



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ
ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΙΧΑΗΛ

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

Δεκέμβριος 2013

Constantinos Michail

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Κωνσταντίνος Μιχαήλ

Τίτλος Διατριβής: Παιδαγωγική Πράξη και Εκπαιδευτική Ηγεσία για Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στο Σχολείο

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΠΑ) του Πανεπιστημίου Κύπρου και εγκρίθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Μαίρη Ιωαννίδου - Κουτσελίη (Ερευνητικός Σύμβουλος)	Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μαρία Ηλιοφώτου – Μένον (Πρόεδρος)	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
Χαράλαμπος Χαραλάμπους (Μέλος)	Λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ιωάννης Πυργιωτάκης (Μέλος)	Καθηγητής στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μιχαηλίνος Ζεμπύλας (Μέλος)	Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

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

Κωνσταντίνος Μιχαήλ

Υποψήφιος Διδάκτωρ

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εμφάνιση της θεματικής της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της επίδρασης συγκεκριμένων περιθωριοποιητικών παραγόντων στην επίδοση και στην επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Θέτοντας στο επίκεντρο την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, η έρευνα είχε διπλό σκοπό: *Πρώτο*, να διερευνήσει τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία ως παιδαγωγική πράξη, διευκολύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και *δεύτερο*, να αποκαλύψει πρακτικές διαδικασίες και δραστηριότητες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πράξης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

Ξεκινώντας από τη θέση ότι η εγκαθίδρυση συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως στο χώρο του σχολείου, ως κατάλληλη μεθοδολογία επιλέγηκε η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης, η οποία διήρκησε ένα σχολικό έτος και εφαρμόστηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο σε αστική περιοχή της Κύπρου. Στα πλαίσια της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν εκπαιδευτική παρέμβαση και συμμετείχαν σε έρευνα δράσης σε τρεις κύκλους, την οποία συντόνιζε ο διευθυντής ως βασικός ερευνητής και συλλέκτης δεδομένων. Ο διευθυντής εφάρμοσε ταυτόχρονη έρευνα δράσης ανάπτυξης ενός προσώπου. Στην εργασία, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται μέσα από τη συνολική παιδαγωγική πράξη και μελετάται μέσα από μια συμμετοχική προοπτική.

Η επιλογή Έρευνας Δράσης υπαγόρευσε μια ποικιλόμορφη επιστράτευση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογικών πρακτικών για να επιτευχθεί μια αναστοχαστική και βαθιά κατανόηση των συνθηκών που προσδιορίζουν τα θέματα της δικαιοσύνης. Η διερεύνηση κινήθηκε από την αναζήτηση προσανατολισμού προς δράσεις που στρέφονταν στον πυρήνα της παιδαγωγικής πράξης εντός του σχολείου για να επεκταθούν σε δράσεις οι οποίες συνέδεαν τη σχολική εργασία με την άμεση κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον.

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπάρχει σαφής προσανατολισμός αξιακού χαρακτήρα, ενώ η συνολική εμπειρία αποκάλυψε με ποιο τρόπο η Έρευνα Δράσης και η συλλογική παρέμβαση σε ένα εκπαιδευτικό θέμα βοηθά τον εκπαιδευτικό ηγέτη να κατανοήσει τη σχολική πραγματικότητα και τα πιθανά εμπόδια προς την επίτευξη αλλαγής. Τα σημαντικότερα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

Πρώτο, η υποστήριξη της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία απαιτεί τοπική πολυμέτωπη και συντονισμένη δράση στη βάση ξεκάθαρου προσανατολισμού.

Δεύτερο, η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης θεμελιώνεται σε τρεις πυλώνες: α) Ανάπτυξη ηθικής και αξιακής βάσης με σταθερή προσήλωση προς τη δικαιοσύνη και την προσφορά ίσων ευκαιριών, β) Έμφαση στην τοπική δράση στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου, γ) Σύνδεση της ενδοσχολικής δράσης με τα δεδομένα της ευρύτερης κοινότητας και ιδιαίτερα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος.

