37 συγκεντρώνει τις αλλαγές που αφορούν τη λήψη των αποφάσεων και την άσκηση εξουσίας στις δύο υπό μελέτη περιπτώσεις.



Πίνακας 37. Συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών που επιτελούνται στη διοίκηση των σχολείων Φρίξος και Έλλη.

Αλλαγές στη διοίκηση	Σχολείο Φρίξος	Σχολείο Έλλη
Ενεργή εμπλοκή του Συνδέσμου Γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου	✓	✓
Ανάπτυξη επικοινωνιακής συνεργασίας του διευθυντή με το Σύνδεσμο Γονέων προσανατολισμένη προς την εισαγωγή καινοτομιών	✓	
Ενεργητική δράση του Συνδέσμου Γονέων για την εφαρμογή πολιτικής χωριστής εκπαίδευσης		✓
Εμπλοκή των γονέων στην οργάνωση του διδακτικού έργου του σχολείου	✓	✓
Διαμόρφωση δικτύου χορηγών και δωρητών	✓	
Προώθηση κοινωνικής παρεμβατικής πολιτικής από τη διεύθυνση στο ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου	✓	
Επιλογή και μίσθωση προσωπικού για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και πολιτιστικού κέντρου της περιοχής	✓	
Μίσθωση εκπαιδευτικού μη κυπριακής υπηκοότητας	✓	
Ολοήμερη λειτουργία του σχολείου με την ανάπτυξη ποικίλων εξω-προγραμματικών δράσεων και την προώθησή του ως κέντρου τεχνών και γραμμάτων	✓	
Προώθηση μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής από το μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας στα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας (πρόταση για δημιουργία σχολείου διαπολιτισμικού, μέτρο διάχυσης Ελληνοποντίων, μέτρο χωριστής εκπαίδευσης)		
Παρουσία μιας πολιτικής διάστασης στον ρόλο του διευθυντή η οποία σχετίζεται με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών	✓	✓
Διοίκηση προσανατολισμένη στην επίλυση συγκρούσεων και τον περιορισμό των κοινωνικών επιδράσεων στη λειτουργία του σχολείου		✓
Παρουσία ιδεολογικο-πολιτικού λόγου στο δίκτυο προσώπων, κοινωνικών και πολιτικών φορέων και ΜΜΕ που επεμβαίνουν στη λειτουργία του σχολείου	✓	✓
Περιορισμός του γραφειοκρατικού ελέγχου και στιλ ηγεσίας	✓	✓
Παρουσία ενός πελατειακού μοντέλου ηγεσίας με έμφαση στις δημόσιες σχέσεις	✓	
Παρουσία ενός μοντέλου κοινωνικής – πελατειακής λογοδότησης στην ευρύτερη τοπική κοινωνία		✓
Εμφάνιση νέων δεξιοτήτων και εξειδικευμένου πεδίου γνώσεων για τη θέση του διευθυντή ενός πολυπολιτισμικού σχολείου	✓	✓

Ο συγκριτικός πίνακας των αλλαγών στο διοικητικό έργο του σχολείου φαίνεται ότι παρουσιάζει τις περισσότερες αποκλίσεις μεταξύ των δύο περιπτώσεων σχολείων εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες διαφοροποιήσεις που επιτελούνται στα δύο σχολικά συστήματα. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αν και στις δύο περιπτώσεις σχολείων και μεταξύ τεσσάρων περιπτώσεων διευθυντών σχολείων - των οποίων ο λόγος και η δράση έχουν αναλυθεί - η επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον και το τελικό προϊόν της πελατειακής-κοινωνικής λογοδότησης αποτελεί κοινό φαινόμενο, παρ' όλα αυτά το περιεχόμενο του διοικητικού έργου και της μοντέλου ηγεσίας διαφοροποιείται στις δύο πολυπολιτισμικά σχολεία.

Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος οι επαφές, οι συμφωνίες και η συνολική παρεμβατική δράση της διεύθυνσης προς το εξωτερικό περιβάλλον επικεντρώνονται **στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού τοπικού δικτύου** μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και αναγνώρισης της ιδιαιτερότητας του σχολείου και στην **διαμόρφωση πολιτικής για την ανάπτυξη της ευρύτερης κοινότητας**. Αντίθετα, στην περίπτωση του σχολείου Έλλη, η διεύθυνση παρουσιάζει παρόμοιας έντασης δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών προς το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά με στόχο την **επίλυση συγκρούσεων και την προστασία του σχολείου** από τους κοινωνικούς και τοπικούς φορείς, οι οποίοι δεν αποδέχονται την ιδιαιτερότητά του σχολείου και εντείνουν το πρόβλημα λειτουργίας του. Στην πρώτη περίπτωση η γραφειοκρατική λογοδότηση περιορίζεται και η δράση του διευθυντή αυτονομείται σημαντικά για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, ενώ στη δεύτερη η αυτονόμηση φαίνεται ως εντεταλμένη ανάγκη για την προστασία της λειτουργίας του σχολείου. Συνοπτικά, ο πίνακας 37 παρουσιάζει ακόμη τα ακόλουθα πορίσματα:

- ❖ Ο Σύνδεσμος Γονέων και στις δύο περιπτώσεις εμφανίζει **έντονη δράση με διαφορετικό όμως προσανατολισμό**. Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, η δράση του επικεντρώνεται στην εξεύρεση πόρων, την εθελοντική εργασία, την κοινωνική προσφορά και στήριξη του σχολείου και των οικογενειών των κοινωνικών μεταναστών. Στην περίπτωση του σχολείου Έλλη η δράση του Συνδέσμου αναφύεται μέσω ενός έντονου κλίματος αντίδρασης με στόχο την αποχώρηση των αλλόγλωσσων από τους κόλπους του σχολείου και τη διατήρηση της πληθυσμιακής κυριαρχίας των Εκ μαθητών.

- ❖ **Η διοίκηση του σχολείου αναπτύσσεται γύρω από ένα διευρυμένο δίκτυο τοπικών φορέων και κοινωνικών οργανώσεων, το οποίο διαδραματίζει διαφορετικό ρόλο στη λειτουργία του κάθε σχολείου.** Η έμφαση στις δημόσιες σχέσεις, τη σύναψη συμφωνιών και την εξεύρεση χορηγών αποτελεί κοινή πρακτική διαφορετικής έντασης και περιεχομένου στις δύο περιπτώσεις διοικητικών μοντέλων.
- ❖ Το σχολείο Φρίξος παρουσιάζει μία έντονη οικονομική δράση και αξιοποίηση των πόρων για την κάλυψη των αναγκών των άπορων μαθητών και τη μίσθωση εκπαιδευτικών για την ολόημερη λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι σχεδιασμοί ανάπτυξης του σχολείου προσανατολίζονται προς μία πολιτισμική πολιτική συνύπαρξης των μαθητών της περιοχής.
- ❖ Τέλος, η συγκριτική μελέτη των αλλαγών φανερώνει ότι η διευρυμένη πολιτισμική και κοινωνική δράση της διεύθυνσης στο σχολείο Φρίξος, εν αντιθέσει με τις περιορισμένες πρωτοβουλίες του σχολείου Έλλη, φαίνεται ότι πιθανώς να σχετίζεται με την ποιότητα του κλίματος που διαμορφώνεται από το εξωσχολικό συγκείμενο προσανατολισμένη στην ανάγκη διατήρησης του σχολείου στην περιοχή.

Οι αλλαγές στο σύστημα εγγραφών και φοίτησης, στη λειτουργία και στην οργάνωση του διδακτικού έργου και του ΑΠ μαθημάτων, όπως και οι καινοτομίες που παρουσιάζονται στο διδακτικό έργο του σχολείου, επίσημα και ανεπίσημα, φαίνεται ότι:

- **Αποτελούν αποφάσεις των προσώπων που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας** (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς) με αποτέλεσμα τον περιορισμό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της σχολικής γραφειοκρατίας στο ΚΕΣ.
- **Αναστέλλονται συγκεκριμένες περιοχές του θεσμικού πλαισίου και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται υφιστάμενοι κανονισμοί** που αφορούν στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση, με σκοπό τη διευθέτηση νέων φαινομένων και συνθηκών που παρουσιάζονται ως απόρροια της πολυπολιτισμικότητας. Η παρατήρηση αυτή σημαίνει την αλλαγή στο δεύτερο συστατικό του γραφειοκρατικού μοντέλου, αυτό της θεσμοποίησης.

Η σχέση αλληλεξάρτησης της σχολικής αναδόμησης με το μοντέλο της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας - όπως περιγράφεται από τους Hoy & Swetland (2001)

- συνιστά πόρισμα το οποίο προκύπτει από την εθνογραφική μελέτη των δύο περιπτώσεων. Η επαγωγική στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων, έδειξε ότι μεταξύ των σχολείων (πολυπολιτισμικών και μη) δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μοντέλο δυναμικής και κατασταλτικής σχολικής γραφειοκρατίας. Παρ' όλα αυτά οι δηλώσεις του προσωπικού στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζουν το σχολείο Φρίξος δεύτερο στην κατάταξη των σχολείων, με κριτήριο τον μ.ο των δηλώσεων της ενδυναμωτικής γραφειοκρατίας (μ.ο = 4.39). Επίσης, είναι το μοναδικό σχολείο με τη μεγαλύτερη διαφορά μέσων όρων στα δύο μοντέλα γραφειοκρατίας (ενδυναμωτικής και κατασταλτικής). Η ποσοτική ανάλυση δεν καταδεικνύει παρόμοια αποτελέσματα για το σχολείο Έλλη. Φαίνεται ότι οι σημαντικές διαφορές του μοντέλου άσκησης ηγεσίας στα δύο σχολεία το σχολικό έτος συλλογής των δεδομένων, ερμηνεύουν την απόκλιση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας για τα δύο σχολεία. Το πόρισμα αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα της τριγωνοποίησης στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και τη συμπληρωματική σχέση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για την διερεύνηση του εύρους ενός φαινομένου.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### Εισαγωγή

Το κεφάλαιο των συμπερασμάτων ως προς τη δομή του παρουσιάζει:

- A. Τα γενικά συμπεράσματα της πολυπολιτισμικότητας στο ΚΕΣ. Παρουσιάζονται πορίσματα που αφορούν τους παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολυπολιτισμική πολιτική και πορίσματα που προκύπτουν από τις μεταξύ των επιπέδων συγκρίσεις
- B. Το μοντέλο της αναδόμησης ως αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού των σχολικών οργανισμών. Στο κεφάλαιο αυτό τεκμηριώνεται η ανάγκη διαμόρφωσης ενός αναλογικού παραδείγματος μεταξύ του σχολικού και του ανθρώπινου οργανισμού με όλους τους περιορισμούς και τα διαφοροποιημένα αποτελέσματα που προϋποθέτει η μεταφορά της αναλογίας σε κοινωνικά-εκπαιδευτικά συστήματα βάσει του οποίου ερμηνεύονται οι βασικές αλλαγές που επιτελούνται στις δύο σχολικές μονάδες.
- Γ. Το μοντέλο αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας σχολικών οργανισμών.
- Δ. Τα μοτίβα Εποπτείας, Στάσης ως προς την Αλλαγή και Παιδαγωγικής Φιλοσοφίας όπως προκύπτουν από την ανάλυση του μεσαίου επιπέδου της ιεραρχίας. Η ανάλυση του λόγου των τριών προσώπων σε σχέση με τη δράση τους, όπως προκύπτει από δεδομένα των σχολικών μονάδων, φανερώνει τη σημαντικότητα της μελέτης της στάσης στην αλλαγή για τον τρόπο λειτουργίας των μηχανισμών ελέγχου και εποπτείας του συστήματος.
- E. Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

### **Οι συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου**

Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζουν σημαντικές αλλαγές σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Και στα τρία επίπεδα του ΚΕΣ παρατηρούνται αλλαγές ως προς το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργών, τη στάση τους στην αλλαγή, τα μέτρα που λαμβάνουν, τις αλλαγές που προωθούν ή την αδράνεια που παρουσιάζουν συμβάλλοντας στην αναδόμηση των σχολικών μονάδων. Οι αλλαγές που επισημαίνονται, διαφοροποιούνται ως προς το είδος, το σκοπό τους και το ρυθμό με τον οποίο επιτελούνται από τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη λειτουργία των ΣΦΑ.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση της πολιτικής του ΥΠΠ μέσω των επίσημων εγγράφων, των εκθέσεων του ΥΠΠ και των δηλώσεων των ανώτερων διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης, παρουσιάζει **την παροχή του ΠΔΧ στα ΣΦΑ ως το βασικό μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας**. Η ανάλυση του Αρχείου και ειδικότερα η μελέτη της εξέλιξης της πολιτικής του ΥΠΠ για την παροχή του ΠΔΧ από το 1999 - 2002 (Παράρτημα, πίνακας Γ2), δείχνει ότι οι δράσεις που αναλήφθηκαν αφορούν την προσπάθεια του ΥΠΠ να εξασφαλίσει την οικονομική στήριξη του μέτρου με τη διασφάλιση ανάλογου κονδυλίου από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η κρατική δαπάνη για τον ΠΔΧ συνιστά τη βασική μέριμνα στο εθνικό επίπεδο για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την παροχή βοήθειας στα σχολεία που αντιμετωπίζουν την αλλαγή. Στο μακροεπίπεδο, η οικονομική διάσταση και το κόστος της αλλαγής αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της δράσης του ΥΠΠ. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από την απουσία παράλληλων μέτρων που να αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση, όπως και μίας σχεδιασμένης πολιτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΚΕΣ. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία και μάθηση έχουν επισημανθεί ως οι βασικούς παράγοντες ενός συστήματος, ώστε να αποβεί και να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό (Creemers & Kyriakides, 2007 · 2006).

Φαίνεται λοιπόν, ότι η αλλαγή, οποιαδήποτε κατεύθυνση κι αν έχει – από τη βάση προς το κέντρο στην περίπτωση της Κύπρου και ως κεντροκατευθυνόμενη στις περιπτώσεις αναδομηστικών μεταρρυθμίσεων των αγγλόφωνων χωρών - συνοδεύεται και χαρακτηρίζεται από τον παράγοντα της οικονομίας. Από την άποψη αυτή, η αναδόμηση ως εγγενής αλλαγή των σχολικών συστημάτων συμπορεύεται με τις έρευνες που καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της οικονομίας ως παράγοντα διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αναδόμησης (Daun, 2002 · Giles, 2001 · Burns, 2000 · Levačić & Hardman, 1998 · Smith 1998 · Gordon & Whitty, 1997 · Newmann 1997 · Hallinan 1995 · Levačić, 1995). Στα πέντε υπό μελέτη εκπαιδευτικά συστήματα των αγγλόφωνων χωρών (Αγγλίας και Ουαλίας, ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας) τα Υπουργεία Παιδείας αποφάσιζαν τη μεταβίβαση της οικονομικής διαχείρισης στα ίδια τα σχολεία και την άμεση χρηματοδότησή τους απευθείας από το κράτος αναπτύσσοντας, όπως είδαμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (σελ. 40-61), παράλληλους μηχανισμούς κεντρικού ή εξωτερικού ελέγχου των σχολείων. Στην περίπτωση του ΚΕΣ, το ΥΠΠ προβαίνει σε μία επένδυση, παρέχοντας επιπλέον

διδασκτικό χρόνο, τον οποίο αφήνει στη δικαιοδοσία των δύο σχολείων, αφού δεν προβαίνει σε έναν οργανωμένο πολιτικό σχεδιασμό.

Η βασική διαφορά που παρουσιάζεται στο ΚΕΣ εν συγκρίσει με τις περιπτώσεις αναδόμησης σχολικών και εκπαιδευτικών συστημάτων που μελετήθηκαν, αφορά την *κατεύθυνση* της αλλαγής. Όπως ήδη αναφέραμε, ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά των αναδομηστικών μεταρρυθμίσεων είναι η **κεντροκατευθυνόμενη πορεία της**. Η παρουσία της δηλαδή, ως απόφαση των ανώτερων διοικητικών στελεχών και εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην περίπτωση του ΚΕΣ, οι συγκρίσεις του τρόπου διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και των συνεπειών της μεταξύ των τριών επιπέδων (μακροεπίπεδο, μεσαίο επίπεδο και σχολική βάση), φανερώνει ότι οι αλλαγές που επισημαίνονται ακολουθούν αντίστροφη πορεία. Η παροχή ΠΔΧ, η υπουργική απόφαση του «όχι πέραν των 5 αλλόγλωσσων ανά τάξη», η διάχυση των αλλόγλωσσων σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Πάφου (δες πίνακα Δ1, Παράρτημα) ως μορφή *διοικητικής επιλογής σχολείου* και η οργάνωση τάξεων υποδοχής, **συνιστούν αποφάσεις, οι οποίες λαμβάνονται από τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα και προωθούνται προς τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα**. Ταυτόχρονα, βασικές ρυθμίσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη μελέτη των επίσημων εγγράφων, φαίνεται ότι δεν εφαρμόζονται από τα ίδια τα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι οδηγίες που αφορούν την αναλογική κατανομή του διδασκτικού χρόνου σε αλλόγλωσσους μαθητές, τα κριτήρια διαμόρφωσης των ενισχυτικών ομάδων, το διδασκτικό χρόνο ανά επίπεδο ενίσχυσης και σύνολο αλλόγλωσσων, τη διδασκαλία αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας στις ενισχύσεις και την αξιολόγηση της κατάρτισης του μαθητή πριν την παροχή δεύτερου συνεχούς έτους ενισχυτικής διδασκαλίας (δες Παράρτημα πίνακα Γ2, ΓΠ 70/2001, φάκελος 7.1.19.1/3 ΥΠΠ, φάκελος 101/94/4 ΥΠΠ (ΓΕ) 1/99, 25/8/1999 και φάκελος 7.1.19.1/3 ΥΠΠ, 15/5/2002), δεν τυγχάνουν εφαρμογής σε κανένα από τα δύο σχολεία.

Η αυτονομημένη δράση των ΣΦΑ προκύπτει ακόμη από δύο σημαντικά δεδομένα της έρευνας: α) την κατάργηση της εθνικής κλίμακας παροχής ΠΔΧ στα δύο σχολεία (σελ 427 και 509), καθώς ο διευθυντής φαίνεται να αποτελεί το βασικό ρυθμιστή του μέτρου και β) τη μεταβίβαση του δικαιώματος στην εκπαίδευση (εγγραφής και φοίτησης) των αλλοδαπών μαθητών στη δικαιοδοσία και ευθύνη των διευθυντών, λόγω της σύγκρουσης των θεσμικών ρυθμίσεων που επέφερε η παρουσία αλλοδαπών. Η ανάληψη της ευθύνης συνιστούσε το έργο των διευθυντών μέχρι το 2002, έτος όπου ο ΓΕΔ διευκρινίζει την αντισυνταγματικότητα και την παράβαση της Ευρωπαϊκής οδηγίας που ενέχει η άρνηση εγγραφής μαθητών ανεξαρτήτως καταγωγής και

καθεστώς παραμονής. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι τα δύο ΣΦΑ προωθούν αλλαγές, παρακάμπτουν οδηγίες, αντικαθιστούν τα κενά του θεσμικού πλαισίου (εγγραφή λαθρομεταναστών και περίπτωση 13χρονων Γεωργιανών χωρίς βεβαίωση αποφοίτησης από δημοτικό) και στην ουσία διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο άτυπο καθεστώς λειτουργίας. Οι πρώτες αυτές επισημάνσεις φανερώνουν τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στα δύο βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής δομής των σχολείων: το συγκεντρωτισμό και τη θεσμοποίηση. Οι αποφάσεις λαμβάνονται στη βάση, ενώ το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολείου κρίνεται ανεπαρκές ή παρακάμπτεται. Η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο επιτελείται η αναδόμηση στα δύο σχολεία, παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο ερμηνείας της ως αυτορρυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού των πολυπολιτισμικών σχολικών οργανισμών.

Η συγκριτική μελέτη των αλλαγών που επισημαίνονται στα τρία επίπεδα του συστήματος δείχνει ότι διαφοροποιούνται ως προς το πλήθος και το περιεχόμενό τους ανά επίπεδο. Τα επίσημα έγγραφα του Αρχείου «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» παρέχουν σημαντικά δεδομένα για την εξελικτική πορεία του μέτρου παροχής ΠΔΧ (πίνακας Γ2, Παράρτημα) και τους φορείς που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής του ΚΕΣ (διάγραμμα 5, σελ. 201), χωρίς όμως να προσφέρουν πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, την αξιοποίηση του μέτρου στη σχολική βάση και τις επιπτώσεις του στην εφαρμογή του εθνικού ΑΠ στις νέες πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Ταυτόχρονα, η ανάλυση του λόγου των ΥΠ και ΔΔΕ παρουσιάζει περισσότερο στοιχεία για τη φιλοσοφία του ΚΕΣ έναντι της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης (διάγραμμα 6, σελ. 221) και όχι τόσο δεδομένα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο οργανώνει και επιτελεί το διδακτικό και μαθησιακό έργο στη νέα συνθήκη. Η συγκριτική μελέτη του πλήθους των κωδικών και της συχνότητας αναφοράς τους στις δηλώσεις των προσώπων του ανώτερου και μεσαίου διοικητικού επιπέδου (Πίνακες 7, 8 σελ 203, 205 για ΥΠ και ΔΔΕ, πίνακες 9, 10 σελ 223, 227 για ΠΛΕ Λευκωσίας, πίνακες 13, 14, σελ 272, 273 για ΠΛΕ Πάφου και πίνακας 19, σελ 353 για τους Επιθεωρητές) φανερώνει μία σταδιακή αύξηση των δηλώσεων σχετικά με τις αλλαγές που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα στο έργο τους, όπως και αυτές που επισημαίνουν τα πρόσωπα ότι επιτελούνται στα ΣΦΑ. Ταυτόχρονα, το περιεχόμενο και η συχνότητα των αναφορών διαφοροποιείται και μεγεθύνεται όσο η ανάλυση κινείται προς το μικροεπίπεδο. Το φαινόμενο αυτό επιβεβαιώνει το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, καθώς η μελέτη



αποκλειστικά και μόνο της επίσημης πολιτικής του ΚΕΣ παρουσιάζει παραπλανητικά αποτελέσματα. Επίσης, αναδύει τη σημαντικότητα της άτυπης λειτουργίας του συστήματος για την κατανόηση των αλλαγών που επιτελούνται και της σχέσης τους με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Η σημαντικότητα της τριγωνοποίησης και της εθνογραφικής ιστορικής μελέτης για τη διερεύνηση των καινοφανών συνθηκών και φαινομένων στο χώρο της Παιδείας, επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των αλλαγών που επιτελούνται σε τέσσερα βασικά υποσυστήματα του σχολικού οργανισμού: το σύστημα εγγραφών, την οργάνωση των τάξεων και του ωρολογίου προγράμματος, τη διαχείριση του ΑΠ, το διδακτικό και διοικητικό έργο του σχολείου (διάγραμμα 14, 17 σελ 473 και 555, όπως και τους συγκριτικούς πίνακες 34, 35, 36 και 37, σελ 557-566).

Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των τεσσάρων λειτουργικών υποσυστημάτων σε κάθε περίπτωση σχολείου και μεταξύ των δύο περιπτώσεων, παρουσιάζει ένα πολυσύνθετο φάσμα αλλαγών, το οποίο στην τελική του έκφραση αναδύει δύο τύπους σχολικής αναδόμησης διαφορετικούς ως προς το περιεχόμενο των αλλαγών που τους συνθέτουν και την ένταση με την οποία παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση. Το κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο του εξωσχολικού περιβάλλοντα χώρου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο για να επιβιώσει διαχειριζόμενο την πολυπολιτισμική συνθήκη, να προστατέψει τις βασικές του λειτουργίες και να περιορίσει το μέγεθος του «ερεθίσματος» (πολυπολιτισμικότητα και συγκρούσεις της τοπικής κοινωνίας).

**Η πολυπολιτισμικότητα**, εκτός από τις αλλαγές που επιφέρει στη δομή των δύο σχολικών οργανισμών (αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο), φαίνεται ότι **επηρεάζει με διαφορετική ένταση και τα άλλα επίπεδα της ιεραρχίας** (ΓΕΔΕ, ΠΛΕ και Επιθεωρητές). Διαφοροποιεί το έργο τους, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να **επηρεάζει τέσσερα υποσυστήματα του ΚΕΣ: το σύστημα εξουσίας, λογοδότησης, εποπτείας, επιλογής και τοποθετήσεων προσωπικού**. Η διαχωριστική ανάλυση των ΠΛΕ από αυτήν των τελικών εκφραστών εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠ και ΔΔΕ) αλλά και η ανάλυση των ΠΛΕ κατά Επαρχία, παρουσιάζει αποτελέσματα που αφορούν τη διαφορετική φιλοσοφία και δράση τους στη διαχείριση του πολυπολιτισμικού φαινομένου, τόσο σε σχέση με τους τελικούς εκφραστές όσο και μεταξύ των δύο Επαρχιών. Οι ΠΛΕ Λευκωσίας και Πάφου (συνολικά 5 πρόσωπα) συμφωνούν και διαχωρίζονται από τις θέσεις του ΥΠΠ σε δύο σημεία:

1) Δηλώνουν την απουσία εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠ για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο, παρά την κεντρική οδηγία που αποστέλλεται

με μορφή εσωτερικού σημειώματος από τους ΔΔΕ και ΥΠ προς όλες τις Επαρχίες, το οποίο αναλύει την πολιτική του ΚΕΣ και την ανάγκη σύγκλισης των θέσεων όλων των διοικητικών στελεχών προς αυτή την κατεύθυνση (πίνακας Γ2, Παράρτημα, φάκελ. 7.1.19.1, 3/11/2001).

2) Υποστηρίζουν την περιφερειακή αποκεντρωτική ανάπτυξη πολιτικής (διαχείριση ανά Επαρχία) για τις αποφάσεις που αφορούν τα ΣΦΑ λόγω των διαφορετικών ιδιαιτεροτήτων που συνθέτουν τις τοπικές κοινωνίες Πάφου και Λευκωσίας, όπως και αυτές των δύο υπό μελέτη σχολείων. Η θέση τους αυτή διαφοροποιείται από τις δηλώσεις των ΥΠ και ΔΔΕ, οι οποίοι υποστηρίζουν τη συγκεντρωτική πολιτική του ΥΠΠ και την εφαρμογή μίας ενιαίας πολιτικής στα ΣΦΑ. Παρόλα αυτά, οι τοπικές ιδιαιτερότητες φαίνεται ότι καθορίζουν την διαφοροποιημένη δράση των ΠΛΕ.

Οι ΠΛΕ φαίνεται ότι μετουσιώνουν την ανάγκη για περιφερειακή αποκέντρωση σε πράξη, καθώς αναλαμβάνουν διαφορετικές αποφάσεις και εφαρμόζουν διαφορετικά μέτρα στα ΣΦΑ των δύο Επαρχιών (διάγραμμα 8, σελ. 340). Παρουσιάζονται ως πρόσωπα με εκχωρημένες εξουσίες στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Η εκχώρηση εξουσιών φαίνεται ότι συνδέεται σε ορισμένες περιπτώσεις με την αδυναμία άσκησης ελέγχου. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (1992:57) η εκχώρηση αρμοδιοτήτων προς τις κατώτερες βαθμίδες σημαίνει συχνά την αδυναμία άσκησης του συνόλου της εξουσίας από την ανώτερη ιεραρχία.

Ως αποτέλεσμα της αυτόνομης δράσης τους προκύπτει η εφαρμογή της *διοικητικής επιλογής σχολείου* με τη διάχυση των αλλόγλωσσων σε όλα τα δημοτικά της Πάφου, πολιτική η οποία εμφανίζεται σε περιφερειακό επίπεδο και δεν αφορά την Επαρχία της Λευκωσίας. Προγενέστερα και κατά την εφαρμογή του μέτρου, οι ΠΛΕ Πάφου δραστηριοποιούνται σε ένα δίκτυο επαφών με ΜΜΕ, συνδέσμους γονέων, τοπικούς φορείς, οικονομικές επιχειρήσεις και άλλους κρατικούς φορείς, το οποίο εμπλέκεται σε ζητήματα εγγραφών, φοίτησης και εκπαίδευσης. Η πελατειακή σχέση που αναπτύσσει το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας της Πάφου συνιστά δράση που δεν εμφανίζεται από τον ΠΛΕ Λευκωσίας και προκύπτει από το ιδιαίτερα έντονο και συγκρουσιακό κλίμα που παρουσιάζεται στην τοπική κοινωνία με την παρουσία οικονομικών μεταναστών. Η δικαιοδοσία των εγγραφών και των ζητημάτων που εγείρονται με τις εγγραφές των αλλόγλωσσων, εκχωρείται από τους ΠΛΕ Λευκωσίας στο διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι ΠΛΕ Λευκωσίας προωθούν ένα καθεστώς «χαλαρώσεων και παρεκκλίσεων» - όπως το κατονομάζουν - στα ΣΦΑ της Επαρχίας τους και

συγκεκριμένα στο σχολείο Φρίξος, διατηρώντας μία αποστασιοποιημένη στάση από τα δρώμενα του σχολείου.

Σε αντίθεση, οι ΠΛΕ Πάφου εμπλέκονται στο σύστημα εγγραφών, μετακινήσεων και κατάταξης των μαθητών σε σχολικές τάξεις στα ΣΦΑ, επισημοποιώντας την κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου εγγραφών σε όλα τα σχολεία της Πάφου και καθιστώντας άτυπο θεσμό την επιλογή σχολείου με δύο μορφές: τη γονεϊκή και τη διοικητική.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο Επαρχιών σημαίνουν την άσκηση εξουσίας σε περιφερειακό επίπεδο, εισάγοντας μία **μορφή περιφερειακής διοικητικής αποκέντρωσης για ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας**. Το φαινόμενο της περιφερειακής λήψης αποφάσεων πιθανώς να συμβαίνει και σε άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα πέραν και εκτός της πολυπολιτισμικότητας και αποτελεί ζήτημα που χρήζει περαιτέρω έρευνας. **Η γραφειοκρατική μορφή λογοδοσίας περιορίζεται, ενώ η επαγγελματική ενισχύεται**, καθώς αναλαμβάνουν την ευθύνη των δράσεων που αποφασίζουν. Ταυτόχρονα, στην περίπτωση του ΠΛΕ Πάφου, παρουσιάζεται έντονη η διαμόρφωση μίας **πελατειακής μορφής λογοδότησης**, η οποία συνοδεύεται από έντονη πολιτική δράση σε θέματα μεταναστευτικής πολιτικής, επίλυσης συγκρούσεων, διαμόρφωσης μίας ανεκτικής κουλτούρας αποδοχής στην τοπική κοινωνία και ένταξης αλλοδαπών στην εκπαίδευση. Ο πολιτικο-ιδεολογικός χαρακτήρας της αλλαγής (μεταναστευτικού φαινομένου και μετάλλαξης των μονοπολιτισμικών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες) διαφοροποιεί το ρόλο των ΠΛΕ, καθώς επεκτείνεται σε πεδία, τα οποία δεν προσδιορίζονται από την περιγραφή της θέσης του. Η πολυπολιτισμικότητα εμπλέκει στο διοικητικό έργο της εκπαίδευσης ζητήματα κοινωνικής, μεταναστευτικής πολιτικής και διεθνούς δικαίου, επεκτείνοντας τα όρια του εκπαιδευτικού συστήματος προς το εξωτερικό περιβάλλον. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται κι από το γεγονός του παρεμβατικού ρόλου που φαίνεται να διαδραματίζει η εκπαίδευση σε άλλους τομείς της πολιτικής του κράτους όχι μακροπρόθεσμα (αποτελέσματα και πορεία μαθητών) αλλά άμεσα, με την απόκτηση άδειας παραμονής των μεταναστών λόγω της φοίτησης των παιδιών τους σε σχολεία της Κύπρου. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η φοίτηση των αλλόγλωσσων στο ΚΕΣ, φαίνεται ότι το καθιστά σημαντικό παράγοντα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πολιτική του κράτους.

Η ποιοτική ανάλυση των αλλαγών και των διαφοροποιήσεων μεταξύ προσώπων και επιπέδων, οι οποίες επιτελούνται σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο,

επιβεβαιώνονται από τις θεωρίες αυτό-οργάνωσης και αντιμετώπισης του συστήματος ως αυτό-οργανούμενου. Όπως αναφέρει ο Τσούκας (2000:20) «αν δούμε την επιχείρηση ως ένα αυτό-οργανούμενο σύστημα, τότε δεν ενδιαφερόμαστε μόνο για τα συστήματα ελέγχου αλλά, κυρίως, για το πώς τα άτομα θα αποκτήσουν την ικανότητα να ασκούν την κρίση τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να *αυτενεργούν*, δίχως, την ίδια στιγμή, οι δράσεις τους να είναι ασυνάρτητες, τυχαίες ή εγωκεντρικές».

Το φαινόμενο της αυτό-οργάνωσης σημασιοδοτείται από την εμφάνιση μίας διαφορετικής πολιτικής, η οποία ακολουθείται στις δύο εκπαιδευτικές περιφέρειες Λευκωσίας και Πάφου αλλά και μεταξύ των δύο υπό μελέτη σχολείων, θεμελιωμένη στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Η τοπικότητα αναδύεται ως δυναμική που παρουσιάζεται από τις τοπικές κοινωνίες και αντιτίθεται στην κεντρικά διαμορφωμένη πολιτική (επίσημη θέση του ΥΠΠ). Αναλογικά ο Kazamias (1998) αναφέρεται στο δίπολο ‘τοπικότητας – κέντρου’ [όπου το κέντρο είναι η ΕΕ σε αντιπαράθεση με τα έθνη κράτη], όπου περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η «ιδέα της Ευρώπης». Συγκεκριμένα περιγράφει ως τοπικό το εθνικό κράτος και ως κέντρο την Ε.Ε. Επισημαίνει συγκεκριμένα ότι «η τοπικότητα (localism) αναδύεται έναντι του ευρωπαϊσμού (europeanisation) και της παγκοσμιοποίησης των οικονομιών και των πολιτισμών” (4).

Η παρουσία της πολυπολιτισμικότητας ως νέας συνθήκης στο ΚΕΣ, φαίνεται ότι αναδύει ένα νέο φαινόμενο για την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αυτό του δικαιώματος επιλογής σχολείου στο δημόσιο τομέα. Όπως έχει αναλυθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το δικαίωμα επιλογής στην εκπαίδευση παρουσιάστηκε την εποχή της Αγγλοκρατίας με τη διαμόρφωση διαφορετικών τύπων σχολείων (Κουτσελίνη, 1997 · Persianis, 1996), πολιτική την οποία εισήγαγαν οι Βρετανοί αποικιοκράτες. Από την εποχή της σύστασης του ΚΕΣ, το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής περιορίζεται μεταξύ της ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων εν αντιθέσει με την ιστορική εξέλιξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης σε άλλες χώρες (δες ανάλυση σελ 125-127), δεν αποτέλεσε πρωτοβουλία της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Κύπρου, αλλά Βρετανών επιχειρηματιών με την ίδρυση αγγλόφωνων ιδιωτικών σχολείων. Ταυτόχρονα, η δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου, με εξαίρεση τα σχολεία των θρησκευτικών μειονοτήτων (Αρμενίων και Μαρωνιτών), δεν εισάγει τη λειτουργία πολλαπλών τύπων δημοτικών σχολείων (π.χ μουσικό, αθλητικό κλπ). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι για τους Εκ γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο δημόσιο, η δυνατότητα επιλογής σχολείου ήταν ανύπαρκτη.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στα υπό μελέτη σχολεία ενεργοποιεί το συγκεκριμένο μηχανισμό. Η ανάλυση των μητρώων σε βάθος χρόνου δείχνει την πληθυσμιακή αναλογία ντόπιων - αλλόγλωσσων να εξελίσσεται μέσω μίας αντιστρόφως ανάλογης σχέσης (δες διάγραμμα 11 σελ. 417 και διάγραμμα 15 σελ. 487 αντίστοιχα). Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του σχολείου φανερώνει ότι η μείωση των Έκ μαθητών στα συγκεκριμένα σχολεία οφείλεται στην απόφαση των γονέων να επιλέξουν και να μετεγγράψουν το παιδί τους σε ένα άλλο δημοτικό σχολείο της επιλογής τους. Η σημαντικότητα της πρακτικής αυτής δεν έγκειται τόσο στο γεγονός της κατάρτησης του γεωγραφικού κριτηρίου και της παράκαμψης του θεσμικού πλαισίου, όσο στο ότι **η γονεϊκή επιλογή ως φαινόμενο παρουσιάζεται με τη μορφή αντίδρασης εσωτερικών μερών του συστήματος (γονείς) στην αλλαγή που επιτελείται (πολυπολιτισμικότητα).**

Το φαινόμενο της γονεϊκής επιλογής – στις περιπτώσεις που έχει εφαρμοστεί ως κρατική πολιτική - συνδέεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τη φιλοσοφία της μαρκετοποίησης της εκπαίδευσης και την καλλιέργεια ενός ανταγωνιστικού κλίματος. Στις υπό μελέτη αγγλόφωνες χώρες, η εισαγωγή της ελεύθερης αγοράς και των πελατειακών σχέσεων στην εκπαίδευση από το χώρο της οικονομίας, σήμανε τη θεοποίηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και την αποικοδόμηση του κράτους πρόνοιας (Μπουζάκης, 2001:234). Συγκεκριμένα, στην Αγγλία η γονεϊκή επιλογή και το σύστημα των ανοικτών εγγραφών (open enrollment) συνδυάστηκε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την απορύθμιση της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη μίας ανταγωνιστικής κουλτούρας μεταξύ των σχολείων (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996). Ταυτόχρονα συγχρονίστηκε με τις πολιτικές που εισήγαγε η Συντηρητική παράταξη της Αγγλίας από το 1979 έως το 1997 με στόχο την αναδόμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Whitty, Power & Edwards, 1998). Στη Νέα Ζηλανδία η εφαρμογή του δικαιώματος επιλογής σχολείου, συνδυάστηκε με την πολιτική της μαρκετοποίησης της εκπαίδευσης και επέφερε το φαινόμενο του διαχωρισμού, διαμορφώνοντας σχολεία με υψηλό και χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους μαθητών (Waslander & Thupp, 1995), ενώ η επαναφορά μίας μη-γραφειοκρατικοποιημένης πολιτικής κράτους πρόνοιας, προτείνεται ως πολιτική εξυγίανσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ν. Ζηλανδίας (Olssen, 1996). Στις ΗΠΑ η ποικιλία των μορφών γονεϊκής επιλογής που εφαρμόστηκαν στα δημόσια σχολεία, αποδυνάμωσε το εθνικό σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης. Στόχευε στην ανάπτυξη ενός ανταγωνισμού μεταξύ των δημόσιων σχολείων κατ' αναλογία αυτού που χαρακτηρίζει τον τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης

(Parker & Margonis, 1996). Η γονεϊκή επιλογή και η καλλιέργεια ανταγωνιστικής κουλτούρας μεταξύ των αμερικανικών σχολείων θεωρείται ως πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2001:241).

Στην περίπτωση της Κύπρου, **το φαινόμενο δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας τέτοιας πολιτικής και μάλιστα μιας εθνικής πολιτικής μεταρρύθμισης.** Η αντίστροφα αναλογική σχέση που παρουσιάζουν οι εγγραφές Εκ και αλλόγλωσσων στην ανάλυση των μητρώων του σχολείου σε βάθος χρόνου, δείχνουν ότι **η γονεϊκή πολιτική αναδύεται ως αντανακλαστική αντίδραση ομοιοστατικής ρύθμισης του συστήματος, η οποία στόχο της έχει την επίτευξη ομοιόμορφου γλωσσοπολιτισμικά σχολικού περιβάλλοντος** (σχολεία «για αλλόγλωσσους» και σχολεία για «ντόπιους»), και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί οργανωμένη κεντροκατευθυνόμενη πολιτική. Το συμπέρασμα της ερμηνείας του φαινομένου της γονεϊκής επιλογής ως μηχανισμού ομοιοστατικής αυτορρύθμισης, ενισχύεται από τα μέτρα που έλαβε η κυβέρνηση της Αγγλίας προκειμένου να ενεργοποιήσει τη λειτουργία του. Εισήχθη ως εκπαιδευτική πολιτική, ενώ δεν αποτελούσε κοινωνικό αίτημα (Goldring & Hausman, 1999). Καθώς οι γονείς στην Αγγλία, δεν ασκούσαν αυτό τους το δικαίωμα, το ΥΠ έλαβε ενισχυτικά μέτρα, τα οποία ενσωματώθηκαν στο The Parent Charter (1992) με στόχο την ενεργοποίηση του παρεχόμενου δικαιώματος και την ανάπτυξη του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996). Η «επιβολή του δικαιώματος» από το κέντρο, ίσως να συνιστά έναν από τους λόγους που οι γονείς τελικά επιλέγουν σχολεία αλλά όχι με πρωταρχικό κριτήριο την ακαδημαϊκή ποιότητα του σχολείου (Echols & Willms, 1995).

Το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής σχολείου, όπως ασκείται από τους Εκ γονείς των ΣΦΑ, διαφοροποιείται από τον τρόπο εφαρμογής του στα αγγλόφωνα κράτη ως προς δύο σημεία:

**A. Στην περίπτωση της Κύπρου δεν αποτελεί απόφαση του ΥΠΠ αλλά παρουσιάζεται ως ομοιοστατική αντανακλαστική αντίδραση του συστήματος και συνδέεται άμεσα με το φαινόμενο της αναδόμησης ως ομοιοστατικής λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.** Η σχέση του δικαιώματος επιλογής με την αναδόμηση ενισχύεται και από τη μορφή της διοικητικής επιλογής σχολείου που εμφανίζεται στο ΚΕΣ. Η απόφαση των διοικητικών στελεχών να ανακατανεύμουν τον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, παρουσιάζεται ως απαίτηση της τοπικής κοινότητας του σχολείου. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας ενεργοποιεί μηχανισμούς επίτευξης ομοιογένειας ή περιορισμού του ερεθίσματος της αλλαγής, με αποτέλεσμα

την προσπάθεια μείωσης του πλήθους των αλλόγλωσσων σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

**Β. Το κριτήριο επιλογής σχολείου από τους Έκ γονείς δε φαίνεται να καθορίζεται από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας αλλά από την παρουσία αλλόγλωσσων.** Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι στο σχολείο Έλλη, ακόμη και πριν την παρουσία των αλλόγλωσσων, φοιτούσαν μαθητές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Αυτό όμως, δεν ενεργοποίησε έναν τέτοιο μηχανισμό. Στις περιγραφές των ΠΛΕ Πάφου, οι οποίες εντάσσονται στην κατηγορία «τοπικές ιδιαιτερότητες», παρουσιάζεται τόσο το φτωχό παρελθόν της περιοχής όσο και η οικονομικής της ανάπτυξη. Η τουριστική ανάπτυξη της περιοχής επέφερε, όπως δηλώνουν τα διοικητικά στελέχη, μία άνοδο του οικονομικού στάτους όχι μόνο για τους ντόπιους, αλλά και τους μετανάστες που απασχολούνται και ζουν στην περιοχή. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς συγκαταλέγονται στην οικονομική ελίτ της τοπικής κοινωνίας. **Το κριτήριο λοιπόν, φαίνεται πολιτισμικό, γεγονός που δηλώνει την αναγκαιότητα μίας πολιτικής πολιτισμικής συνύπαρξης στην κοινωνία της Πάφου.**

Ολοκληρώνοντας, η έρευνα θεμελιώνει τα αποτελέσματά της προβαίνοντας σε δύο επίπεδα συγκρίσεων: α) μεταξύ των επιπέδων του ΚΕΣ και των σχέσεων που αναπτύσσονται και συνθέτουν την αλλαγή και β) του φαινομένου της σχολικής αναδόμησης που παρουσιάζεται στο ΚΕΣ εν συγκρίσει με τις διεθνείς μεταρρυθμίσεις αναδόμησης. Από την άποψη αυτή, χρησιμοποιεί τη συγκριτική ως κοινωνικοεπιστημονική μέθοδο η οποία όπως περιγράφει ο Μπουζάκης (2001:233) «δε συμβάλλει απλά στη συσχέτιση παρατηρήσιμων φαινομένων, αλλά στη σύνδεση των μεταξύ τους σχέσεων. Σε αντίθεση με τη σύγκριση ως γενική νοητική λειτουργία η οποία θεμελιώνει σχέσεις ανάμεσα σε παρατηρήσιμα γεγονότα, η σύγκριση ως κοινωνικο-επιστημονική μέθοδος θεμελιώνει σχέσεις ανάμεσα στις σχέσεις. Ενδιαφέρεται για πιθανές σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά φαινόμενα, μεταβλητές ή επίπεδα συστημάτων».

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η αναδόμηση που συντελείται στα δύο υπό μελέτη σχολεία ως αποτέλεσμα του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού των σχολικών μονάδων.

## Το μοντέλο της αναδόμησης ως αυτορρυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού των σχολικών οργανισμών

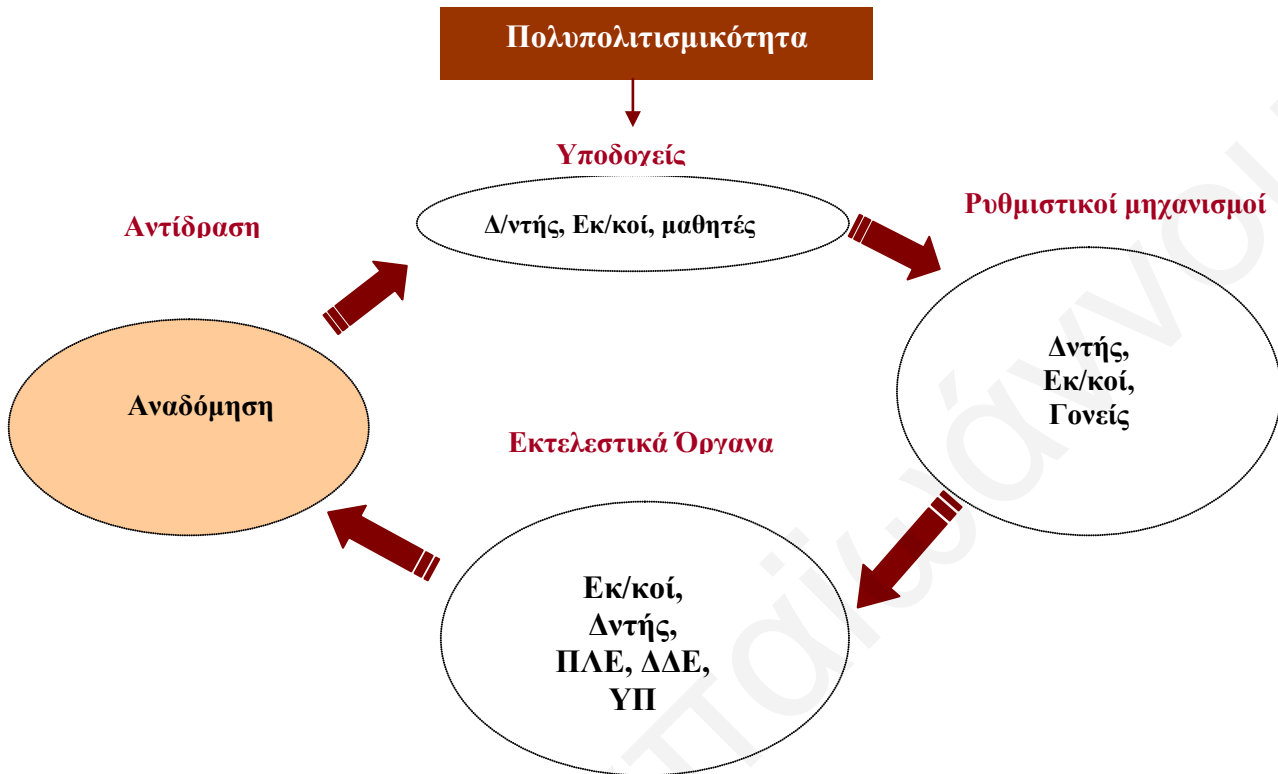
Βάσει του μοντέλου του αυτορρυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στον ανθρώπινο οργανισμό (σελ 72), θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε κατά πόσο η αναδόμηση συνιστά αντίδραση του εν λόγω μηχανισμού, ποιοι είναι οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί που αποφασίζουν την αλλαγή στο σχολικό σύστημα και ποια τα εκτελεστικά όργανα τα οποία αναλαμβάνουν την εφαρμογή της.

Εφαρμόζοντας το μοντέλο του αυτορρυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού στις δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες, θα επισημάνουμε ομοιότητες και διαφορές με το μοντέλο της φυσιολογίας, που μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε την αναδόμηση ως αντίδραση της ομοιοστατικής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε για κάθε αλλαγή που εντοπίζεται στα αποτελέσματα της έρευνας, ποιοι είναι οι υποδοχείς, ποιες παράμετροι του σχολείου απειλούνται ή διαταράσσονται, ποια είναι τα ρυθμιστικά κέντρα που παίρνουν τις αποφάσεις και δίνουν τις εντολές και ποια τα εκτελεστικά όργανα που αναλαμβάνουν την αλλαγή.

Ο πίνακας Δ1 (Παράρτημα) παρουσιάζει τις σημαντικότερες αναδομηστικές αλλαγές που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας και συνιστούν την αντίδραση του ομοιοστατικού μηχανισμού. Για κάθε μία από αυτές τις αλλαγές, εξετάζεται η λειτουργία του σχολικού συστήματος που απειλείται και επέρχεται η συγκεκριμένη αλλαγή, οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί που λαμβάνουν σε κάθε περίπτωση τις αποφάσεις και δίνουν τις εντολές και τα εκτελεστικά όργανα που επιτελούν την αναδόμηση όχι πια ως αντίδραση-τελικό στατικό προϊόν (όπως συμβαίνει στο μοντέλο της Φυσιολογίας) αλλά ως αναδόμηση – διαφοροποίηση που επιτρέπει διαφορετικές αλλαγές σε διαφορετικές σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από μοναδικότητα. Η διαγραμματική απεικόνιση του πίνακα Δ1 (Παράρτημα) παρουσιάζει την αναδόμηση ως αυτορρυθμιζόμενο ομοιοστατικό μηχανισμό (διάγραμμα 18) στις δύο υπό μελέτη σχολικές μονάδες.



Διάγραμμα 18. Η αναδόμηση ως αυτορυθμιζόμενος ομοιοστατικός μηχανισμός του σχολικού οργανισμού



Από τον πίνακα Δ1 (Παράρτημα) φαίνεται ότι οι βασικές λειτουργίες του σχολικού συστήματος που διαταράσσονται ή τελούν υπό απειλή με την παρουσία της πολιτισμικής και γλωσσικής ανομοιογένειας μεταξύ των μαθητών, είναι κυρίως το διδακτικό και μαθησιακό έργο στις κανονικές και στις ενισχυτικές τάξεις, η εφαρμογή του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος, ο ρυθμός μάθησης, η λειτουργικότητα των σχολικών τάξεων, η βασική επικοινωνιακή λειτουργία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ως προϋπόθεση διδασκαλίας, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση των μαθητών, η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια και τέλος, η πληθυσμιακή υπεροχή του ντόπιου μαθητικού πληθυσμού. Οι άμεσοι υποδοχείς του *πολυπολιτισμικού ερεθίσματος* είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, οι οποίοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με το νέο πληθυσμό που καλούνταν να διαχειριστούν.

Τα δύο σχολεία, για κάθε μία από τις παραπάνω σχολικές παραμέτρους, ενεργοποιούν ρυθμιστικούς μηχανισμούς, οι οποίοι αντιδρούν σε κάθε περίπτωση και με διαφορετικό τρόπο, προκειμένου να περιορίσουν την επίδραση του ερεθίσματος και

να εξασφαλίσουν την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη εξισορρόπηση της λειτουργίας που απειλείται. Για να το πετύχουν αυτό, λαμβάνουν αποφάσεις, οι οποίες προκύπτουν άλλοτε ως μορφή αντανεκλαστικής αντίδρασης κι άλλοτε ως αποτέλεσμα πολύπλοκων και πολυσύνθετων διεργασιών. Οι αποφάσεις τους αυτές συστήνουν την αλλαγή. **Απαντούν δηλαδή στο καινούριο με αλλαγή**, αποφασίζοντας να αναδιαμορφώσουν ή να παραλλάξουν το έθος της λειτουργίας τους. Οι ρυθμιστικοί εντολείς απευθύνονται προς τα εκτελεστικά όργανα τα οποία αναλαμβάνουν την αποπεράτωση της διαφοροποίησης. Είναι τα όργανα, τα οποία εκδηλώνουν τις αναδομηστικές αντιδράσεις.

Η μελέτη της αναδόμησης με βάση το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού παρέχει σημαντικότερες πληροφορίες για το είδος, την κατεύθυνση και τους δρώντες της αλλαγής. Οι πρώτες έξι αλλαγές που επισημαίνονται στον πίνακα Δ1 (Παράρτημα), αφορούν:

A) Το μέτρο της παροχής ΠΔΧ

B) Το φαινόμενο του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής σχολείου για τους Εκ μαθητές

Γ) Το φαινόμενο της διοικητικής επιλογής σχολείου για τους αλλόγλωσσους, όπου τα διοικητικά στελέχη του συστήματος αποφασίζουν το σχολείο μετακίνησής τους

Δ) Τη διάχυση των αλλόγλωσσων σε περιφερειακά σχολεία

E) Την αναλογική αύξηση προσωπικού – αλλόγλωσσων και τέλος,

ΣΤ) Τη μείωση των φοιτούντων μαθητών στις κανονικές τάξεις του σχολείου.

Οι έξι αυτές δράσεις, τόσο μεμονωμένα όσο και στη συνδυαστική παρουσία τους, αποτελούν καινοφανείς αλλαγές που παρουσιάζονται στα δύο δημόσια σχολεία λόγω της αλλαγής του μαθητικού τους πληθυσμού. Το δεύτερο κοινό που τις χαρακτηρίζει, είναι ότι οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί, δηλαδή **τα πρόσωπα που αποφασίζουν το περιεχόμενο της αλλαγής, βρίσκονται όλα στο μικροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος**. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς, γονείς και το διευθυντή του σχολείου, οι οποίοι, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, διαμορφώνουν το περιεχόμενο της αλλαγής και δρομολογούν τον τρόπο εκτέλεσής της. Ταυτόχρονα, **τα εκτελεστικά όργανα των έξι αυτών αλλαγών φαίνεται να είναι στην πλειοψηφία τους πρόσωπα της ανώτερης διοικητικής ιεραρχίας του συστήματος** (ΥΠ, ΔΔΕ, ΠΛΕ). Πρόκειται για τις έξι αλλαγές, οι οποίες ξεκίνησαν από τις σχολικές μονάδες ως αίτημα των εκπαιδευτικών, των γονέων και της διεύθυνσης και μέσα από πολυμορφικές δράσεις έγιναν αποδεκτές από την ανώτερη ιεραρχία καθορίζοντας τα εκπαιδευτικά

πολιτικά μέτρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αυτή η μορφή αλλαγής, η οποία σχεδιάζεται στη βάση και κατευθύνεται προς τα πάνω, θεμελιώνεται στο παράδοξο της ομοιοστατικής δράσης του συστήματος, όπου τα εντολοδόχα ρυθμιστικά όργανα βρίσκονται στη βάση του και οι εκτελεστές της απαίτησης στην πυραμίδα της ιεραρχίας, εκτός του σχολικού οργανισμού.

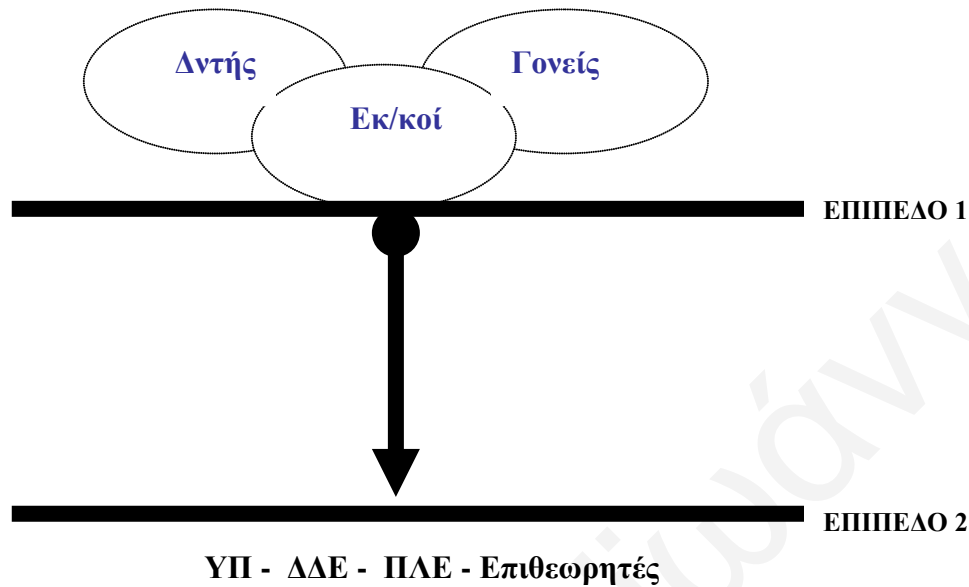
Εκτός από την αντίστροφη κατεύθυνση της αλλαγής και την αναδιαμόρφωση των ρόλων που προκαλεί, παρατηρείται ταυτόχρονα ότι τα ιεραρχικά επίπεδα μεταξύ ΥΠ και σχολείου συνθλίβονται. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολείου, ιδιαίτερα οι γονείς, στην προσπάθειά τους να θεσπιστεί επίσημα η αλλαγή που πρότειναν, δεν ακολουθούσαν την επίσημη ιεραρχία για την αποπεράτωση του σκοπού τους. Αντίθετα, αναλόγως του περιεχομένου του αιτήματος επέλεξαν το πρόσωπο που έκριναν ως το καταλληλότερο για την περίπτωση (π.χ για το διασκορπισμό των αλλόγλωσσων σε όλα τα σχολεία της Πάφου και την υπουργική απόφαση 'όχι πλέον των 5 αλλόγλωσσων ανά τάξη', ο Σύνδεσμος Γονέων προέβη σε απευθείας συναντήσεις και συμφωνίες με τον ΥΠ). Το ίδιο παρατηρείται και σε περιστασιακές δράσεις των διευθυντών (π.χ το αίτημα της μετάθεσης και τοποθέτησης της δίγλωσσης δασκάλας στο σχολείο Έλλη απευθυνόταν απευθείας στην ΕΕΥ με κοινοποίηση στον ΠΛΕ και ΔΔΕ, ο σχεδιασμός του διαπολιτισμικού σχολείου και η ολοήμερη λειτουργία του ως πολιτιστικού κέντρου απευθύνονται στον ΔΔΕ με κοινοποιήσεις στις διοικητικές ιεραρχίες που προηγούνται αυτού).

Τέλος, **οι αλλαγές αυτές αναιρούν το θεσμικό πλαίσιο** των εγγραφών (κατάργηση του γεωγραφικού κριτηρίου), την καθολική εφαρμογή του ΑΠ (ανάπτυξη άτυπου ΑΠ παράλληλων ενισχυτικών τμημάτων τύπου 'σχολείο μέσα σε σχολείο'), την ισονομία των μαθητών (διαχωρισμός και δημιουργία τάξεων με κριτήριο τη γλώσσα ομιλίας και την εθνική καταγωγή) και παρακάμπτουν τον κανονισμό του πληθυσμιακού ορίου φοίτησης μαθητών ανά σχολική τάξη (περιορισμός των φοιτούντων ανά τάξη). Πρόκειται για αλλαγές που αφορούν στο χαρακτηριστικό της θεσμοποίησης των γραφειοκρατικών συστημάτων, οι οποίες δείχνουν την παράκαμψη των κανόνων και κανονισμών λειτουργίας των δημόσιων σχολείων. Η θεσμοποίηση του συστήματος επηρεάζεται ακόμη από το γεγονός, ότι οι νέες ρυθμίσεις που αναδύονται - με εξαίρεση την παροχή του ΠΔΧ, η οποία παρουσιάζεται σταθερά για τρία συνεχή χρόνια - συνιστούν μία ιδιόζουσα μορφή, καθώς δε συστήνουν νομοθεσία, ούτε διαμορφώνουν ένα σαφές επίσημο θεσμικό πλαίσιο. Όπως είδαμε από τις αναφορές των ΠΛΕ, την ανάλυση των εγγράφων του Αρχείου και τις δηλώσεις των διευθυντών, οι δύο τύποι

επιλογής σχολείου (γονεϊκή και διοικητική) και η τακτική της μείωσης του πλήθους των φοιτούντων ανά τάξη, προκύπτουν ως αποτέλεσμα προφορικών εντολών, υπουργικών μη γραπτών αποφάσεων και ειδικής μεταχείρισης στα πλαίσια ενός «καθεστώτος χαλαρώσεων». Μάλιστα, το μέτρο ‘όχι πάνω από 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη’, δεν κατάφερε να επιβιώσει (δες διάγραμμα 15, σελ 487) λόγω της πληθυσμιακής αύξησης των αλλόγλωσσων σε όλη την Επαρχία και τα σχολεία της Πάφου.

Οι τρεις επισημάνσεις που προκύπτουν από τη μελέτη των έξι αυτών αλλαγών που συντελούνται στα ΣΦΑ, είναι **η κατάργηση του συγκεντρωτισμού και της ιεραρχίας, η επιπεδοποίηση των εξωσχολικών διοικητικών βαθμίδων και ο περιορισμός της θεσμοποίησης. Πρόκειται για σημαντικές αλλαγές που διαμορφώνουν ένα τύπο απογραφειοκρατικοποίησης των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ως μορφή αναδόμησης.** Η αποδόμηση του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης στα ΣΦΑ προκύπτει ταυτόχρονα από την απουσία του μέσου διοικητικού επιπέδου, των Επιθεωρητών, στο μηχανισμό της ομοιοστατικής δράσης των σχολείων. Οι Επιθεωρητές, ως τα διοικητικά στελέχη που έχουν την ευθύνη της άσκησης εποπτείας και ελέγχου του συστήματος, όχι μόνο δε συγκαταλέγονται στους ρυθμιστές της αλλαγής, αλλά ταυτόχρονα δηλώνουν τόσο αυτοί όσο και ο ΓΕΔΕ, την απουσία ελέγχου και αξιολόγησης του τρόπου αξιοποίησης του ΠΔΧ. Οι διοικητικοί επόπτες του συστήματος, με τον τρόπο αυτό καθίστανται θεατές των αλλαγών, αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του έργου των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανότητα να αποφασίζουν το καλύτερο δυνατό σε κάθε περίπτωση. **Η αδρανοποίηση των συστημάτων εποπτείας και ελέγχου σε συνδυασμό με την κατάλυση του συγκεντρωτισμού φαίνεται ότι εντείνουν την απογραφειοκρατικοποίηση των σχολικών οργανισμών που τελούν υπό αναδόμηση.** Το νέο μόρφωμα με το οποίο παρουσιάζεται η δομή των ΣΦΑ σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του κατά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας απεικονίζεται στο διάγραμμα 19.

Διάγραμμα 19. Το μοντέλο της σχολικής αναδόμησης ως μορφή απογραφειοκρατικοποίησης



Εκτός από τις έξι αναδομητικές αλλαγές που αποδομούν το γραφειοκρατικό μοντέλο λειτουργίας, η αναδόμηση των ΣΦΑ παρουσιάζεται και σε μία άλλη μορφή πέραν της απογραφειοκρατικοποίησης. Ο πίνακας Δ1 (Παράρτημα) παρουσιάζει 11 επιπρόσθετες αλλαγές, εκ των οποίων οι περισσότερες αφορούν την οργάνωση του διδακτικού έργου και τη διαχείριση του ΑΠ, ενώ δύο αναφέρονται στη διαμόρφωση του δικτύου τοπικών και κοινωνικών φορέων και τις συμβολαικές σχέσεις που συνάπτει το σχολείο. Στις 11 αυτές αλλαγές που επισημαίνονται, φαίνεται ότι η ομοιοστατική δράση του σχολικού οργανισμού διαφοροποιείται ως προς το είδος της αντίδρασης και τα εκτελεστικά όργανα που την παρουσιάζουν. Πρόκειται για αντιδράσεις του συστήματος, οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στη δομή του σχολείου (αναδόμηση) αλλά στις πλείστες εξ αυτών, το ρόλο των ρυθμιστικών και εκτελεστικών οργάνων διαδραματίζουν τα ίδια πρόσωπα. Αυτό σημαίνει ότι, οι ρυθμιστές αυτών των αλλαγών (εκπαιδευτικοί, διευθυντής και γονείς) έχοντας το πλεονέκτημα στις περισσότερες των περιπτώσεων να είναι και οι αποδοχείς του ερεθίσματος (πολυπολιτισμικότητας), αποφασίζουν τις ενέργειες που θα επιφέρουν τον περιορισμό ή τη διαχείρισή του και ταυτόχρονα αναλαμβάνουν, άλλοτε μόνοι τους κι άλλοτε σε συνεργασία με άλλους, την εκτέλεση της αντίδρασης (εκτελεστικά όργανα). Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, οι οποίοι ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελούνται οι βασικές

λειτουργίες του σχολείου στην καθημερινότητά του, φαίνεται πως στην επαφή τους με το 'νέο' ενεργοποιούνται και λαμβάνουν αποφάσεις για το είδος και το περιεχόμενο των αλλαγών, τις οποίες ταυτόχρονα και εκτελούν. **Ο διττός ρόλος των προσώπων στην ομοιοστατική λειτουργία του οργανισμού - ως ρυθμιστών και εκτελεστικών οργάνων – φανερώνει μια μορφή αυτονόμησης της οργάνωσης για συγκεκριμένες αναδομηστικές δράσεις.**

Η αυτονόμηση της δράσης στις περιπτώσεις που αφορούν το διδακτικό έργο, συνιστούν την επαγγελματική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών. **Η αναδόμηση** φαίνεται να συνδέεται με το **μετασχηματισμό της γραφειοκρατικής λογοδότησης** με τρεις τρόπους: α) περιορίζεται ή καταργείται η γραφειοκρατική λογοδότηση, καθώς ο κεντρικός μηχανισμός εποπτείας και ελέγχου του συστήματος αδρανοποιείται στα ΣΦΑ, β) παρουσιάζεται η ανάγκη λογοδότησης προς τους Εκ γονείς και την τοπική κοινωνία (ΜΜΕ) για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε πολυγλωσσικές τάξεις εισάγοντας μία μορφή *κοινωνικής λογοδότησης* των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα και γ) το προσωπικό απολαμβάνει μεγάλου βαθμού εξουσία στην άσκηση του διδακτικού του έργου, καθώς φαίνεται ότι μπορεί να αποφασίζει αυτόνομα για το διδακτικό γίνεσθαι (το τι και το πώς), εντείνοντας την *επαγγελματική μορφή λογοδότησης*.

Η σχέση της επαγγελματικής με τη γραφειοκρατική λογοδότηση που αναδύεται από την αναδομηστική αυτόνομη δράση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού συστήματος της Κύπρου, συνάδει με τον τύπο σχολικής δομής που περιγράφεται από τον Mintzberg ως *ημι-επαγγελματική γραφειοκρατία* (semiprofessional bureaucracy). Το περιεχόμενό της αναφέρεται ως εξής:

«Η οργανωσιακή δομή σε μία άλλη παραλλαγή της, συχνά απαντάται στα σχολεία ως το αποτέλεσμα του συνδυασμού της μηχανιστικής με την επαγγελματική γραφειοκρατία. Η δομή της **ημι-επαγγελματικής γραφειοκρατίας** δεν είναι το ίδιο συγκεντρωτική ή τυποποιημένη όπως η μηχανιστική ούτε τόσο ασαφής όσο η επαγγελματική γραφειοκρατία. Αν και κάποιες πτυχές του ΑΠ και της διδασκαλίας είναι τυποποιημένα, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί επιδίδονται στο διδακτικό τους έργο με μετριοπαθή αυτονομία. Η πολυπλοκότητα του διδακτικού και μαθησιακού έργου και οι απαιτήσεις του κοινού για λογοδότηση συνιστούν τις αντισταθμιστικές δυνάμεις, οι οποίες προωθούν τον εν λόγω τύπο δομής» (Hoy & Miskel, 1996:73).

Η ομοιοστατική λειτουργία της αναδόμησης φανερώνει την άμεση σχέση της με τα συστήματα λογοδότησης στην εκπαίδευση, συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνεται και επιβεβαιώνει τη θεωρία της αναδόμησης του Elmore (1990), ο οποίος ενέταξε την αλλαγή των συστημάτων λογοδότησης στους τρεις άξονες των μεταρρυθμίσεων αναδόμησης. Ταυτόχρονα συμπορεύεται με τις μελέτες των επιπτώσεων των αναδομηστικών μεταρρυθμίσεων που επιβεβαιώνουν την παραπάνω σχέση (Newmann, King & Rigdon, 1997 · Mahony & Hextall, 1997 · Hoffman, Reed & Rosenbluth, 1997 · Rae, 1996) .

Το σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση της αυτόνομης δράσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, αφορά στο περιεχόμενο των αλλαγών που επιτελούν. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολύ-ηλικιακών τάξεων αντικαθιστώντας το ηλικιακό κριτήριο με αυτό του επιπέδου γνωστικής κατάρτισης σε κανονικές και ενισχυτικές τάξεις, καταργούν την αποκλειστικότητα των εθνικών σχολικών εγχειριδίων (κατασκευάζουν νέο διδακτικό υλικό, χρησιμοποιούν διαφορετικά βιβλία), αναπτύσσουν ΑΠ για τη διδασκαλία της γλώσσας και των Μαθηματικών (σχολείο Έλλη) σε αλλόγλωσσους, καταστέλλουν το επίσημο ΑΠ, διαμορφώνουν νέο ωρολόγιο πρόγραμμα για την αξιοποίηση του ΠΔΧ και εισάγουν κατά περίπτωση την αλληλοδιδασκτική μέθοδο με την αξιοποίηση δίγλωσσων μαθητών στη διδασκαλία. Οι επισημάνσεις αυτές που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και συγκεντρώνονται στον πίνακα Δ1 (Παράρτημα), δείχνουν ότι οι αλλαγές επικεντρώνονται στη *διαχείριση και οργάνωση του διδακτικού έργου*, δηλαδή σε αποφάσεις που υποστηρίζουν το περιβάλλον της διδασκαλίας, ενώ σε καμία περίπτωση δεν εντοπίζονται αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται. **Η παρουσία διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, αναδόμησης του ΑΠ ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις, δράσεις οι οποίες αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις μίας αποτελεσματικής διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας (Κουτσελίνη, 2006 · 2001), φαίνεται ότι δε συγκαταλέγονται στις αυτονομημένες επιλογές των εκπαιδευτικών.** Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών παρουσιάζεται αποσπασματικά και ιδιαίτερα περιορισμένη. Το συμπέρασμα αυτό ευθυγραμμίζεται με τις θέσεις της Levačić (1998, 1995), η οποία αποκαλεί τα σχολεία της Αγγλίας “ψευδοαγορές” με περιορισμένες αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών (Levačić & Hardman, 1999 · 1998) και φανερώνει την παραπλανητική ταύτιση της αναδόμησης με τη σχολική βελτίωση, πόρισμα το

οποίο επιβεβαιώθηκε και σε έρευνες σχολικών μονάδων των ΗΠΑ (Newmann, 1997 · Wohlstetter & Mohrman, 1996 · Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995).

Η αναδόμηση, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, σχετίζεται περισσότερο με την αποσύνθεση της συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας (Whitty & Edwards, 1998) την απορύθμιση του συστήματος (Gordon & Whitty, 1997) και τη μεταβίβαση εξουσίας στις ίδιες τις σχολικές μονάδες (Campbell, 2001 · Giles, 2001 · Anderson, 2000 · Dimmock, 1999). Ως εκ τούτου, σε όλες τις περιπτώσεις ερευνών (Wegenke, 2000 · Newmann, 1997 · Silins, 1994), οι οποίες μελετήθηκαν και αναλύθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα προγράμματα της σχολικής αναδόμησης των ΗΠΑ αξιολογήθηκαν με κεντρικό άξονα τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και την αύξηση της βελτίωσης των αποτελεσμάτων (Heck, Brandon & Wang, 2001 · Bain & Ross, 2000 · Datnow, 2000 · Ross et al., 2000 · Robertson, Wohlstetter & Mohram, 1995). **Η αναδόμηση συνιστά αλλαγή της δομής των συστημάτων και η αξιολόγησή της ως προγράμματος σχολικής βελτίωσης αντιβαίνει σε βασικά αξιώματα της αξιολόγησης προγραμμάτων** (Posavac & Carey, 2006 · Rossi, Freeman & Lipsey, 1998). Η αύξηση των επιδόσεων και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε σχολικές μονάδες που τελούν υπό αναδόμηση, πιθανώς να συνιστούν δευτερεύοντα παράγωγα της αλλαγής.

Τέλος, η δράση των δύο σχολείων προς το εξωτερικό περιβάλλον φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι συνιστά κοινό χαρακτηριστικό με διαφορετικό περιεχόμενο στις δύο σχολικές μονάδες. Στην περίπτωση του σχολείου Φρίξος, η συνεργατική δράση διευθυντή και Συνδέσμου Γονέων προσανατολίζεται στη διαμόρφωση μίας ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής για την περιοχή, όπου το σχολείο διαδραματίζει κεντρικό πολιτιστικό ρόλο. Στην περίπτωση του Έλλη το κλίμα συγκρούσεων που χαρακτηρίζει την τοπική κοινωνία του σχολείου είναι αυτό που καθορίζει τις δράσεις των προσώπων και την ανάπτυξη δικτύου συμμαχιών και υποστηρικτών. Η εξεύρεση χορηγών, η σύναψη σχέσεων με τοπικούς φορείς, οργανισμούς τραπεζών, τα ΜΜΕ και άλλες θεσμικές οργανώσεις παρουσιάζονται στον πίνακα Δ1 (Παράρτημα) ως μορφές αυτόνομης δράσης του σχολείου. Και στις δύο περιπτώσεις αυτό που αναφέρεται είναι η μία έντονη πολιτικό-κοινωνική και οικονομική δράση των προσώπων, η οποία συνδέεται άμεσα με την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών κι αυτό την καθιστά ιδιαίτερα διαφοροποιημένη από τη δράση των Συνδέσμων Γονέων τυπικών γραφειοκρατικών σχολείων της Κύπρου. Ταυτόχρονα, όπως θα διαφανεί και στην ανάπτυξη του μοντέλου της δομικής πολυπλοκότητας, οι δράσεις που αναλαμβάνουν τα



πρόσωπα στις δύο αυτές περιπτώσεις αλλαγής, δε συνάδουν με το ρόλο τους. Για παράδειγμα, δεν ανήκει στις αρμοδιότητες ή τις υποχρεώσεις των διευθυντών σχολείων της Κύπρου η εξωσχολική δράση για την πολιτιστική ανάπτυξη της περιοχής, η δημιουργία απογευματινών πολιτιστικών δραστηριοτήτων και η ολοήμερη λειτουργία του σχολικού κτιρίου με πρωτοβουλία του σχολείου (Φρίξος), η λειτουργία τμημάτων για την «κατ' οίκον εργασία» των μαθητών σε καθημερινή μεσημεριανή ζώνη, η μίσθωση προσωπικού και η εξεύρεση πόρων για όλες τις παραπάνω δράσεις. Ταυτόχρονα, στο σχολείο Έλλη η απαίτηση του διευθυντή να αναλάβει ενεργά την οικονομική διαχείριση πόρων του Συνδέσμου, όπως και οι πολιτικού περιεχομένου δηλώσεις του στις επαφές του με τα ΜΜΕ, φαίνεται ότι αντιβαίνουν στο πλαίσιο περιγραφής του ρόλου του. **Διαπιστώνεται ότι τα ΣΦΑ διευρύνουν τα όριά τους προς το εξωτερικό περιβάλλον για σκοπούς επιβίωσης** (είτε με τη μορφή της οικονομικής στήριξης από εξωγενείς παράγοντες είτε ως δράσεις για την προστασία του σχολείου από τις κοινωνικές συγκρούσεις που πλήττουν το σχολείο). **Η απειλή της βιωσιμότητας του σχολικού οργανισμού και στις δύο περιπτώσεις επιφέρει την αντανακλαστική αντίδραση της ανάπτυξης δικτύου σχέσεων από τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του.** Η απειλή των βασικών λειτουργιών του σχολείου, κυρίως στην περίπτωση του Έλλη με τις παρεμβάσεις των εξωτερικών φορέων, εμφανίζει τους περιφερειακούς αισθητικούς υποδοχείς (γονείς και διευθυντή) να λειτουργούν όπως περιγράφει ο Guyton (1984) υποσυνειδησιακά *ως αυτόνομοι ρυθμιστές* εκδηλώνοντας αντανακλαστικές αντιδράσεις, οι οποίες δεν αναμένουν την εντολή από ανώτερα ρυθμιστικά κέντρα (ΠΛΕ ή ΥΠ) αλλά ενεργώντας αυτόματα. Η αντανακλαστική αντίδραση των προσώπων του σχολικού οργανισμού προσομοιάζει με το αντανακλαστικό της απόσυρσης στον ανθρώπινο οργανισμό π.χ στην περίπτωση πόνου, το οποίο περιγράφεται στους μηχανισμούς διαχείρισης του σωματικού πόνου από τον Bonica ως «αντανακλαστικό του πόνου» και εκδηλώνεται σε περιπτώσεις, όπου περιφερειακά όργανα ή συστήματα αντιλαμβάνονται την αμεσότητα του κινδύνου (Loeser, 2001).

Τέλος, ένα ερώτημα το οποίο στιγμάτισε όλη τη συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων προσπαθώντας να βρει την απάντησή του, αφορά στις συμπεριφορές που παρουσιάζουν και τα δύο σχολεία, οι οποίες κάθε άλλο παρά αμελητέες μπορούν να χαρακτηριστούν, και σχετίζονται με την **ανάγκη για επίτευξη ομοιογένειας ή ομοιομορφίας**. Γιατί τα σχολεία, ενώ οργανώνουν χρόνια τις τάξεις τους με κριτήριο την ηλικία διαμορφώνοντας τάξεις μικτής ικανότητας, δεν επιδίωξαν ποτέ ως τώρα να

αλλάξουν τον τρόπο οργάνωσης των τμημάτων διδασκαλίας; Κι αν το κριτήριο της ηλικίας βολεύει στην άσκηση του διδακτικού τους ρόλου και η διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας συνιστά συνθήκη με την οποία είναι εξοικειωμένοι, τότε για ποιολόγο με την παρουσία των αλλόγλωσσων η γνωστική κατάρτιση και το επίπεδο των μαθητών καθίσταται καθοριστικό κριτήριο ένταξης και οργάνωσης των τάξεων; Η εθνογραφική μελέτη των δύο υπό μελέτη σχολείων έδειξε ότι μία σειρά επιλογών και αναδομηστικών αλλαγών αιτιολογούνται από τα πρόσωπα **ως ανάγκη επίτευξης ομοιομορφίας με σκοπό τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας**. Έτσι, εγγράφουν τους αλλόγλωσσους σε μικρότερες τάξεις από αυτές που ανήκουν ηλικιακά με κριτήριο το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής, διαχωρίζουν τους μαθητές σε αλλόγλωσσους και μη και οργανώνουν τμήματα υποδοχής ακόμη και στην Α τάξη, διαμορφώνουν τα τρία ενισχυτικά τμήματα όχι κατ' αντιστοιχία της Α-Β, Γ-Δ, Ε-ΣΤ τάξεων αλλά του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, διαμορφώνουν μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) για εξατομικευμένη διδασκαλία σε αρχαρίους αν και λειτουργεί τμήμα αρχαρίων και τέλος, και ως πιο ακραία επιλογή, διαμορφώνουν υποομάδες μέσα στις ενισχύσεις τεμαχίζοντας το παράλληλο τμήμα εκμάθησης γλώσσας. Γιατί το σχολείο για να διαχειριστεί την ανομοιογένεια – γλωσσική, πολιτισμική ή άλλη – πρέπει να την αντικαθιστά από ομοιογενή σύνολα;

Την απάντηση στο ερώτημα και την ερμηνεία των αναδομηστικών δράσεων που στοχεύουν στην επίτευξη της ομοιογένειας, μας την παρέχει το αναλογικό παράδειγμα της αυτορυθμιζόμενης ομοιοστατικής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού κατ' αναλογία του ανθρώπινου. Η τάση επίτευξης ομοιογένειας προκύπτει ως αποτέλεσμα των συστημάτων ελέγχου του οργανισμού και συνιστά μία διαδικασία *αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης*. Ο Guyton (1984:6) περιγράφοντας τη διαδικασία αυτή και το ρόλο της στην ομοιοστατική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού αναφέρει συγκεκριμένα:

«Τα περισσότερα από τα συστήματα ελέγχου του σώματος ενεργούν με μια διαδικασία *αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης*. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της υψηλής ή χαμηλής πίεσης προκαλείται μία σειρά αντιδράσεων από τον οργανισμό με στόχο την ελάττωση ή αύξησή της αντίστοιχα. Και στις δύο περιπτώσεις τα αποτελέσματα είναι αντίθετα ή *αρνητικά* ως προς το αρχικό ερέθισμα και από εδώ προέρχεται και ο αντίστοιχος όρος».