Τρίτο, οι περιοριστικοί παράγοντες επιτυχίας συνδέονται με το τρίπτυχο οικογενειακό υπόβαθρο, ιδιαιτερότητα - ετοιμότητα παιδιού και σχολικές δομές.

Τέταρτο, οι ισχύουσες πρακτικές διαχείρισης του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας συνδέονται με τη διαιώνιση της ανισότητας και την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Πέμπτο, η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα εύρος μορφών αντίστασης που πηγάζουν από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και τις δυσκολίες των παιδιών.

Έκτο, παρατηρήθηκε ένα εύρος διακύμανσης στην επίτευξη βελτίωσης της επίδοσης ώστε να ενδυναμώνεται η θέση για την πολυπλοκότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ομάδα υψηλού κινδύνου.

Έβδομο, η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας και η έρευνα δράσης διευκόλυναν την εξέλιξη της συλλογικής δράσης στη βάση μιας αναστοχαστικής προσέγγισης.

Όγδοο, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης συνεπάγεται πολλαπλές απαιτήσεις για τον επίσημο σχολικό ηγέτη.

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας προτείνεται ένα πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο δράσης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης το οποίο υιοθετεί την ιδέα μιας πλατιάς και ενιαίας δραστηριοποίησης στη βάση τριών πυλώνων: α) προσήλωση σε αξίες και στο ήθος του σχολείου, β) ανάπτυξη αναστοχαστικής δράσης στο σχολείο και γ) διεύρυνση της δράσης πέρα από τα όρια του σχολείου.

Η συμβολή της έρευνας στο σώμα της γνώσης αντλεί από την πρωτοτυπία της καθώς συνδύασε τη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης με το φακό μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας οι οποίες δημιούργησαν τις προϋποθέσεις τοπικής δράσης με συλλογικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Από τη σύνοψη των συμπερασμάτων, προκύπτουν συνεπαγωγές οι οποίες αφενός αφορούν στις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος στα θέματα ισότητας και δικαιοσύνης στο μακρο-επίπεδο και στο μικρο-επίπεδο και αφετέρου στην προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών των δημόσιων σχολείων.

ABSTRACT

The prevalence of social justice scholarship in education has to do with a consciousness about the impact of certain marginalizing factors on students' learning and success at school. The present study had a twofold purpose: *First*, to explore the potential ways in which educational leadership, as pedagogical praxis, facilitates the access of all children to education. *Second*, to reveal processes and actions that affect either positively or negatively the development of the pedagogical praxis that promotes social justice.

Departing from a position that the establishment of conditions of social justice can be achieved primarily at the micro-level of school, participatory action research was chosen to be the appropriate methodology. Investigation was applied during a full school year and the research took place at a public elementary school in an urban area of Cyprus. Teachers implemented an educational intervention to support students at risk and participated in three cycles of action and reflection. Research was coordinated by head teacher (participatory and individual perspective). In this study, educational leadership emerges through the overall pedagogical praxis and it is examined through the personal perspective of a head teacher, who also had the role of the principal researcher and data collector.

Action research allowed reflective and deep understanding of the conditions that determine the school routines and dictated a diverse recruitment of both qualitative and quantitative research tools and methodological practices to achieve a broad and in-depth depiction of authentic experience. The investigation followed an evolutionary path: initially, the focus was directed to the pursue of orientation and the construction of shared understanding, then it moved to actions directed to act of teaching and learning within the school and finally, the focus of interest was moved to actions which linked the in-school work with the immediate community and the wider environment.

In the present study there is an apparent direction based on values. The whole experience revealed how action research and intervention in an educational matter can help educational leaders to understand school's reality and potential barriers to achieve change. The major conclusions of research are summarized as it follows:

First, promoting social justice in schools demands local, multi-faceted and coordinated action based on a clear orientation.

Second, action to promote social justice is based on three pillars: a) Development of ethical and value-based commitment to justice and equal opportunities, b) Emphasis on local

action according to the school realities and c) Connecting school action with the conditions of the broader community, especially family.