Το σχολεία λοιπόν, για να αντεπεξέλθουν στην αύξηση της ανομοιογένειας (κατ' αναλογία της αυξημένης πίεσης) προβαίνουν σε αντιδράσεις (αναδομήσεις του τρόπου

οργάνωσης των κανονικών και ενισχυτικών τάξεων), οι οποίες στοχεύουν στον περιορισμό της, μέσω της διαδικασίας της αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης, όπου η *αρνητική ρύθμιση* για την πολυπολιτισμικότητα, είναι η εκδήλωση της ομοιογένειας. **Το συμπέρασμα αυτό, δείχνει ότι τα σχολικά συστήματα όπως και οι δομές τους, δεν αντιστέκονται στις εξωτερικές αλλαγές. Αντίθετα προβαίνουν σε αλλαγές για να διατηρήσουν την εσωτερική τους ισορροπία. Στα ΣΦΑ η τάση για ομοιογένεια, η οποία καταδεικνύεται ως ομοιοστατική ρύθμιση του σχολικού οργανισμού δε συνιστά η ίδια την αλλαγή, αλλά επιφέρει την αλλαγή με τη μορφή της αναδόμησης.** Το πόρισμα ενισχύεται από την παρουσία μίας εκ των σημαντικότερων αλλαγών που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου με την παρουσία των αλλόγλωσσων, της κεντρικής απόφασης για τη διάχυσή τους σε άλλα δημοτικά σχολεία. Πρόκειται και στην περίπτωση αυτή για μία διαδικασία αρνητικής παλίνδρομης κίνησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία στοχεύει στο να μειώσει την αύξηση των αλλόγλωσσων σε συγκεκριμένα σχολεία και κατά συνέπεια να μπορέσει να ανταποκριθεί στην διαχείριση της ανομοιογένειας. Φαίνεται λοιπόν, ότι **το σχολικό ή εκπαιδευτικό σύστημα κάθε φορά που αντιμετωπίζει εξωγενείς προκλήσεις, οι οποίες επιφέρουν πολυμορφία, ανομοιογένεια και νέες πολυσχιδείς πραγματικότητες, παλινδρομεί αρνητικά και απαντά ομοιοστατικά προβαίνοντας σε αλλαγές που στοχεύουν στην επίτευξη της ομοιογένειας.**

Συνοψίζοντας την ανάλυση του μοντέλου της αναδόμησης ως αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού, διαπιστώνεται ότι η αναδόμηση στις δύο σχολικές μονάδες παρουσιάζεται ως συνδυασμός **απογραφειοκρατικοποίησης και ημι-αυτονόμησης.** Ως αποδόμηση του γραφειοκρατικού μοντέλου φαίνεται ότι δεν μπορεί να αντιστοιχιστεί με καμία από τις μορφές αναδόμησης, οι οποίες προτείνονται στην τυπολογία της σχολικής αναδόμησης (Πίνακας 2, σελ. 114), γιατί η εν λόγω τυπολογία προέκυψε από τη συγκριτική μελέτη των αναδομηστικών κεντροκατευθυνόμενων μεταρρυθμίσεων. Ως τέτοια μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο σε κεντροκατευθυνόμενες απόπειρες αλλαγής, καθώς θεμελιώθηκε στις τρεις διαστάσεις της γραφειοκρατικής οργάνωσης των συστημάτων, οι οποίες στην περίπτωση των ΣΦΑ φαίνεται ότι καταστέλλονται. Σε αυτήν την ειδοποιό διαφορά έγκειται και η σημαντικότητα του πορίσματος: η αναδόμηση ως *εγγενής* αλλαγή και απόφαση της σχολικής μονάδας δύναται να παρουσιάσει μορφές απογραφειοκρατικοποιημένων σχολικών συστημάτων. Οι νέες πραγματικότητες που διαμορφώνονται στα πλαίσια των παγκοσμιοποιημένων ανταλλαγών φαίνεται ότι δεν ευνοούν τους ισχύοντες σχεδιασμούς σχολικών

οργανώσεων και εκπαιδευτικών συστημάτων. «Όπως οι καμήλες επιβιώνουν στις ερήμους και οι αλιγάτορες στα έλη, παρατηρούμε ότι κάποια είδη οργανώσεων είναι καλύτερα 'προσαρμοσμένα' σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες από κάποια άλλα. Συνειδητοποιούμε ότι οι γραφειοκρατικές οργανώσεις τείνουν να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα που είναι σταθερά ή κατά κάποιο τρόπο προστατευόμενα και ότι σε περισσότερο ανταγωνιστικές και ταραχώδεις περιοχές, απαντώνται πολύ διαφορετικά είδη» (Morgan, 2000: 60). Η μεταβλητότητα και ελαστικότητα της δομής με την οποία αντιμετώπισαν την αλλαγή τα δύο σχολεία εγείρουν προβληματισμούς για το σχεδιασμό αποτελεσματικών σχολικών οργανώσεων.

Ολοκληρώνοντας την αναλογική μελέτη του ομοιοστατικού μηχανισμού μεταξύ ανθρώπινου και σχολικού οργανισμού επισημαίνονται δύο σημαντικές διαφορές οι οποίες ενισχύουν τη δυναμική του εν λόγω μοντέλου στο χώρο της εκπαίδευσης και επιδεικνύουν την πολύπλοκη μη γραμμική λειτουργία του σχολείου εν αντιθέσει με τη συνεπαγωγική λογική με την οποία ερμηνεύεται ο μηχανισμός από τη Φυσιολογία:

A. Στον ανθρώπινο οργανισμό, η έκθεση για παράδειγμα στο ψύχος, διαταράσσει την ίδια βασική λειτουργία του οργανισμού – τη σταθερότητα της εσωτερικής θερμοκρασίας του – και ενεργοποιεί σταδιακά και εξελικτικά παρόμοιες αντιδράσεις από συγκεκριμένα εκτελεστικά όργανα του σώματος κάθε φορά που εκτίθεται σε χαμηλές θερμοκρασίες. Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού, η «έκθεση» του σχολείου στην πολυπολιτισμικότητα, διαταράσσει κάθε φορά και διαφορετική λειτουργία ενεργοποιώντας διαφορετικούς ρυθμιστικούς μηχανισμούς και εκτελεστικά όργανα. Αυτό μάλιστα προκύπτει ως παρατήρηση μέσα στην κάθε μία σχολική μονάδα χωριστά όσο και μεταξύ των δύο. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου η λειτουργία που διαταράσσεται είναι ίδια (π.χ διδασκαλία), αυτό δε επιφέρει μία γραμμική αντίδραση του συστήματος βάσει της οποίας ενεργοποιούνται οι ίδιοι ρυθμιστικοί μηχανισμοί στο σύστημα. Αντίθετα, οι αντιδράσεις του παρουσιάζουν μη-γραμμική συμπεριφορά επιφέροντας διαφορετικό αποτέλεσμα. Το συμπέρασμα αυτό, σημαίνει ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τη συμπεριφορά που σε κάθε περίπτωση θα παρουσιάσει ένα σχολικό σύστημα.

B. Στον ανθρώπινο οργανισμό, το αποτέλεσμα της ομοιοστατικής λειτουργίας του είναι η εξαφάνιση του ερεθίσματος ή ο περιορισμός του. Πρόκειται για έναν συγκεκριμένο και προκαθορισμένο στόχο. Η αναλογική εφαρμογή του μηχανισμού έδειξε ότι το αποτέλεσμα της αναδόμησης δεν ήταν ως προς το περιεχόμενο του σαφές και απόλυτα προσδιορίσιμο καθώς παρουσίασε δύο τύπους αλληλοδιαπλεκόμενους και

στις δύο περιπτώσεις σχολικών μονάδων. Η ημι-αυτονόμηση και η απογραφειοκρατικοποίηση συνιστούν ένα πλέγμα αναδομηστικής δράσης το οποίο μπορεί να μεταλλάσσεται ως προς τις πτυχές του και τη δυναμική της κάθε μίας από τις δύο μορφές του.

Οι διαφορές του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο ομοιοστατικός μηχανισμός στα δύο είδη οργανισμών φανερώνει τη σημαντικότητα της δημιουργίας και εφαρμογής του μοντέλου στη μελέτη εκπαιδευτικών φαινομένων σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά συστήματα.

### **Το μοντέλο αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας σε σχολικούς οργανισμούς**

Τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση του κάθε επιπέδου αλλά και των συγκρίσεων μεταξύ των δύο υπό μελέτη περιπτώσεων σχολείων, εμφανίζουν σημαντικές πληροφορίες για τη *δομική πολυπλοκότητα* των σχολείων. Η πολυπολιτισμικότητα και οι επιπτώσεις της στα δύο δημόσια σχολεία φαίνεται ότι διαμορφώνουν μία ενδο-οργανωσιακή πολυμορφία στο σύστημα δομής των σχολικών μονάδων. Η *χαλαρή ιεραρχία* και η *ασάφεια στην εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης* (Hall, 1996) ως απότοκα κυρίως της απουσίας εξειδικευμένης γνώσης, συνδέονται με δράσεις, επιλογές και καινοφανείς συνθήκες που συνθέτουν την πολυπλοκότητα της δομής των δύο σχολείων.

Η μελέτη της ΔΠ, όπως είχε αναφερθεί στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας (σελ. 138) αξιοποιεί ως κατευθυντήριους άξονες τις τρεις μεταβλητές της ΔΠ – την οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση και τη χωροταξική επέκταση του οργανισμού (Hall, 1996 · Hall, Haas & Johnson, 1967 · Hsu, March & Mannari, 1983 · Hage, 1965). Ταυτόχρονα, στην ανασκόπηση της διεθνούς οργανωσιακής βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι η διερεύνηση των τριών αυτών διαστάσεων παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα: την αδυναμία καθορισμού κοινών κριτηρίων μέτρησης των τριών της διαστάσεων (Pugh, 2003 · Wilson, 2003), τη διερεύνησή της αποκλειστικά με ποσοτικές μεθόδους (γεγονός που σήμαινε τον προκαθορισμό των κριτηρίων της) και την απουσία αντίστοιχων ερευνών σε σχολικούς οργανισμούς. Επίσης, η κριτική ανάλυση των κριτηρίων της οριζόντιας, κάθετης και χωροταξικής διαφοροποίησης (σελ. 110) κατέδειξε την περιοριστική φύση των κριτηρίων αποτίμησης της ΔΠ και την αδυναμία εφαρμογής τους σε εκπαιδευτικά συστήματα. Για τους λόγους αυτούς κρίθηκε σκόπιμο

η εξέταση αυτού του δομικού χαρακτηριστικού να μελετηθεί μέσα από την ποιοτική ανάλυση και την εθνογραφική μελέτη των αλλαγών που επιτελούνται στα δύο σχολεία.

Η εθνογραφική μελέτη εξετάζοντας όλες τις αλλαγές που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα στις βασικές λειτουργίες του σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, συγκεντρώνει τις δράσεις, τις αποφάσεις, τις επιλογές αλλά και την επισήμανση των αναγκών, οι οποίες μπορούν να οργανωθούν και να διαμορφώσουν τα κριτήρια μέτρησης της οριζόντιας, κάθετης και χωροταξικής διαφοροποίησης της δομής των σχολείων. Οι πίνακες 38, 39 και 40, οι οποίοι παρουσιάζουν αναλυτικά τους δείκτες ή κριτήρια αποτίμησης των τριών διαστάσεων της ΔΠ, αξιοποιούν τα αποτελέσματα της συγκριτικής μελέτης των σχολείων Φρίξος και Έλλη (σελ. 556-569) και συγκεκριμένα τις αλλαγές στο σύστημα των εγγραφών και στο οργανωτικό, διδακτικό και διοικητικό έργο του σχολείου ως οργανωσιακά υποσυστήματα.

Ο καθορισμός της οριζόντιας διαφοροποίησης για τον Hall (1996 · 1967) και τον Hage (1965) ταυτίζεται με την εξειδίκευση του οργανισμού και το επίπεδο γνώσης που πρέπει να παρουσιάζει για την παραγωγή συγκεκριμένων εκροών. Έτσι, ο Hall (1996:53) επιχειρώντας να προσδώσει τη δυνατότητα διαμόρφωσης δεικτών μέτρησής της, την περιγράφει ως «τον τρόπο με τον οποίο υποδιαιρείται το έργο που έχει επιτελεστεί από τον οργανισμό, τις θέσεις εξειδικευμένης εργασίας, τις ειδικότητες που παρουσιάζονται και τους τίτλους των θέσεων εργασίας που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός». Τα κριτήρια οριζόντιας διαφοροποίησης που παρουσιάζει η δομή των δύο σχολείων συγκεντρώνονται στον πίνακα 38.

Πίνακας 38. Κριτήρια αποτίμησης της οριζόντιας διαφοροποίησης σε σχολικές δομές

Δράσεις σχολείων	Κριτήρια Οριζόντιας Διαφοροποίησης
<p><b>Εξειδίκευση σε ρόλους – νέοι τίτλοι εργασίας:</b></p> <p><i>Νέες θέσεις και τίτλοι εργασίας</i> (δάσκαλοι ενισχυτικής διδασκαλίας, νηπιαγωγοί και Ειδικοί δάσκαλοι σε ενισχυτικές διδασκαλίες, υπεύθυνος διαπολιτισμικών θεμάτων, δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, αλλοδαποί δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι για την ‘κατ’ οίκον εργασία’), <i>ανεπάρκεια τίτλου σπουδών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</i></p> <p><b>Εξειδίκευση εργασίας:</b> Διδασκαλία σε ενισχυτικές τάξεις, οργάνωση τάξεων και διδασκαλίας με κριτήριο το επίπεδο κατάρτισης, ανάγκη για συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες, διαμόρφωση διδακτικών μέσων, διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τα μέσα και τις μεθόδους, αναδόμηση του ΑΠ στο μικροεπίπεδο.</p> <p><b>Εξειδίκευση σε γνώση:</b> Χρήση πολλαπλών και ποικίλων διδακτικών μέσων και λογισμικών προγραμμάτων, ανάγκη διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Αγωγή και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, σχεδιασμός νέου τύπου σχολείου (διαπολιτισμικού).</p>	<p><b>A. Εξειδίκευση ρόλων – νέοι τίτλοι εργασίας</b></p> <p><b>B. Εξειδίκευση εργασίας</b></p> <p><b>Γ. Εξειδίκευση σε γνώση</b></p>

Από τον πίνακα 38 φαίνεται ότι οι σχολικές δομές παρουσιάζουν τρία κριτήρια οριζόντιας διαφοροποίησης: την *εξειδίκευση των ρόλων και νέες θέσεις εργασίας*, την *εξειδίκευση της εργασίας που επιτελείται στο σχολείο και της γνώσης που απαιτείται*. Ως προς το πρώτο κριτήριο, οι θέσεις εργασίας και η εξειδίκευση του ρόλου του εκπαιδευτικού εντάσσονται σε μία κατηγορία. Αυτό συμβαίνει, γιατί όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στη δημοτική εκπαίδευση όλο το διδακτικό προσωπικό υπάγεται σε μία αποκλειστική κατηγορία, την οποία περιγράφει ο επίσημος τίτλος της θέσης «δάσκαλος». Φαίνεται όμως, ότι τα σχολεία παρουσιάζουν ειδικότητες, οι οποίες καθορίζονται με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν, διαμορφώνοντας έτσι άτυπες/ανεπίσημες εξειδικευμένες θέσεις εργασίας με συγκεκριμένες και διακριτές αρμοδιότητες για την καθεμία από αυτές. Η ανάγκη για εξειδικευμένη γνώση, η οποία σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την ανάπτυξη

ή/και την αναδόμηση του ΑΠ σε μικροεπίπεδο, φαίνεται να καθιστά το αποκλειστικό κριτήριο για διορισμό (δηλαδή τον τίτλο σπουδών) μερικώς ανεπαρκές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει άμεσα από τις δηλώσεις του ΓΕΔΕ αλλά και έμμεσα από την αποδοχή της αδυναμίας οργάνωσης της διδασκαλίας όλων των εμπλεκομένων στο σχολικό έργο (ΠΛΕ, Επιθεωρητές, Διευθυντή, διδακτικό προσωπικό).

Η εξειδίκευση των ρόλων σχετίζεται άμεσα με την εξειδίκευση της εργασίας και το νέο εργασιακό καθεστώς που διαμορφώνει η αλλαγή στα υπό μελέτη σχολεία. Το διδακτικό έργο επιτελείται όχι αποκλειστικά και μόνο σε κανονικές μονογλωσσικές τάξεις, όπου το επίσημο ΑΠ και το σχολικό εγχειρίδιο κατευθύνουν τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά σε τάξεις ενίσχυσης, σε εξατομικευμένη διδασκαλία, σε μικτές πολυγλωσσικές τάξεις και σε τάξεις υποδοχής, όπου το εθνικό ΑΠ κρίνεται ανεπαρκές. Η νέα οργάνωση πολλαπλών τμημάτων με κριτήριο τη γνωστική κατάρτιση των μαθητών και τη γλώσσα ομιλίας, μορφοποιεί για τον εκπαιδευτικό και διαφορετικές κάθε φορά απαιτήσεις διδασκαλίας, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο και το εθνικό ΑΠ καθίσταται ανεφάρμοστη και ανεπαρκής συνθήκη.

Τέλος, η εξειδίκευση της εργασίας, η οποία συνιστά εγγενή συνθήκη που αναφέρεται λόγω της πολυγλωσσίας του σχολείου και δεν αποτελεί επιδίωξη των εκπαιδευτικών, προβάλλει την ανάγκη για εξειδικευμένη γνώση, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις νέες ανάγκες του σχολείου. Η εξειδικευμένη γνώση αφορά στην διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, της ανάπτυξης προγράμματος σε μικροεπίπεδο και της δίγλωσσης διδασκαλίας.

Όπως διαπιστώνεται, τα τρία κριτήρια οριζόντιας διαφοροποίησης της σχολικής δομής εμφανίζονται σε άμεση σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους κι αυτό μας επιτρέπει να τα εντάξουμε κάτω από τον ίδιο παράγοντα.

Ως κάθετη διαφοροποίηση, ο Hall (1996:55) «περιγράφει τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στην ιεραρχία, την κάθετη κατανομή των θέσεων εξουσίας, το βαθμό ιεραρχίας που παρουσιάζει ο οργανισμός και τον αριθμό των ιεραρχικών επιπέδων σε συνδυασμό με την εξουσία που διανέμεται ανά επίπεδο». Εκτός από τις επίσημες θέσεις εξουσίας στο διοικητικό μηχανισμό, η εξάπλωση των επιπέδων μπορεί να προκύπτει μέσα από φαινόμενα κατανομής εξουσίας. Ως τέτοιος περιγράφεται ο μηχανισμός της «διττής υπόστασης ρόλου». Πρόκειται, όπως αναφέρει ο Hall (1996:55-56), για οργανισμούς οι οποίοι προχωρούν σε διευθετήσεις επιτρέποντας έτσι την επαγγελματική ανέλιξη στα πλαίσια του *ίδιου* τίτλου εργασίας. Στην περίπτωση αυτή,



τα πρόσωπα προάγονται σε υψηλότερη θέση χωρίς την ενεργή αλλαγή στη φύση εργασίας τους. Ο πίνακας 39 παρουσιάζει τα κριτήρια της κάθετης διαφοροποίησης στη δομή των σχολείων.

Πίνακας 39. Κριτήρια αποτίμησης της κάθετης διαφοροποίησης σε σχολικές δομές

Δράσεις σχολείων	Κριτήρια κάθετης διαφοροποίησης
<p><b>Νέες γραμμές εξουσίας στην ιεραρχία:</b>            Διαμόρφωση Μικτής Επιτροπής,            Σχεδιασμός Διαπολιτισμικής Επιτροπής</p>	<p><b>A. Νέες γραμμές εξουσίας</b></p>
<p><b>Ατυπες θέσεις διττής υπόστασης:</b>            Τοποθέτηση δασκάλου σε θέση βοηθού διευθυντή από το διευθυντή του σχολείου, υπεύθυνος διαπολιτισμικών θεμάτων του σχολείου</p>	<p><b>B. Ατυπες θέσεις διττής υπόστασης</b></p>

Όπως διαπιστώνεται, η κάθετη διαφοροποίηση παρουσιάζεται ιδιαίτερα περιορισμένη. Αυτό οφείλεται περισσότερο στην απουσία ανάληψης συγκεκριμένης δράσης από το ΥΠΠ για τη διαμόρφωση Επιτροπής ή Τμήματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο προφανώς θα διαμόρφωνε και νέες θέσεις στην ιεραρχία του συστήματος αλλά και στα ΣΦΑ. Ως νέα γραμμή εξουσίας παρουσιάζεται σε εθνικό επίπεδο η σύσταση της μικτής επιτροπής (απόφαση αρ.46.201, 11/6/1997), η οποία από το 1997-2002 (δες ανάλυση Αρχείου) καθόρισε ζητήματα που αφορούν στην παροχή και στην αξιοποίηση του ΠΔΧ στα ΣΦΑ. Η Επιτροπή αυτή, αποτελείτο από εκπροσώπους του ΥΠΠ, του Γραφείου Προγραμματισμού, του Υπουργείου Οικονομικών και της Υπηρεσίας Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού. Ως συλλογικό όργανο συνιστά μία νέα και περιορισμένης διάρκειας *γραμμή εξουσίας*, γιατί η εξουσία των μελών του περιλαμβάνει και δικαίωμα λήψης αποφάσεων και δεν παρουσιάζεται ο ρόλος της ως αποκλειστικά συμβουλευτικός (Σαΐτης, 1992:23). Η σύσταση μικτής επιτροπής με πρωτοβουλία του ΥΠΠ για την έγκριση κεφαλαίου από τον κρατικό προϋπολογισμό είναι συνήθης δράση και δεν αφορά μόνο την περίπτωση επίσημης έγκρισης χρηματοδότησης του ΠΔΧ που παρέχεται στα ΣΦΑ. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης επιτροπής, φαίνεται ότι η δράση των θεσμικών μη εκπαιδευτικών οργάνων επεκτείνεται σε αποφάσεις, οι οποίες αφορούν το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου (δες ανάλυση Αρχείου). Ο καθορισμός εκπαιδευτικών κριτηρίων για

την οργάνωση, την κατανομή και την αξιοποίηση του ΠΔΧ, τα οποία διαμορφώνει μέσω κεντρικών κατευθύνσεων η Επιτροπή για το έργο των σχολείων, την ανάγει σε μία νέα γραμμή εξουσίας. Στο ίδιο κριτήριο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της Επιτροπής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία δράση, η οποία έως το 2003 - έτος ολοκλήρωσης της συλλογής δεδομένων – δεν είχε αποδώσει. Προκύπτει ως ανάγκη και προγραμματισμός από τις δηλώσεις του ΠΛΕ Λευκωσίας, των Επιθεωρητών και του διευθυντή του σχολείου Φρίξος, ο οποίος φαίνεται άτυπα ότι μετέχει στο σχεδιασμό της.

Στα σχολεία εντοπίζονται δύο δράσεις, οι οποίες συνιστούν μηχανισμούς διττής υπόστασης ρόλου. Η πρώτη περίπτωση αφορά την αναγωγή ενός δασκάλου σε βοηθό διευθυντή του σχολείου από τον ίδιο το διευθυντή. Η απόφαση αυτή προέκυψε από την αδυναμία κάλυψης της επίσημης θέσης του βοηθού από την ΕΕΥ, λόγω της άρνησης των εκπαιδευτικών να τοποθετηθούν στο εν λόγω σχολείο. Η επιλογή του δασκάλου στη θέση του Βοηθού Διευθυντή συνοδεύτηκε από μείωση των ωρών διδασκαλίας του, με απόφαση του διευθυντή του σχολείου για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο διττό του ρόλο. Παρόμοια, παλαιοί εκπαιδευτικοί στα ΣΦΑ με εμπειρία διαχείρισης της πολυπολιτισμικής συνθήκης, ορίζονται ως υπεύθυνοι διαπολιτισμικών θεμάτων έχοντας την ευθύνη για τις εγκυκλίους, οι οποίες αφορούν αλλόγλωσσους μαθητές, την ενσωμάτωση των νέων συναδέλφων στην κουλτούρα και τις λειτουργικές ιδιαιτερότητες του σχολείου και τη συλλογή πληροφοριών για θέματα πολυπολιτισμικότητας.

Και οι δύο περιπτώσεις διττής υπόστασης ρόλου διαφοροποιούνται από τον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται ο εν λόγω μηχανισμός από τον Hall (1996). Οι νέοι ρόλοι των εκπαιδευτικών τους διαφοροποιούν από το υπόλοιπο σώμα του διδακτικού συλλόγου προσδίδοντάς τους μια υψηλότερη θέση άτυπα μέσω εσωτερικών διευθετήσεων που επιτελούνται στη σχολική βάση. Αλλά η φύση της εργασίας τους δεν παραμένει ίδια. Διαφοροποιείται και στην ουσία αυξάνεται γιατί πέραν των νέων αρμοδιοτήτων τους, συνεχίζουν να επιτελούν τα διδακτικά τους καθήκοντα. Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών φαίνεται ότι η κάθετη αυτή μορφή διαφοροποίησης σημαίνει την προαγωγή σε ανώτερη θέση μέσω ενδο-οργανωσιακών διευθετήσεων με ταυτόχρονη επέκταση του ρόλου και της εργασίας των προσώπων.

Η τρίτη μεταβλητή της ΔΠ, αυτή της χωροταξικής επέκτασης του οργανισμού, φαίνεται πως παρουσιάζει τις σημαντικότερες διαφοροποιήσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ορίστηκε από τον Hall (1996:56) ως «οι δραστηριότητες και το

προσωπικό που διανέμεται χωροταξικά, σύμφωνα με τις οριζόντιες και κάθετες λειτουργίες του οργανισμού, μέσω του διαχωρισμού που επιτελείται από τα κέντρα εξουσίας και τις εργασιακές υποχρεώσεις που καθορίζονται». Συνδέθηκε, δηλαδή, με την οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση του οργανισμού και ουσιαστικά αναφέρεται στη χωροταξική επέκταση της εξειδίκευσης και των θέσεων ιεραρχίας. Με τον ίδιο τρόπο εξετάστηκε και από ερευνητές στο χώρο των επιχειρήσεων (Hsu, March & Mannari, 1983 · Child, 1972, 1973 · Pugh, Hickson, Hinings & Turner, 1968) και σε οργανισμούς δημόσιας διοίκησης (Hassell, Zhao & Maguire, 2003 · Maguire, Shin, Zhao & Hassell, 2003 · Wilson 2003 · Maguire, 2002). Αυτό που εξετάστηκε ως χωροταξική επέκταση στο χώρο των επιχειρήσεων, παρουσιάζεται με μία πολυπλοκότερη και διαφοροποιημένη μορφή ως προς τα κριτήρια που διαμορφώνει στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών (Πίνακας 40).

Η εθνογραφική μελέτη της χωροταξικής επέκτασης των εκπαιδευτικών οργανισμών, δείχνει ότι τα κριτήριά της δεν αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο στη φυσική διάσταση του χώρου (κτιριακή, λειτουργική, γεωγραφική, πληθυσμιακή επέκταση) αλλά και σε αυτήν της νοητικής του ερμηνείας. Η φυσική διάσταση εμπερικλείει τις δράσεις στις οποίες προβαίνει ο οργανισμός δηλαδή εκείνες που φανερώνουν τη *διάχυση* του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας και των συνεπειών της, τη *γεωγραφική – κτιριακή* εξάπλωση, η οποία συντελείται λόγω της πολυπλοκότητας της εργασίας και της οργάνωσης του διδακτικού έργου και της *πληθυσμιακής αύξησης* που επιτελείται στα σχολεία. Εκτός, όμως, από τη φυσική αυτή επέκταση – η οποία εξετάζεται κατ' αποκλειστικότητα σε όλες της προαναφερθείσες μελέτες της οργανωσιακής δομής – παρατηρείται ταυτόχρονα και η επέκταση της εξουσίας των προσώπων όπως και η διαφοροποίηση του περιεχομένου του ρόλου τους. Πρόκειται για κριτήρια που συνιστούν τη νοητική διάσταση του χώρου.

Πίνακας 40. Κριτήρια αποτίμησης της χωροταξικής επέκτασης και εσωτερικής διαφοροποίησης σε σχολικές δομές

Δράσεις των σχολείων	Κριτήρια χωροταξικής επέκτασης και εσωτερικής διαφοροποίησης
<p><b>Κτιριακή επέκταση:</b> Διαμόρφωση αιθουσών για ενισχυτική διδασκαλία και οργάνωση παράλληλων ενισχυτικών ομάδων</p> <p><b>Λειτουργική επέκταση:</b> Παράλληλη εκπαίδευση, χρήση δύο γλωσσών στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, πολλαπλή χρήση αιθουσών, ολόημερη και εξω-προγραμματική λειτουργία του σχολικού χώρου</p> <p><b>Γεωγραφική επέκταση:</b> Μετακίνηση αλλόγλωσσων μαθητών σε σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας, επέκταση του πολυπολιτισμικού φαινομένου</p> <p><b>Πληθυσμιακή επέκταση-διαφοροποίηση:</b> Αύξηση των αλλόγλωσσων, του διδακτικού προσωπικού και της ποικιλομορφίας στη σύσταση των δύο αυτών ομάδων</p>	<p><i>Φυσική διάσταση του χώρου</i></p> <p><b>A. Κτιριακή επέκταση</b></p> <p><b>B. Λειτουργική επέκταση</b></p> <p><b>Γ. Γεωγραφική επέκταση</b></p> <p><b>Δ. Πληθυσμιακή επέκταση- διαφοροποίηση</b></p>
<p><b>Διαφοροποίηση της εξουσίας μη εκπαιδευτικών θεσμικών οργάνων:</b> Λήψη αποφάσεων που άπτονται εκπαιδευτικών θεμάτων από μη εκπαιδευτικούς φορείς (οργάνωσης σχολικών τάξεων, διάρκειας ενισχύσεων, πλήθους αλλόγλωσσων ανά ομάδα, αξιολόγησης της γλωσσικής κατάρτισης και της κατανομής του ΠΔΧ)</p> <p><b>Διαφοροποίηση της εξουσίας του διευθυντικού ρόλου:</b> Διαμορφώνει εκπαιδευτική πολιτική για ζητήματα συνεκπαίδευσης Εκ-αλλόγλωσσων, νομοθετεί αυθαίρετα, αντικαθιστά θεσμοθετημένα όργανα, αποφασίζει αυτοβούλως, παρακάμπτει το θεσμικό πλαίσιο, αποφασίζει για πολιτικά ζητήματα, αναλαμβάνει κοινωνική δράση και διαμορφώνει δίκτυο χορηγών και δωρητών.</p> <p><b>Διαφοροποίηση του διδασκαλικού ρόλου :</b> Συμβάλλει στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών μέτρων για τη συνεκπαίδευση Εκ-αλλόγλωσσων, αποφασίζει για την κατάρτιση της διδασκαλίας συγκεκριμένων θεματικών του ΑΠ, αναλαμβάνει κοινωνική δράση και διευρύνεται ο διδακτικός του ρόλος</p> <p><b>Διαφοροποίηση ρόλου Συνδέσμου Γονέων και τοπικών φορέων:</b> Διαμορφώνουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών μέτρων για τη φοίτηση αλλόγλωσσων, αναλαμβάνουν έντονη κοινωνική δράση - εθελοντισμός, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου που άπτονται σε θέματα οργάνωσης, διδασκαλίας και μίσθωσης προσωπικού, διαμορφώνουν δικτύο επαφών με τοπικούς φορείς, συνάπτουν συμβολαιικές σχέσεις και συγκεντρώνουν χορηγούς.</p> <p><b>Διαφοροποίηση ρόλου των μαθητών:</b> σε ρόλο μεταφραστών και διερμηνέων, σε επικουρικό ρόλο στήριξης της διδασκαλίας (αλληλοδιδασκτική μέθοδος), σε ρόλο ενσωμάτωσης των νέων αλλόγλωσσων, σε ρόλο συμμετοχής σε δράσεις για την οικονομική στήριξη του σχολείου</p>	<p><i>Νοητική διάσταση – εσωτερική διαφοροποίηση</i></p> <p><b>E. Επέκταση αρμοδιοτήτων και εξουσίας σε ρόλους εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία</b></p> <p><b>ΣΤ. Διεύρυνση των διαστάσεων του ρόλου προσώπων και θεσμικών οργάνων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία</b></p>

Σε ό,τι αφορά τα τέσσερα πρώτα κριτήρια χωροταξικής επέκτασης, παρατηρείται κι ένα άλλο σημείο: η πληθυσμιακή επέκταση ή διαφοροποίηση. Ως προς αυτό το σημείο, διαφοροποιούνται οι δείκτες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών: το μέγεθος του οργανισμού, εξετάστηκε από τους Θεωρητικούς της Οργανωτικής Θεωρίας ως ανεξάρτητη μεταβλητή συγκριτικά με τη δομική πολυπλοκότητα που παρουσιάζουν οι οργανισμοί, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι «οι οργανισμοί όσο μεγαλώνουν γίνονται πιο πολύπλοκοι» (Blau, 1962 · 1966 · 1970 · 1971). **Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δείχνει ότι η πληθυσμιακή επέκταση δεν είναι ανάλογη της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει ο οργανισμός.** Κι αυτό, γιατί μεταξύ των δύο σχολείων – Φρίξου και Έλλης – το πλήθος των διαφοροποιήσεων και κριτηρίων ΔΠ που παρουσιάζει το μικρότερο σε πληθυσμό σχολείο (Φρίξος), είναι πολύ μεγαλύτερο από το πλήθος εκείνων συντελούνται στο δεύτερο, το οποίο μάλιστα παρουσιάζει σταθερή πληθυσμιακή αύξηση. Αντίθετα, αυτό που φαίνεται ότι καθορίζει το βαθμό ΔΠ είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολείου και ο βαθμός ποικιλομορφίας που παρουσιάζει τόσο μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού όσο και σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του. Το συμπέρασμα αυτό, μας οδηγεί στην απόφαση να μην εξετάσουμε την πληθυσμιακή επέκταση ως ανεξάρτητη μεταβλητή αλλά να ενσωματωθεί ως διάσταση στον παράγοντα της χωροταξικής επέκτασης. Με τον τρόπο αυτό, καταλογίζεται ως το κριτήριο της αύξησης του πληθυσμού και της ποικιλομορφίας του, το οποίο αποτιμά το βαθμό της αλλαγής στο πλήθος των προσώπων που συστήνουν τον πληθυσμό του σχολείου.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τα κριτήρια της εσωτερικής επέκτασης στη νοητική της διάσταση, διαπιστώνεται ότι τα πρόσωπα και οι ρόλοι που εμπλέκονται στη λειτουργία των ΣΦΑ – με πρώτο και κύριο το ρόλο του διευθυντή – δραστηριοποιούνται σε πεδία τα οποία είτε δεν ανήκουν στη επίσημη περιγραφή του ρόλου τους (επέκταση εξουσίας) είτε συνιστούν νέα πεδία δράσης, τα οποία δε, συγκρούονται με το θεσμικό πλαίσιο του ρόλου τους (επέκταση διαστάσεων ρόλου). Η επέκταση της εξουσίας είναι χαρακτηριστική στην περίπτωση του διευθυντικού ρόλου, καθώς οι διευθυντές απολαμβάνουν υψηλού βαθμού αυτονομία για πλήθος αποφάσεων, πολλές εκ των οποίων δεν ανήκουν στην αρμοδιότητά τους. Τα νέα πεδία άσκησης εξουσίας (εγγραφές, συνεκπαίδευση, ανάπτυξη ΑΠ και διδακτικών μέσων για τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους, διαμόρφωση ωρολόγιου προγράμματος ενισχυτικών τμημάτων) που παρουσιάζονται ως καινοφανείς συνθήκες τις οποίες προκαλεί η πολυπολιτισμικότητα, τα θεσμικά κενά και η αδυναμία εφαρμογής του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αποφάσεων, καθορίζουν την αυτόβουλη δράση του

διευθυντή. Η αναγκαιότητα για άμεση λήψη αποφάσεων λόγω των συνεχών και αιφνίδιων αλλαγών που συντελούνται στο σχολείο αναδεικνύει διευθυντές, οι οποίοι νομοθετούν αυθαίρετα, αντικαθιστούν θεσμικά όργανα (ΕΕΥ), αποφασίζουν αυτοβούλως, ενώ ταυτόχρονα διευρύνουν τη δράση τους κοινωνικά και πολιτικά.

Η διεύρυνση των ρόλων παρατηρείται σε όλα τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Οι γονείς καθορίζουν το περιεχόμενο των πολιτικών αποφάσεων, αναλαμβάνουν έντονη κοινωνική δράση, συμμετέχουν στο σχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου και συνάπτουν συμβολαϊκές σχέσεις με τοπικούς φορείς και χορηγούς. Οι εκπαιδευτικοί πέραν της διεύρυνσης που παρουσιάζει ο διδακτικός τους ρόλος λόγω της εξειδίκευσης του έργου τους, επιδεικνύουν κοινωνική και εθελοντική δράση και λαμβάνουν αποφάσεις για την κατάργηση συγκεκριμένων μαθημάτων του εθνικού ΑΠ. Αντίστοιχα οι μαθητές, αξιοποιούνται στη στήριξη της διδασκαλίας και την ενσωμάτωση των νέων αλλοδαπών μαθητών όπως και σε δράσεις που αφορούν την εξεύρεση πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου τους.

Η μελέτη της *εσωτερικής νοητικής επέκτασης* του οργανισμού, παρέχει σημαντικές πληροφορίες για το ρόλο των προσώπων, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, το βαθμό εξουσίας που έχουν ή/και ασκούν και την εφαρμοσιμότητα του θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τις αρμοδιότητες τους και τις βασικές λειτουργίες του σχολείου.

Ο πίνακας 41 συγκεντρώνει τις διαστάσεις και τα κριτήρια του μοντέλου αποτίμησης δομικής πολυπλοκότητας.

Πίνακας 41. Το μοντέλο αποτίμησης της δομικής πολυπλοκότητας σε σχολικούς οργανισμούς

Διαστάσεις της δομικής πολυπλοκότητας	Κριτήρια δομικής πολυπλοκότητας
<b>Οριζόντια Διαφοροποίηση</b>	1. Εξειδίκευση ρόλων – νέοι τίτλοι εργασίας 2. Εξειδίκευση εργασίας 3. Εξειδίκευση σε γνώση
<b>Κάθετη διαφοροποίηση</b>	4. Νέες γραμμές εξουσίας 5. Ατυπες θέσεις διττής υπόστασης
<b>Χωροταξική επέκταση και εσωτερική διαφοροποίηση</b>	<b>Φυσική διάσταση του χώρου - εξωτερική επέκταση</b> 6. Κτιριακή επέκταση 7. Λειτουργική επέκταση 8. Γεωγραφική επέκταση 9. Πληθυσμική επέκταση – διαφοροποίηση  <b>Νοητική διάσταση του χώρου</b> 10. Επέκταση αρμοδιοτήτων και εξουσίας σε ρόλους εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία 11. Διεύρυνση των διαστάσεων του ρόλου προσώπων και θεσμικών οργάνων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συνδυαστική μελέτη των κριτηρίων της οριζόντιας και κάθετης διαφοροποίησης και της χωροταξικής επέκτασης φανερώνουν τη σχέση της δομικής πολυπλοκότητας με τα άλλα δύο βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας: το συγκεντρωτισμό και τη θεσμοποίηση. Το διάγραμμα 20 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των τριών διαστάσεων της σχολικής δομής: του συγκεντρωτισμού, της θεσμοποίησης και της δομικής πολυπλοκότητας.