Third, factors that limit the possibility of success are associated with the triptych family background, individuality and readiness of child, and school organizational structures.

Fourth, current practices on homework are potentially associated with the perpetuation of inequality and the concept of cultural capital.

Fifth, the action for social justice faces various forms of resistance stemming from the perceptions and attitudes of teachers, the institutional framework of schools and children's difficulties.

Sixth, there is a fluctuation range in achieving improvement in students' performance. This can be assigned to the complexity of the difficulties faced by children in the high-risk group.

Seventh, participating leadership perspective and action research have facilitated the development of collective action based on a reflective approach.

Eighth, leadership for social justice involves multiple requirements for the formal school leader.

Based on the research findings a multi-level reflective framework for action to promote social justice is proposed. The proposed framework adopts the idea of broad and single action based on three pillars: a) Commitment to values and school ethos, b) Developing reflective action at school micro-level and, c) Extension of action beyond the confines of school.

The contribution of this research to the body of knowledge derives from its originality which has combined Participatory Action Research through the lens of Leadership in order to create the necessary conditions for local action in a collective and reflective mode. Developing action research connects action with reflection, theory with practice and creates conditions for active participation.

Regarding the implications for policy making, the results point to two directions. *First*, implications relate to the wider official policies of public educational systems concerning equality and justice in both the macro and the micro-level. *Second*, the implications relate to the preparation programs for head teachers in public schools.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε σημαντικούς σταθμούς, αισθανόμαστε την ανάγκη να αναγνωρίσουμε τη συμβολή των ανθρώπων που βρέθηκαν μαζί μας και με την υπομονή και τη σιωπηρή επιμονή τους ενδυνάμωσαν τις προσπάθειές μας. Η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής απαιτεί μια προσωπική αφοσίωση η οποία όμως από μόνη της δεν είναι αρκετή. Για το λόγο αυτό αισθάνομαι ευγνώμων προς τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην επιτυχημένη κατάληξη της προσπάθειας. Νιώθω ιδιαίτερη χαρά γιατί μου δόθηκε η ευκαιρία να διερευνήσω ένα προσωπικό και επαγγελματικό μου ενδιαφέρον που αφορά στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης με τους κανόνες της ακαδημαϊκής πρακτικής. Για την εφαρμογή της έρευνας, ευχαριστώ πρώτους τους συναδέλφους μου που συμμετείχαν σε αυτήν στα πλαίσια της κοινής μας προσπάθειας για προώθηση της δικαιοσύνης στο σχολείο και τους γονείς των παιδιών οι οποίοι συμμετείχαν καταθέτοντας τις δικές τους απόψεις μέσω ερωτηματολογίων.

Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στην Καθηγήτρια Μαίρη Ιωαννίδου – Κουτσελίνη η οποία με αγάπη και ενθουσιασμό αγκάλιασε την ιδέα, συζήτησε τους προβληματισμούς μου, κατανόησε την επιθυμία μου να εφαρμόσω μια έρευνα η οποία να προσδίδει νόημα και προοπτική στην εργασία μου ως εκπαιδευτικού και διευθυντή σχολείου, και συνέβαλε στην ακαδημαϊκή σύλληψη, διατύπωση και τεκμηρίωση της έρευνας. Την ευχαριστώ γιατί με υπομονή και ενθουσιασμό καθοδήγησε το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ολοκλήρωση της έρευνας. Η υποστήριξη της δεν περιορίστηκε στην ακαδημαϊκή καθοδήγηση αλλά απλώθηκε και στην αισιοδοξία που μου προκάλεσε ώστε με αυτοπεποίθηση και αναστοχασμό να προχωρήσω στο ωραίο ταξίδι προς τη μάθηση.