Διάγραμμα 20. Συσχέτιση των τριών χαρακτηριστικών της δομής σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς



Από την ανάλυση που προηγήθηκε φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η ΔΠ της δομής των σχολείων, περιορίζεται ο βαθμός συγκεντρωτισμού, καθώς το κεντρικό σύστημα εποπτείας και ελέγχου περιστελλεται ενώ η γραφειοκρατική λογοδότηση του προσωπικού αντικαθίσταται από την πελατειακή-κοινωνική. Ταυτόχρονα, η αύξηση της ΔΠ επιφέρει παράκαμψη και διαφοροποίηση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου. Οι νέες αναδυόμενες πολυσχιδείς πραγματικότητες δεν μπορούν να καλυφθούν από τους ισχύοντες κανόνες και κανονισμούς, απαιτούν νέες και άμεσες ρυθμίσεις, με αποτέλεσμα μέρη του θεσμικού πλαισίου να ακυρώνονται αυτόματα.

### **Τα μοτίβα Εποπτείας – Στάσης στην Αλλαγή και Παιδαγωγικής Φιλοσοφίας των τριών υπό μελέτη Επιθεωρητών**

Στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δηλώσεων των Επιθεωρητών (σελ 352-392) διαπιστώθηκε ότι τα τρία πρόσωπα παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους ως προς τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν κατά το εποπτικό και αξιολογικό τους έργο στα υπό μελέτη σχολεία. Παρόλα αυτά, η *παιδαγωγική τους φιλοσοφία*, η *στάση τους στην αλλαγή*, ο *βαθμός αντιληπτικότητας της κατάστασης* και η *αποδοχή ή μη της*

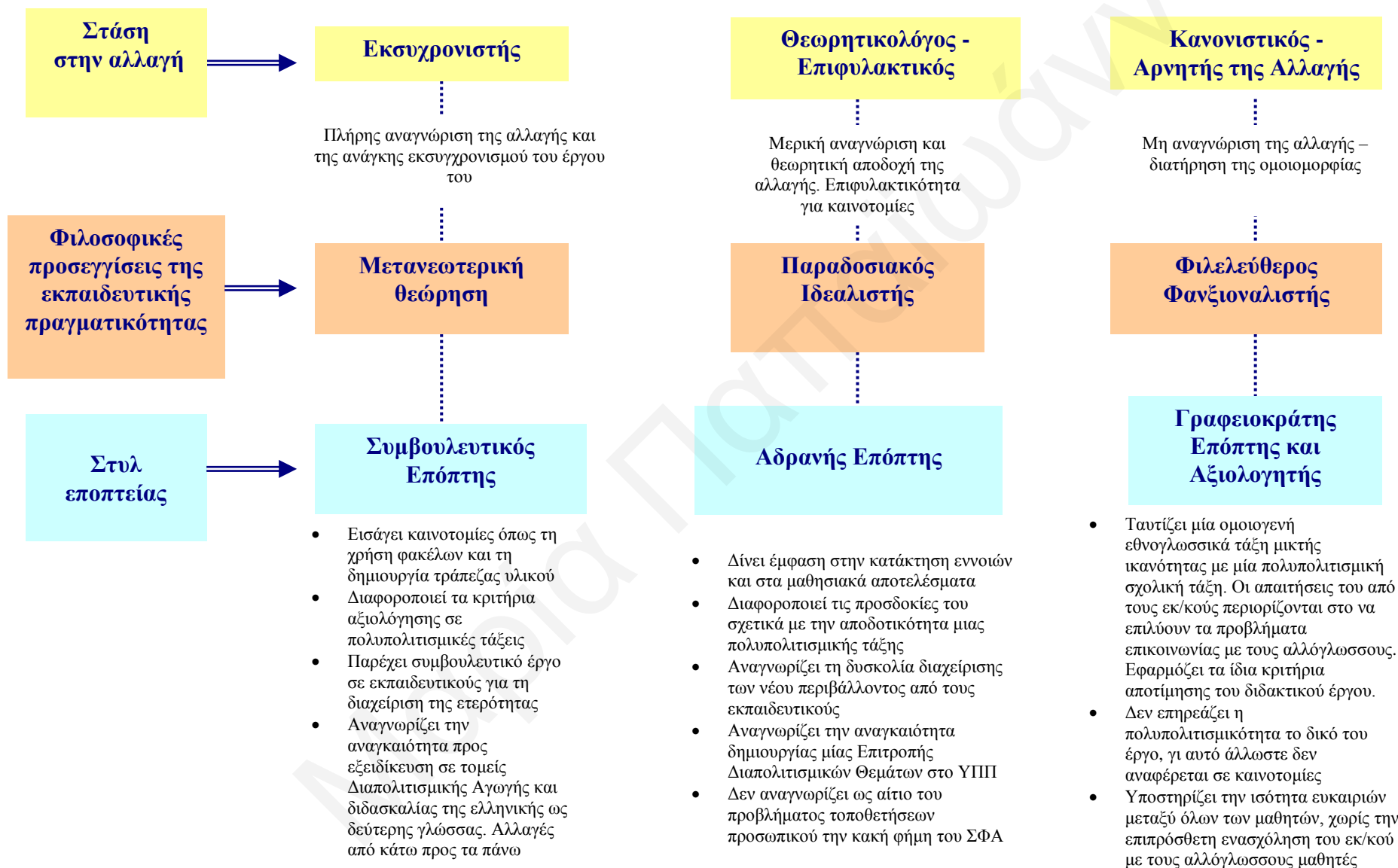


πολυπολιτισμικότητας, διαφοροποιούνται. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως, όπως και στα άλλα επίπεδα της ανάλυσης, έτσι και εδώ, αυτό που δηλώνεται από το πρόσωπο που αναγνωρίζει την αλλαγή, είναι η έλλειψη γνώσης για την αντιμετώπισή του.

Επομένως, οι όποιες αλλαγές επισημαίνονται, γίνονται στο μέτρο των δυνατοτήτων του.

Η σημαντικότητα της ανάλυσης των τριών μοτίβων που παρουσιάζονται, έγκειται στο γεγονός ότι οι Επιθεωρητές συνιστούν τους βασικούς μηχανισμούς ελέγχου του συστήματος, οι οποίοι με τη στάση τους συμβάλλουν στην κατάλυση του εποπτικού ελέγχου και της γραφειοκρατικής λογοδότησης των σχολείων. (Kyriakides, 2005 · Kyriakides & Campbell 2003). Όπως φαίνεται και στη στην ανάλυση των μοτίβων, συνεχίζουν να συγκαταλέγονται στους ελεγκτικούς μηχανισμούς των δύο σχολικών οργανισμών, λειτουργώντας όμως μέσω της αρνητικής παλίνδρομης κίνησης, η οποία στις δύο εκ των τριών περιπτώσεων, επιτείνει την επίτευξη της ομοιομορφίας του συστήματος. Η συσχέτιση της στάσης στην αλλαγή, με το μοντέλο εποπτείας και αξιολόγησης που επιδεικνύουν και την παιδαγωγική φιλοσοφία του λόγου τους, αναδύει τη σημαντικότητα της μελέτης της αλλαγής μέσα από τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα πρόσωπα την αντιλαμβάνονται ως προϋπόθεση σχεδιασμού μιας οργανωμένης παρέμβασης. Το διάγραμμα 21 παρουσιάζει τη συσχέτιση των τριών μοτίβων εποπτείας που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Διάγραμμα 21. Μοτίβα συσχέτισης της Εποπτείας με την Παιδαγωγική Φιλοσοφία και τη Στάση απέναντι στην αλλαγή στις τρεις περιπτώσεις Επιθεωρητών



Τα μοτίβα που απεικονίζονται στο διάγραμμα 21 βασίζονται στη σχέση μεταξύ της πραγματικότητας που διαμορφώνεται στα σχολεία - του «Είναι» της Εκπαίδευσης- και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι τρεις υπό μελέτη Επιθεωρητές. Το σχολικό «Είναι» αποτελεί μία πραγματικότητα αλλαγής στην οικολογία των δημοτικών σχολείων. Η ανάλυση του λόγου των τριών Επιθεωρητών συνθέτει τρεις *τύπους στάσης στην αλλαγή*, οι οποίοι συνοδεύονται από τρία *διαφορετικά μοντέλα εποπτείας και αξιολόγησης*. Η τρισδιάστατη τυπολογία συμπληρώνεται και θεμελιώνεται αντίστοιχα σε τρεις διαφορετικές *φιλοσοφικές προσεγγίσεις*. Εξετάζεται, λοιπόν, η συσχέτιση και ο βαθμός αλληλεξάρτησης μεταξύ των τριών αυτών διαστάσεων σε κάθε περίπτωση προσώπου. Σκοπός μίας τέτοιας προσέγγισης είναι να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η επαγγελματική νοοτροπία και η φιλοσοφική θεώρηση των Επιθεωρητών, αναγνωρίζει και επιχειρεί να εναρμονιστεί με την αλλαγή ή αντιστέκεται σε αυτήν.

Πριν περάσουμε στην ερμηνεία και τη θεωρητική τεκμηρίωση των μοτίβων Επιθεώρησης, είναι σκόπιμο να χαρακτηρίσουμε αρχικά το «Είναι» που τελεί υπό διαμόρφωση στα δημοτικά ΣΦΑ. Η νέα πραγματικότητα των σχολείων παρουσιάζει έντονα χαρακτηριστικά μιας *μετανεωτερικής εποχής*. Αναγνωρίζοντας τον εκτενή διάλογο για τη διαφορά μεταξύ της χρονολογικής (postmodernity) και επιστημονικής ερμηνείας της μετανεωτερικότητας (meta-modernity) (Koutselini, 2002 · Hassard, 1993), θα εξετάσουμε τη νέα κουλτούρα των σχολείων ως νέο τρόπο σκέψης και πρακτικών που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από την εποχή της εθνικής ομοιογένειας στην πολυπολιτισμικότητα. Η μετάβαση αυτή, δηλώνει μια μετά-το-νεοτερισμό χρονολογική εποχή (post-modernity), η οποία μέσα από ομοιοστατικούς μηχανισμούς αναζητεί την υπέρβαση και τον έλεγχο των αρνητικών παρενεργειών της (meta-modernity) (Koutselini, 1997 · 2006).

Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει η νέα συνθήκη των σχολείων στο πέρασμα από την εθνογλωσσική ομοιογένεια στην πολιτισμική ετερότητα. Ο μετασχηματισμός αυτός διαμορφώνει μία αλλαγή, η οποία κινείται ανεξάρτητα από τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις προσδοκίες των προσώπων που τη βιώνουν. Ο Hassard (1993) ερμηνεύοντας την μετά-το-νεοτερισμό εποχή, προσδίδει στο “post” χρονολογική αξία και υπό αυτήν την έννοια, την ερμηνεύει ως «τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του εξωτερικού κόσμου που υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η κοινωνία κινείται προς μία μεταμοντέρνα εποχή» (1). Η κίνηση υπέρβασης όλων αυτών των αρνητικών και η προσπάθεια ομοιόστασης οδηγούν από τη μετανεωτερικότητα (post modernity) ως χρονολογική εποχή με ποικίλες παρενέργειες στην μετανεωτερικότητα (meta-modernity) ως ήθος,

τρόπο σκέψης και μορφή υπέρβασης. Ποιο είναι, λοιπόν, το βασικό εκείνο χαρακτηριστικό που μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε τη νέα σχολική πραγματικότητα ως μετανεωτερική κατάσταση (a postmodern condition); Η νέα σχολική πραγματικότητα στα ΣΦΑ παρουσιάζει ένα βασικό μεταμοντερνικό χαρακτηριστικό: αυτό του κατακερματισμού που επιφέρει αλληπάλληλους νέους μικρότερους σχηματισμούς στην προσπάθεια επίτευξης ομοιογένειας μεταξύ ομάδων προσώπων. Πρόκειται για το αποτέλεσμα της *αρνητικής παλίνδρομης κίνησης* της ομοιοστατικής λειτουργίας του οργανισμού. Η Ferrell (2001:171) μελετώντας τη σχέση της «μετά-το-νεοτερισμού» εποχής με το φαινόμενο της μαρκετοποίησης στην εκπαίδευση, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται το χαρακτηριστικό του κατακερματισμού στις σχολικές πολυπολιτισμικές κοινότητες ως εξής:

«Σε ένα μετανεωτερικό περιβάλλον το σχολείο οφείλει απλά να συγκεντρώνει δεδομένα τα οποία αποβαίνουν αναξιόπιστα, δεδομένου του ρυθμού με τον οποίο επιτελείται ο κατακερματισμός ενός τμήματος του σχολείου. Ας δούμε για παράδειγμα την περίπτωση ενός αστικού σχολείου. Το σχολείο, ας υποθέσουμε ότι έχει έναν πληθυσμό 25% Ασιατών-Μουσουλμάνων. .... Η μεταμοντέρνα φύση της σύγχρονης κοινωνίας καθιστά το έργο ενός (εκπαιδευτικού) λειτουργού ιδιαίτερα δύσκολο, γιατί το η ομάδα αυτή δεν είναι ομοιογενής. Μπορεί να εμπεριέχει μουσουλμάνους με παραδόσεις των Σουνιτών και Σιητών, γονείς που είναι μετανάστες από περιοχές αστικές ή αγροτικές, μουσουλμάνους με πίστη στο διαφορετικό και ενάντιους στα μουσουλμανικά τεμένη, πρώτης και δεύτερης γενιάς Ασιάτες, γονείς με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γονείς που είναι περισσότερο ή λιγότερο άκαμπτοι στον τρόπο έκφρασης του ισλαμισμού και ούτω καθεξής. Με άλλα λόγια, το 'μέρος' «Ασιάτες Μουσουλμάνοι», το οποίο αρχικά φαίνεται ως ομοιογενές σύνολο μίας εθνικής μειονότητας, απαρτίζεται από ιδιαίτερα πολύπλοκες και διαφορετικές ομάδες ανθρώπων».

Η περιγραφή της Ferrel απεικονίζει απόλυτα την περίπτωση των υπό μελέτη σχολείων, στα οποία οι πληθυσμοί «αλλόγλωσσοι» ή «Ελληνοπόντιοι» σε καμία περίπτωση δεν απαρτίζουν ένα ομοιογενές πληθυσμιακό τμήμα της δημογραφίας του σχολείου (δες ανάλυση σελ 403 - 405). Το χαρακτηριστικό του κατακερματισμού βιώνεται στα σχολεία, διαχέεται σε διάφορες λειτουργίες του και αντιμετωπίζεται με προσπάθειες διαμόρφωσης ομοιογενών ομάδων διδασκαλίας (τάξεις υποδοχής, 'ομοιόμορφες' τάξεις ενίσχυσης έως και εξατομικευμένες διδασκαλίες), ενεργοποιώντας ομοιοστατικούς ελεγκτικούς μηχανισμούς επίτευξης της ομοιογένειας σε ένα ετερογενές περιβάλλον. **Το βασικό αυτό χαρακτηριστικό της αλλαγής σημαίνει το πέρασμα των δημοτικών**

### **σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων της Κύπρου σε μία μετά-το-νεοτερισμό εποχή.**

Το ερώτημα είναι κατά πόσο αυτό σημαίνει και την παρουσία μίας μετανεοτερικής προσέγγισης στη διδασκαλία και μάθηση (Koutselini, 2004). Πώς αντιλαμβάνονται οι τρεις τύποι Επιθεωρητών τη νέα «μετά-το-νεοτερισμό» πραγματικότητα των σχολείων που εποπτεύουν; Τι στάση υιοθετούν; Τα τρία μοτίβα που διαμορφώνονται δείχνουν ότι υπάρχει μία στενή σχέση μεταξύ τριών διαστάσεων: της στάσης στην αλλαγή, του μοντέλου εποπτείας που εφαρμόζεται και της φιλοσοφικής θεώρησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την πολυσημία αυτής της σχέσης σε κάθε περίπτωση Επιθεωρητή.

*Μοτίβο Α: Εκσυγχρονιστής – Σύμβουλος/Καινοτόμος – Μετανεοτερική (metamodern) αντίληψη της πραγματικότητας*

Ο Επιθεωρητής Α αντικατοπτρίζει τον *εκσυγχρονιστικό* τύπο στάσης στην αλλαγή. Η νέα μετά-το-νεοτερισμό συνθήκη γίνεται αντιληπτή και συνοδεύεται από ανάληψη σχετικής δράσης που τον διαφοροποιεί από τον προγενέστερο ρόλο της αποκλειστικά γραφειοκρατικής επιθεώρησης και άσκησης ελέγχου. Η στάση του ενσαρκώνει την περιγραφή της έννοιας του εκσυγχρονισμού των Divale & Seda (2001:127) ως την αλλαγή σε καταστάσεις πολιτισμικής πολυπλοκότητας. Συγκεκριμένα περιγράφουν την έννοια του εκσυγχρονισμού ως εξής:

«Ο εκσυγχρονισμός (modernization) είναι αλλαγή και σημαίνει τη μετάβαση από τις παραδοσιακές συνήθειες σε κάποιες άλλες, οι οποίες είναι αναγκαστικές ή αυθόρμητα υιοθετούνται ως δάνειο από την επικρατούσα κοινωνία ενώ επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά ή στις συνήθειες»

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο Επιθεωρητής Α ενσαρκώνει τον τύπο του *συμβούλου*, γιατί αναγνωρίζει την αλλαγή και επικαλείται την ανάγκη διαφοροποίησης των ΑΠ και της οργάνωσης του διδακτικού έργου, όχι απαραίτητα ως απόρροια προσωπικής του επιθυμίας, αλλά ως επιβεβλημένη ανάγκη της νέας πραγματικότητας για μετατόπιση από τις προηγούμενες 'συνήθειες' και παραδοσιακές στάσεις. Η αναγνώριση του νέου φάσματος αναγκών που προκύπτουν για τα σχολεία σημαίνει ένα πρόσωπο με μετανεοτερική σκέψη. Όπως αναφέρει η Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2001:26), στην μετανεοτερική προσέγγιση ανάπτυξης των ΑΠ, «η μετα-νεοτερικότητα ως εκσυγχρονισμός της εκσυγχρονιστικής κίνησης του νεοτερισμού...περιλαμβάνει την

ιδεολογία, τις αξίες και τις στάσεις που υποστηρίζουν νέους τρόπους κατανόησης του κόσμου με τρόπο που να μπορεί να νοηματοδοτεί την ανθρώπινη ύπαρξη». Φαίνεται λοιπόν, ο Επιθεωρητής Α να οικειοποιείται νέους τρόπους κατανόησης της σχολικής πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν τα δύο σχολεία.

Η σημαντική αλλαγή που επιφέρει ο Επιθεωρητής Α – καθώς, όπως αναφέρει, η εμπειρογνωμοσύνη του σε θέματα πολυπολιτισμικότητας είναι περιορισμένη για εισαγωγή καινοτομιών – αφορά στη *μετατροπή της αξιολογικής εποπτείας σε συμβουλευτική* προς το προσωπικό του σχολείου. Ο συμβουλευτικός του ρόλος σε συνδυασμό με τις ανάγκες της διαπολιτισμικής προοπτικής που επισημαίνει ως στάση στη διαφοροποίηση των ΑΠ, δηλώνουν την απομάκρυνσή του από τη νεοτερική θεώρηση της εκπαίδευσης και την αναγνώριση των νέων μετανεοτερικών αναγκών συνεκπαίδευσης.

Η προώθηση αλλαγών από το εν λόγω πρόσωπο στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής για την αντιμετώπιση της ετερότητας, υποστηρίζεται από μία μετανεοτερική φιλοσοφική θεώρηση, καθώς φαίνεται αυτός να μην ασπάζεται την ορθολογιστική οργάνωση της σχολικής ζωής με βάση μια προκαθορισμένη και πάντοτε προβλέψιμη δομή που προτάσσει η νεοτερική σκέψη (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2001: 26). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η πρόταση για δημιουργία ημερήσιου προγραμματισμού της διδασκαλίας προσαρμοσμένου στις γνώσεις και τις εμπειρίες του κάθε αλλόγλωσσου μαθητή: αποτελεί μία μετανεοτερική στάση, καθώς αναγνωρίζει την απουσία ενός «προκαθορισμένου αποτελέσματος» ειδικά για όλους τους μαθητές, υποστηρίζει την αλληλόδραση, τη συναλλαγή και τη διαδικασία αλλαγής παρά την αλλαγή ως προκαθορισμένο αποτέλεσμα θέτοντας στο επίκεντρο το πρόσωπο με τη μοναδικότητά του (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2001).

Η ενθάρρυνση του προσωπικού στον πειραματισμό και την υιοθέτηση αλλαγών, όπως η διαφοροποίηση της οργάνωσης των τάξεων και της σχολικής ζωής, η ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού για κατασκευή νέου υλικού και αποδυνάμωσης του ενός σχολικού εγχειριδίου, η λειτουργία τράπεζας υλικού και η πρακτική της ‘προστιθέμενης αξίας’ στην αξιολόγηση των μαθητών, δηλώνουν μια μετανεοτερική προοπτική, η οποία δεν περιορίζεται μόνο «ως αντίδραση στις παρενέργειες του νεοτερισμού αλλά απαντά σε νέους ιδεολογικούς και θεσμικούς όρους της σύγχρονης συμβίωσης» (Κουτσελίνη, 2001, 26). Η κατανόηση της μοναδικότητας της αυτοβιογραφίας του αλλόγλωσσου μαθητή από τον Επιθεωρητή Α, σημαίνει πως αναγνωρίζει τον περιορισμό της αποκλειστικότητας της εθνικής ταυτότητας ως

μοντερνικού στοιχείου, ενώ ταυτόχρονα, επισημαίνει την απαίτηση για μία διαφορετική διδακτική προσέγγιση, η οποία να συνάδει με τη στοχοθεσία ενός μετανεοτερικού ΑΠ: «την έμφαση στην ικανότητα του προσώπου να εκφράζει μέσα από την πράξη και την αλληλόδραση την ιδιαιτερότητά του» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001:27).

Ο Επιθεωρητής Α ενισχύει την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Διαπιστώνει την αδυναμία αντιμετώπισης του ΑΠ στα ΣΦΑ ως ύλη που πρέπει να καλυφθεί και προτείνει την αξιοποίησή του επιλεκτικά. Υπό αυτό το πρίσμα, η αποκλειστικότητα του ενός σχολικού εγχειριδίου δεν αποτελεί τον τελικό προορισμό του ΑΠ και αντικαθίσταται από την αναγνώριση μίας ανάγκης που προτάσσει τη διαμόρφωση νέου και ποικιλόμορφου διδακτικού υλικού προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν τον τελικό προορισμό και στον πυρήνα της εκπαίδευσης τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί (Papastephanou & Koutselini, 2006:163). Η εκσυγχρονιστική στάση του Επιθεωρητή Α στην αλλαγή συνάδει με μία μεταμοντέρνα φιλοσοφική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της οποίας πρωταρχικό μέλημα είναι η ευελιξία του σχολικού συστήματος και των προσώπων που τη διαμορφώνουν (Koutselini, 1997:96).

Τέλος, η μετανεοτερική του θεώρηση εμπεδώνεται σε ένα καθοριστικό στοιχείο της δράσης του: την παροχή συμβουλευτικής για τη διαχείριση της ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς προωθώντας το συμμετοχικό διάλογο στις κοινότητες των εκπαιδευτικών ως την απαρχή για την καλλιέργεια των μετανεοτερικών χαρακτηριστικών στη διδασκαλία και μάθηση (Koutselini, 2002b:11).

Η μετανεοτερική (metamodern) προσέγγιση του Επιθεωρητή Α ως στάση για την αντιμετώπιση της μετά-το-νεοτερικό εποχής (postmodern era), καταλήγει στη διαμόρφωση ενός *Συμβούλου* ως τύπου ή μοντέλου Επιθεώρησης. Η έμφαση του συγκεκριμένου προσώπου μετατοπίζεται από το αποτέλεσμα της μάθησης στο μετασχηματισμό της ίδιας της διαδικασίας και κατ' επέκταση του ρόλου του ως Επόπτη, στην προσπάθεια διαχείρισης της αλλαγής. Δεν αποτιμά αλλά προτείνει, δεν αξιολογεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες συνθήκες που συνθέτουν την πραγματικότητα. Μετασχηματίζει το περιεχόμενο της δράσης του υπό την έννοια του ότι «αλλάζει τελείως ή ουσιωδώς τη σύνθεση ή τη δομή» του έργου του (Webster's Seventh New Collegiate Dictionary 1971). Οι επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας που αναγνωρίζει και επικαλείται ότι υφίστανται στο έργο του, καθορίζουν τη συμβουλευτική του δράση στην αξιολόγηση προσωπικού, καθώς μέσα από την επικοινωνιακή πολιτική του «εξυψώνει το επίπεδο της ανθρώπινης επαφής και των

ηθικών επιδιώξεων για τον εαυτό του ως ηγέτη και για τους υφισταμένους του» (Burns, 1978:20).

*Μοτίβο Β: Θεωρητολόγος, Επιφυλακτικός στην αλλαγή – Ιδεαλιστής – Αδρανής Επόπτης*

Το συγκεκριμένο μοτίβο αφορά την περίπτωση του Επιθεωρητή Γ, όπως αναλύθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Ο Επιθεωρητής Γ θα μπορούσε να είχε ταυτιστεί με την περίπτωση του Επιθεωρητή Β καθώς η τελική δράση του ρόλου τους συμπίπτει και τους διαφοροποιεί από το μοτίβο Α: δεν προβαίνουν σε αλλαγές, δεν παρέχουν διαφορετική συμβουλευτική προσανατολισμένη στις ανάγκες της ετερότητας και ταυτόχρονα το μοτίβο της αξιολόγησή τους δε μετασηματίζεται, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, λόγω της νέας πολυπολιτισμικής συνθήκης. Παρά τα κοινά που παρουσιάζουν ως τελικό προϊόν, η λογική μέσα από την οποία καταλήγουν εκεί διαφέρει σε σημαντικά σημεία.

Ο Επιθεωρητής Γ αναγνωρίζει την αλλαγή που συντελείται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Παρουσιάζει όμως δύο παρανοήσεις. Η πρώτη αφορά το «Είναι» ενώ η δεύτερη τις συνέπειές του. Ως προς την πρώτη παρανόηση, ο εν λόγω Επιθεωρητής αρνείται να δει την ανομοιογένεια της γνωστικής κατάρτισης μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών. Αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως μία ομοιογενή ομάδα, καθώς δεν αναφέρεται καθόλου σε περιπτώσεις μη ρωσόφωνων μαθητών και σε μαθητές που δε φοιτούν χρόνια στα δημόσια δημοτικά σχολεία. Η μοναδική επαναλαμβανόμενη δήλωση αφορά τη γλωσσική και πολιτισμική προσαρμογή των «ξένων» στις λειτουργίες του δημοτικού σχολείου. Η δεύτερη παρανόηση αφορά τις επιπτώσεις στο σύστημα τοποθετήσεων: ο εν λόγω επιθεωρητής, ενώ περιγράφει με λεπτομέρειες τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο Επαρχιακό Γραφείο με τη στελέχωση των ΣΦΑ, δεν αναγνωρίζει ότι ο λόγος αποφυγής αυτών των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς είναι η κακή φήμη τους. Επίσης, ένα τρίτο στοιχείο που φαίνεται καθοριστικό για την ανάλυση αυτού του μοτίβου, είναι η έννοια της κοινότητας που προβάλλεται στο λόγο του, όταν περιγράφει το πνεύμα κοινοτισμού που χαρακτηρίζει το σχολείο και την τοπική κοινωνία που το περιβάλλει. Από τις περιγραφές του προκύπτει ότι η κουλτούρα κοινοτισμού δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας δικής του πολιτικής. Την αναγνωρίζει απλά ως στοιχείο της σχολικής μονάδας και προχωρά σε μία δική του ερμηνευτική. Αυτό που επισημαίνεται στην περίπτωση του Επιθεωρητή Γ,



είναι ότι παρουσιάζει μία μερική αντίληψη της πραγματικότητας: αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει την αλλαγή στα σχολεία όχι όμως ως προς όλες τις διαστάσεις και τα μεγέθη της. Η επιφυλακτικότητά του στην αλλαγή προκύπτει από μία φιλοσοφία ιδεαλισμού που τον διαπνέει με μία παράλληλη έμφαση στο τελικό προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας: την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από όλους τους μαθητές. Επισημαίνει πολλές φορές στο λόγο του την ανάγκη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και όχι της διαδικασίας και τη σημαντικότητα της κατάκτησης εννοιών και ιστορικών γνώσεων από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης.

Για το λόγο αυτό, παρουσιάζεται επιφυλακτικός σε διαφοροποιήσεις που αφορούν τη διδασκαλία, ενώ παραμένει αδρανής ως προς την εισαγωγή καινοτομιών ή την διαφοροποίηση των προσεγγίσεων. Για το νεότερο τρόπο σκέψης, ο τομέας ΑΠ κυριαρχείται από τεχνοκράτες που εφαρμόζουν πανομοιότυπες διαδικασίες κλειστών συστημάτων για τη σύλληψη της εκπαιδευτικής πράξης. Με αυτό το νόημα η διδασκαλία θεωρείται ως ένα σύνολο μετρήσιμων και ωφέλιμων δεξιοτήτων και τεχνικών που αγνοούν την πραγματική «παιδαγωγική» σχέση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001). Η απουσία συμβουλευτικής παρέμβασης του Επιθεωρητή Γ σε συνδυασμό με την έμφαση στο αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας, σημαίνουν την αντιμετώπιση του ΑΠ ως ενός «αλγοριθμικού ανεπτυγμένου προγράμματος». Η έννοια των αλγοριθμικά ανεπτυγμένων αναλυτικών προγραμμάτων (curricularity) παρουσιάζεται ως μοντερνικό χαρακτηριστικό από τις Papastephanou & Koutselini (2006:164) και ερμηνεύονται ως τα ΑΠ, τα οποία χαρακτηρίζονται από μία σταθερή επαναληπτικότητα προκαθορισμένων και συνηθισμένων δραστηριοτήτων στο διδακτικό χρόνο του σχολείου.

Ο τύπος Επιθεώρησης Γ, αν και αναφέρεται σε ένα κλίμα κοινοτισμού που χαρακτηρίζει την τοπική κοινωνία που περιβάλλει το σχολείο, ταυτόχρονα δηλώνει την αναγκαιότητα μη διαφοροποίησης των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς αναμένει από τους μαθητές (ντόπιους και ξένους) να παρουσιάζουν εξίσου καλές επιδόσεις με έμφαση στην κατάκτηση των εννοιών. Πρόκειται για δύο πληθυσμούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις του, οι οποίοι δε διαφέρουν μεταξύ τους, πολύ περισσότερο, όταν οι αλλόγλωσσοι συμπληρώσουν κάποια χρόνια φοίτησης στο δημοτικό. Ο συνδυασμός των δύο αυτών θέσεων δείχνει ότι το κοινοτικό πνεύμα με το οποίο περιγράφει ο Επιθεωρητής Α την τοπική κοινωνία, του προσδίδει χαρακτηριστικά της ανθρωποφαγικής κουλτούρας, όπως νοηματοδοτείται από τον Levi Strauss. Η Papastephanou (2003:400) συζητώντας την έννοια της κοινότητας και τη σχέση μεταξύ

του εαυτού με τον άλλο, ερμηνεύει την έννοια της «ανθρωποφαγικής» αφομοίωσης της διαφορετικότητας ως προσήλωση στην ομοιομορφία. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Ανθρωποφαγική είναι μία κοινωνία που τείνει να προσαρτήσει το ξένο και να το εγκωλώσει στα δικά της. Αυτό το είδος ‘εξημέρωσης’ (domestication) είναι θετικό από την άποψη του ότι απαιτεί μία δέσμευση και ένα ενδιαφέρον για τον Άλλον, αλλά είναι αρνητικό, όταν καταλήγει στον στραγγαλισμό (suffocation) του Άλλου λόγω των προσδοκιών της κοινωνίας για συμμόρφωση και ενσωμάτωση του Άλλου» (400).

Επομένως, η έννοια της κοινότητας για τον Επιθεωρητή Γ, δεν εξαντλείται απλά στην αποδοχή του Άλλου, αλλά επεκτείνεται στην ανάγκη συμμόρφωσης και ενσωμάτωσής του στο ισχύον με την πλήρη αποδοχή της καθεστηκυίας τάξης διδακτικών και μαθησιακών πραγμάτων του σχολείου, θέση που συνδυάζεται με τον ιδεολογικό προσανατολισμό εκπαίδευσης που εκπροσωπεί – αυτόν του ιδεαλισμού.

Πρόκειται για έναν *παραδοσιακό ιδεαλιστή* τύπο Επιθεωρητή ως προς την ιδεολογία του, η οποία επικεντρώνεται στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και παραδόσεις. Ο Επιθεωρητής Γ είναι το πρόσωπο το οποίο «ελέγχει» στο λεξιλόγιο των μαθητών και προάγει αφηρημένες έννοιες στα παιδιά κατά την επιθεώρησή του (όπως τις λέξεις πνεύμα, ύλη, αγωγή, σημαντικότητα σχολείου, μόρφωσης και εκπαίδευσης). Οι αφηρημένες έννοιες, οι χριστιανικές παραβολές και οι αναφορές σε μύθους της ελληνικής αρχαιότητας (πχ. Άθλοι Ηρακλή), διαμορφώνουν το περιεχόμενο του διδακτικού «κηρύγματος» που παρουσιάζει στους μαθητές κατά την ώρα της επίσκεψης στην τάξη τους, το οποίο επισφραγίζεται με το δίδαγμα που πρέπει να παιδιά να εντοπίσουν. Όπως φαίνεται, «παρουσιάζει ορισμένα παιδαγωγικά ιδεώδη ως απόλυτα ή αντικειμενικά ορθά... θεωρεί την αγωγή ως πνευματική ανατροφή του ανθρώπου» και προβαίνει στη «μυθοποίηση της αγωγής με την απογύμνωσή της από τον κοινωνικό περίγυρο μέσα στον οποίο εξελίσσεται η παιδαγωγική διαδικασία» (Γκότοβος 1986:40-41). Πρόκειται για τα κλασσικά χαρακτηριστικά μίας ιδεαλιστικής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 1986). Ταυτόχρονα, το επίκεντρο της περιγραφής του για το κλίμα κοινοτισμού στο σχολείο που εποπτεύει, αφορά την οργάνωση των μαθητών γύρω από την Εκκλησία και την κατήχηση. Η έμφαση στην πνευματικότητα και «το πνεύμα του εθνικοθρησκευτικού φρονηματισμού» (Γκότοβος 1986:41), που χαρακτήρισαν για χρόνια την ελληνική εκπαίδευση, διαμορφώνουν την ταυτότητα του Παραδοσιακού Ιδεαλιστή στον Επιθεωρητή Γ. Ο εννοιολογικός σπλισμός της ελληνοχριστιανικής παιδαγωγικής παραμένει σταθερός παρά την παρουσία

αλλόγλωσσων, ενώ οι αλλαγές που σαφώς πρέπει να δρομολογηθούν, περιορίζονται για τον ίδιο στη σύσταση μιας Επιτροπής, η οποία ως έργο της θα έχει την επίλυση προβλημάτων, τα οποία δεν αφορούν το ντόπιο πληθυσμό αλλά τη γρήγορη ενσωμάτωση του διαφορετικού στο ελληνοκυπριακό ιδεώδες της εκπαίδευσης.

Η ιδεαλιστική παραδοσιακή του θεώρηση, η οποία επιπρόσθετα θεμελιώνει στοιχεία του λόγου του, όπου επαινεί τα παλιά παραδοσιακά σχολεία του κέντρου της Λευκωσίας, σχολεία αυστηρών αρχών απ' όπου αποφοίτησαν προσωπικότητες της κοινωνίας, δεν του επιτρέπει να αποδεχτεί ότι τα ίδια σχολεία έχουν μετατραπεί σε κακής φήμης σχολικές μονάδες. Για τον ίδιο αποτελούν μέχρι και σήμερα «στολίδια» της πόλης και θεωρεί ότι απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς λόγω της κυκλοφοριακής συμφόρησης του κέντρου.

Η ιδεαλιστική του φιλοσοφία συμπορεύεται με τον τρόπο ερμηνείας και κατανόησης της έννοιας της κοινότητας: αναγνώριση της ετερότητας αλλά με στόχο την ενσωμάτωση και την επίτευξη της ομοιογένειας. Προσδίδει, λοιπόν, στην κοινότητα ένα μοντερνιστικό περιεχόμενο παραπλήσιο με αυτό που περιγράφεται από την Linda Stone (1992:93 – 111):

«Η μεγάλη θεωρία της 'κοινότητας' στηρίζεται στη θετική αξιολόγηση της ομοιότητας. Η αντίφαση είναι στο ότι η κοινότητα, όπως ορίζεται στο δυτικό σύγχρονο κόσμο, είναι μία συλλογική μονάδα, που θεμελιώνεται στα συστατικά του ατομισμού, της ορθολογικότητας και της επιλογής, που είναι με τη σειρά τους χωριστές μονάδες» (95).

Από την άποψη αυτή, για τη φιλοσοφία του Επιθεωρητή Γ, ο κοινοτισμός δε θεμελιώνεται σε μία πολιτική διαφορετικότητας, ενώ το ιδεώδες της κοινότητας «επιφυλάσσει προνομιακή μεταχείριση για την ενότητα και όχι τη διαφορετικότητα, την αμεσότητα και όχι τη διαμεσολάβηση, τη συμπάθεια και όχι την παραδοχή των ορίων της κατανόησης του άλλου μέσα από το δικό του πρίσμα» (Young, 1990:300). Επομένως, η έννοια της κοινότητας σε αυτό το σχολείο για τον Επιθεωρητή Γ «περιλαμβάνει στη βάση της ομοιότητας και συγχρόνως αποκλείει στη βάση της διαφορετικότητας» (Stone, 1992:96).

Η νεότερη αντίληψη και η ανθεκτικότητα που παρουσιάζει ως στάση σε κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεχίζουν να είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακές αντιλήψεις, ενώ μια σειρά αλλαγών συμβαίνει γύρω τους, σχολιάζεται από τον Hargreaves (1998). Αναφέρει ότι ίσως αυτή να είναι μια από τις βασικές αιτίες της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κρίσης, γιατί οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν

μια σειρά νέων προκλήσεων και αλλαγών, που κατά τον Hargreaves (1998) οφείλονται στο πέρασμα από την νεοτερική στη μετανεοτερική εποχή, οι ίδιοι όμως παραμένουν προσκολλημένοι σε μια σειρά στερεοτυπικών καταστάσεων.

Ο τρόπος αντίληψης της νέας σχολικής πραγματικότητας και της αλλαγής που συντελείται σε συνδυασμό με την παιδαγωγική φιλοσοφία του Επιθεωρητή Γ, διαμορφώνει ένα μοντέλο *Αδρανούς Επόπτη*. Ενός Επιθεωρητή που αρκείται στην εποπτεία και το βερμπαλισμό χωρίς να αναλαμβάνει δράση παρέμβασης προς οποιαδήποτε κατεύθυνση: είτε προώθησης της αλλαγής είτε παρεμπόδισής της. Η έμφασή του παραμένει σταθερά στα αποτελέσματα και στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από όλους τους μαθητές, περιορίζοντας το λόγο του στην αναγνώριση της δυσκολίας του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών σε πολυγλωσσικές τάξεις. Η αδράνεια ενός προσώπου, το οποίο στη διοικητική ιεραρχία κατέχει θέση εξουσίας στους μηχανισμούς εποπτείας και ελέγχου του συστήματος, στην ουσία σημασιοδοτεί τη μεταβίβαση εξουσίας ή την παραχώρηση αυτονομιών στη σχολική μονάδα, ειδικά στις περιπτώσεις πολυπολιτισμικών σχολείων, όπου παρουσιάζονται νέα πεδία λήψης αποφάσεων, για τα οποία ο ίδιος δεν αναλαμβάνει δράση. Ζητήματα διδασκαλίας, οργάνωσης του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, κινητικότητας των μαθητών στις ενισχύσεις, διδακτικών μεθόδων και εγχειριδίων απουσιάζουν από το λόγο του Επιθεωρητή, ενώ σαφώς υφίστανται στην καθημερινότητα των ΣΦΑ. Αυτός είναι και ο λόγος της απουσίας των Επιθεωρητών από τους δράσεις της αναδόμησης που επιτελείται στα σχολεία (Παράρτημα, Πίνακας Δ1).