Για την ακαδημαϊκή καθοδήγηση, οφείλω επίσης ευχαριστίες στην Αναπληρωτή Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου - Μένον και στο Λέκτορα Χαράλαμπο Χαραλάμπους οι οποίοι, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής για την εποπτεία της διατριβής και ως μέλη της εξεταστικής επιτροπής στη συνέχεια, συνέβαλαν με τις εισηγήσεις τους - σε θέματα ηγεσίας και μεθοδολογίας αντίστοιχα - στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση της έρευνας. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στον Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη και στον Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχαηλίνο Ζεμπύλα για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή και για τη συμβολή τους στη βελτίωση του αποτελέσματος. Ευχαριστώ ακόμα, το φίλο μου Χρίστο Τσουρή ο οποίος μοιράστηκε τις ανησυχίες μου σε σχέση με την έρευνα και συνέβαλε με τις γνώσεις και την έμπρακτη βοήθειά του στην τεχνική διαχείριση των δεδομένων.

Ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη οφείλω όμως και προς τους γονείς μου Αντρέα και Ανθούλα για τα εφόδια που φρόντισαν να μου χαρίσουν για να βαδίσω στους δρόμους της εκπαίδευσης και που με περηφάνια με είδαν να υπηρετώ το λειτούργημα του εκπαιδευτικού.

Τέλος, ιδιαίτερα ευχαριστώ τη σύζυγό μου Χριστίνα για την υπομονή της, την αγάπη της και τη στήριξη της στο μακρύ δρόμο που θέλησα να ακολουθήσω στην εκπαίδευση και μαζί τις τέσσερις μας θυγατέρες Ανθή, Δήμητρα, Άντρεα και Δέσποινα για όλο το χρόνο που χρειάστηκε να τους στερήσω. Τις ευχαριστώ για την υποστήριξη που μου πρόσφεραν με την κατανόηση και την αγάπη τους.

Constantinos Michail

Στη σύζυγό μου Χριστίνα και στις θυγατέρες μας
Ανθή, Δήμητρα, Άντρεα και Δέσποινα
για την αγάπη και την υποστήριξή τους

Σε όλα τα παιδιά που χωρίς να το θέλουν
έγιναν αιτία να συζητάμε την ανάγκη προώθησης της
κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xxiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xxv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	1
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
Εισαγωγή – Διατύπωση προβλήματος	1
Προσανατολισμός πράξης για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	4
Η πρόκληση της κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαιδευτική ηγεσία	7
Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	12
Μεθοδολογική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα	14
Αναγκαιότητα της έρευνας	16
Σπουδαιότητα της έρευνας	18
Πρωτοτυπία της έρευνας	20
Διάγραμμα διατριβής	22
Λειτουργικοί ορισμοί	24
<i>Πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας</i>	26
<i>Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη</i>	27
<i>Ομάδα ‘υψηλού κινδύνου’</i>	27
Οριοθέτηση της έρευνας	28
Περίληψη	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	31
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	31
Εισαγωγή	31
Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη	34
Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαιδευτική ηγεσία	39
<i>Δυσκολία ορισμού της έννοιας κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς την εκπαιδευτική ηγεσία</i>	39
<i>Προς μια σύγχρονη εννοιολογική σύλληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	44
<i>Αποκάλυψη ελλειμμάτων δικαιοσύνης στα αποτελέσματα των μαθητών και διαχείριση ανισοτήτων εντός του σχολείου</i>	48
<i>Η κοινωνική δικαιοσύνη και η πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας</i>	54
<i>Αξιακός και ηθικός προσανατολισμός στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	61
<i>Ποιος είναι ο ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	64
Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης και η εμπειρική μαρτυρία	72
<i>Η ιδιαιτερότητα σε σχέση με την έρευνα για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	72
<i>Η σχολική επιτυχία και η επίδοση στο επίκεντρο της έρευνας για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	75

<i>Το ζήτημα της ουσιαστικής πρόσβασης και η διαχείριση της διαφορετικότητας</i>	80
<i>Ο καθοριστικός ρόλος του περιβαλλοντικού συγκείμενου των σχολείων</i>	85
<i>Ποιότητες και δράσεις εκ μέρους της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	87
<i>Η συναισθηματική διάσταση των εκπαιδευτικών ηγετών που αγωνίζονται για την κοινωνική δικαιοσύνη</i>	92
Ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας ως θέματος που διαποτίζει την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη	95
Απόδοση σημασίας στο ευρύτερο πλαίσιο εκδήλωσης της ηγετικής πράξης: σύνοψη της θέσης που θα ληφθεί στην παρούσα εργασία	103
Το Θεωρητικό πλαίσιο υποστήριξης της έρευνας: κατανόηση της προσπάθειας για προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	105
Περίληψη	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	113
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	113
Εισαγωγή	113
Η Έρευνα δράσης ως διαδικασία αναζήτησης λύσης σε εκπαιδευτικά ζητήματα και ως πράξη επαγγελματικής ανάπτυξης	115
<i>Εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης</i>	115
<i>Η Έρευνα δράσης ως συμμετοχική επαγγελματική πράξη που αποσκοπεί στη βελτίωση</i>	116
<i>Η διαδικασία έρευνας δράσης στην πράξη</i>	117
<i>Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης</i>	124
<i>Η έρευνα δράσης ως επαγγελματική ανάπτυξη</i>	125
<i>Ο Αναστοχασμός στο επίκεντρο</i>	126
<i>Αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών και εργαλείων από τρία πεδία έρευνας: ποιοτική, ποσοτική, αυτοβιογραφική</i>	127
Πληθυσμός και δείγμα	129
Σχεδιασμός και διαχείριση ερευνητικής διαδικασίας	130
<i>ΦΑΣΗ Α, Καθορισμός προσανατολισμού – εισαγωγή ιδέας</i>	132
<i>ΦΑΣΗ Β, Αναγνώριση αρχικής κατάστασης και επισήμανση περιπτώσεων ψηλού κινδύνου</i>	133
<i>Αρχική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση στην κατανόηση γραπτού κειμένου με εφαρμογή δοκιμίων</i>	134
<i>Επισήμανση των περιπτώσεων μαθητών ψηλού κινδύνου, με βάση το κοινωνικό προφίλ και την επίδοση στο δοκίμιο</i>	134
<i>ΦΑΣΗ Γ, Ανάπτυξη παιδαγωγικής παρέμβασης</i>	135
<i>ΦΑΣΗ Δ, Αξιολόγηση και ανάπτυξη αναστοχασμού</i>	136
Συλλογή δεδομένων και εργαλεία συλλογής	137
Εύρος δεδομένων και πηγές που αξιοποιήθηκαν	138
<i>Το προσωπικό ημερολόγιο διευθυντή.</i>	139