Από την ανάλυση των δύο τύπων Επιθεώρησης Β και Γ φαίνεται ότι, αν και η στάση στη νέα σχολική πραγματικότητα σημασιοδοτείται από την απουσία μετασηματιστικής ή καινοτόμου δράσης, η πορεία προς το αποτέλεσμα είναι διαφορετική και καθοριστική για το μοντέλο Επιθεώρησης που υιοθετείται από τον καθένα. Η ανάλυση των τριών μοτίβων εποπτείας αντανακλά στην πράξη την πολυδιάστατη σχέση λογικής σκέψης και λόγου όπως ερμηνεύονται από τις Papastephanou & Koutselini (2006) και τη σημασία της για την ανάπτυξη ενός μετανεοτερικού διαλόγου στην ανάπτυξη ΑΠ: **ίδιες ή διαφορετικές φιλοσοφικές σκέψεις και ιδέες εκφέρονται στο λόγο και στην πράξη με διαφορετικές προσεγγίσεις και σημασιοδοτούν διαφορετικές πραγματικότητες για τα ΣΦΑ.**

Ο Επιθεωρητής Β είναι το πρόσωπο το οποίο δεν προβαίνει σε καμία αλλαγή ή διαφοροποίηση του επιθεωρητικού του ρόλου. Δηλώνει ότι το έργο του δε δέχεται επιδράσεις από την πολιτισμική ετερότητα των σχολείων που εποπτεύει και ταυτόχρονα υποστηρίζει και συμβουλεύει το προσωπικό αυτών των σχολείων να κατανέμουν ισόποσα το διδακτικό χρόνο σε αλλόγλωσσους και ντόπιους μαθητές επικαλούμενος το αξίωμα της ίσης μεταχείρισης και των ίσων ευκαιριών. Η αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας της αλλαγής από τον Επιθεωρητή Β σε σχέση με το «Είναι» βρίσκεται σε διαμετρικά αντίθετη κατεύθυνση. Πρόκειται για έναν τύπο *Αρνητή της αλλαγής*, γιατί αντιλαμβάνεται την ετερότητα ως προσωρινή κατάσταση, όχι με την έννοια της προσωρινής διαμονής των αλλοδαπών μαθητών στην Κύπρο, αλλά της σύντομης ενσωμάτωσης και αφομοίωσής τους από το σχολικό σύστημα. Απώτερος στόχος του είναι η διατήρηση της ισορροπίας στο σχολικό οργανισμό, συνεπώς δρα, ώστε το καινούριο να καταλήξει «όμοιο» με το «ισχύον». Λειτουργεί ως ελεγκτικός μηχανισμός της *αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης* στην ομοιοστατική δράση του σχολικού συστήματος και η δράση του αποσκοπεί στην εξισορρόπηση του συστήματος μέσω της μη διαφοροποιημένης στάσης του στο νέο.

Η επιδίωξη της ομοιογένειας από μέρους του Επιθεωρητή Β ως απόρροια του ρόλου του ως ομοιοστατικού ελεγκτικού μηχανισμού, παραπέμπει σε μία νεότερη θεώρηση της εκπαίδευσης και του σχολείου ειδικότερα. Η «άρνησή» του να κατανοήσει την παρουσία του νέου και κατ' επέκταση τη σημαντικότητα της αλλαγής που επιτελείται στα ΣΦΑ συνοδευόμενη από πρακτικές ίσης μεταχείρισης των μαθητών, καθορίζει τις θέσεις του: το καινούριο θα ενσωματωθεί και θα ομοιογενοποιηθεί με το παλιό, το ισχύον (δες κεφάλαιο ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων Επιθεωρητών – μεσαίο επίπεδο). Η ανάγκη για ομοιογένεια των μαθητών με τελικό σκοπό την επίτευξη της ομοιομορφίας στη σχολική μονάδα, εξετάζεται από την Κουτσελίνη ως ένα από τα χαρακτηριστικά της νεοτερικότητας, που τελικό στόχο έχει τη διαμόρφωση ομοιόμορφων ομάδων στο χώρο του σχολείου (Koutselini, 2002:357). Η επίτευξη της ομοιομορφίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της εξουσίας και της άσκησης δύναμης στο έργο του Foucault (1977:184): «κατά μία έννοια η δύναμη της εξομάλυνσης (normalization) επιβάλλει την ομοιογένεια» (184). Η επίτευξη πιθανώς της ομοιογένειας σε ένα επίπεδο, φάνηκε ότι επιφέρει αλλαγές σε κάποιο άλλο σημείο ή

επίπεδο του σχολικού συστήματος (την αναδόμηση στην προκειμένη περίπτωση), γιατί η επενέργεια δυνάμεων με στόχο την ομοιογένεια, σημαίνει μία συνδυαστική δράση οργανωμένων ή μη δυνάμεων, οι οποίες εκδηλώνουν μία διαφορετική συμπεριφορά και κατεύθυνση από την καθιερωμένη – γεγονός που προκαθορίζει τη αλλαγή.

Η άρνηση θεώρησης της αλλαγής του Επιθεωρητή Β, ο οποίος επιβάλλει την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, βρίσκει τη θεωρητική της θεμελίωση στο δομικό λειτουργισμό του Parsons. Σύμφωνα με το δομικό λειτουργισμό του Parsons «το σχολείο είναι ένας παράγοντας κοινωνικοποίησης, μέσω του οποίου οι μεμονωμένες προσωπικότητες εκπαιδεύονται, ώστε να είναι από άποψη κινήτρων και προετοιμασίας ικανές να εκπληρώσουν ρόλους ενηλίκων» (Parsons, 1959). Η εκπαίδευση προσφέρει έργο, όταν συμβάλλει στην εξασφάλιση της διατήρησης της κοινωνίας σε κατάσταση ισορροπίας. Επομένως το σχολείο καλείται να μεταφέρει τις γενικές αξίες που οδηγούν στην ομοιογένεια.

Η δομολειτουργική θεώρηση του Επιθεωρητή Β, επεκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την ύλη, το ΑΠ και την πανομοιότυπη ολότητα των μαθητών. Σύμφωνα με την φανξιοναλιστική προσέγγιση, το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και η διατήρησή της. Ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως απλός εφαρμοστής αυτού του προγράμματος, έχει το ρόλο του διαχειριστή της γνώσης και δεν του δίνεται η δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης. Η διδασκαλία είναι καθοδηγητική, με βάση αυστηρά προκαθορισμένο γνωστικό περιεχόμενο. Σε μια σχολική τάξη που οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, η διαφορετικότητα των μαθητών φαίνεται να αποτελεί επουσιώδες ζήτημα. Αυτό που φαίνεται να απασχολεί περισσότερο είναι το «τι», το «πόσο» και το «πότε» θα διδαχθεί η ύλη, χωρίς να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψιν ο καθοριστικός παράγοντας της προσωπικότητας του μαθητή (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2001 · Φλουρής, 1997).

Η αναγκαιότητα της ίσης μεταχείρισης όλων των μαθητών που αναφέρει στη συμβουλευτική του ο Επιθεωρητής Β, τεκμηριώνεται στο επιχείρημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει, με βάση την αρχή της δικαιοσύνης, την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, μία ισότητα μεταξύ άνισων, με αποκλειστικό στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών. Οι θέσεις του αυτές χαρακτηρίζονται από στοιχεία της φανξιοναλιστικής θεωρίας και μίας φιλελεύθερης ιδεολογίας. Συγκεκριμένα, οι περιγραφές του Επιθεωρητή Β παραπέμπουν στη θέση του Parsons για τη σημαντική εκπαιδευτική επανάσταση που έχει συντελεστεί, η οποία έχει επεκτείνει αφάνταστα την

ισότητα των ευκαιριών. Υποστήριζε μάλιστα ότι όλοι οι μαθητές κατά την είσοδό τους στο σχολείο είναι σχεδόν ίσοι, και τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης (Parsons, 1971). Η φανξιοναλιστική αυτή άποψη συνδέεται στενά με την κλασική φιλελεύθερη άποψη ότι οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση προωθούν την κοινωνική κινητικότητα (Husén, 1992:105). Η συμβουλευτική του για ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών, η οποία καθίσταται και κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων τους οποίους έχει υπό την εποπτεία του, μπορεί να θεμελιωθεί στον εξισωτικό φορμαλισμό του Parsons. Ο Husén (1992:106) περιγράφοντας τη σχέση μεταξύ φανξιοναλισμού και φιλελευθερισμού αναφέρεται στο σχολείο ως το «Μέγα Εξισωτή» υπό το πρίσμα των δύο αυτών ιδεολογιών:

«Το σχολείο θεωρείται (για τους φιλελεύθερους φανξιοναλιστές) ως εργαστήρι της ανοικτής κοινωνίας για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών και για τη μείωση της φτώχειας. Συχνά γίνεται αναφορά στο χαρακτηρισμό «Μέγας Εξισωτής» που δόθηκε στο σχολείο: το κοινό δημόσιο σχολείο επαγγέλλεται την παροχή ίσων ευκαιριών και το σχηματισμό μίας κοινωνίας χωρίς κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Στον καθένα πρέπει να δίνουμε ίσες ευκαιρίες να πετύχει και να προοδεύσει με την προϋπόθεση ότι διαθέτει το χάρισμα και το σθένος για να διακριθεί. Το σχολείο που επιλέγει και προετοιμάζει τους νέους για διάφορες κοινωνικές θέσεις, υποτίθεται ότι επιτελεί τις λειτουργίες αυτές με πνεύμα ισότητας και αμεροληψίας».

Ως εξισωτικός φορμαλιστής και φιλελεύθερος, ο Επιθεωρητής Β υπερασπίζεται το πνεύμα ισότητας και αμεροληψίας μεταξύ ντόπιων και 'ξένων', θέση η οποία δεν παραμένει απλά και μόνο ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, αλλά μετουσιώνεται σε έμπρακτη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών που έχει υπό την εποπτεία και αξιολόγησή του. Όπως αναφέρει η Papastephanou (2005:512) «ο εξισωτικός εκπαιδευτικός φορμαλισμός βασίζεται στην ιδέα ότι τα σχολεία πρέπει να έχουν μία σταθερή συμβατική προσέγγιση προς όλους τους μαθητές – τόσο ως προς τη διδασκαλία όσο και ως προς τα διδακτικά υλικά και μέσα – έτσι ώστε διασφαλίζοντας την αξιοκρατία και τις ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν τη διάκριση. Η θέση αυτή του Parsons, δε λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι η υιοθέτηση ίδιων προτύπων διδασκαλίας και αξιολόγησης δε δύναται να εξουδετερώσει τις ανομοιογενείς επιδόσεις, οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικές ανισότητες».

Το σχολείο που θεμελιώνεται σε ένα τέτοιο αξίωμα, καθίσταται χώρος επιλογής και απόρριψης, αφού ισχύουν τα ίδια μέτρα αξιολόγησης για όλους τους μαθητές και δε λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Μια

τέτοια προσέγγιση, συνοδεύεται από τη διατήρηση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, όπου το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το μαθητή στην ύλη και στις δεξιότητες εκείνες που η κοινωνία προαποφασίζει από την κοινωνία ότι απαιτούνται να έχει. Η ρήση του Επιθεωρητή Β, όπου ταυτίζει τη δικαιοσύνη με την αμεροληψία στη συμβουλευτική του προς τους εκπαιδευτικούς, αναφερόμενος σε μαθητές άνισους γνωστικά και κοινωνικοοικονομικά, αποτελεί άλλη μία ένδειξη της φιλελεύθερης ιδεολογίας του. «Τα ανθρωπολογικά αξιώματα» αναφέρει η Papastephanou (2005:511) « που ταυτίζουν την έννοια της δικαιοσύνης με την αμεροληψία αντανακλούν αρχές του ατομικού φιλελευθερισμού, ο οποίος στην εκπαίδευση εξυπηρετεί τη διευκόλυνση της ανταγωνιστικότητας και την προώθηση των ατομικών συμφερόντων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο κι όχι τόσο την αλλαγή».

Η απουσία αναφορών από τον Επιθεωρητή Β, προσανατολισμένων στην ανάγκη μιας διαπολιτισμικής προοπτικής στην εκπαίδευση και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, συνάδει επίσης με τη δομολειτουργική θέση για το ρόλο της κοινωνίας και της κουλτούρας στη διαμόρφωση των ανθρώπων. Για το δομολειτουργισμό, η σχέση αυτή δεν είναι αμφίδρομη, συνεπώς θεωρείται ότι τα άτομα δε δύναται να επιδράσουν διαμορφωτικά ή μετασχηματιστικά στην κοινωνία και την κουλτούρα. Γι' αυτό άλλωστε θεωρούν την κουλτούρα ως δομικό και συνεπώς σταθερά αμετάβλητο στοιχείο. Η κοινωνικοποίηση, ως σκοπός του δομολειτουργικού σχολείου που καταλήγει στην αποδοχή της κουλτούρας, διασφαλίζει την τάξη στην κοινωνία (Blackledge and Hunt, 2000).

Ο φανξιοναλισμός και ο επακόλουθος δομολειτουργισμός, ως συστήματα θεωριών, δομήθηκαν και παρουσιάστηκαν στα πλαίσια της νεοτερικότητας τόσο ως εποχής όσο και ως φιλοσοφικού ρεύματος. Η στενή σχέση μεταξύ των δύο ξεδιπλώνεται στους σχολιασμούς του Bauman. Ο Bauman (2002:157) στα κείμενά του για *τους ήρωες και τα θύματα της νεοτερικότητας* σχολιάζει την «αξιωματική διατύπωση του Parsons για τον 'κυρίως συντονισμένο χώρο': μιας επικράτειας που στηριζόταν ή ήταν έτοιμη να στηριχτεί σε ομοιόμορφες αρχές .....μία ελεγχόμενη και ορθολογιστικά σχεδιασμένη κοινωνία η οποία έμελλε να είναι εκείνη η καλή κοινωνία που βάλθηκε να οικοδομήσει η νεοτερικότητα». Η επίτευξη της ομοιομορφίας αποτελεί έναν από τους στόχους της Παρσονικής θεωρίας και συνάμα ένα χαρακτηριστικό της νεοτερικής αντίληψης, το οποίο συνοδεύεται από στάσεις ετεροφοβίας, ως δειλίας αποδοχής ενός αναφομοίωτου διαφορετικού. Η δομολειτουργική αντιμετώπιση της σχολικής ζωής, της διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση του Επιθεωρητή Β, συνοδεύεται εύλογα από νεοτερικές



στάσεις θεώρησης του κόσμου και της εκπαίδευσης ειδικότερα. Η σχέση εποπτείας που αναπτύσσει με το προσωπικό του είναι απόλυτα κατευθυνόμενες και προσανατολισμένες στις κλασσικές ρυθμίσεις. Πρόκειται για μία νεοτερικής αντίληψης στάση στο πολύπλοκο και διαφορετικό καθώς «επιδιώκει τη μοντελοποίηση της πολυπλοκότητας περιορίζοντας τη δημιουργικότητα και τη μοναδικότητα των σχέσεων της κοινωνικής ζωής» (Κουτσελίνη, 2001:24).

Η συμβουλευτική που παρέχει ο Επιθεωρητής Β στους διδάσκοντες σε πολυπολιτισμικές τάξεις για εφαρμογή του αξιώματος των ίσων ευκαιριών, εκτός από δράση εξισωτικού φορμαλισμού που στοχεύει στην προσαρμογή του διαφορετικού στο ισχύον σύστημα λειτουργίας, αντικατοπτρίζει και μία νεοτερική στάση στον τρόπο ερμηνείας και διαχείρισης των κανόνων και κανονισμών. Η Koutselini (2002:355) στην μελέτη του «προβλήματος» της πειθαρχίας στο νεοτερικό και μετανεοτερικό διάλογο, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι κανόνες και κανονισμοί: «οι εκπαιδευτικοί κανόνες και κανονισμοί σε μία νεοτερική θεώρηση σκοπεύουν στον εξορθολογισμό των διαδικασιών και της τεχνικής του σχολείου με στόχο την επίτευξη της δικαιοσύνης», έτσι ώστε να καταστήσουν τα άτομα «διαχειρίσιμα» (Hoskin, 1990:31). Ο λόγος του Επιθεωρητή ως υπεύθυνου του σχολείου και ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών, ενσαρκώνει για το προσωπικό του σχολείου τον νεοτερικής φύσης «κανόνα», ο οποίος θα επιβάλλει τη δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση μεταξύ των μαθητών. Η επίτευξη της δικαιοσύνης μέσω μίας νεοτερικής εφαρμογής των κανόνων καθορίζει και το στάτους του ως *Γραφειοκράτη Επόπτη*. Η εφαρμογή μίας γραφειοκρατικής μορφής λογοδότησης και εποπτείας που επιδιώκει να διατηρήσει, συνταιριάζει με τη θέση του για την απαρέγκλιτη εφαρμογή του ΑΠ. «Το ΑΠ από μόνο του είναι ένας κανόνας: διαμορφώνει ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών και προσδιορίζει το χρόνο της διδασκαλίας για κάθε δραστηριότητα μαθήματος. Όταν το ΑΠ χρησιμοποιείται απόλυτα ως τέτοιο (*qua rule*) κυρίως στοχεύει στην άσκηση ελέγχου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και καταστρατηγεί στοχαστικές μορφές επικοινωνίας με το μαθητή. Η εφαρμογή προπαρασκευασμένου διδακτικού υλικού, όπως και η μη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της γλώσσας επικοινωνίας, περιορίζει την ταυτότητα του προσώπου και την αποδοχή της διαφορετικότητας και διευκολύνει την από-προσωποποίηση» (Koutselini, 2002:356).

Ολοκληρώνοντας την ερμηνευτική παρουσίαση του δεύτερου κατά σειρά μοτίβου διαπιστώνεται ότι ενώ το «Είναι» της σχολικής πραγματικότητας είναι ίδιο, η αντιμετώπιση και θεώρησή του από τα δύο αυτά πρόσωπα κινείται σε δύο αντιθετικούς

πόλους διαμορφώνοντας δύο διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις στην αλλαγή και το ρόλο τους.

Συνοψίζοντας την ανάλυση των μοτίβων των υπό μελέτη Επιθεωρητών, η οποία διαμορφώθηκε από το συσχετισμό της στάσης στην αλλαγή, του μοντέλου Επιθεώρησης και της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των προσώπων, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Η αλλαγή, ως το «Είναι» των σχολείων φοίτησης αλλόγλωσσων, δε γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο και στο ίδιο εύρος και από τους τρεις Επιθεωρητές
2. Η στάση στην αλλαγή, το μοντέλο Εποπτείας και Επιθεώρησης και η φιλοσοφική θεώρηση της παιδείας και της κοινωνίας αποτελούν τρεις διαστάσεις, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση και άρρηκτη αλληλεξάρτηση.
3. Η παρουσία μίας διαφοροποιημένης στάσης εποπτείας (περίπτωση Α) δε σημαίνει απαραίτητα την αλλαγή φιλοσοφίας ή τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης στο 'νέο', αλλά πιθανόν να προκύπτει αποκλειστικά ως ανάγκη εναρμονισμού με τη νέα συνθήκη για σκοπούς διασφάλισης της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων
4. Η απουσία μίας καινοτόμου παρεμβατικής συμπεριφοράς ενός Επιθεωρητή μπορεί να προκύπτει ως απόρροια διαφορετικών παραγόντων: περιορισμένης αντίληψης του νέου, παρουσίας λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων, ενσυνείδητης απόφασης για άρνηση της διαφορετικότητας και αφομοίωσης του διαφορετικού, ασυνείδητης αδρανούς στάσης, διαφορετικής κοσμοθεωρίας.
5. Η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο η κάθε περίπτωση επιθεωρητή επιδεικνύει μία επιφανειακή αδράνεια και στάση στην αλλαγή, παρέχει σημαντικές πληροφορίες για το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής παρέμβασης και επιμόρφωσης των στελεχών.
6. Η θετική συσχέτιση μεταξύ αναγνώρισης και αποδοχής της αλλαγής με την διαμόρφωση ενός συμβουλευτικού τύπου εποπτείας, ενισχύει τη σημαντικότητα της υιοθέτησης Συμβουλευτικών Μοντέλων Επιθεώρησης στην εκπαίδευση, τα οποία θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και τις επιταγές των παγκοσμιοποιημένων δυνάμεων που επιδρούν στο έργο του σχολείου.

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των συσχετιζόμενων διαστάσεων της αλλαγής, εποπτείας και Παιδαγωγικής Φιλοσοφίας, δείχνουν εκτός των άλλων ότι οι σχέσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων σε κάθε τύπο Επιθεώρησης, δεν είναι

αιτιοκρατικές (αιτία – αποτέλεσμα) αλλά αντίθετα πολύπλοκες διασυνδέσεις διαφορετικών εκφάνσεων και ερμηνειών της πραγματικότητας.

### **Σύνοψη: Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και περαιτέρω έρευνα**

Η μελέτη της αναδόμησης ως εγγενούς χαρακτηριστικού των εκπαιδευτικών συστημάτων δίνει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της πολιτικής των αναδομηστικών μεταρρυθμίσεων. Καταδεικνύει τη σημαντικότητα της δομής των εκπαιδευτικών οργανισμών και την αναδεικνύει σε *αλλαγή πρώτης τάξης* του συστήματος, η οποία κινείται ανεξάρτητα και πέρα από την κουλτούρα του οργανισμού και των προσώπων που το ορίζουν. Η μελέτη έδειξε ότι η αναδόμηση ως αποτέλεσμα του ομοιοστατικού μηχανισμού λειτουργίας του σχολείου, διαμορφώνει τύπους ημι-αυτονομημένων και απογραφειοκρατικοποιημένων οργανώσεων και μάλιστα στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού συστήματος. Η απορύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα, διαμορφώνει την ανάγκη επανασχεδιασμού των σχολικών συστημάτων και επαναπροσδιορισμού των μηχανισμών εποπτείας και ελέγχου. Η αδυναμία του κέντρου να ελέγξει τη συνεχή και αυξανόμενη πολυπλοκότητα που παρουσιάζεται στην εργασία των προσώπων, στο έργο τους και στο εργασιακό περιβάλλον, φανερώνει την ανάγκη ενός οργανωμένου σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος θα ενδυναμώνει και θα ενισχύει τη βάση του (επιμόρφωση και εξειδίκευση), θα αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των περιβαλλοντικών αλλαγών που επιτελούνται, ενώ ταυτόχρονα θα αποκτά περισσότερο ρυθμιστικό παρά ελεγκτικό ρόλο.

Το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού συνιστά ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μελέτη φαινομένων που παρουσιάζονται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο ερμηνείας βάσει του οποίου μπορεί να μοντελοποιηθεί η συμπεριφορά ενός οργανισμού και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επενεργούν ως ομοιοστατικοί εγγενείς μηχανισμοί, οι αλληλοδιαπλεκόμενες σχέσεις που αναπτύσσονται και οι επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον. Το μοντέλο εξ ορισμού μελετά έναν οργανισμό ως αυτό-οργανωμένο σύστημα, χωρίς να αποκλείει τη μελέτη των εξω-περιβαλλοντικών παραγόντων που επενεργούν σε αυτό. Τέλος, συνιστά εργαλείο, το οποίο μπορεί να τύχει εφαρμογής σε εθνογραφικές μελέτες και μελέτες περιπτώσεων.

Η ομοιοστατική μελέτη της αναδόμησης κατέδειξε ότι η ανάγκη για επίτευξη ομοιογένειας και οι δράσεις που αναλαμβάνονται προς αυτή την κατεύθυνση,

προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αρνητικής παλίνδρομης ρύθμισης του σχολικού οργανισμού, στην προσπάθειά του να διαχειριστεί την ετερότητα. Η απόπειρα των μηχανισμών ελέγχου του συστήματος για επίτευξη ομοιογένειας, επιφέρει αλλαγές στο δομικό σύστημα του σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η τάση για ομοιογένεια προκαλεί αλλαγές και ότι τα σχολικά συστήματα απαντούν στο νέο με την αλλαγή των δομικών τους χαρακτηριστικών. Το συμπέρασμα αυτό, επιτείνει την ανάγκη για «επένδυση» της κυβερνητικής πολιτικής στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, την παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σώματος εξειδικευμένου και καταρτισμένου στη διαχείριση του πολυμορφικού σχολικού περιβάλλοντος.

Το μοντέλο της δομικής πολυπλοκότητας των σχολικών οργανισμών δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης της αλλαγής που επιτελείται στο έργο, στους ρόλους, στο βαθμό εξειδίκευσης, στην κατανομή της εξουσίας, στις διαφορετικές μορφές εξουσίας ενός οργανισμού και στη επέκτασή του χωροταξικά και νοητικά. Έτσι, μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μελέτη της μετεξέλιξης των σχολικών δομών σε βάθος χρόνου, όπως και συγκριτικά μεταξύ σχολικών οργανισμών διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέλος, το μοντέλο της δομικής πολυπλοκότητας σχολικών οργανισμών συμβάλλει στις διεθνείς έρευνες της Οργανωτικής Θεωρίας με δύο βασικές νέες επισημάνσεις: την αποσύνδεση της έννοιας του μεγέθους ενός οργανισμού από την πολυπλοκότητα την οποία παρουσιάζει η δομή του και την προσθήκη νέων κριτηρίων στη διάσταση της χωροταξικής επέκτασης του οργανισμού, τα οποία αφορούν την επέκταση των ρόλων και της εξουσίας των προσώπων.

Η συνολική αποτύπωση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας στο ΚΕΣ από τη στιγμή παρουσίας των αλλόγλωσσων στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, διαμορφώνει μία βάση δεδομένων και παρέχει τη δυνατότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολυπολιτισμικής ή/και διαπολιτισμικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, η μελέτη της πολυπολιτισμικότητας ως αλλαγής, ερμηνεύει τον τρόπο αντίδρασης του συστήματος σε καινοφανείς συνθήκες, γεγονός που διευκολύνει τη διαμόρφωση μίας προληπτικής πολιτικής για τη διαχείρισή της, τον περιορισμό των αρνητικών της επιπτώσεων και την ανάδυση των θετικών πτυχών της αλλαγής. Τέλος, η μελέτη της πολυπολιτισμικότητας ως διοικητικού φαινομένου κατέληξε στη διαμόρφωση μίας οργανωτικής θεωρίας που ερμηνεύει την ομοιοστατική λειτουργία του ΚΕΣ. Αναδύει τους ρυθμιστικούς μηχανισμούς, τα νέα συστήματα εποπτείας και ελέγχου, τα εκτελεστικά όργανα που ενεργοποιούνται. Από την άποψη αυτή, δίνεται η δυνατότητα σχεδιασμού σχολικών

οργανισμών αποδοτικότερων στην λειτουργία τους και ανθεκτικότερων στο τυχαίο και απρόσμενο γεγονός.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η μελέτη, διαμορφώνουν νέα ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο νέων ερευνών.

Α. Τη μελέτη της αναδόμησης ως ομοιοστατικής αντίδρασης των σχολικών συστημάτων σε περιπτώσεις όπου η αλλαγή δεν επικεντρώνεται στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η μελέτη της αναδόμησης στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης επίδρασης που επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου, θα διαμορφώσει ένα νέο πλαίσιο ερμηνείας των αποτελεσμάτων και θα καταδείξει το επίπεδο της μεταβλητότητας των σχολικών δομών και το βαθμό συγχρονισμού τους με τις περιβαλλοντικές αλλαγές.

Β. Την εφαρμογή του αυτορυθμιστικού ομοιοστατικού μοντέλου στη διερεύνηση ποικίλων και διαφορετικών φαινομένων, τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική λειτουργία και τη διαδικασία της σχολειοποίησης.

Γ. Την εφαρμογή του αυτορυθμιστικού ομοιοστατικού μοντέλου στη διερεύνηση της βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων. Δεδομένου ότι η μάθηση αποτελεί την κεντρική λειτουργία και το λόγο ύπαρξης των σχολικών οργανισμών, θα ανέμενε κανείς ότι το ίδιο το σχολείο ομοιοστατικά θα προστάτευε το λόγο ύπαρξής του. Παρόλα αυτά, οι έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης δείχνουν ότι η μάθηση αποτελεί τον ιδεατό στόχο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων του κόσμου (Creemers & Kyriakides, 2006 · 2007 · Kyriakides, 2005). Η μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας ως ομοιοστατικού μηχανισμού, πιθανώς να αναδείξει τους παράγοντες που εμποδίζουν την επίτευξη του σκοπού των σχολικών συστημάτων.

Δ. Τη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου μέτρησης της δομικής πολυπλοκότητας και την εφαρμογή του σε διαφορετικής φύσης σχολικούς οργανισμούς. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να ελεγχθεί η εγκυρότητα των κριτηρίων του μοντέλου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Μαρία Παπαϊωάννου

## Παράρτημα Β Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της σχολικής γραφειοκρατίας

Πηγή: Hoy & Swetland (2001). Designing Better Schools: The meaning and Measure of Enabling School Structure, Educational Administration Quarterly, 296 – 321.

1 – 5

	Δηλώσεις	1 = Ποτέ 5 = Πάντοτε
1	Οι κανόνες και κανονισμοί που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου σας ενδυναμώνουν αυθεντικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών	1 2 3 4 5
2	Οι κανόνες και κανονισμοί που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου σας περισσότερο βοηθούν παρά παρεμποδίζουν (τη λειτουργία και το έργο του)	1 2 3 4 5
3	Οι κανόνες και κανονισμοί του σχολείου σας περισσότερο καθοδηγούν στην εξεύρεση λύσεων παρά σε αυστηρές διαδικασίες	1 2 3 4 5
4	Οι κανόνες και κανονισμοί που διέπουν το σχολείο σας χρησιμοποιούνται για το σωφρονισμό των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
5	Στο σχολείο σας η γραφειοκρατία αποτελεί πρόβλημα	1 2 3 4 5
6	Οι κανόνες και κανονισμοί που διέπουν το σχολείο σας αντικαθιστούν την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
7	Η διοικητική ιεραρχία του σχολείου σας διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	1 2 3 4 5
8	Η διοικητική ιεραρχία του σχολείου σας (η ιεραρχική δομή) διευκολύνει την αποστολή του σχολείου σας	1 2 3 4 5
9	Ο διευθυντής και οι βοηθοί διευθυντές στο σχολείο σας κάνουν χρήση της εξουσίας τους για να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση του έργου τους	1 2 3 4 5
10	Η διοικητική ιεραρχία (ιεραρχική δομή) του σχολείου σας παρεμποδίζει την μαθητική πρόοδο των παιδιών	1 2 3 4 5
11	Η ιεραρχία του σχολείου σας παρεμποδίζει τις καινοτομίες	1 2 3 4 5
12	Στο σχολείο σας η διεύθυνση κάνει χρήση της εξουσίας της για να υπονομεύει τους εκπαιδευτικούς	1 2 3 4 5

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ Πίνακες Κεφαλαίου Αποτελεσμάτων Πίνακας 1. Θεματική ομαδοποίηση του περιεχομένου του Αρχείου Διαπολιτισμικής του ΥΠΠ**

A/A	ΠΑΡΟΧΗ ΠΔΧ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΕΡΕΥΝΑ – ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΑΠΟΓΡΑΦΗ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	ΣΥΝΕΔΡΙΑ	ΕΓΓΡΑΦΕΣ –ΦΟΙΤΗΣΗ - ΕΝΤΑΞΗ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΜΜΕ
1	29.10.2002[7.1.19.1/3]	30.9.2002 [7.1.19.1/3]	15.4.2002[7.1.19.1/3]	13.5.2002[7.1.19.1/3]	6.8.2002 [7.1.19.1/3]	23.10.2000[116/2000]	Σύνταγμα	4.1.2002 [7.1.19.1/A]
2	10.10.2002[7.1.19.1/3]	13.6.2002 [7.1.19.1/3]	29.3.2002[7.1.19.1/2]	17.5.2002[7.1.19.1/3]	26.7.2002 [7.1.19.1/3]	1.11.2000 [116/2000]	Προς Μειον	2.11.2001 [7.1.19.1]
3	4.10.2002 [7.1.19.1/3]	19.11.2002[7.1.19.1/A]	18.4.2002 7.1.19.1/2]	10.6.2002[7.1.19.1/3]	22.7.2002 [7.1.19.1/3]	30.1.2001 [116/2000]	Έκ.Εθ.Μειον	3.11.2001 [7.1.19.1]
4	6.9.2002 [7.1.19.1/3]	29.10.2002[7.1.19.1/A]	21.3.2002 7.1.19.1/2]	22.4.2002[7.1.19.1/3]	24.7.2002[7.1.19.1/3]	26.10.2000[116/2000]	ΔΙΑΕΚ 2001	
5	4.9.2002 [7.1.19.1/3]	15.10.2002[7.1.19.1/A]	5.4.2002 [7.1.19.1/2]	8.4.2002[ 7.1.19.1/3]	10.6.2002 [7.1.19.1/3]	31.10.2000[116/2000]	ΔΙΑΕΚ .2001	
6	11.6.1997 [7.1.19.1/3]	14.10.2002[7.1.19.1/A]	8.4.2002 [7.1.19.1/2]	6.12.2002 [7.1.19.1/2]	6.12.2002 [7.1.19.1/2]	14.12.2001[7.1.19.1/A]		
7	3.9.1999 [7.1.19.1/3]	20.9.2002[7.1.19.1/A]	17.4.2002[7.1.19.1/2]	7.11.2002[7.1.19.1/2]	10.1.2002[7.1.19.1/A]	17.11.2000[116/2000]		
8	21.5.1999 [7.1.19.1/3]	7.12.2001[7.1.19.1/A]	28.6.2001 [7.1.19.1]	20.1.2003[7.1.19.1/2]	1.2.2002 [7.1.19.1/A]	31.10.2000[116/2000]		
9	30.7.2002 [7.1.19.1/3]	7.3.2002 [7.1.19.1/A]	3.9.2001 [7.1.19.1]	29.1.2003[7.1.19.1/2]	18.1.2002[7.1.19.1/A]	28.12.2000[116/2000]		
10	1.8.2002 [7.1.19.1/3]	20.3.2002[7.1.19.1/A]	12.10.2001 [7.1.19.1]	7.3.2003 [7.1.19.1/2]	15.1.2002[7.1.19.1/A]	5.2.2001 [116/2000]		
11	29..5.2002 [7.1.19.1/3]	4.4.2002[7.1.19.1/A]	27.9.2001 [7.1.19.1]	22.4.2002 [7.1.19.1/2]	27.3.2002[7.1.19.1/A]	3.1.2001 [116/2000]		
12	15.5.2002 [7.1.19.1/3]	5.4.2002[7.1.19.1/A]	26.9.2001 [7.1.19.1]	28.1.2002 [7.1.19.1/2]	16.11.2001 [7.1.19.1]	10.5.2001 [116/2000]		
13	9.5.2002 [7.1.19.1/3]	5.4.2002[7.1.19.1/A]	22.10.2001 [7.1.19.1]	14.3.2002 [7.1.19.1/2]	30.11.2001 [7.1.19.1]	19.4.2001 [116/2000]		
14	26.11.2002[7.1.19.1/A]	7.5.2001 [7.1.19.1]	22.10.2001 [7.1.19.1]	4.4.2002 [7.1.19.1/2]	11.12.2001 [7.1.19.1]			
15	5.14.09 [7.1.19.1/A]	5.6.2001 [7.1.19.1]		22.4.2002 [7.1.19.1/2]	22.4.2002 [7.1.19.1/2]	9.4.2003 [7.1.19.1/2]		
16	7.12.2001 [7.1.19.1/A]	12.6.2001 [7.1.19.1]		3.5.2001 [7.1.19.1/4]	26.2.2003 [7.1.19.1/2]			
17	18.1.2002 [7.1.19.1/A]	17.7.2001 [7.1.19.1]		12.6.2001[7.1.19.1/4]	9.2.2003 [7.1.19.1/2]			
18	15.1.2002[7.1.19.1/A]	31.7.2001 [7.1.19.1]		13.6.2001[7.1.19.1/4]				
19	25.1.2002[7.1.19.1/A]	19.11.2001[7.1.19.1]		14.6.2001[7.1.19.1/4]				
20	1.2.2002 [7.1.19.1/A]	20.12.2001[7.1.19.1/2]		18.6.2001[7.1.19.1/4]				
21	11.2.2002 [7.1.19.1/A]	28.12.2001[7.1.19.1/2]		21.3.2002[7.1.19.1/4]				
22	25.8.1999 [7.1.19.1/A]	14.1.2002 [7.1.19.1/2]		5.9.2002 [7.1.19.1/4]				
23	21.5.1999 [7.1.19.1/A]	21.10.2002[7.1.19.1/2]		9.4.2001 116/2000]				
24	25.1.2002 [7.1.19.1/A]	21.10.2002[7.1.19.1/2]						
25	5.3.2002 [7.1.19.1/A]	31.1.2003 [7.1.19.1/2]						
26	19.3.2002 [7.1.19.1/A]	25. 5. 2001 [7.1.19]						
27	21.3.2002 [7.1.19.1/A]	5.6.2001 [7.1.19]						
28	18.4.2002 [7.1.19.1/A]	10.7.2001 [7.1.19]						
29	25.7.2001 [7.1.19.1]	20.7.2001 [7.1.19]						
30	24.9.2001 [7.1.19.1]	24.9.2001 [7.1.19]						
31	25.9.2001 [7.1.19.1]	7.5.2001[116/2000]						
32	11.6.1997 [7.1.19.1]	7.5.2001[116/2000]						
33	17.10.2001 [7.1.19.1]	7.5.2001 [116/2000]						
34	4.10.2001 [7.1.19.1]							
35	10.10.2001 [7.1.19.1]							
36	12.10.2001 [7.1.19.1]							
37	1.11.2001 [7.1.19.1]							
38	11.12.2001 [7.1.19.1]							
39	25.6.2002 [7.1.19.1/2]							
40	10.12.2001 [7.1.19.2.1]							
41	8.2.2002 [7.1.19.2.1]							
42	26.3.2002 [7.1.19.2.1]							
43	12.10.2001 [7.1.19]							



Πίνακας Γ2. Η εξελικτική διαμόρφωση του μέτρου Παροχής Πλεονάζοντα Διδακτικού Χρόνου από τα επίσημα έγγραφα του Αρχείου Διαπολιτισμικής από το 1999 - 2002»

ΗΜ/ΝΙΑ ΕΓΓΡΑΦΟΥ	Από	Προς	ΑΝΑΦΟΡΑ-ΘΕΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΦΟΥ/ ΑΡ. ΦΑΚΕΛΟΣ
21/5/1999	ΠΛΕ Λευκ	ΔΔΕ	ΘΕΜΑ: ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ «Το πιο πάνω θέμα συζητήθηκε σε πρόσφατη συνεδρία του Επαρχιακού. Ειδική Επιτροπή είχε υποβάλει σχετικό έγγραφο. Οι Επιθεωρητές του Επαρχιακού υιοθετούν τις εισηγήσεις αυτές και παρακαλώ αν έχω την έγκρισή σας για να τις υλοποιήσουμε. ...Σήμερα ο χρόνος που παραχωρείται για ενισχυτική διδασκαλία είναι 646 περίοδοι δηλαδή γύρω στους 25 δασκάλους (των 25 περιόδων)»	ΕΠΙ 96/73/10 52/97/Α
25/8/1999	ΔΔΕ	ΥΠΠ	ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ «Με βάση την απόφαση αριθ. 46.201 11/06/1997, για σύσταση μικτής επιτροπής από τα Υπουργεία Παιδείας και Οικονομικών για τη μελέτη του θέματος παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα των ελληνικών σε ξενόγλωσσα παιδιά (παλιννοστούντων και εποχιακών εργατών) και σε αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε, ΣΤ η μικτή επιτροπή ... αποφάσισε και υποβάλλει τις εξής εισηγήσεις:.... Η κάθε περίπτωση αναλφαβητισμού κατατάσσεται σε μία από τις 3 κατηγορίες... σε κάθε κατηγορία παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία .... Η εξακρίβωση των αναγκών σε ενισχυτική διδασκαλία γίνεται με έρευνα σε κάθε σχολείο στα τέλη του Σεπτεμβρίου. Είναι όμως γνωστό ότι σε μερικά σχολεία όπως το Α, Β, Γ οι ανάγκες είναι μεγάλες κάθε χρόνο»	ΥΠΠ 101/94/4 Υ.Π.Π (ΓΕ) 1/99  Φάκελος 7.1.19.1/2
9/9/1999	ΕΕΚ	ΔΣ	ΘΕΜΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ «Τα Επιμορφωτικά Κέντρα του ΥΠΠ διοργανώνουν κάθε χρόνο απογευματινά μαθήματα για καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των επαναπατρισθέντων και παλιννοστούντων συμπατριωτών μας και άλλα ξενόγλωσσα παιδιά. Κατά τη φετινή χρονιά 1999 – 2000 θα προσφερθούν δωρεάν απογευματινά μαθήματα, τρεις φορές τη βδομάδα σε κεντρικά σχολεία των πόλεων. ...Παρακαλούνται οι διευθυντές των σχολείων να δηλώσουν τον αριθμό και τα στοιχεία των παιδιών των παλιννοστούντων και άλλων ξενόγλωσσων παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά γλωσσικά προβλήματα σε όλες τις τάξεις, εκτός της Α τάξης και να αποστείλουν τις δηλώσεις»	Υ.Π. 342/68/18
17/9/1999	ΠΛΕ Παφ	ΔΔΕ	ΘΕΜΑ ΕΓΓΡΑΦΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΦΟΥ ...να σας πληροφορήσω ότι τις τελευταίες μέρες ύστερα από συνεχείς επαφές με τους Συνδέσμους Γονέων των ενδιαφερομένων σχολείων Γ και Β δημοτικά, καθώς και με την Ομοσπονδία Γονέων Πάφου αποφασίστηκαν/συμφωνήθηκαν τα ακόλουθα: 1. η υφιστάμενη κατάσταση ξενόγλωσσων μαθητών στα 2 σχολεία να παραμείνει όπως διαμορφώθηκε με τις εγγραφές του Γενάρη 1999. 2. κατά την παρούσα σχολική χρονιά ο αριθμός ξενόγλωσσων μαθητών της Α τάξης στα 2 πιο πάνω σχολεία, καθώς και τα υπόλοιπα σχολεία της αστικής περιοχής Πάφου, όπου είναι δυνατό, δε θα υπερβαίνει τα πέντε. 3. Η πρακτική αυτή θα ισχύσει και για τα επόμενα χρόνια. Με τον τρόπο αυτό σταδιακά ο αριθμός των ξενόγλωσσων μαθητών τόσο στο Γ πάφου όσο και στο Β θα μειωθεί και δε	Από προσωπικό φάκελο ΔΔΕ

			<p>θα ξεπερνά το πενταπλάσιο του αριθμού των τμημάτων του κάθε σχολείου (η ίδια πρακτική θα ισχύσει για όλα τα σχολεία της Πάφου). 4. θα ληφθούν μέτρα για αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, που πιθανό να παρουσιάζονται στα δύο σχολεία, όπως ενίσχυση τους με αριθμό δασκάλων για παροχή ατομικής βοήθειας στα ξενόγλωσσα ή για εντατική διδασκαλία της γλώσσας, δημιουργία μικρότερων τμημάτων κ.α. 5. τα νέα παιδιά που παρουσιάστηκαν για εγγραφή το Σεπτέμβριο του 1999 θα κατανεμηθούν στα διάφορα σχολεία της αστικής περιοχής Πάφου. 6. η μεταφορά των παιδιών από κει και προς τα σχολεία στα οποία θα φοιτούν θα αναληφθεί από το Υπουργείο. Ο Σύνδεσμος γονέων του σχολείου Β, το σχολείο με το μεγαλύτερο αριθμό ξενόγλωσσων που αρχικά ζητούσε την άμεση απομάκρυνση των Ρωσοποντίων και απειλούσε με κλείσιμο του σχολείου, τελικά συμφώνησε στην παραμονή των μαθητών στο σχολείο υπό την προϋπόθεση ότι το ΥΠΠ θα προβεί στην άμεση επίλυση σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο. Συγκεκριμένα ο Σύνδεσμος Γονέων ζητά/απαιτεί την εκτέλεση των πιο κάτω: 1. επιδιόρθωση και πογιάτισμα του κτιρίου 2. περιφράξη της αυλής και του γηπέδου 3. επιδιόρθωση των παιχνιδιών της αυλής 4. επιδιόρθωση της αποχέτευσης των νερών της βροχής και του πλακόστρωτου 5 εξοπλισμός του σχολείου με μηχανικά μέσα, προβολείς, επιδιασκόπιο κ.α Το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας πιστεύει ότι τα πιο πάνω αιτήματα είναι δικαιολογημένα για αυτό και εισηγείται την άμεση προώθησή τους</p>	
17/9/1999	ΠΔΕ Πάφου	ΔΔΕ	<p><b>ΘΕΜΑ ΕΓΓΡΑΦΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΦΟΥ</b></p> <p>...Θα ληφθούν μέτρα για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων που πιθανόν να παρουσιάζονται στα 2 σχολεία όπως ενίσχυση τους με αριθμό δασκάλων για παροχή ατομικής βοήθειας στα ξενόγλωσσα ή για εντατική διδασκαλία της γλώσσας, δημιουργία μικρότερων τμημάτων κ.α..... Το Επαρχιακό Γραφείο Πάφου εισηγείται: 1. δημιουργία ενός αμιγούς τμήματος (τμήμα υποδοχής) για 22 ξενόγλωσσα παιδιά ηλικίας 6, 7, και 8 χρονών για εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Χ Δημοτικό Πάφου. 2. Κατανομή των υπολοίπων παιδιών κάπου 35 σε δημοτικά της αστικής περιοχής ως ακολούθως: παιδιά ηλικίας Α μέχρι Δ τάξης θα ενταχθούν στο Ω δημοτικό, Ε και Στ τάξης στο Ψ δημοτικό και παιδιά θα ενταχθούν στο Ζ δημοτικό. ...για υλοποίηση των πιο πάνω θα χρειαστεί μόνο <b>ένας επιπρόσθετος δάσκαλος</b> ο οποίος θα αναλάβει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά της Α και της Β τάξης. Όλα τα άλλα παιδιά θα ενταχθούν σε τμήματα που ο αριθμός των μαθητών είναι κάτω ή γύρω στα 30. Η δασκάλα ... η οποία γνωρίζει ρώσικα και έχει σχετική εμπειρία στη διδασκαλία ξενόγλωσσων παιδιών είναι η καταλληλότερη για να αναλάβει το έργο αυτό. Επειδή το πρόβλημα μέρα με την ημέρα μεγαλώνει και καθημερινά πολλοί γονείς πηγαίνουν στο Γραφείο και ζητούν επίμονα τη φοίτηση των παιδιών τους στα σχολεία της Πάφου, παρακαλούμε όπως έχουμε την έγκρισή σας το συντομότερο για να μπορέσουμε να δρομολογήσουμε λύσεις για ομαλή έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς ( Ακολουθούν λίστες με ονόματα αλλόγλωσσων παιδιών και σε ποια σχολεία θα τους μεταφέρουν).</p>	Από τον προσωπικό φάκελο του ΔΔΕ
11/10/1999	ΔΔΕ	ΔΣ	<p><b>ΘΕΜΑ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</b></p> <p>Το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα πλαίσια ενός μόνιμου στόχου, θα συνεχίσει και φέτος και θα εντείνει ακόμη περισσότερο την προσπάθεια που άρχισε από το 1996 για αναβάθμιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό</p>	Υ.Π.Π. 123/71/9

			<p>σχολείο. ....τα τελευταία 2 χρόνια χίλιοι περίπου εκπαιδευτικοί από ολόκληρη την Κύπρο έχουν παρακολουθήσει εθελοντικά το σεμινάριο «Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας» που οργάνωσε το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Για τη φετινή χρονιά το ΤΔΕ έχει ετοιμάσει μία σειρά από ενέργειες και δραστηριότητες: αποστέλλει σε όλα τα σχολεία έγγραφο της Ενδομημηματικής Επιτροπής Γλωσσικού που αναφέρεται στο σκεπτικό, τη φιλοσοφία και την πορεία της καινοτομίας που εισάγεται στο θέμα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας 2. Αποστέλλει σε όλα τα σχολεία το «Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο» που ετοιμάστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας. 3. καλεί σε συγκεντρώσεις τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το σεμινάριο.....με σκοπό τη διατήρηση της επαφής μαζί τους, την ανταλλαγή απόψεων και τη συζήτηση – επίλυση τυχόν προβλημάτων που παρουσιάζονται. 4. συνεχίζει το πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να το παρακολουθήσουν.</p>	
26/10/1999	ΒΟΥΛΗ	ΔΔΕ	<p>Έχω την τιμή να σας πληροφορήσω ότι η Κοινοβουλευτική Επιτροπή Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων θα συνεδριάσει την Πέμπτη 4/11/1999 για να συζητήσει τα πιο κάτω θέματα: 1. <b>Τα τεράστια προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στην Πάφο από την παρουσία Ποντίων και άλλων κατόχων ελληνικών διαβατηρίων και το τεράστιο ανεργιακό πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί</b> (Αυτεπάγγελτη έπειτα από πρόταση του Βουλευτή κ. Ν. Πιττοκοπίτη)</p>	Από τον προσωπικό φάκελο του ΔΔΕ
28/6/2001	ΔΔΕ	ΥΠ	<p><b>ΘΕΜΑ ΑΡΙΘΜΟΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ</b>          Μετά από έρευνα που έχουμε κάνει με τη βοήθεια των Επαρχιακών Γραφείων Παιδείας οι ξενόγλωσσοι μαθητές που θα φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2001-02 φαίνεται στο Παράρτημα Β. Για πιο ορθολογιστική κατανομή και αξιοποίηση του χρόνου που παραχωρείται για ενίσχυση των ξενόγλωσσων παιδιών και για διαμόρφωση κοινής πολιτικής από όλα τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας θα ακολουθηθεί κατά την επόμενη σχολική χρονιά η κλίμακα που φαίνεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.</p>	7.1.19.1
3/9/2001	ΔΔΕ	ΠΔΕ	<p><b>ΘΕΜΑ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ</b>          Το ΥΠΠ ετοιμάζει λεπτομερή καταγραφή των στοιχείων που αφορούν τους αλλόγλωσσους μαθητές που θα φοιτήσουν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου για τη σχολική χρονιά 2001-2002. γι αυτό να αποστείλετε: τον πίνακα παραρτήματος Β με βάση το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Τον πίνακα παραρτήματος Γ συμπληρώνοντας τα ακόλουθα στοιχεία: σύνολο αλλόγλωσσων μαθητών κατά σχολείο και κατά τάξη για τη σχολική χρονιά 2001-2002 2. σύνολο αλλόγλωσσων μαθητών κατά σχολείο και κατά τάξη που εγράφησαν για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2001-2002 3. σύνολο αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούσαν/φοιτούν σε κάθε σχολείο για τις σχολικές χρονιές 1996-97 [το παράρτημα Α είναι ο πίνακας με τις ενισχυτικές ώρες που δίνονται από το ΥΠΠ αναλόγως του αριθμού αλλόγλωσσων που έχει το κάθε σχολείο π.χ 1-5 3 δ.π, 6-10 – 6 δ.π, κ.ο.κ. Στο τέλος του πίνακα έχει αστερίσκο που παραπέμπει στο 3 δπ και λέει «αν υπάρχουν περισσεύματα χρόνου στη σχολική μονάδα να αξιοποιούνται ανάλογα. Το Παράρτημα Β είναι ο πίνακας με τα σχολεία, το σύνολο ξενόγλωσσων και όσων ξενόγλωσσων χρειάζονται ενίσχυση και ο χρόνος ενίσχυσης του σχολείου. Το Παράρτημα Γ ζητά το σύνολο των αλλόγλωσσων ανά τάξη, πόσοι</p>	7.1.19.1

			εγγράφηκαν το 2001-2002 ανά τάξη και πόσοι εγγράφησαν από το 1996-97 έως 2001-02 στο σχολείο. Εδώ υπάρχει λάθος στην εγκύκλιο γιατί στο σημείωμα που προηγείται ζητά από τα σχολεία για τα έτη 1996-97 έως 2002 να αναφέρουν πόσοι αλλόγλωσσοι φοίτησαν και όχι πόσοι εγγράφησαν όπως αναφέρει ο πίνακας. ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ – ΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟ ΠΛΕ]	
26/9/2001  27/9/2001 12/10/2001	ΠΛΕ Λεμ ΠΛΕ Λάρνακας ΠΛΕ Λευκ	ΔΔΕ	ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ Πρόκειται για τις καταστάσεις που αποστέλλει το Επαρχιακό Λεμεσού με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Οι πίνακες που είναι επισυναπτόμενοι είναι: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: σύνολο ξενόγλωσσων μαθητών ανά σχολείο και σύνολο όσων εξ αυτών χρειάζονται ενίσχυση και παράρτημα Γ: Κατάλογος σχολείων με αριθμό αλλόγλωσσων ανά τάξη, αριθμό που εγγράφησαν φέτος και από το 1996-97 έως το 2001-02.	7.1.19.1 (συνέχεια του ακριβώς προηγούμενου)
12/10/2001	ΥΠΠ		ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΜΕ ΘΕΜΑ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ Αναφορικά με το πρόσφατο δημοσίευμα στην εφημερίδα «Επιλογές της Πάφου» το Σάββατο 6/10/2001, το οποίο αναφέρει ανάμεσα σε άλλα ότι το ΥΠΠ δεν έχει πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές και ότι μερίδα δασκάλων διακατέχεται από ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές, για αποκατάσταση της αλήθειας και σωστή πληροφόρηση ανακοινώνουμε τα ακόλουθα: το ΥΠΠ έχει ξεκάθαρη πολιτική για το θέμα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων παιδιών, η οποία επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους.....στόχος είναι η προσφορά ενισχυμένων ή διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούτων και αλλοδαπών ..... δόθηκε ενισχυτικός χρόνος 935 δ.π., για 156 δημοτικά σχολεία στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές για τη σχολική χρονιά 2001-2002. με βάση στοιχεία που έχουν συλλεχθεί θα δοθεί ανάλογος αριθμός περιόδων και την ερχόμενη χρονιά.	7.1.19.1
17/10/2001	ΔΔΕ	ΥΠΠ	ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ Δ, Ε και ΣΤ Το Υπουργικό Συμβούλιο με απόφασή του, αριθ. 46.201 και ημερομηνία 11/6/1997, αποφάσισε την ανάθεση σε μικτή επιτροπή που θα απαρτίζεται από εκπροσώπους του ΥΠΠ και Οικονομικών τη θεσμοθέτηση κριτηρίων για ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά (παλιννοστούτων και εποχιακών εργατών) και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε και ΣΤ. τον Οκτώβρη του 1997 συστάθηκε τριμελής επιτροπή από Λειτουργούς του τμήματος Δημοτικής ενώ τον Ιούνιο του 1998 δύο μέλη της επιτροπής αντικαταστάθηκαν. Η επιτροπή συνεδρίασε τελικά στις 24/5/1999 παρουσία εκπροσώπου του ΥΟ και καθόρισε τρεις κατηγορίες με συγκεκριμένες περιόδους για ενισχυτική διδασκαλία. Τα πρακτικά αυτά εγκρίθηκαν από τον νυν ΥΠ και τον τότε Γενικό Διευθυντή στις 3/9/99. Ειδική επιτροπή του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας Λευκωσίας υπέβαλε σχετικό έγγραφο στις 21/5/99 με κριτήρια για παραχώρηση χρόνου ενισχυτικής διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ) το οποίο δεν εγκρίθηκε από τον τότε Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης χωρίς αιτιολόγηση. Για τη σχολική χρονιά 2001-02 το ΥΠΠ έχει ενισχύσει με επιπρόσθετο διδακτικό χρόνο 156 δημοτικά σχολεία από σύνολο 184 στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσα παιδιά με συνολικό αριθμό 935 δ.π. (υπάρχουν επισυναπτόμενοι πίνακες τους οποίους συμπληρώνει το κάθε σχολείο	7.1.19.1 7.1.10.3

			<p>φυσικά, με στοιχεία αλλόγλωσσων ανά τάξη, μαθητών που εγράφησαν για πρώτη φορά το 2001-02 και μαθητών που εγράφησαν για πρώτη φορά από το 1996-97. σημαίνει ότι το καθεστώς με αυτόν τον πίνακα ισχύει από το 2001-02. Δεν υπάρχει όμως ο πίνακας πόσοι έχουν πάρει ήδη ενίσχυση πέρυσι και πόσοι θα πάρουν φέτος για πρώτη ή δεύτερη φορά. Αυτός ο πίνακας μάλλον παρουσιάζεται μετά τα αιτήματα του ΥΟ την επόμενη χρονιά]. Για τα αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε και ΣΤ δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα καμία πρόνοια για ενισχυτική διδασκαλία, παρά τη σχετική απόφαση του ΥΣ το ΥΠΠ έχει όμως ισχύσει με πρόσθετο διδακτικό χρόνο: 13 σχολεία «υποβαθμισμένων» περιοχών (ΜΟΕΠΑΣΕ) 12 σχολεία ακριτικών περιοχών, 20 διθέσια σχολεία, 96 σχολεία (πέραν από τα περιφερειακά) με επέκταση – εξίσωση του χρόνου των τάξεων Α, Β και Γ με το χρόνο των μεγαλύτερων τάξεων. Το Τμήμα Δημοτικής εισηγείται: η πολιτική ενίσχυσης των σχολείων στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσα παιδιά με επιπρόσθετες διδακτικές περιόδους να συνεχίζει να εφαρμόζεται. Όσον αφορά τα αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε και ΣΤ τα οποία έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και δεν εμπίπτουν στις κατηγορίες της ειδικής εκπαίδευσης, εκτιμούμε ότι θα ήταν προτιμότερο να υιοθετηθεί το έγγραφο της Ειδικής Επιτροπής του Επαρχιακού Γραφείου Λευκωσίας αντί των κριτηρίων που χωρίζουν τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες με συγκεκριμένες περιόδους τα οποία συμφωνήθηκαν στην παρουσία εκπροσώπου του ΥΟ λόγω πρακτικών δυσκολιών. Σε μία τέτοια περίπτωση θα χρειαστούν σύμφωνα με αρχικούς υπολογισμούς που έγιναν με βάση την προκαταρκτική στελέχωση των σχολείων γύρω στις 1542 Δ.Π που ισοδυναμούν με 58 δασκάλους των 27 περιόδων. Το κόστος με βάση τους δικούς μας υπολογισμούς θα ανέλθει στις £ 614.510</p>	
11/2001			<p>Χειρόγραφο μάλλον πήγε για πληκτρολόγηση με σημείωση επάνω Παγκύπρια 11.01 Τα περισσότερα παιδιά (ξενόγλωσσα στην Πάφο βρίσκονται στο Γ και Β δημοτικά σχολεία. Έγιναν διευθετήσεις ώστε 300 συνολικά παιδιά να κατανεμηθούν στα σχολεία της αστικής περιοχής. Διευθετήσεις ώστε να μην υπερβαίνει ο αριθμός των παιδιών στη σχολική μονάδα το 5πλάσιο των τμημάτων. Π.χ 6 τμήματα 5x6 = 30 παιδιά.</p>	Από τον προσωπικό φάκελο του τότε ΔΔΕ
1/11/2001	ΥΠΠ		<p>ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ Η Επιτροπή συνεδρίασε τελικά στις 24/5/99 στην παρουσία εκπροσώπου του Υπουργείου Οικονομικών και καθόρισε τρεις κατηγορίες με συγκεκριμένες περιόδους για ενισχυτική διδασκαλία στις σχολικές μονάδες., το οποίο δεν εγκρίθηκε από τον τότε Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, χωρίς αιτιολόγηση. Λόγω των πρακτικών δυσκολιών που θα υπάρξουν στην ερμηνεία και εφαρμογή των κριτηρίων το ΥΠΠ προτείνει την χρόνο ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλόγλωσσους 1-5, 3 ώρες, 5-10, 6 ώρες κ.ο.κ και για αναλφάβητους 1-50, 2ώρες, 51 – 100 παιδιά, 4 ώρες κ.ο.κ. .... σε περίπτωση εφαρμογής της κλίμακας, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας σχολικής χρονιάς θα χρειαστούν 1542 περίοδοι.</p>	
3/11/2001			<p>ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΠ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ Λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος και των συνεχών αιτημάτων των ΜΜΕ για πληροφορίες σχετικά με την επίσημη πολιτική του ΥΠΠ για το θέμα των αλλόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, κρίνεται</p>	7.1.19.1

			<p>απαραίτητη η αποστολή συνημμένου σημειώματος για ενημέρωσή σας. ...θα πρέπει να υπάρχει ομοιόμορφη πολιτική για το τι βγαίνει προς τον Τύπο και θα πρέπει να αποφεύγεται η διγλωσσία στις δηλώσεις των Λειτουργών του Υπουργείου, πράγμα που δυστυχώς παρατηρήθηκε στο παρελθόν. Σύντομα θα σας αποσταλλεί λεπτομερή έκθεση για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ: Η κυπριακή κοινωνία που μέχρι πρόσφατα ήταν μία σχετικά ομοιογενής κοινωνία με τον ελληνορθόδοξο πληθυσμό της, βιώνει την τελευταία δεκαετία τις συνέπειες μαζικής έλευσης αλλοδαπών εργατών και ομογενών Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. ...η ένταση των προβλημάτων που προκαλείται από την παρουσία μεγάλου αριθμού παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία, καθιστά επιτακτική την ανάγκη ριζικών αλλαγών για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των <b>εθνικών αυτών μειονοτήτων</b> και την ομαλή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον. ....γίνεται προσπάθεια ομοιόμορφης και ισόρροπης κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών σε διάφορα δημοτικά σχολεία και δεν επιδιώκεται η συγκέντρωσή τους σε ορισμένα μόνο σχολεία. Ο Υπ. Παιδείας έχει δηλώσει σε πρόσφατη δήλωσή του ότι η Πολιτεία προσφέρει «..στα παιδιά αυτά εκείνα που απαιτεί από διάφορα ΥΠ άλλων χωρών για κάθε Κυπριόπουλο –Ελληνόπουλο του εξωτερικού. Τίποτε περισσότερο, τίποτε λιγότερο». ...η πολιτική στο θέμα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων παιδιών είναι ξεκάθαρη, αφού επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους. Στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η παροχή ενισχυμένων ή διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστώντων και αλλοδαπών.</p>	
19/11/001	ΔΔΕ	ΓΕΔΕ ΠΛΕ	<p>ΘΕΜΑ ΕΚΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</p> <p>Σας αποστέλλεται συνημμένα η τελευταία Έκθεση για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΔΙ.Α.ΕΚ) που έχει ετοιμαστεί από Λειτουργούς της Υπηρεσίας ΑΠ. Μπορείτε να βρείτε βασικές αρχές και στόχους..... για ενημέρωσή σας και κατάλληλη αξιοποίηση</p>	7.1.19.1
11/12/2001	ΔΔΕ	ΓΕΔ	<p>ΘΕΜΑ ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ</p> <p>Λόγω του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού αλλόγλωσσων, Τκ μαθητών και τσιγγανόπαιδων στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, προκύπτει θέμα για τους μαθητές εκείνους των οποίων οι γονείς διαμένουν παράνομα στο νησί μας. Φαίνεται ότι με βάση τις διεθνείς συμβάσεις τις οποίες έχει υπογράψει η χώρα μας ..... <b>δεν μπορούμε να αρνηθούμε σε κανένα μαθητή την εκπαίδευση</b>, ανεξάρτητα από το γεγονός της παράνομης παραμονής των γονέων του. ....Η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης με την οποία έχει επικοινωνήσει το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, έδωσε τις ακόλουθες διευκρινήσεις: όσοι παρουσιάζουν ελληνικά διαβατήρια εγγράφονται χωρίς καμία άλλη διαδικασία. Όσοι είναι πολιτικοί πρόσφυγες από διάφορες χώρες πρέπει να παρουσιάζουν βεβαίωση από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες. Όσοι δεν είναι πολιτικοί πρόσφυγες πρέπει να παρουσιάζουν ταυτότητα που τους εκδίδει η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης που δείχνει τότε λήγει η άδεια παραμονής τους. Τι γίνεται στην περίπτωση που παρουσιαστεί μαθητής που δεν εμπίπτει σε κάποια από τις πιο πάνω κατηγορίες; Από τη στιγμή που δεχόμαστε τα παιδιά για εγγραφή στο σχολείο νομιμοποιούνται οι γονείς τους για εξασφάλιση άδειας παραμονής στην Κύπρο; Αν ισχύει το σημείο 2 θα πρέπει να αναμένουμε την απάντηση της</p>	7.1.19.1

			Υπηρεσίας Αλλοδαπών και Μετανάστευσης για τη νομιμότητα ή μη της παραμονής των γονέων και μετά να αποφασίζουμε για το θέμα εγγραφής των μαθητών; υπήρξαν περιπτώσεις που οι γονείς είχαν ρώσικο διαβατήριο και πιστοποιητικά γέννησης των παιδιών μεταφρασμένα στα Ελληνικά, τα οποία έγραφαν «Εθνικότητα Ελληνική». Η Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης σύστησε στο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας να μην εγγράφει τα παιδιά στο σχολείο μέχρι να ξεκαθαρίσουν οι δικές της έρευνες. Τι πρέπει να κάνει το ΥΠΠ σε τέτοια περίπτωση;	
14/12/2001	ΠΛΕ Λεμεσού	ΔΔΕ	ΘΕΜΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ Αύξηση του διδακτικού χρόνου που διατίθεται για ενίσχυση αλλόγλωσσων παιδιών. Ενημέρωση των δασκάλων για την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα αλλόγλωσσα παιδιά και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	
25/1/2002	ΥΟ	ΥΠ	ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ «Συναφώς θα ήθελα να σας πληροφορήσω ότι για λόγους αρχής, ενδείκνυται όπως οι οποιοσδήποτε εισηγήσεις για ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ, Ε και Στ θα πρέπει να βασίζονται σε κριτήρια που θα θεσμοθετηθούν μετά από εισηγήσεις της μικτής επιτροπής ως η Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου με αρ. 46.201, 11/6/1997. Από το περιεχόμενο της πρότασής σας δε φαίνεται να έχει ακολουθηθεί η διαδικασία αυτή.	7.1.19.1 07.01.003
10/1/2002	ΠΛΕ Πάφου	ΔΔΕ	ΘΕΜΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ-ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ Δυσκολίες στη διδασκαλία λύσης προβλήματος στα Μαθηματικά. Η κατανόηση μερικές φορές είναι αδύνατη λόγω των γλωσσικών αδυναμιών. ....Η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την οργάνωση της ενισχυτικής διδασκαλίας, γιατί τα παιδιά δε συμβαδίζουν μεταξύ τους στην πορεία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας	7.1.19.1/2
18/1/2002	ΠΛΕ	ΔΔΕ	ΘΕΜΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 1. Κατάλληλα βιβλία – διδακτικό υλικό. 2. Επιμόρφωση προσωπικού. 3. Σταθερότητα στη θέση του προσωπικού που διδάσκει τα ξενόγλωσσα (τουλάχιστον 3-4 χρόνια). Στη Λάρνακα οι δάσκαλοι που απέκτησαν πείρα στη διδασκαλία των ξενόγλωσσων και ήταν αποτελεσματικοί, μετατέθηκαν χωρίς να το ζητήσουν (λόγω μονάδων μεταθέσεων). 4. Δυσκολεύονται πάρα πολύ τα ξενόγλωσσα που έρχονται στην Κύπρο σε ηλικία 11-12 χρονών. Εισήγηση: σε αυτά τα παιδιά να διατίθεται περισσότερος χρόνος παρά στα άλλα ξενόγλωσσα. 5. απογευματινά μαθήματα παράλληλα με την ενίσχυση του πρωινού.	359/99/1
11/2/2002	ΔΔΕ	ΥΠΠ	ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ Ετοιμάστηκε εμπειριστατωμένη πρόταση προς το Υπουργικό Συμβούλιο με όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά η οποία στάλθηκε στο Υπουργείο Οικονομικών.....η απάντηση του ΥΟ δόθηκε τελικά στις 25/1/2002 σχεδόν τρεις μήνες μετά, αναφέροντας ότι για λόγους αρχής τα κριτήρια που θα θεσμοθετηθούν πρέπει να βασίζονται σε εισηγήσεις μικτής επιτροπής. Στην πρόταση εξηγήσαμε ότι τα κριτήρια που συμφωνήθηκαν το 1999, από τη μικτή επιτροπή που συστάθηκε, δεν μπορούσαν να υιοθετηθούν λόγω των πρακτικών δυσκολιών που θα υπάρξουν στην ερμηνεία και εφαρμογή τους. Το πρόβλημα της ενισχυτικής διδασκαλίας των αλλόγλωσσων και αναλφάβητων	7.1.19.1/2

			<p>παιδιών είναι εκεί και περιμένει οριστική επίλυση. Εξάλλου η απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου για θεσμοθέτηση κριτηρίων δεν έχει υλοποιηθεί από το 1997 και αυτό αποτελεί μία ακόμα ένδειξη ότι τα κριτήρια που αποφασίστηκαν δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν. Φέτος στα σχολεία μας σύμφωνα με την Έκθεση που έχουμε ετοιμάσει φοιτούν 2843 αλλόγλωσσοι μαθητές από τους οποίους οι 1212 χρειάζονται ενίσχυση. Γι αυτό το λόγο για την παρούσα σχολική χρονιά έχει δοθεί επιπρόσθετος διδακτικός χρόνος 935 περιόδων σε 15 σχολεία.</p>	
5/3/2002	ΥΠ	ΥΟ, ΓΠ, ΥΔΔΠ	<p>ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ</p> <p>Λόγω της επείγουσας ανάγκης για έγκαιρη στελέχωση των σχολείων σας προσκαλούμε σε υπηρεσιακή σύσκεψη στις 19/3/2002 με αποκλειστικό θέμα συζήτησης τη θέσπιση κριτηρίων για την ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα και αναλφάβητα παιδιά...σύμφωνα με την απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου με αρ.46.201 11/6/1997.</p>	7.1.19.1/2
21/3/2002	ΥΠ	ΥΟ, ΓΠ, ΥΔΔΠ	<p>ΣΧΕΔΙΟ – ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ</p> <p>ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ</p> <p>Το Υπουργικό Συμβούλιο με απόφαση του, αρ. 46.201 11/6/1997, αποφάσισε την ανάθεση σε μικτή επιτροπή.....τη θεσμοθέτηση κριτηρίων για την ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά (παλιννοστούντων και εποχιακών εργατών).....η επιτροπή τελικά συνεδρίασε στις 24/5/1999 και καθόρισε 3 κατηγορίες με συγκεκριμένες περιόδους για ενισχυτική διδασκαλία. Τα πρακτικά αυτά εγκρίθηκαν από το Γενικό Διευθυντή και τον Υπουργό Παιδείας στις 3/9/1999. <b>Τα κριτήρια αυτά ποτέ δεν τέθηκαν σε εφαρμογή λόγω της δυσκολίας στην εφαρμογή τους.</b> Ειδική Επιτροπή του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας Λευκωσίας υπέβαλε σχετικό έγγραφο στις 21/5/1999 με κριτήρια για παραχώρηση χρόνου ενισχυτικής διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες το οποίο όμως δεν προωθήθηκε. Λόγω των πρακτικών δυσκολιών που θα υπάρξουν στην ερμηνεία και εφαρμογή των κριτηρίων που αναφέρονται το ΥΠΠ συγκάλεσε σύσκεψη με εκπροσώπους του ΥΟ, της ΥΔΔΠ και του ΓΠ για την επανεξέταση του θέματος. Η πιο πάνω επιτροπή κατέληξε ομόφωνα όπως προτείνει την παραχώρηση χρόνου ενισχυτικής διδασκαλίας ως εξής: 5 αλλόγλωσσοι – 3 δω, 10 – 6δω, 15 – 9 δω κ.ο.κ 50 μαθητές σχολείου – 2δω, 100 – 4 δω, κ.οκ. ....Με βάση τα προκαταρκτικά στοιχεία που έχουν συλλεχθεί για τη σχολική χρονιά 2002-03 θα χρειαστούν 1063 διδακτικές περιόδοι. Για τα αναλφάβητα παιδιά δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα η σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου. Ο μέγιστος αριθμός διδακτικών ωρών που θα απαιτηθούν είναι 1542. ....Όπως προκύπτει οι υπολογιζόμενες ανάγκες θα ανέλθουν στις 2605 διδακτικές περιόδους, από τις οποίες οι 935 έχουν ήδη παραχωρηθεί στα σχολεία από την παρούσα σχολική χρονιά. Με βάση τα πιο πάνω ο ΥΠΠ θα παρουσιάσει το θέμα στο Υπουργικό Συμβούλιο και θα το καλέσει να εγκρίνει τη συνέχιση της ενίσχυσης των σχολείων στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσα παιδιά με επιπρόσθετες διδακτικές περιόδους.</p>	Υ.Π.Π 7.1.19.1/2
21/3/2002	ΥΠ		<p>ΘΕΜΑ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</p> <p>Η κυπριακή κοινωνία που μέχρι πρόσφατα ήταν μία σχετικά ομοιογενής κοινωνία με τον ελληνορθόδοξο πληθυσμό της, βιώνει την τελευταία δεκαετία τις συνέπειες της μαζικής έλευσης αλλοδαπών εργατών και ομογενών Ελληνοποντιών από τις χώρες της πρώην Ε.Σ.ΣΔ. ....Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά τη σχολική χρονιά 2001-02, ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε <b>183 δημοτικά σχολεία</b> της Κύπρου ανέρχεται σε <b>2843</b>. ο αριθμός αυτός αναλογεί στο <b>4.8%</b> περίπου, του συνόλου των μαθητών των</p>	7.1.19.1/2



			δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Το ΥΠΠ έχει ξεκάθαρη πολιτική.....είναι η προσφορά ενισχυτικών και διαφοροποιημένων προγραμμάτων.....γίνεται προσπάθεια <b>ομοιόμορφης και ισόρροπης κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών σε διάφορα δημοτικά σχολεία</b> και δεν επιδιώκεται η συγκέντρωσή τους σε ορισμένα μόνο σχολεία *αλλόγλωσσα = τα παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη γλώσσα της χώρας που τα υποδέχεται (χειρόγραφη σημείωση στο έντυπο)	
29/3/2002	ΥΠ	ΠΛΕ	ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ «Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα σας πληροφορώ ότι μετά από τηλεφωνική επικοινωνία που είχαμε με την Υπηρεσία Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού μας έχει λεχθεί ότι για να μπορέσει να προχωρήσει η διαδικασία της κατάθεσης σχετικής πρότασης προς το Υπουργικό Συμβούλιο θα πρέπει να αποσταλούν επιπρόσθετα διευκρινιστικά στοιχεία. Γι' αυτό θεωρείται επείγουσα ανάγκη όπως τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας συγκεντρώσουν και αποστείλουν ...τον πίνακα Παραρτήματος Α και Παράρτημα Β» το παράρτημα Α ζητά σύνολο φοιτούντων και εγγραφέντων αλλόγλωσσων ανά τάξη και σύνολο εγγραφέντων αλλόγλωσσων από το 1997-98. Το Παράρτημα Β ζητά αριθμό αλλόγλωσσων κατά τάξη που θα δοθεί ενίσχυση για πρώτη χρονιά και αντίστοιχα για δεύτερη χρονιά.	7.1.19.1/2
18/4/2002	ΥΠ	Υ.Ο, Γ.Π, Υ.Δ.Δ.Π	ΘΕΜΑ: ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ Δ, Ε & ΣΤ «Κατά την παρούσα σχολική χρονιά (2001-02) ο επιπρόσθετος διδακτικός χρόνος δόθηκε στα σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των αλλόγλωσσων μαθητών που είχε το κάθε σχολείο και χρειαζόταν ενίσχυση. Από το σύνολο των 184 σχολείων στα οποία φοιτούσαν αλλόγλωσσα παιδιά δόθηκε επιπρόσθετος χρόνος σε 156 σχολεία με συνολικό αριθμό 935 διδακτικών ωρών. Τα παιδιά φεύγουν από τις κανονικές τους τάξεις και διδάσκονται από τους δασκάλους σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζουν. Ο αριθμός των μαθητών αυτών κυμαίνεται από 1-5. πιο πολλοί μαθητές δεν μπορούν να μπουν σε κάθε ομάδα διότι για να γίνει αποτελεσματική και αποδοτική εργασία χρειάζεται εξατομικευμένη βοήθεια, όπως ακριβώς γίνεται με τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες. Έτσι οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν αρχικά σε αρχάριους και μη και ο επιπρόσθετος διδακτικός χρόνος κατανέμεται ομοιόμορφα. Στις περιπτώσεις εγγραφής μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τότε δίνεται και σε αυτούς βοήθεια, αν χρειάζεται. Το πρόγραμμα κάθε σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν και ο χρόνος δίνεται μόνο σε όσους μαθητές <b>τον χρειάζονται πραγματικά</b> . Όλες οι ενέργειες των σχολείων βρίσκονται υπό την εποπτεία και των έλεγχου των Οικείων Επιθεωρητών και των ΠΛΕ. Στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στην ακρόαση, στην ομιλία και στη γραφή δίνεται περισσότερος χρόνος ενώ αν παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στη γραμματική παίρνουν λιγότερο»	7.1.19.1/2
15/5/2002	ΔΔΕ	ΓΠ	ΘΕΜΑ: ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ Η κλίμακα την οποία είχαμε εισηγηθεί στο σχέδιο της πρότασης προς το Υπουργικό Συμβούλιο στις 21/3/2002, πρέπει να αποτελέσει τη βάση μας. Η διαμόρφωση των ομάδων σε αρχάριους και μη εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας που έχουν τα αλλόγλωσσα παιδιά στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Είναι αυτονόητο βέβαια, <b>ότι οι μη αρχάριοι συνθέτουν οπωσδήποτε το ανώτατο όριο της κάθε ομάδας, ενώ οι αρχάριοι μαθητές συνθέτουν πιο</b>	7.1.19.1/3

			<p><b>μικρές ομάδες.</b> Με το ίδιο ακριβώς πνεύμα καθορίζεται και ο χρόνος που διατίθεται για κάθε ομάδα παιδιών. Δηλαδή για τους <b>αρχάριους δίνονται περισσότερες περιόδους από ότι στους μη αρχάριους.</b> Για παράδειγμα, για την πρώτη βαθμίδα της κλίμακας θα μπορούσαν να δοθούν τέσσερις διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως που είναι ο ανώτατος αριθμός που μπορεί να δοθεί σε ομάδες των 5 αρχαρίων παιδιών κατ' ανώτατο όριο. Στις ομάδες των μη αρχαρίων θα μπορούσαν να δοθούν 5 διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως, αλλά ο αριθμός των μαθητών να διαφοροποιηθεί σε 8 κατ' ανώτατο όριο. Με βάση την ίδια λογική θα δίνεται ανάλογος αριθμός περιόδων σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών που χρειάζονται ενίσχυση. <b>Είναι πρακτικά αδύνατον να καθοριστεί με ακρίβεια ο αριθμός των διδακτικών περιόδων που δίνεται φέτος στους αρχάριους και μη, γιατί η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική</b> και εξάλλου όπως σας έχουμε ήδη αναφέρει στην τελευταία μας επιστολή (18/4/2002) ο χρόνος δίνεται μόνο σε όσους μαθητές <b>τον χρειάζονται πραγματικά.</b> Όλες οι ενέργειες των διευθυντών και των δασκάλων βρίσκονται υπό την εποπτεία, τον έλεγχο και την επίβλεψη των οικείων Επιθεωρητών κι των Πρώτων Λειτουργών Εκπαίδευσης οι οποίοι αποτελούν τις ασφαλιστικές δικλίδες εκ μέρους του ΥΠΠ για ορθολογιστική παροχή και αξιοποίηση του χρόνου που δίνεται στα σχολεία</p>	
29/5/2002	Δντής Σχολ. Α	ΔΔΕ	<p><b>ΘΕΜΑ: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ</b></p> <p>Θα ήθελα να σας πληροφορήσω ότι η φετινή διευθέτηση στελέχωσης του σχολείου μας με τη δίγλωσση εκπαιδευτικό.....βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό την πιο γρήγορη και ορθή ένταξη των παιδιών μας που δεν ήξεραν καθόλου την ελληνική γλώσσα στις κανονικές τάξεις. Ελπίζω ότι η ίδια διευθέτηση θα συνεχιστεί και κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Η παρουσία της κας..... στο σχολείο μας είναι αναγκαία.</p>	7.1.19.1/3
10/6/2002	Λειτουργός	ΔΔΕ	<p><b>ΘΕΜΑ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</b></p> <p>.....Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόγλωσσα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει: να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.....για πρακτικούς λόγους τα αλλόγλωσσα παιδιά θα μπορούσαν να διακριθούν ανάλογα με το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και το χρόνο παραμονής τους στην Κύπρο, σε 2 επίπεδα: Πρώτο επίπεδο: αφορά τα αλλόγλωσσα που χαρακτηρίζονται από πλήρη γλωσσική ανεπάρκεια ή/και γλωσσικά προβλήματα και έχουν πρόσφατα εγκατασταθεί στην Κύπρο. Δεύτερο επίπεδο: αφορά τα αλλόγλωσσα παιδιά που μπορούν σε κάποιο βαθμό να επικοινωνήσουν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά δεν έχουν κατακτήσει τις βασικές γραμματοσυντακτικές δομές...πρόκειται για παιδιά που ζουν στην Κύπρο για περισσότερο από 1 χρόνο χωρίς αυτό το χρονικό διάστημα να λειτουργεί κατά απόλυτο ή καθολικό τρόπο. Σημειώνεται ότι πέραν από τα αλλόγλωσσα που μπορούν να ενταχθούν στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας, υπάρχουν και παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται ως αλλόγλωσσα, χωρίς να παρουσιάζουν κανένα γλωσσικό πρόβλημα. Να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών και την ηλικία τους. Για καλύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας επιβάλλεται διαφοροποίηση της</p>	7.1.19.1/2