<i>Το σημειωματάριο παρατηρήσεων του διευθυντή.</i>	139
<i>Συνεντεύξεις αρχικής επισήμανσης περιπτώσεων ψηλού κινδύνου.</i>	140
<i>Συνεντεύξεις αξιολόγησης της συνολικής δράσης που λήφθηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δράσεις</i>	140
<i>Παρατηρήσεις διδασκαλιών</i>	142
<i>Τα αποτελέσματα των δοκιμίων, η εκτίμηση προόδου και η απόδοσή της.</i>	142
<i>Τα αρχεία από τη διαδικασία διατύπωσης του κοινού οράματος στο σχολείο</i>	143
<i>Τα αρχεία με τη θεματολογία των 34 συνεδριάσεων προσωπικού</i>	143
<i>Αρχεία που αφορούν παρουσιάσεις κατά τις συνεδριάσεις προσωπικού</i>	143
<i>Διοικητικού χαρακτήρα αρχεία</i>	144
<i>Απαντήσεις στα ερωτηματολόγια ‘ελέγχου ταύτισης των μελών’</i>	144
<i>Απαντήσεις στα ερωτηματολόγια διερεύνησης των απόψεων των γονέων για την κατ’ οίκον εργασία.</i>	144
<i>Βαθμός συνέπειας των μαθητών στην κατ’ οίκον εργασία.</i>	144
<i>Διάφορα αρχεία που αφορούν τη γενικότερη σχολική ζωή.</i>	145
Ανάλυση δεδομένων	145
<i>Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων</i>	145
<i>Ημερολογιακές καταγραφές, σημειωματάριο παρατηρήσεων, συνεντεύξεις αρχικής επισήμανσης και τελικές, γραπτά σχόλια απόδοσης προόδου, γραπτά σχόλια σε ερωτηματολόγια</i>	145
<i>Έγγραφα διοικητικού χαρακτήρα, πρακτικά συνεδριάσεων, παρουσιάσεις κατά τις παιδαγωγικές συνεδρίες, παρατηρήσεις διδασκαλίας</i>	147
<i>Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων</i>	148
<i>Η συνεχής συγκριτική μέθοδος</i>	149
<i>Παράλληλη αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών</i>	151
<i>Διασφάλιση ανωνυμίας και ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων</i>	152
<i>Διασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας (trustworthiness)</i>	152
<i>Πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων και τριγωνοποίηση</i>	153
<i>Τριγωνοποίηση</i>	154
<i>Η οικοδόμηση ελέγχου διαδρομής (audit trail)</i>	154
<i>Έλεγχος συναντίληψης των συν-ερευνητών</i>	155
<i>Ηθικά ζητήματα</i>	155
Περιορισμοί μεθοδολογίας	156
Περίληψη	157
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	158
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	158
Εισαγωγή	158
Ερώτημα 1.1: Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, για τους τρόπους έμπρακτης	162

διευκόλυνσης της πρόσβασης των παιδιών υψηλού κινδύνου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;	
<i>α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού</i>	164
<i>Αναζήτηση κοινού προσανατολισμού</i>	165
<i>Η επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου οδηγεί στην αναγνώριση μειονεκτήματος</i>	168
<i>Έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση</i>	171
<i>Συστηματική παρατήρηση προόδου</i>	174
<i>β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση σε ενδοσχολικές δραστηριότητες</i>	176
<i>Ανοιχτή επικοινωνία με οικογένεια</i>	178
<i>Πρακτικές εξατομίκευσης στη μαθησιακή πράξη:</i>	179
<i>εξατομίκευση εντός της αίθουσας διδασκαλίας, κατ' ιδίαν ενισχυτική διδασκαλία και κατ' ιδίαν παροχή ειδικής εκπαίδευσης</i>	
<i>Διασφάλιση ενός περιβάλλοντος αποδοχής που προωθεί την επιτυχία</i>	182
<i>Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης</i>	185
<i>γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή</i>	186
<i>Γνώση της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού: δημιουργία δυναμικού αρχείου πληροφοριών</i>	187
<i>Συναισθηματική στήριξη προς το παιδί</i>	189
<i>Συνολική επίδειξη φροντίδας πέρα από τη σχολική ζωή</i>	190
<i>Δημιουργία ευκαιριών πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης</i>	195
<i>Προώθηση ενταξιακών πρακτικών και κατάργηση πρακτικών διαχωρισμού</i>	197
<i>Αναζήτηση στήριξης από θεσμούς πέρα από το σχολείο</i>	199
<i>Ανάπτυξη προσωπικού</i>	200
<i>Καλλιέργεια κουλτούρας παιδαγωγικού διαλόγου με ενταξιακό προσανατολισμό</i>	200
<i>Δημιουργία γωνίας παιδαγωγικής ενημερότητας</i>	201
<i>Αξιοποίηση ευκαιριών αλληλεπίδρασης κατά τη συνεδρία προσωπικού</i>	202
<i>Δημιουργία ευκαιριών αλληλεπίδρασης στην καθημερινότητα του σχολείου</i>	202
<i>Αξιοποίηση ευκαιριών προσωπικών συναντήσεων με το διευθυντή για συζήτηση και αναστοχασμό</i>	204
<i>Αξιοποίηση της εμπειρογνομosύνης των εκπαιδευτικών</i>	204
<i>Παροχή διευκολύνσεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών</i>	205
<i>Η προσπάθεια για αξιοποίηση της παρουσίας μου ως διευθυντή που αποτελεί καλό παράδειγμα προς την υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών</i>	206