			διδασκαλίας των αρχαρίων παιδιών (Β ΚΑΙ Γ) από τη διδασκαλία των αρχαρίων παιδιών των μεγάλων τάξεων (Δ, Ε και ΣΤ) όπως επίσης και η διδασκαλία των προχωρημένων παιδιών των μικρών τάξεων από τη διδασκαλία των προχωρημένων παιδιών των μεγάλων τάξεων (Δ, Ε και ΣΤ). Νοείται ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά της Α τάξης φοιτούν κανονικά στην τάξη τους με την παροχή της απαραίτητης εξατομικευμένης στήριξης από τον εκπαιδευτικό.	
25/6/2002	ΛΓ	ΔΔΕ	ΘΕΜΑ ΕΘΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ 2004-2006 Στρατηγική/στόχοι: Το ΥΠΠ καλούμενο να δώσει μία δημοκρατική απάντηση στις ανάγκες της διαμορφούμενης πολυπολιτισμικής κυπριακής κοινωνίας έχει θέσει ως στόχο του την ομαλή σχολική ένταξη και ανέλιξη όλων των μαθητών, ομογενών και αλλοδαπών. Η πολιτική στο θέμα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων παιδιών είναι ξεκάθαρη, αφού επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους. Στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η προσφορά ενισχυμένων ή διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Μέτρα: παροχή επιπρόσθετων διδακτικών περιόδων ενισχυτικής διδασκαλίας για ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους.	4.2.02.6/3
30/7/2002	ΓΠ	ΓΔΥΠΠ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ – ΝΕΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ Τα Υπ. Οικονομικών, το Γραφείο Προγραμματισμού και η Υπηρεσία Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού αφού εξέτασαν το πιο πάνω θέμα από κοινού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσαν να υιοθετηθούν τα εξής κριτήρια. Α) για σκοπούς ενίσχυσης της διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών αυτοί θα διακρίνονται σε <b>αρχάριοι μαθητές:</b> που ορίζονται ως οι μαθητές που λαμβάνουν για πρώτη φορά ενισχυτική διδασκαλία <b>μη αρχάριοι:</b> που θα ορίζονται οι μαθητές που ήδη έχουν πάρει ενίσχυση για τουλάχιστον μία σχολική χρονιά. Με βάση τις ίδιες εγγραφές από τους 1382 αλλόγλωσσους οι 899 είναι <u>μη</u> αρχάριοι. Β) η ενισχυτική διδασκαλία θα προσφέρεται στους <b>αρχάριους για 4 διδακτικές περιόδους (δ.π) την εβδομάδα σε κάθε ομάδα των 5 μαθητών</b> , κατ' ανώτατο όριο και τηρουμένων των αναλογιών και στους <b>μη αρχάριους για 3 δ.π την εβδομάδα, αλλά σε ομάδες των οκτώ (8) μαθητών</b> , κατ' ανώτατο όριο. Γ) Η ενισχυτική διδασκαλία κάθε παιδιού θα ολοκληρώνεται σε δύο (2) σχολικά έτη. Η ανάγκη για προσφορά διδασκαλίας στο 2 <sup>ο</sup> έτος θα διαπιστώνεται μετά από σχετική αξιολόγηση. Δ) για να λειτουργήσει η ενισχυτική διδασκαλία σε κάποιο σχολείο θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον πέντε αρχάριοι ή 5 μη αρχάριοι μαθητές. Σε αντίθετη περίπτωση καταβάλλεται προσπάθεια φοίτησης των μαθητών σε γειτονικά σχολεία ή ομαδοποίησής τους με μαθητές γειτονικών σχολείων. Προτείνεται να υιοθετηθεί: Αρχάριοι (483 παιδιά το 2002-2003) 5 και άνω – 4 δ.π, 10 και άνω – 8 δ.π κ.ο.κ. Μη αρχάριοι (899 παιδιά το 2002 – 03) 5 και άνω – 3 δ.π, 13 και άνω 6 δ.π, 21 και άνω - 9 δ.π, κ.ο.κ. Με βάση τα πιο πάνω οι ανάγκες για την προσφορά ενισχυτικών μαθημάτων σε 1382 αλλόγλωσσα παιδιά θα διαμορφωθούν το 2002-03 σε 723 δ.π ή σε 25 δασκάλους. Η ετήσια κρατική δαπάνη σε τέτοια περίπτωση είναι £ 270.000 βάσει του μισθού των πρωτοδιόριστων δασκάλων και βάσει του μέσου μακροπρόθεσμου μισθού £ 390.000.	ΓΠ 70/2001 7.1.19.1/3 ΥΠΠ
6/8/2002	ΓΕΔ	ΓΔΥΠΠ	ΦΟΙΤΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ – ΑΡΘΡΟ 20 ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ	Γ.Ε Αρ. 54/88/8

			<p>ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΟΣ</p> <p>...να επιληφθώ της επιστολής σας με ημερομηνία 11/12/2001. το εύρος εφαρμογής των ατομικών δικαιωμάτων που διασφαλίζονται στο <b>Μέρος Β</b> του Κυπριακού Συντάγματος, περιλαμβανομένου και του δικαιώματος εκπαίδευσης το οποίο διασφαλίζει το άρθρο 20 δεν περιορίζεται στους πολίτες της Δημοκρατίας, αλλά καλύπτει και αλλοδαπούς. ....το γεγονός εγγραφής αλλοδαπού μαθητή σε σχολείο, δεν εμποδίζει ή δεν επηρεάζει τη νόμιμη άσκηση εξουσιών που παρέχονται δυνάμει την περί Αλλοδαπών και Μεταναστεύσεως Νόμων στο Λειτουργό Μετανάστευσης, σε σχέση με την έρευνα που ενδεχομένως διεξάγεται από την Υπηρεσία Αλλοδαπών..... κι αυτό δεν μπορεί να αποτελεί βάσιμο ή νομικά επιτρεπτό λόγο για άρνηση της εγγραφής αλλοδαπού μαθητή σε σχολείο».</p>	<p>και 14 (Α) 49/32</p> <p>στο φάκελο του ΥΠΠ 7.1.19.1/3</p>
4/9/2002	ΔΔΕ	ΕΥΥ	<p>ΘΕΜΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ</p> <p>Σας πληροφορώ ότι στη συνεδρία του Υπουργικού Συμβουλίου (28/8/2002) εγκρίθηκε η παραχώρηση 1800 διδακτικών περιόδων για τους αλλόγλωσσους και αναλφάβητους μαθητές. ...απ' αυτές τις περιόδους έχουν ήδη δοθεί με βάση τους δικούς μας υπολογισμούς 1058 διδακτικές περιόδοι για αλλόγλωσσους μαθητές στην προκαταρκτική στελέχωση. Οι 742 περιόδοι που υπολείπονται θα πρέπει να δοθούν σε όλα τα δημοτικά για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των αναλφάβητων μαθητών.</p>	7.1.19.1/3
15/10/2002	ΥΠ	UNHCR	<p>ΘΕΜΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</p> <p>«Το Υπουργείο Παιδείας έχει καθορίσει ξεκάθαρη πολιτική στο θέμα εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων παιδιών η οποία επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους. ....στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας .....στο μέτρο που είναι δυνατό γίνεται προσπάθεια ομοιομορφης και ισόρροπης κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών σε διάφορα δημοτικά σχολεία και δεν επιδιώκεται η συγκέντρωσή τους σε ορισμένα μόνο σχολεία..... Δόθηκε ενισχυτικός χρόνος 935 επιπρόσθετων διδακτικών ωρών σε 156 δημοτικά σχολεία στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσοι για το 2001-02.....Το τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης προώθησε <b>πρόταση</b> προς το Υπουργικό Συμβούλιο με σκοπό τη <b>θεσμοθέτηση κριτηρίων για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας</b> ....το Υπουργικό Συμβούλιο σε συνεδρία του (28/10/2002) ενέκρινε την παροχή 1800 επιπρόσθετων διδακτικών περιόδων γι' αυτό το σκοπό. Απ' αυτές τις περιόδους οι 1058 έχουν δοθεί για σκοπούς ενισχυτικής διδασκαλίας των αλλόγλωσσων. Με βάση τους υπολογισμούς που έγιναν για την προκαταρκτική στελέχωση των σχολείων για το 2002-03 θα φοιτούν στα δημοτικά <b>2570 αλλόγλωσσοι από τους οποίους οι 1382 θα χρειαστούν ενίσχυση</b>. Ο αριθμός αυτός αναλογεί σε <b>4.4%</b> περίπου του συνόλου των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της Κύπρου και παρουσιάζει μείωση του <b>0.4%</b> σε σχέση με την περσινή σχολική χρονιά. Ο αριθμός όμως των μαθητών που χρειάζονται ενίσχυση έχει αυξηθεί κατά <b>170 μαθητές</b> (αύξηση 12.3%)</p>	7.1.19.1/3 4.3.03.4
16/10/2002	ΥΠΠ	ΓΤΠ	<p>ΑΝΑΚΟΙΝΩΘΕΝ ΠΡΟΣ ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ</p> <p>ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ ΓΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΦΟ</p> <p>...Το Β δημοτικό σχολείο δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα με τον αυξημένο αριθμό Ελληνοποντίων και η σχολική μονάδα λειτουργεί ομαλά. Στο σχολείο φοιτούν 253 παιδιά, από τα οποία τα 184 είναι αλλόγλωσσα. Από</p>	7.11.24.6 Φάκελος Β ΔΗΜ. ΠΑΦΟΥ

			αυτούς τους 184 μαθητές, μόνο οι 69 χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους μισούς αλλόγλωσσους μαθητές έχουν μάθει τη γλώσσα και εντάχθηκαν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολιτική εξάλλου του ΥΠΠ είναι οι μαθητές να εγγράφονται στο πλησιέστερο σχολείο προς τον τόπο διαμονής τους, έτσι αναπόφευκτά κάποια σχολεία θα έχουν αυξημένο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών [ενώ σε άλλο έγγραφο αναφέρεται επανειλημμένα ότι σκοπός του ΥΠΠ είναι να μοιράζονται για να μην συγκεντρώνονται σε ένα σχολείο] η πολιτική των πέντε αλλόγλωσσων σε κάθε τμήμα εφαρμόζεται μόνο όταν οι μαθητές δε γνωρίζουν καθόλου τα ελληνικά	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ - ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ
29/10/2002	ΔΔΕ	Δντές Σ/λείων	ΘΕΜΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Το ΥΠΠ προέβη σε ενέργειες όπως είναι ο προσδιορισμός και η μελέτη του προβλήματος, η επισήμανση αναγκών γενικής και ειδικής φύσης κτλ, οι οποίες οδήγησαν στην <b>ανάπτυξη Προγράμματος «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση»</b> στη <b>διαμόρφωση μίας ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής</b> και στον <b>καταρτισμό αντίστοιχου σχεδίου δράσης</b> όσον αφορά την <b>αγωγή και εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών</b> . ...βασικός στόχος είναι η <b>προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας</b> στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών.	7.1.19.1/3
31/10/2002	ΥΠ	Αν/νωση	ΘΕΜΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ «Ανάμεσα σε άλλα υλοποιήθηκαν τα ακόλουθα αναπτυξιακά μέτρα: ...παροχή ενισχυτικού χρόνου για ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.....το θέμα της διαμόρφωσης και προώθησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση βρίσκεται σε εξέλιξη»	7.1.19.1/3 5.14.09
26/11/2002	ΥΠ	ΥΟ, ΓΠ, ΥΔΔΠ	ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΑ ΠΑΙΔΙΑ «Να αναφερθώ ...καθώς και στη σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου με αρ. 56.335 και ημερ. 28 Αυγούστου 2002 και να σας παρακαλέσω όπως έχουμε τις απόψεις των τμημάτων σας,...αναφορικά με τα στοιχεία που θεωρείτε <b>απαραίτητα</b> να δοθούν για να εγκρίνετε την παροχή επιπρόσθετων διδακτικών περιόδων για τη σχολική χρονιά 2003-04»	Φακ. 7.1.19.1/4 7.1.10.3

ΥΠ = Υπουργείο Παιδείας

ΥΟ = Υπουργείο Οικονομικών

ΓΠ = Γραφείο Προγραμματισμού  
Προσωπικού

ΕΕΚ = Επιθεωρητή Επιμορφωτικών Κέντρων

ΓΔΥ = Γενικό Διευθυντή Υπουργείου

ΓΕΔ = Γενικό Εισαγγελέα της Δημοκρατίας

ΛΓ = Λειτουργό Γραφείου

ΔΣ = Διευθυντές σχολείων

ΕΥΥ = Εκπαιδευτική Υπηρεσία

ΓΕΔΕ = Γενικό Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΥΔΔΠ = Υπηρεσία Δημόσιας Διοίκησης και

ΓΤΠ = Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών

Ο πρώτος φάκελος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΥΠΠ ξεκινά από ημερομηνία 5/6/2001 και κλείνει 11/12/2001. Έχει την αρίθμηση 1.19.1 και οι επόμενοι που ανοίγουν είναι με τη σειρά, 1.19.1/2 και 1.19.1/3. Τα κείμενα που υπάρχουν με ημερομηνία πριν τις 5/6/2001 τα βρήκα σε αυτούς τους φακέλους ως αντίγραφα που ήρθαν από άλλο φάκελο. Πριν τα έντυπα αυτά σκορπίζονταν σε άλλες θεματικές, γεγονός που καθιστά αδύνατη τη μελέτη τους. Πάντως, ο ΦΑΚΕΛΟΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ» ξεκινά, ανοίγει για το Υπουργείο το 2001.

Πίνακες ανάλυσης των μητρώων του σχολείου Φρίζος για τα σχολικά έτη 1990/91 έως 2000/01. Κατανομή πληθυσμού κατά φύλο, τάξη και γλώσσα ομιλίας.

Πίνακας Γ3. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1990 – 1991 (α/α από 4575 - & 4609 )

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
<b>A</b>	28	15	13	25	2	1
<b>B</b>	1	1		1		
<b>Γ</b>	4	2	2	3		1
<b>Δ</b>	1	1		1		
<b>E</b>	1	1		1		
<b>ΣΤ</b>						
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>%</b>		<b>57.2%</b>	<b>42.8%</b>	<b>88.6 %</b>	<b>5.7 %</b>	<b>5.7 %</b>

Πίνακας Γ4. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1991 – 1992  
(α/α από 4610- & 4626)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	11	5	6	11		
B	2		2	1	1	
Γ	1		1	1		
Δ	1	1		1		
E	1	1			1	
ΣΤ	1	1		1		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>47 %</b>	<b>53 %</b>	<b>88.2 %</b>	<b>11.7 %</b>	
<b>Ποσοστό αυξομείωσης</b>				<b>- 51.6%</b>	<b>0%</b>	

Πίνακας Γ5. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1992-1993  
(α/α από 4627- & 4656)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	21	14	7	17	3	1
B	4	3	1	3	1	
Γ	2	2		2		
Δ	2	1	1	1	1	
E						
ΣΤ	1	1				1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>70 %</b>	<b>30 %</b>	<b>76.6 %</b>	<b>16.6 %</b>	<b>6.6 %</b>
<b>Ποσοστό αυξομείωσης</b>				<b>+53.3%</b>	<b>+150%</b>	



Πίνακας Γ6. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1993-1994  
(α/α από 4657- & 4693)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	27	13	14	18	9	
B	2		2		2	
Γ	5	3	2	4	1	
Δ	3	1	2		3	
E						
ΣΤ	1		1	1		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>38</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>44.7 %</b>	<b>55.3 %</b>	<b>60.5 %</b>	<b>39.4 %</b>	
<b>Ποσοστό αυξομείωσης</b>				<b>0%</b>	<b>200%</b>	

Πίνακας Γ7. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1994-1995  
(α/α από 4694- & 4723)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	21	15	6	15	6	
B	1		1		1	
Γ	1	1			1	
Δ	3	1	2	1	2	
E					2	
ΣΤ	4	4		2		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>70 %</b>	<b>30 %</b>	<b>60 %</b>	<b>40 %</b>	
<b>ποσοστιαία αυξομείωση</b>				<b>-21.7%</b>	<b>-20%</b>	

Πίνακας Γ8. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1995-1996  
(α/α από 4724- & 4756)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	22	7	15	11	11 (3 Ρουμανία, 1 Βουλγαρία, 4 Ρωσία, 2 Γεωργία, 1 Ουκρανία)	
B	2	2			2	
Γ	1	1			1	
Δ	3(;)	2	1	1	2	
E	4	1	3		4	
ΣΤ	1		1	1		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>39.4 %</b>	<b>60.6 %</b>	<b>42.4 %</b>	<b>57.5 %</b>	
<b>Ποσοστό αυξομείωσης</b>				<b>-22.2%</b>	<b>+58.3%</b>	

Πίνακας Γ9. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1996-1997  
(α/α από 4757- & 4797)

S						
Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	19	8	11	13	6	
B	7	3	4	2	5	
Γ	4	3	1		4	
Δ	4	1	3		4	
E	1	1			1	
ΣΤ	6	5	1	1	5	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>41</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>51.2 %</b>	<b>48.8 %</b>	<b>39%</b>	<b>60.9 %</b>	<b>%</b>
<b>Ποσοστό αυξομείωσης</b>				<b>+14.3%</b>	<b>+31.6%</b>	

Πίνακας Γ10. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1997-1998  
(α/α από 4798- & 4829)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	20	11	9	10	10	
B	3	2	1		3	
Γ	3	2	1		3	
Δ	4	4		1	3	
E	1	1			1	
ΣΤ	1	1			1	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>32</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>65.6 %</b>	<b>34.4 %</b>	<b>34.3 %</b>	<b>65.6 %</b>	
<b>Ποσοστιαία αυξομείωση</b>				<b>-31.2%</b>	<b>-16%</b>	

Πίνακας Γ11. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1998-1999  
(α/α από 4830- & 4875)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	24	14	10	12	12	
B	3	2	1		3	
Γ	3	2	1	1	2	
Δ	7	4	3	2	5	
E	4	3	1	1	3	
ΣΤ	5	3	2	1	4	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>46</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>29</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>60.9 %</b>	<b>39.1 %</b>	<b>36.9 %</b>	<b>63 %</b>	
<b>Ποσοστιαία αυξομείωση</b>				<b>+54.5%</b>	<b>+38.1%</b>	

Πίνακας Γ12. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 1999-2000  
(α/α από 4876- & 4918)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες(Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	18	10	8	9	9	
B	7	4	3	2(1 ελλαδίτης)	5	
Γ	2		2		2	
Δ	5	3	2		5	
E	2	1	1		2	
ΣΤ	9	4	5		9	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>43</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>32</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>51.2 %</b>	<b>48.8 %</b>	<b>25.5 %</b>	<b>74.4 %</b>	
<b>Ποσοστιαία αυξομείωση</b>				<b>-35.3%</b>	<b>+10.3%</b>	

Πίνακας Γ13. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Φρίζος για τη σχολική χρονιά 2000-2001  
(α/α από 4919- & 4961)

Τάξεις	Εγγραφές ανά σχολική τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνόφωνες (Εκ & Ελλαδίτες)	Αλλόγλωσσοι	Επαν/σθέντες
A	26	13	13	11	15	
B	5	3	2		5	
Γ	2	2			2	
Δ	4	2	2		4	
E	3		3		3	
ΣΤ	2	1	1		2	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>31</b>	
<b>Ποσοστιαία αναλογία %</b>		<b>50 %</b>	<b>50 %</b>	<b>26.1 %</b>	<b>73.8 %</b>	
<b>Ποσοστιαία αύξηση</b>				<b>0%</b>	<b>-3.1%</b>	



Πίνακας Γ14. Η ηλικιακή ανομοιογένεια των κανονικών τάξεων στο σχολείο Φρίζος.

Σχολικές τάξεις 2002/2003	Έτη γέννησης φοιτούντων ανά τάξη
A	1996, 1995
B	1994, 1995
Γ	1994, 1993
Δ	1993, 1992
E	1991, 1992, 1990
ΣΤ	1989, 1991, 1990, 1992

Πίνακας Γ15. Η ηλικιακή ανομοιογένεια των κανονικών τάξεων στο σχολείο Έλλη

Σχολικές τάξεις 2002/2003	Έτη γέννησης φοιτούντων ανά τάξη
A	1996, 1995, 1994
B	1994, 1995
Γ	1992, 1993, 1994
Δ	1990, 1991, 1992, 1993, 1994
E	1990, 1991, 1992
ΣΤ	1989, 1990, 1991

Πίνακες ανάλυσης των μητρώων του σχολείου Έλλη για τα σχολικά έτη 1986/87 έως 2000/01. Κατανομή πληθυσμού κατά φύλο, τάξη και γλώσσα ομιλίας.

Πίνακας Γ16. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1986-1987 (α/α από 1198- & 1256)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	46	19	27	42	2	2
<i>B</i>	2	2		2		
<i>Γ</i>	2	2		1		1
<i>Δ</i>	3	2	1	2		1
<i>E</i>	3	1	2	3		
<i>ΣΤ</i>	3	1	2	2		1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>59</b>	<b>27</b>	<b>32</b>	<b>52</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>45.7 %</b>	<b>54.3 %</b>	<b>88.1%</b>	<b>3.4%</b>	<b>8.5%</b>

Πίνακας Γ17. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1987-1988  
(α/α από 1257- & 1313)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	34	22	12	27	3	4
<i>B</i>	10	6	4	5	3	2
<i>Γ</i>	5	1	4	3		2
<i>Δ</i>	5	2	3	3	2	
<i>E</i>	2	1	1	1		1
<i>ΣΤ</i>	1		1			1
<b><i>ΣΥΝΟΛΟ</i></b>	<b>57</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>56.1 %</b>	<b>43.8 %</b>	<b>68.4 %</b>	<b>14 %</b>	<b>17.5 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>				<b>-25%</b>	<b>+300%</b>	<b>+100%</b>

Πίνακας Γ18. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1988-1989  
(α/α από 1314- & 1364)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	46	21	25	41	2	3
<i>B</i>	2		2	1		1
<i>Γ</i>	2		2	2		
<i>Δ</i>	1		1	1		
<i>E</i>						
<i>ΣΤ</i>						
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>51</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>45</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>41.1 %</b>	<b>58.8 %</b>	<b>86.3 %</b>	<b>7.8 %</b>	<b>7.8 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>- 10.5 %</b>			<b>+ 15.4%</b>	<b>-75%</b>	<b>-40%</b>

Πίνακας Γ19. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1989-1990  
(α/α από 1365- & 1424)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	53	21	32	50	1	2
<i>B</i>	3	3		3		
<i>Γ</i>	1	1			1	
<i>Δ</i>						
<i>E</i>	2	1	1	1		1
<i>ΣΤ</i>	1	1		1		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>60</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>45%</b>	<b>55%</b>	<b>91.7%</b>	<b>3.3 %</b>	<b>5%</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>				<b>+22.2%</b>		<b>-25%</b>

Πίνακας Γ20. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1990-1991  
(α/α από 1425- & 1484)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	37	17	20	30	5	2
<i>B</i>	6	2	4	4	2	
<i>Γ</i>	2	1	1	1		1
<i>Δ</i>	4	3	1	2	2	
<i>E</i>	7	4	3	4	1	2
<i>ΣΤ</i>	4	2	2	2	1	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>60</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>43</b>	<b>11</b>	<b>6</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία%</i>		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>71.6 %</b>	<b>18.3 %</b>	<b>10 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>				<b>+40%</b>	<b>+180%</b>	<b>+100%</b>

Πίνακας Γ21. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1991-1992  
(α/α από 1485 - &1551)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	45	24	21	41		4
<i>B</i>	6	5	1	4		2
<i>Γ</i>	6	4	2	4	2	
<i>Δ</i>	6	4	2	3	3	
<i>E</i>						
<i>ΣΤ</i>	4	3	1	3	1	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>67</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>55</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>59.7 %</b>	<b>40.2 %</b>	<b>82 %</b>	<b>8.9 %</b>	<b>8.9%</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>				<b>+27.9%</b>	<b>-45.4%</b>	

Πίνακας Γ22. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1992-1993  
(α/α από 1552 - &1621)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	49	23	26	42	5	2
<i>B</i>	4	3	1	1	3	
<i>Γ</i>	9	6	3	3	4	2
<i>Δ</i>	3	2	1	2	1	
<i>E</i>	3	1	2		2	1
<i>ΣΤ</i>	3	3			1	2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>71</b>	<b>38</b>	<b>33</b>	<b>48</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
<b>% Ποσοστιαία αυξομείωση</b>	<b>-5.9%</b>	<b>53.5 %</b>	<b>46.4 %</b>	<b>67.1 % -12.7%</b>	<b>22.5 % +166.6%</b>	<b>9.8 % +16.6%</b>



Πίνακας Γ23. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1993-1994  
(α/α από 1622 - &1682)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	42	19	23	28 [1 ελ/της]	9	5
<i>B</i>	4	2	2		2	2
<i>Γ</i>	6	4	2	2	2	2
<i>Δ</i>	1		1	1		
<i>E</i>	5	2	3	1	3	1
<i>ΣΤ</i>	3	2	1		2	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>61</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>11</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία%</i>	<b>-14%</b>	<b>47.5 %</b>	<b>52.4 %</b>	<b>52.4 %</b>	<b>29.5%</b>	<b>18 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>				<b>-33.3%</b>	<b>+12.5%</b>	<b>57.1%</b>

Πίνακας Γ24. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1994-1995  
(α/α από 1683 - &1778)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	59	32	27	40	16	3
<i>B</i>	6	2	4	3	2	1
<i>Γ</i>	7	1	6	2	5	
<i>Δ</i>	8	3	5	2	6	
<i>E</i>	4	4			4	
<i>ΣΤ</i>	12	6	6	2	10	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>96</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>43</b>	<b>4</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>	<b>57.3 %</b>	<b>50 %</b>	<b>50 %</b>	<b>51 %</b>	<b>44.7 %</b>	<b>4.1 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>+57.4%</b>			<b>+53.1%</b>	<b>+138.8%</b>	<b>-63.6%</b>

Πίνακας Γ25. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1995-1996 (α/α από 1779 - &1877)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	51	21	30	26	21	4
<i>B</i>	6	3	3	1	5	
<i>Γ</i>	7	4	3		7	
<i>Δ</i>	11	8	3	1	9	1
<i>E</i>	3	2	1		2	1
<i>ΣΤ</i>	21	17	4	2	18	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>99</b>	<b>55</b>	<b>44</b>	<b>30</b>	<b>62</b>	<b>7</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>55.5 %</b>	<b>44.4 %</b>	<b>30.3 %</b>	<b>62.6 %</b>	<b>7 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>+3.1%</b>			<b>-63.3%</b>	<b>+44.2%</b>	<b>+75%</b>

Πίνακας Γ26. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1996-1997  
(α/α από 1878 - &1974)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	45	18	27	29	16	
<i>B</i>	9	2	7	1	8	
<i>Γ</i>	6	3	3	1	5	
<i>Δ</i>	15	7	8	2	13	
<i>E</i>	7	3	4	1	6	
<i>ΣΤ</i>	15	6	9		15	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>97</b>	<b>39</b>	<b>58</b>	<b>34</b>	<b>63</b>	
<b>%</b>		<b>40.2 %</b>	<b>59.7 %</b>	<b>35 %</b>	<b>64.9 %</b>	
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>-2%</b>			<b>+13.3%</b>	<b>+1.6%</b>	

Πίνακας Γ27. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1997-1998  
(α/α από 1975 - &2064)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	43	22	21	30	12	1
<i>B</i>	12	6	6	1	10	1
<i>Γ</i>	9	4	5		9	
<i>Δ</i>	10	4	6	1	9	
<i>E</i>	8	2	6		8	
<i>ΣΤ</i>	8	4	4	2	5	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>90</b>	<b>42</b>	<b>48</b>	<b>34</b>	<b>53</b>	<b>3</b>
<i>% Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>-7.2%</b>	<b>46.6%</b>	<b>53.3%</b>	<b>37.7%</b>	<b>61.1%</b> <b>-15.8%</b>	

Πίνακας Γ28. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1998-1999  
(α/α από 2065 - &2177)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	52	21	31	18	32	2
<i>B</i>	11	5	6		11	
<i>Γ</i>	15	11	4		13	2
<i>Δ</i>	12	7	5		12	
<i>E</i>	16	5	11		16	
<i>ΣΤ</i>	7	5	2		6	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>113</b>	<b>54</b>	<b>59</b>	<b>18</b>	<b>90</b>	<b>5</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>47.7 %</b>	<b>52.2 %</b>	<b>15.9 %</b>	<b>79.6 %</b>	<b>4.4 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>+25.5 %</b>			<b>-47%</b>	<b>+69.8%</b>	<b>+66.6%</b>

Πίνακας Γ29. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 1999-2000  
(α/α από 2178 - &2214)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαναπατρισθέντες</i>
<i>A</i>	29	11	18	20	9	
<i>B</i>	1	1				1
<i>Γ</i>	1		1	1		
<i>Δ</i>	2	2		1	1	
<i>E</i>	1		1	1		
<i>ΣΤ</i>	3		3	1	2	
<b>Σύνολο</b>	<b>37</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>1</b>
<i>Ποσοστιαία αναλογία %</i>		<b>37.8 %</b>	<b>62.1 %</b>	<b>64.8 %</b>	<b>35.1 %</b>	
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>-67.2 %</b>			<b>+22.2%</b>	<b>- 86.6%</b>	<b>-80%</b>

Πίνακας Γ30. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 2000-2001  
(α/α από 2215 - &2258)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επαν/τρισεύθες</i>
<i>A</i>	22	12	10	14	8	
<i>B</i>	4	3	1	1	3	
<i>Γ</i>	6	5	1		5	1
<i>Δ</i>	6	4	2		6	
<i>E</i>	3		3		3	
<i>ΣΤ</i>	3	2	1		3	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>44</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>1</b>
<b>%</b>		<b>50.1 %</b>	<b>40.9 %</b>	<b>31.1 %</b>	<b>63.6 %</b>	<b>0.02 %</b>
<i>Ποσοστιαία αυξομείωση</i>	<b>+18.9 %</b>			<b>-37.5%</b>	<b>+133.3%</b>	



Πίνακας Γ31. Πλήθος και ποσοστιαία αναλογία εγγραφών ανά φύλο, γλώσσα ομιλίας και τάξη στο σχολείο Έλλη για τη σχολική χρονιά 2001-2002  
(α/α από 2259 - &2330)

<i>Τάξεις</i>	<i>Εγγραφές ανά τάξη</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Ελληνόφωνες (Εκ &amp; Ελλαδίτες)</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>Επ/ισθέντες</i>
<i>A</i>	41	22	19	5	36	
<i>B</i>	8	6	2		8	
<i>Γ</i>	2	1	1		2	
<i>Δ</i>	8	5	3		8	
<i>E</i>	8	2	6		8	
<i>ΣΤ</i>	5	4	1	1	4	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>72</b>	<b>40</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>66</b>	
<b>%</b>		<b>55.5%</b>	<b>44.5 %</b>	<b>8.3 %</b>	<b>91.7 %</b>	
<b>Ποσοστιαία αυξομείωση</b>	<b>+63.6 % αύξηση</b>			<b>- 60 %</b>	<b>+135.7 %</b>	

## Παράρτημα Γ32

### Κοινοποίηση του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου Έλλη προς τον ΠΛΕ Πάφου

«Πεποίθησή μας είναι ότι δεν υπάρχει σχολείο ούτε πρόνοια ούτε το αναγκαίο προσωπικό που να μπορεί να χειριστεί τόσα ξενόγλωσσα παιδιά. Πρέπει επιτέλους όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να καταλάβουν ότι ο μεγάλος αριθμός ξενόγλωσσων παιδιών είναι αποτρεπτικός στην ομαλή συγχώνευση αυτών των παιδιών στα δικά μας ήθη και έθιμα, καθώς και στη δική μας νοοτροπία με αποτέλεσμα το χάσμα μεταξύ των παιδιών να μεγαλώνει και να δημιουργούνται ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα. Με σκοπό την απάμβλυνση του καυτού αυτού προβλήματος, είχαμε επισκεφτεί επιτόπου όλες τις τάξεις του σχολείου και έγινε καταμέτρηση των μαθητών σε κάθε τάξη τα στοιχεία είναι ως εξής: στους 243 μαθητές του σχολείου αναλογούν 108 Εκ και 135 ξενόγλωσσοι μαθητές, 32 νέες εγγραφές μαθητών Ελληνοποντίων και 12 Εκ, ενώ συνολικά έχουν μεταγραφεί φέτος 14 Εκ μαθητές. Όπως βλέπετε από τα στοιχεία ο αριθμός των ξενόγλωσσων αυξάνεται από χρόνο σε χρόνο ενώ οι Εκ εγκαταλείπουν σιγά-σιγά το σχολείο αφού μόνο 12 νέες εγγραφές Εκ είχαμε φέτος. Εισηγήσή μας είναι: 1. να μετακινηθούν οι τάξεις υποδοχής - δηλαδή η Α τάξη με 22 παιδιά και η Γ τάξη με 21 παιδιά - σε άλλα σχολεία της Επαρχίας. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των ξενόγλωσσων κατά 43 μαθητές, ώστε να απομείνουν στο σχολείο 92 ξενόγλωσσοι και 108 Εκ. 2. εάν το πιο πάνω δεν είναι εφικτό, τότε θα πρέπει να εξετάσετε το ενδεχόμενο λειτουργίας δύο εγκαταλελειμμένων σχολείων που βρίσκονται στην επαρχία μας, το ένα στην Αρμου και το άλλο στη Μαραθούνα, ώστε να υπάρξουν αποκλειστικά Ελληνοποντιακά σχολεία, αφού η εισροή Ποντίων συνεχίζεται σε επικίνδυνα επίπεδα. Ζητούμε όπως λάβετε άμεσα τα αναγκαία μέτρα για επαναφορά του σχολείου μας σε ελληνικό χαρακτήρα... Τέλος, θέλουμε να τονίσουμε ότι σε καμία περίπτωση δε θα δεχτούμε την κατάσταση ως έχει και ως οργανωμένοι γονείς είμαστε έτοιμοι να προχωρήσουμε σε όλα τα αναγκαία μέτρα για υπεράσπιση των συμφερόντων και δικαιωμάτων των παιδιών μας» (13/9/2000).

## Παράρτημα Δ Κεφαλαίου Συμπερασμάτων

Πίνακας Δ1. Οι αναδομητικές αντιδράσεις των δύο σχολικών οργανισμών με βάση το μοντέλο του αυτορυθμιζόμενου ομοιοστατικού μηχανισμού

Οι αντιδράσεις αναδόμησης του σχολικού οργανισμού	Βασικές παράμετροι – λειτουργίες που διαταράσσονται	Ρυθμιστικοί μηχανισμοί	Εκτελεστικά όργανα
↑ Παροχή ΠΔΧ	Απορύθμιση του διδακτικού έργου και του ωρολογίου προγράμματος	Εκπαιδευτικοί	Διευθυντής, ΠΛΕ, ΔΕΕ, ΥΥΠ
↑ Μεταγραφές Εκ μαθητών λόγω αύξησης αλλόγλωσσων – ενεργοποίηση του μηχανισμού γονεϊκής επιλογής σχολείου <b>αντανακλαστικός μηχανισμός</b>	Πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια του σχολείου και η μαθησιακή διαδικασία	Γονείς	Γονείς και διευθυντές σχολείων, ΠΛΕ
↑ Διάχυση των αλλόγλωσσων μαθητών σε όλα τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας – διοικητική επιλογή σχολείου ως αντανακλαστικός μηχανισμός στον προηγούμενο	Διδασκαλία, κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση, πληθυσμιακή υπεροχή του ντόπιου πληθυσμού	Γονείς, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, υπουργική απόφαση	Δντής, ΠΛΕ, ΔΔΕ, ΥΠ [έως 5 αλλόγλωσσοι ανά τάξη]
↑ Χωριστή εκπαίδευση – λειτουργία τάξεων υποδοχής παράλληλων ενισχυτικών τάξεων	Διδακτικό έργο, καθολική εφαρμογή του εθνικού ΑΠ και ρυθμός μάθησης	Γονείς, Διευθυντής, εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί, Διευθυντής, ΠΛΕ
↑ Αύξηση διδακτικού προσωπικού κατ' αναλογία της αύξησης των αλλόγλωσσων	Εκμάθηση της ελληνικής σε αλλόγλωσσους και το διδακτικό έργο των κανονικών τάξεων	Διευθυντής σχολείου, ΠΛΕ	ΠΛΕ, ΥΠΠ
↑ Μείωση των φοιτούντων ανά τάξη <b>αντανακλαστικός μηχανισμός</b>	Διδακτικό έργο, καθολική εφαρμογή του εθνικού ΑΠ και ρυθμός μάθησης και έλεγχος πειθαρχίας	Εκπαιδευτικοί, διευθυντής	Εκπαιδευτικοί διευθυντής
→ Τάση ομοιογενοποίησης στις ενισχυτικές τάξεις. Η παρουσία του κριτηρίου της γνωστικής κατάρτισης ως το αίτιο της παρουσίας πολυηλικιακών τάξεων αντανακλαστική αντίδραση	Διδακτικό και μαθησιακό έργο	Εκπαιδευτικοί, διευθυντής	Διευθυντής και εκπαιδευτικοί

→ Λειτουργία παράλληλων συντονισμένων ή μη ωρολογίων προγραμμάτων	Η εφαρμογή του επίσημου ΑΠ στις κανονικές τάξεις, η ολιστική μεθοδολογική προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας	Διευθυντής, εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί, Διευθυντής
→ Επιμήκυνση του ηλικιακού ορίου φοίτησης	Το δικαίωμα εκπαίδευσης	Διευθυντής	Διευθυντής και ΠΛΕ
→ Ανάπτυξη άτυπου ΑΠ διδασκαλίας της γλώσσας σε αλλόγλωσσους Αντανακλαστικός μηχανισμός	Η εκμάθηση της ελληνικής από τους αλλόγλωσσους	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί
→ Καταστράτηγηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων στις κανονικές τάξεις	Διδακτικό και μαθησιακό έργο	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί
→ Κατάργηση της ενιαίας διδασκαλίας του προφορικού και γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αντανακλαστικός μηχανισμός	Διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής από αλλόγλωσσους	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί
→ Κατάργηση βασικών μαθημάτων του ΑΠ στις τάξεις υποδοχής	Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής από αλλόγλωσσους	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί
→ Διαφοροποίηση διδακτικού υλικού και κατάργηση της αποκλειστικότητας του επίσημου σχολικού εγχειριδίου	Η λειτουργικότητα της τάξης	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί και διευθυντής
→ Διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική της γλώσσας και αλληλοδιδασκτική με την αξιοποίηση δίγλωσσων μαθητών	Η βασική επικοινωνιακή λειτουργία και το διδακτικό έργο της τάξης	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί, Μαθητές
→ Εξεύρεση χορηγών σύναψη συμβολαίων	Οικονομική στήριξη των αυξημένων αναγκών	Σύνδεσμος γονέων και διευθυντής	Σύνδεσμος γονέων και διευθυντής
→ Παρουσία δικτύου από τοπικούς κοινωνικούς φορείς	Κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση των μαθητών	Διευθυντής και Σύνδεσμος γονέων	Σύνδεσμος γονέων και διευθυντής

## Αναφορές

- Αγγελής, Λ. (1999). *Το Ενιαίο Σχολείο στην Αγγλία, μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.
- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1980). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. In: L. Cohen, & L., Manion, (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μεταφ. Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Adler, P.S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracies: enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41, 61 – 89.
- Allen, L., & Glickman, C. (1998). Restructuring & Renewal: Capturing the Power of Democracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*, Volume, 5, Part 1, London: Kluwer Academic Publishers, 505 – 528.
- Amber, S., J. (1994). Who Benefits from Educational Choice? Some Evidence from Europe, *Journal of Policy Analysis and Management*, 13, (3)
- Anderson, L. (2000). Farewell to Grant Maintained Status: the future of self-governing schools, *School Leadership & Management*, 20, 3, 371 – 385.
- Apple, M. (2001). Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative Agendas: Interview with Michael Apple, *Curriculo sem Fronteiras*, 1, i – xxvi.
- Apple, M. (2001a). *Educating the “Right” Way. Markets, standards, God and inequality*. NY: Routledge.
- Apple, M. (2001b). The Rhetoric and Reality of Standards-Based School Reform, *Educational Policy* 15 (4), 601-610.
- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. NY: Routledge.
- Αρβανίτης, Χ. Η «Άρια» φυλή των Κυπρίων, εφημερίδα Απογευματινή, 16/08/2001.
- Bain, A., & Ross, K. (2000). School Reengineering and SAT-1 performance: a case study, *International Journal of Educational Reform*, 2, 148 - 154.
- Ball, S. (1999). ‘Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher!’, paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex. In: A. Moore, R. George, & D. Halpin (2002). The developing Role of the Headteacher in English Schools: Management, Leadership and Pragmatism, *Educational Management and Administration*, 2, 175 – 188.

- Ball, S., J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11 (1), 89-112.
- Barrington, J. (1997). School Governance in New Zealand: innovative change and persistent dilemmas, *International Studies in Educational Administration*, 2, 148 – 155.
- Batram, A. (2002). *Χάος, πολυπλοκότητα και μανάτζμεντ*. (Χ. Κ. Τσούκας επιμ. και Σ. Σαββουλίδου, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της* (μεταφ. Μπαμπασκάκης). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*, (2<sup>nd</sup> ed.), Philadelphia: Open University Press.
- Bellat - Duru, M., & Kieffer (2000). Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Education Policy*, 15, (3), 333 – 352.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. London: Taylor & Francis.
- Beth, Y., & Smith, T. (1997). *Findings from the Condition of Education 1997: The social context of Education*. Washington, D.C: National Center for Educational Statistics, 1997.
- Bisschoff, T., (2001). South Africa – A New Vision for Educational Management and Leadership, in: P. Pashiardis (ed.), *International Perspectives on Educational Leadership*, 140 – 160. Hong-Kong: Centre for Educational Leadership.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μετφ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blackmore, J. (1995). Breaking out of masculinist politics of education. In: B. Limerick & B. Lingard (eds.), *Gender and Changing Education Management*. Rydalmere, NSW, Hodder.
- Blau, P.M., & Schoenherr, R. (1971). *The Structure of Organizations*, New York: Basic.
- Blau, P.M. (1970). A Formal Theory of Differentiation in Organizations, *American Sociological Review*, 35, 201 – 218.
- Blau, P.M., Heydebrand, W.V. & Stauffer, R.E. (1966). The structure of Small Bureaucracies, *American Sociological Review*, 31, 2, 179 – 191.
- Blau, P.M., & Scott, R.W. (1962). *Formal Organizations*, San Francisco: Chandler Publishing Co.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bol, L., Nunnery, J., & Stepherson, P. (2000). Changes in Teachers' Assessment Practices in the New American Schools Restructuring Models, *Teaching and Change*, 2, 127 - 146.

Boos – Nunning, U. (1997). Ανοικτά Θεωρητικά Προβλήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο: Βάμβουκας & Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Τάσεις και Προοπτικές*, Πρακτικά Ζ Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Brown, D.J. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. London: Falmer Press.

Brundrett, M., & Burton, N. (2001). Sharing Success: the development of the first 'Beacon Schools' in England, *International Studies in Educational Administration*, 1, 19 – 28.

Burns, M. (2000). A Glimpse of Canadian Education 1900 – 1999, *International Journal of Educational Reform*, 1, 9 – 20.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New Work: Harper and Row.

Bush, T., Coleman, M., & Glover, D. (1993). *Managing Autonomous Schools: the grant maintained experience*. London: Paul Chapman Publishing.

California Department of Education (2000). *Construction of California's 1999 school characteristics index and similar schools ranks*. Sacramento: Author.

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model. MY: Routledge Falmer.

Campbell, R. J. & Kyriakides, L. (2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: a comparative perspective. *Comparative Education*, 36 (4), 383-395.

Campell, C. (2001). School-management: an Evaluation of Policy and practice in Scotland, *International Studies in Educational Administration*, 1, 46-56.

Cardno, C. (1996). Problem – based Management Development in New Zealand: a team approach, *International Studies in Educational Administration*, 1, 46 – 56.

Carl, J. (1994). Parental Choice as National Policy in England and the United States, *Comparative Education Review*, 38, (3), 294 – 322.

Γεωργίου, Γ. (1993). Υπηρεσιακός Επαγγελματικός Συνδικαλιστικός Σύμβουλος Δασκάλων και Νηπιαγωγών. Λευκωσία: Έκδοση Συγγραφέα.

- Carspecken, P. F. (2001). Critical Ethnographies from Houston: distinctive features and directions. In: P. F. Carspecken, & G. Walford (Eds.), *Critical Ethnography and Education*, 5, Studies in Educational Ethnography (1-26). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Child, J. (1973). Predicting and Understanding organization structure, *Administrative Science Quarterly*, 18, 168 – 185.
- Child, J. (1972). Organization structure and Strategies of Control: A Replication of the Aston Study, *Administrative Science Quarterly*, 17, 163 – 177.
- Chubb, E., & Moe, M. (1992). A lesson in School Reform from Grate Britain, σελ. 46.
- Γκότοβος, Θ. (1986). Ο «χρυσούς αιών» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, στο: Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονης Εκπαίδευσης.
- Cohen M. (1990). Key issues Confronting State Policymakers. In: R. Elmore and Associates (Eds.), *Restructuring schools: the Next Generation of Educational Reform* (p.p 251 – 288). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μεταφ. Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Cohn, E. (1997). *Market Approaches to Education*. Oxford: Pergamon.
- Conley, D. (1997). *Roadmap to restructuring: Charting the course of Change in American Education*, 2<sup>nd</sup> ed. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Coombe, C., & White, R. (1994). Improving the management and professional skills of school Heads in Africa: A Development Model, *International Studies in Educational Administration*, Summer 1994, 3 – 14.
- Craib, I. (2000). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία: Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. (επιμ. Π. Λέκκας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cranston, N. (1994). Translating the ‘new organization’ into educational settings, *International Studies in Educational Administration*, 60, 23 – 31.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347-366.



- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Ed. Le Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Ed. Le Seuil.
- Datnow, A. (2000). Implementing an Externally Developed School Restructuring Design: Enablers, Constraints, and Tensions, *Teaching and change*, 2, 147 – 171.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (1998). Educational Reform implementation: A co-constructed process. In: Datnow, A. (2000). Implementing an Externally Developed School Restructuring Design: Enablers, Constraints, and Tensions, *Teaching and change*, 2, 147 – 171.
- Daun, H. (2002). *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy* (Ed.). New York: Routledge Falmer Press.
- Deem, R., Brehony, K., & Heath, S. (1995). *Active Citizenship and the Governing of Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: the New York Press.
- Denisson, S. R. (1984). *Choice in Education*. London: IEA, Hobart Paper back.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). Introduction; Entering the field of qualitative research. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp, 1-34). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Derqui, G. J. (2001). Educational decentralization policies in Argentina and Brazil: exploring the new trends, *Educational Policy*, 6, 561 – 583.
- Dewar, R. & Hage, J. (1978). Size, Technology, Complexity and Structural Differentiation: Towards a Theoretical Synthesis, *Administrative Science Quarterly*, 23, 111 – 136.
- Dimmock, C. (1999). The Management of Dilemmas in School Restructuring: a case analysis. *School Leadership & Management*, 1, 97 – 113.
- Dimmock, C. (1998). Restructuring Hong Kong's schools: the applicability of western theories, policies and practices to an Asian culture, *Educational Management and Administration*, 4, 363 – 378.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals self – efficacy and its measurement in a context of restructuring, *School effectiveness and School Improvement*, 1, 62 – 75.

- Divale, W. & Seda, A. (2001). Modernization as Changes in Cultural Complexity: Cross-Cultural Measurements, *Cross-cultural Research*, 35, (2), 127 – 153.
- Echols, F. H. & Willms, J. D. (1995). Reasons for school choice in Scotland, *Journal of Educational Policy*, 10 (2), 143-156.
- Elmore, R., Peterson, L. P., & McCarthy, J. S. (1996). *Restructuring in the classroom. Teaching, learning, & school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R., and Associates (1990). *Restructuring Schools: the Next Generation of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Εφημερίδα Αποκάλυψη, (23/10/2002). Ξενόγλωσσοι μαθητές. Το μεγάλο πρόβλημα του σχολείου Έλλη.
- Εφημερίδα Αποκάλυψη, το σχολείο Έλλη μετατρέπεται σε Ελληνοποντιακό, (15/8/2001).
- Εφημερίδα Βήμα, Προβλήματα στα δημοτικά σχολεία από έλλειψη αιθουσών και πλεόνασμα ξενόγλωσσων μαθητών (12/10/2002).
- Εφημερίδα Επιλογές, Κλοπές στο δημοτικό Έλλη της Πάφου, 19/6/2001.
- Εφημερίδα Επιλογές, Παιδείας παιδεμα, 24/03/2001.
- Εφημερίδα Επιλογές, Σχολεία αχούρι, 25/11/2000.
- Εφημερίδα Η φωνή της Πάφου, Παραπολιτικά (25/8/2001).
- Εφημερίδα Φιλελεύθερος, Αποφεύγουν ορισμένα σχολεία στην Πάφο, 8/8/2001).
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ζαβλανός, Μ. (1996). Οργάνωση και Διοίκηση (4<sup>η</sup> εκδ), τομ. Α'. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαμπέτα (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974 – 1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Farrell, F. (2001). Postmodernism and Educational Marketing, *Educational Management & Administration*, 29, (2), 169 – 179.
- Feintuck, M. (1994). *Accountability and Choice in Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Firestone, A., & Corbett, D. (1988). Planned organizational change. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*, (321 – 340). White Plains, NY: Longman.

Fitz, J., Halpin, D., & Power, S. (1997). The limits of Educational Reform in the UK: the case of Grant – Maintained Schools, *International Studies in Educational Administration*, 1, 60 – 66.

Flick U. (1998). *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Harmondsworth: Penguin.

Fullan, M. (1999). *Changes forces: The sequel*. London: Falmer.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for your school?* New York: Teachers College Press.

Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 10, 744 – 752.

Gershberg, I. A. (1999). Education 'Decentralization' Processes in Mexico and Nicaragua: legislative versus ministry – led reform strategies, *Comparative Education*, 1, 63 – 80.

Gewirtz, S., Ball, J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity*. Buckingham: Open University Press.

Gibton, D. (2004). Minding the gap: principals' graphic mindscapes on educational policy and law-based reform: a qualitative technique for evaluation and policy analysis, *Studies in Educational Evaluation*, 30, 37-59.

Giles, C. (2001). Educational Leadership in Canada: From Empowerment to Control, in: P. Pashiardis (ed.), *International Perspectives on Educational Leadership*, 43 – 69. Hong-Kong: Centre for Educational Leadership.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. London: Weidenfield and Nicolson.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

Goldring, E., B., & Hausman, C., S., (1999). Reasons for parental choice of urban schools, *Journal of Education Policy*,

Goodson, I., & Norrie, C. (Eds) (2005). *A Literature Review of Welfare State Restructuring in Education and Health Care in European Contexts: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge*. EU 6<sup>th</sup> framework programme priority [Citizens] Contact no: 506493.

Gordon, L. (1994). Rich and Poor Schools in Aotearoa/New Zealand, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 29, 113-125.

Gordon, L., & Whitty, G. (1997). Giving the 'Hidden Hand' a Helping Hand? The rethoric and reality of neoliberal education reform in England and New Zealand, *Comparative Education*, 3, 453 – 467.

Guyton, A. (1984). *Φυσιολογία του ανθρώπου* (3<sup>η</sup> εκδ). (μεταφρ. Ευαγγέλου). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.

Hage, J., & Dewar, R. (1973). Elite Values Versus Organizational Structure in Predicting Innovation, *Administrative Science Quarterly*, 18, 279 – 290.

Hage, J., & Aiken, A. (1967). The Relationship of Centralization to Other Structural Properties, *Administrative Science Quarterly*, 12, 72 – 92.

Hage, J. (1965). An Axiomatic Theory of Organizations, *Administrative Science Quarterly*, 10, 289 – 320.

Hall, R. H. (1996). *Organizations: Structures, Process and Outcomes* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Hall, R.H. (1968). Professionalization and Bureaucratization, *American Sociological Review*, 33, 92 – 104.

Hall, R.H., Haas, J.E., & Johnson, N.J. (1967). Organizational Size, Complexity and Formalization, *American Sociological Review*, 32, 6, 903 – 912.

Hallinan, T. M. (Ed.) (1995). *Restructuring Schools. Promising Practices and Policies*. NY: Plenum Press.

Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies, *Journal of Educational Change*, 3, 189-214. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, D. (1994). *The mosaic of learning*. London: Demos.

Harper, H. (2000). New College Hierarchies? Towards an Examination of Organizational Structures in Further Education in England and Wales. *Educational Management & Administration*, 4, 433 – 445.

Hassard, J. (1993). Postmodernism and Organizational Analysis: An Overview, in Hassard and M. Parker (eds) *Postmodernism and Organizations*. London: Sage.

Hassell, K.D, Zhao, J.S, & Maguire, E.R. (2003). Structural arrangements in large municipal police organizations. Revisiting Wilson's theory of local political culture, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 26, 2, 231 – 250.

- Heck, R., Brandon, P., & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: examining levels of implementation and effect, *Educational Policy*, 2, 302-322.
- Helfand, D. (2000, November 20). Year-round discontent at Hollywood High. *Los Angeles Times*, 1. In: D.D. Ready, V. E. Lee, & K. G. Welner (2004). Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-Within-Schools, *Teachers College Record*, 106, 10, 1989 – 2014.
- Herriott, E., & Firestone, A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing descriptions and generalizability. *Educational Researcher*, 2, 14 – 19. In: J. Keeves & G. Lakomski (eds.) *Issues in Educational Research* (2<sup>nd</sup>), (σελ. 107). Oxford: Pergamon.
- Hoffman, E. N., Reed, W. R., & Rosenbluth, S. G. (1997). *Lessons from Restructuring Experiences. Stories of Change in Professional Development Schools* (Eds.). NY: State University of New York Press.
- Holland, J. H. (1995). *Hidden Order: How adaptation builds complexity*. Reading, MA: Addison - Welsey.
- Hood, C. (1995). *Explaining Economic Policy Reversals*. Buckingham: Open University Press.
- Hoskin, D. (1990). Foucault under Examination: the cryptoeducationalist unmasked, in S. Ball (Ed.) *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Hoy, W.K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures, *Journal of Educational Administration*, 41, 1, 87 – 108.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6<sup>th</sup> ed). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., & Sweetland, S. (2001). Designing better schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures, *Educational Administration Quarterly*, 3, 296 – 321.
- Hoy, W., & Sweetland, S. (2000). School Bureaucracies that Work: Enabling, Not Coercive, *Journal of School Leadership*, 10, 525 - 541.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6<sup>th</sup> ed). NY: McGraw-Hill.
- Hsu, C.K., Marsh, R.M, & Mannari, H. (1983). An Examination of the Determinants of Organizational Structure, *The American Journal of Sociology*, 88, 5, 975 – 996.
- Husén, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου* (2<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Προτάσεις.

- Inkson, J. H., Hickson, D. J., & Pugh, D. S. (1970). Organization Context and structure: an abbreviated replication, *Administrative Science Quarterly*, 15, 318-329.
- Jacques, E. (1990). In Praise of Hierarchy, *Harvard Business Review*, (Jan./Feb.): 127 – 133.
- James, E. (1984). Benefits and Costs of Privatized public Services: Lessons from the Dutch Educational System. *Comparative Education Review*, 28, (4), 605-624.
- Jessop, B., Bonnett, K., & Bromley, S. (1990). Farewell to Thatcherism? Neo-liberalism and «new times», *New Left Review*, 179, 81 – 102.
- Johnson, B. (1996). Types of educational leadership in a post industrial society, *Urban Review*, 3, 213 – 232.
- Johnson, J., & Immerwahr, J. (1994). *First things first: What Americans expect from the public schools*. New York: Public Agenda.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karlsen, G. (2000). Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education, *Educational Policy*, 5, 525 – 538.
- Καρκατσούλης, Π. (1995). Αυτοποίηση και Θεωρία των Οργανώσεων. Στο: Τσιβάκου, Ι. (επιμ.) *Δράση και Σύστημα: Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κατερέλος, Δ., Γ. (1999). *Θεωρία και Πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατριβέσης, Ν. (1996). *Κοινωνιολογική Θεωρία. Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Kauffman, S. (1996). *At Home in the Universe: The Search for Laws of Complexity*. Harmondsworth: Penguin.
- Kazamias, A. (1998). Unpacking the “Imagined” Neo-European Space in: A. Kazamias & M.E. Spillane (eds), *Education and the structuring of the European Space*. Athens: Seirios.
- Khandwalla, P. (1974). Mass Output Orientation of Operation, Technology and Organizational Structure, *Administrative Science Quarterly*, 19, 74-97.
- Kemmis, S. (1980). The imagination of the case and the invention of the study. In: H. Simons (Ed.), *Towards a science of the singular* (pp. 96-142). Norwich: Centre for Applied Research in Education.

Kitavi, M., & Westhuizen, P. (1997). Critical Skills for Beginning Principals in Developing Countries: A case from Kenya, *International Studies in Educational Administration*, 2, 126 – 137.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας (Τόμος Α). Λευκωσία.

Koutselini, M. (2006). "Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory" *Educational Practice and Theory*, 28 (1), 30-48.

Koutselini, M. (2004) Meta modern curriculum and teaching. *Social Sciences 2*. University of Creta, pp 1-15.

Koutselini, M. (2002). The Problem of Discipline in Light of Modern Post-modern Discourse, *Pedagogy, Culture and Society*, 10, (3), 353 – 365.

Koutselini-Ioannidou, M. (2002b). *Towards a meta-modern paradigm of curriculum: implications for teaching and learning*. Public Lecture. Nicosia (13/6/2002).

Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.

Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory-practice Divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values of the Orthodox Church. *Teaching in Higher Education*, 4, 501-520.

Κουτσελίνη- Ιωαννίδου Μ. (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεοτερική εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21 – 35.

Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm of curriculum, *Curriculum Studies*, Vol. 5, 1, 87 – 101.

Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. (1997). *Η εκπαιδευτική πολιτική και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Κύπρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κυριακίδης, Λ. (2000). Μοντέλα σύζευξης ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας: Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. Στο: Σ. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδης και Κ. Χρίστου (επιμ. έκδ.), Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, (σελ. 391– 402). Λευκωσία.

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 103-152.

- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30 (1), 23-36.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 21-40.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 21-40.
- Kyriakides, L. (1999). The management of curriculum improvement in Cyprus: a critique of a 'centre-periphery' model in a centralised system. In: Townsend, T., Clarke, P., & Ainscow, M. (Eds.) (1999). *Third Millennium Schools. A World of Difference in School Effectiveness and School Improvement*, (pp. 107-124). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model, *The British Psychological Society*, 76, 781-801.
- Lad, K., Correa, P., & Carter, M. (1999). Examination of Range of Program Options and School Choice Options Available to Public School Parents In Texas School Districts with School Enrollment of 750, *Summary of Studies Conducted through the Commissioner's Educational Research Initiative*, (special edition), Austin Texas: The Texas A & M university System, 21 – 23.
- Lancy, D. (1993). *Qualitative Research in Education: An introduction to the major traditions*. New York: Longman.
- Langouet, G., & Leger, A. (2000). Public and private schooling in France: an investigation into family choice, *Journal of Education Policy*, 15, (1), 41 – 49.
- Langworthy, R. H. (1986). *The structure of Police Organizations*, N.Y: Praeger.
- Larcher, D. (1993). Understanding the Incomprehensible: Redundancy analysis as an Attempt to Decipher Biographic Interviews. In: M. Schratz (ed.) *Qualitative Voices in Educational Research*. London: Farmer Press, 126 – 138.
- Larson, C. (1997). Is the Land of Oz an Alien Nation? A sociopolitical Study of School Community Conflict, *Educational Administration Quarterly*, 3, 1312 – 350.
- Lauglo, J. (1995). Forms of Decentralization and their implication in Education. *Comparative Education*, 1, 5 – 29.
- Levačić, R. (1998). Local management of schools in England: results after six years, *Journal of Education Policy*, 13 (3), 331-350.



- Levačić, R. (1995). *Local Management of Schools: analysis and practice*, Buckingham: Open University Press.
- Levačić, R., & Hardman, J. (1999). The performance of grant maintained schools in England: an experiment in autonomy, *Journal of Educational Policy*, 2, 185 – 212.
- Levačić, R., & Hardman, J. (1998). Competing for resources: the impact of social disadvantage and other factors on secondary schools' financial performance, *Oxford Review of Education*, 3.
- Levin, B., & Young, J. (1994). *Understanding Canadian Schools. An Introduction to Educational Administration*. Canada: Harcourt Brace & Company. In: Karlsen, G. (2000). Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education, *Educational Policy*, 5, 525 – 538.
- Lincoln, J., Olson, J., & Hanada, M. (1978). Cultural Effects on Organizational Structure: the case of Japanese firms in the United States, *American Sociological Review*, 43, 829-847.
- Lipman, P. (1998). *Race, Class and Power in School Restructuring*. NY: State University.
- Lipman, P. (1996). The missing voice of culturally relevant teachers in school restructuring, *Urban Review*, 1, 41 – 62.
- Loeser, D., J. (2001). *Bonica's Management of Pain* (3<sup>rd</sup> ed). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, p.p 7.
- Louis, K., & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 4, 532 – 575.
- Louis, K., & Van Velzen, B. (1991). A look at choice in the Netherlands. *Educational Leadership*, 48, (4), 66-72.
- Luhmann, N. (2006). System as Difference, *Organization*, 13 (1), 37-57.
- Λυκαύγης, Ο ελληνόφοβος ρατσισμός μας, εφημερίδα Φιλελεύθερος, Παρασκευή 8 Αυγούστου 2001.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems In: F. Geyer and J. Van D. Zeuwen (eds.) *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems*, pp. 172-192. London: Sage.
- Macpherson, R. (1993a). Challenging 'provider-capture' with radical changes to educational administration in New Zealand, In: Y. Martin & R. Macpherson (Eds.) *Restructuring administrative Policy: in public schooling*, Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd.

Macpherson, R. (1993b). The reconstruction of New Zealand education: a case of 'high – politics' reform? In: H. Beare and W.L. Boyd (Eds.), *Restructuring an international perspective on the movement to transform the control and the performance of schools*, 69 – 85, Washington, DC: Falmer Press.

Maeroff, G. (1988). A Blueprint for Empowering Teachers. *Phi Delta Kappan*, 7, 473 – 477.

Maguire, E.R. (2002). *Organizational Structure in Large Police Organizations: Context, Complexity and Control*. SUNY Press, Albany, N.Y. In: E. R. Maguire, Y. Shin, J.S. Zhao, & K. Hassell (2003). Structural change in Large police agencies during the 1990s, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 26, 2, 251 – 275.

Maguire, E.R. (1997). Structural change in large municipal police organizations during the community policing era, *Justice Quarterly*, 14 (3), 547-76.

Maguire, E. R., Shin, Y., Zhao, J.S., & Hassell, K. (2003). Structural change in Large police agencies during the 1990s, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 26, 2, 251 – 275.

Mahony, P. & Hextall, I. (1997). Problems of accountability in reinvented government: a case study of the Teacher Training Agency, *Journal of Educational Policy*, 4, 267 – 283.

Μακροδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι. Αθήνα. Στο Γιωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Maynard, K., & Hodge, P. (2001). International Perspectives on Educational Leadership: Australia in: P. Pashiardis (ed.), *International Perspectives on Educational Leadership*, 14 – 42. Hong-Kong: Centre for Educational Leadership.

McKenna, M., Willms, J.D. (1998). The Challenge Facing Parent Councils in Canada. *Childhood Education*, 74.

McLaughlin, (1990). Restructuring, *Applied Linguistics*, 11, 113-128.

Meyer, M.W. (1972). Size and the Structure of Organizations: A Causal Analysis, *American Sociological Review*, 37, 434 – 440.

Milne, B. (1995). The reform of educational administration in New Zealand, *The Canadian School Executive*, September, 3 – 9.

Mellizo-Soto, M. (2000). Education Policy and equality in France: the socialist years, *Journal of Education Policy*, 15, (1), 11 – 17.

Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. NY: The Free Press and Collier Macmillan.

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. N.J: Prentice – Hall Inc.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice – Hall Inc.

Morgan, G. (2000). *Οι όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία οργανώσεων* ((Χ. Τσούκας, διευθυντής σειράς και Μ. Γιαμαλίδου, μετάφραση). Αθήνα: Καστανιώτης.

Moore, A., George, R., & Halpin, D. (2002). The developing Role of the Headteacher in English Schools: Management, Leadership and Pragmatism, *Educational Management and Administration*, 2, 175 – 188.

Morse, M.J, Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research, *International Journal of Qualitative Methods*, 1, (2), 1-19.

Μουζέλης, Ν. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία. Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαθιουδάκι/Ανδρονόπουλου.

Μπουζάκης, Σ. (2001). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2000). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Mulford, B. (1996). Privatization, the next wave of educational reform: worth or ride? *International Studies in Educational Administration*, 1, 57 – 66.

Munn, P. (1992). Devolved Management of Schools and FE Colleges: A victory for the producer over the consumer?, *Scottish Government Yearbook*, 142 – 156.

Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teacher College Press.

National Center for Educational Statistics (2000). *Condition of America's public school facilities: 1999*. Washington, DC: Author.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>.

Newmann, F. (ed.) (1997). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey Bass Willey.

Newmann, F., King, M., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: implications from restructuring schools, *Harvard Educational Review*, 1, 41 – 74.

Nieto, S. (1998). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*, Volume, 5, Part 1, London: Kluwer Academic Publishers, 418 - 439.

Novlan, J. (1998). New Zealand's Past and Tomorrow's Schools: reasons, reforms and results, *School Leadership & Management*, 1, 7- 18.

O' Donogue, J., & Dimmock, C. (1998). *School Restructuring: International Perspectives*, London: Kogan Page.

O' Donoghue, T.A. (1994). The impact of restructuring on teachers understanding of their curriculum work: a case study, *Journal of Curriculum and Supervision*, 1, 21 – 42.

O' Donogue, J., Aspland, T., & Brooker, R. (1993). Dilemmas in Teachers' Conceptualisation of the Nature of their Curriculum Work: A Queensland Case Study, *Curriculum Perspectives*, 3, 11 – 21.

OECD (1994). *School: a matter of choice*. Paris: OECD.

OECD (1995). *Decision – making in 14 OECD Education System*. Paris: OECD.

Ouston, J. (1999). School effectiveness and school improvement: Critique of a movement. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (p.p 166 – 177). London: Chapman.

Παπαδόπουλος, Χ. (1967). Εκπαιδευτική πενήτηκονταετηρίς. Λευκωσία

Παπαξενοφώντας, Ν. (1962). Η παιδεία εν Κύπρο κατά τα τελευταία έτη της Αγγλοκρατίας (1945-49), *Δελτίον Ολύμπου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, έτος Α, αρ. 1.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.

Παπαστάμου, Ο., & Κουτσελίνη, Μ. (2004). Κατασκευή κλείδας διαφοροποίησης για αξιολόγηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, *Σύγχρονες τάσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα και Πρακτική*, Πρακτικά VIII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Μάιος 2004: Λευκωσία

Papastephanou, M. & Koutselini, M. (2006). Reason, language and education: philosophical assumptions for new curricula orientations, *Pedagogy, Culture and Society*, 14, (2), 149 – 169.

- Papastephanou, M. (2005). Rawls' Theory of Justice and Citizenship Education, *Journal of Philosophy of Education*, 39, 3, 499-518.
- Papastephanou, M. (2003). Education, Subjectivity and Community: Towards a democratic pedagogical ideal of symmetrical reciprocity, *Educational Philosophy and Theory*, 35, (4), 395 – 406.
- Parker, L. & Margonis, F. (1996). School choice in the US urban context: racism and policies of containment, *Journal of Education Policy*, 11 (6), 717-728.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*, New Jersey: Prentice – Hall.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297 – 318.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-service Education*, 2, 267 – 282.
- Pashiardis, P. (1994-1995). Educational Institutions in Cyprus, in: T. Stavrou (ed.) *Modern Greek Studies Yearbook*, Vol. 10/11, 89 – 117 – 137.
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective, *The International Journal of Educational Management*, 5, 241 – 251.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Perrow, C. (1967). The Analysis of Goals in Complex Organizations. *American Sociological Review*, 26, 688 – 699. In: Hall, R. (1996). *Organizations: Structures, Process and Outcomes* (6<sup>th</sup> ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Περσιάνης, Π. (2000). Η νομιμοποίηση των Εκπαιδευτικών αλλαγών στην Κύπρο και η σχέση της με την προσπάθεια νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας, στο : Σ. Μπουζάκης (επιμ), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις (Τιμητικός Τόμος Αν. Καζαμία)*, 477 – 485). Αθήνα: Gutenberg.
- Persianis, P. (1996). The British Colonial Education 'Lending' Policy in Cyprus (1878 – 1960): an intriguing example of an elusive 'adapted education' policy, *Comparative Education*, 1, 45 – 68.
- Persianis, P. (1994-1995). The Greek-Cypriot educational policy in Cyprus as an expression of conflict at the political, cultural and socio-economic levels, in: T. Stavrou (ed.), *Modern Greek Studies Yearbook*, 10/11, 89 – 116.
- Piantanida, M., & Garman, N. (1999). *The Qualitative Dissertation*. California: Corwin Press.

- Posavac, J., E., & Carey, R. (2006). *Program Evaluation. Methods and Cases Studies* (7<sup>th</sup> ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Power, S., Halpin, D., & Fitz, J. (1994). 'Understanding choice and diversity? The grant maintained schools policy in context' in: S. Tomlinson (Ed.) *Educational Reform and its Consequences*, pp 26 – 40. London: IPPR/Rivers Oram Press.
- Price, J. (1968). *Organizational Effectiveness: An Inventory of Propositions*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Pugh, D.S. (2003). The Measurement of Organization structures. In M. Handel (Ed.) *The Sociology of Organizations*. London: Sage Publications.
- Pugh, D.S., Hickson, D.J., Hinings, C.R., & Turner, C. (1968). Dimensions of Organizational Structure, *Administrative Science Quarterly*, 14, 91 – 114.
- Pugh, D.S., Hickson, D.J., Hinings, C.R., Macdonald, K.M., Turner, C., & Lupton, T. (1963). A Conceptual Scheme for Organizational Analysis, *Administrative Science Quarterly*, 8, 289 – 315.
- Rae, K. (1996). Devising New Zealand measures to report on Tomorrow's schools, *International Studies in Educational Administration*, 1, 31 – 38.
- Ready, D.D., Lee, V.E., & Welner, K.G. (2004). Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-Within-Schools, *Teachers College Record*, 106, 10, 1989 – 2014.
- Rinehart, J., Short, P., & Johnson, P. (1997). Empowerment and conflict at school – based and non-school-based sites in the United States, 1, 77 – 87.
- Ritzen, M.J., Dommelen, V. J., & Vijder, D., J. (1997). School Finance and School Choice in the Netherlands, *Economics of Education Review*, 16, (3), 329 – 335.
- Robertson, P., Wohlesetter, P., & Mohrman, S. (1995). Generating Curriculum and Instructional Innovations Through School - Based Management, *Educational Administration Quarterly*, 31, 3, 375 - 404.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Ross, S. M, Alberg, M., Smith, L., Anderson, R., Bol, L., Dietrich, A., Lowther, D., & Phillipsen, L. (2000). Using Whole-School Restructuring Designs to Improve Educational Outcomes: The Memphis Story at Year 3, *Teaching and Change*, 2, 111 – 126.
- Rossi, H., P., Freeman, E., H., & Lipsey, W., M. (1999). *Evaluation, a systematic approach* (6<sup>th</sup> ed). London: Sage Publications.
- Σαϊτης, X. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.

- Samier, E. (2002). Weber on Education and its Administration, *Educational Management & Administration*, 1, 27 – 45.
- Scott, P. (2002). Examining red tape in public and private organizations: a further look at the role of individual perceptions and attributes, *The Social Science Journal*, 39, 477 – 482.
- Scott, R., & Meyer, J. (1994). *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. California: Sage Publications.
- Scott, R. (1964). Theory of organizations. In R. Farris (ed.), *Handbook of Modern Sociology*. Chicago: Rand McNally.
- Seddon, T. (1997). Markets and the English: rethinking educational restructuring as institutional design, *British Journal of Sociology of Education*, 2, 165 – 185.
- Σεραφειμίδου, Μ. (2003). *Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας. Τόμος Ι: Θεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sergiovanni, T.J., Burlingame, M., Coombs, F.D., & Thurston, P. (1980). *Educational governance and administration*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Silins, H. (1994). Leadership characteristics and school improvement, *Australian Journal of Education*, 3, 266 – 281.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Sinden, J.E., Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations, *Journal of Educational Administration*, 42, 4, 462 – 478.
- Singh, M. & Gale, T. (1996). Restructuring teachers education, the national interest and globalisation, *Asia – Pacific Journal of Teacher Education*, 1, 17 – 32.
- Skau, K.G. (1996). Parental involvement: issues and concerns, *Alberta Journal of Educational Research*, 1, 34 – 48.
- Smith, D. (1998). The underside of schooling: restructuring privatisation, and women's unpaid work, *Journal of Just and Caring Education*, 1, 11 – 29.
- Smith, B.C. (1985). *Decentralization*. London: George Allen & Unwin.
- Sousa, A. C., & Hendriks, J.P. (2006). The Diving Bell and the Butterfly. The Need for Grounded Theory in Developing a Knowledge – Based View of Organizations, *Organizational Research Methods*, 9, (3), 315-338.
- Stake, E. R. (2000). Case Studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed). (pp. 435-454). California: Sage Publications.

Statistics Canada. (1996). Population. Languages. Population by Mother Tongue. [infostats@statcom.ca](mailto:infostats@statcom.ca).

Stone, L. (1992). 'Disavowing Community', in: H. A. Alexander (ed.), *Philosophy of Education 1991*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

Stringfield, S. C., Datnow, A., Herman, R., & Berkeley, C. (1997). Introduction to the Memphis restructuring initiatives, *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 151 – 161

Stringfield, S. C., Ross, S., & Smith, L. (Eds.) (1996). *Bold plans for school Restructuring. The new American schools designs*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sturman, A. (1999). Case Study Methods. In: J. Keeves & G. Lakomski (eds.) *Issues in Educational Research* (2<sup>nd</sup>). Oxford: Pergamon.

Swan, L. (1986). The Swan Report. In L. Cohen & A. Cohen (Eds.) *Multicultural Education* (pp.10). London: Harper & Row.

Τεγόπουλος, Φυτράκης (1997). *Το Μείζον Ελληνικό Λεξικό*. (CD-ROM). Αθήνα: Αρμονία.

Teedlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.

Thayer-Bacon, B. & Bacon, C. (1998). *Philosophy Applied to Education*. New Jersey, Merrill.

Thody, A. (2001). England's Educational Leadership, 2000 in: P. Pashardis (ed.), *International Perspectives on Educational Leadership*, 161 – 177. Hong-Kong: Centre for Educational Leadership.

Tomilson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD Publications.

Troyna, B., (1991). Underachievers or Underrated? The Experience of pupils of South Asian Origin in a Secondary School, *British Research Journal*, 17, 4, 361 – 376.

Tsoukas, H. & Hatch, M. (2001). Complex thinking, complex practice: The case for narrative approach to organizational complexity, *Human Relations*, 54, 8, 979-1013.

Τσούκας, Χ. (2000). Πρόλογος στο: Μ. Wheatley, *Ηγεσία και Χάος. Η νέα επιστημονική διοίκηση επιχειρήσεων* (13-23). Αθήνα: Καστανιώτης.

Tucman, W. (1972). *Conducting Educational Research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.



Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

U.S Department of Education (1996). The High Involvement Framework, *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education – October 1996*.  
<http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/himodel2.html>

U.S Department of Education (1993). School Based Management, *Office of Research*, 4. <http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/baseman.html>

U.S Department of Education (1996). How Schools Make School-Based Management Work. *Assessment of School-Based Management - October 1996*.  
<http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/makework.html>.

U.S Department of Education (1986). A Nation Prepared.  
<http://www.ed.gov/index.jhtml>.

U.S Department of Education (1986). Times for Results.  
<http://www.ed.gov/index.jhtml>.

U.S Department of Education (1983). A Nation At Risk. The Imperative for Educational Reform. (April, 1983) <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

Vandenerghe, V. (1999). Combining Market and Bureaucratic Control in Education: an answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 3, 271 – 282.

Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (2000). Qualitative methods. Their history in Sociology and Anthropology. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed). (pp. 435-454). California: Sage Publications. (pp. 37-84)

Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Leadership dilemmas of Hong Kong principals: sources, perceptions and outcomes, *Australian Journal of Education*, 1, 5 – 25.

Wallace, M. (2000). Intergrading Cultural and Political Perspectives: The case of School Restructuring in England, *Educational Administration Quarterly*, 4, 608 – 632.

Waslander, S. & Thupp, M. (1995). Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93, *Journal of Educational Policy*, 10 (1), 1-26.

Webster's Seventh New Collegiate Dictionary  
<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=900204>

Wegenke, G. (2000). Principal's role in school restructuring in the Des Moines public schools, *Education and Urban Society*, 4, 519 – 534.

Wheatley, J. M. (2003). *Ηγεσία και Χάος, Η νέα επιστημονική διοίκηση επιχειρήσεων*. (Γ. Φλώρος, επιμέλ. και Α. Λαδά, μετάφραση). Αθήνα: Καστανιώτης.

White, (1992). Teacher Empowerment under “Ideal” School-Site Autonomy, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 69-82.

Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries in: M.W. Apple (Ed.) *Review of Research in Education* 22, 3-47. Washington: American Educational Research Association.

Whitty, A. (1992). Teacher empowerment under ‘ideal’ school-site autonomy, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 69 – 82.

Whitty, G., & Edwards, T. (1998). School Choice Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance, *Comparative Education*, 34, (2), 211 – 227.

Whitty, G., Power, S., & Edwards, T. (1998). The assisted places scheme: its impact and its role in privatization and marketization, *Journal of Education Policy*, 13 (2), 237-250.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in Education: the school, the state and the market*, Buckingham: Open University Press.

Wirt, J. et al. (2001). The condition of Education in 2001. Washington, D.C: National Center for Educational Statistics, [www.nces.ed.gov/index.html](http://www.nces.ed.gov/index.html).

Wielemans, W. (2000). European educational policy on shifting sand? *European Journal of Educational Law*, 4, 21 – 34.

Wilson, J. M. (2003). Measurement and association in the structure of municipal police organizations, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 26, 2, 276 – 297.

Wirt, J. et al. (2001). The condition of Education in 2001. Washington, D.C: National Center for Educational Statistics, [www.nces.ed.gov/index.html](http://www.nces.ed.gov/index.html)

Wohlstetter P., & Mohrman S. (1996). Assessment of school based management, U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement. <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/execsum.html>

Χ”Δημητρίου, Κ. (1987). *Ιστορία της Κύπρου*, Λευκωσία.

Χατζημηνάς, Άνθρωπος και Υγεία. [http://3lyk-argyr.att.sch.gr/arg/glyk/gl01\\_0.htm](http://3lyk-argyr.att.sch.gr/arg/glyk/gl01_0.htm) (22/4/2007).

Υπουργείο Οικονομικών, Κύπρος (1998). *Δημογραφική έκθεση 1998*. Λευκωσία: Τμήμα Στατιστικής και Ερευνών.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004). *Ετήσια Έκθεση 2003* (Εποπτεία και

επιμέλεια Π. Καρεκλάς). Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2003). *Ετήσια Έκθεση 2002* (Εποπτεία και επιμέλεια Π. Καρεκλάς). Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Κύπρο* (Συγγραφή Μ. Ρούσου & Ε. Χατζηγιάννη-Γιάγκου, Ν. Συντονισμός Πενταράς). Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (Οκτώβριος 2001).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2001β). *Ετήσια Έκθεση 2000* (Εποπτεία και επιμέλεια Π. Καρεκλάς). Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1997). *Ουνέσκο: Έκθεση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Κύπρο*. Λευκωσία.

Young, M.I. (1990). "The Ideal of Community and the Politics of Difference" In: *Feminism and Postmodernism*, ed. Linda Nicholson. New York: Routledge Chapman and Hall.

Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong, *Journal of Educational Administration*, 40, 4 368 – 389.

Φλουρής, Γ.(1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.