<i>Αναζήτηση ευκαιριών επιμόρφωσης στο εξωτερικό περιβάλλον</i>	207
<i>Οργανωτική μέριμνα και φροντίδα</i>	208
<i>Εισηγήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για προώθηση μιας ενταξιακής πολιτικής στο επίπεδο του σχολείου</i>	210
<i>Έγκαιρη επισήμανση των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου και έγκαιρη παρέμβαση</i>	211
<i>Ανάγκη για ουσιαστική εξατομικευμένη στήριξη που να καλύπτει γνωσιολογικές αλλά και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών</i>	212
<i>Διαμόρφωση κοινού προσανατολισμού</i>	213
<i>Συστηματική και συντονισμένη δράση οριζόντια και κατακόρυφα</i>	213
<i>Εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων σε θέματα κατανόησης και στήριξης των παιδιών και σε θέματα ποιότητας διδασκαλίας</i>	214
<i>Εμπλουτισμός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προγράμματος</i>	215
<i>Αναδιαμόρφωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων με έμφαση στην αποφόρτιση της ύλης</i>	216
<i>Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της κατ' οίκον εργασίας στο μαθησιακό καθήκον</i>	217
<i>Εστίαση της ενδοσχολικής δράσης στη διδασκαλία και στη μάθηση - κατάργηση των πολλών παράλληλων δράσεων που αποπροσανατολίζουν</i>	217
<i>Ανάγκη και απαίτηση για στήριξη από το διευθυντή του σχολείου</i>	218
<i>Ανάγκη για τήρηση θετικής στάσης και προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς</i>	221
<i>Ανάγκη για δραστική εμπλοκή της οικογένειας στην υποστηρικτική δράση</i>	222
<i>Η θεσμοθέτηση νέων και η ενδυνάμωση υφιστάμενων μηχανισμών στήριξης σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος</i>	223
<i>Ερώτημα 1.2: Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, για τους πιθανούς λόγους που περιορίζουν τη σχολική επιτυχία σε παιδιά με συγκεκριμένα γνωρίσματα και συγκεκριμένο κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο;</i>	226
<i>Ερμηνευτικές κατηγορίες εννοιών και ιδεών που περιγράφουν τους πιθανούς λόγους που περιορίζουν τη σχολική επιτυχία</i>	226
<i>Οικογενειακό υπόβαθρο</i>	227
<i>Προβλήματα στο σπίτι</i>	227
<i>Καταγωγή πατέρα και μητέρας</i>	231
<i>Διαζύγιο – απουσία γονέων από τη ζωή των παιδιών</i>	232
<i>Παρουσία γονέων στο σπίτι – χρόνος γονέων με τα παιδιά</i>	232
<i>Επίπεδο μόρφωσης γονέων</i>	233

<i>Επίπεδο κοινωνικής μόρφωσης και θέσης (κοινωνική αναγνώριση)</i>	233
<i>Στάσεις και προσδοκίες οικογενειακού περιβάλλοντος προς το σχολείο</i>	234
<i>Προσδοκίες</i>	234
<i>Ενδιαφέρον για τη μόρφωση – επαφή με το σχολείο</i>	234
<i>Φροντίδα για την ανατροφή – εμπειρίες οικογενειακού περιβάλλοντος</i>	236
<i>Παροχή στήριξης στο παιδί</i>	236
<i>Ιδιαιτερότητα παιδιού</i>	237
<i>Υγεία</i>	237
<i>Ωριμότητα και ικανότητα</i>	238
<i>Ειδικές ανάγκες</i>	239
<i>Μαθησιακές δυσκολίες</i>	239
<i>Συναισθηματική ισορροπία και αυτοεκτίμηση</i>	239
<i>Σεξουαλικός προσανατολισμός</i>	240
<i>Παχυσαρκία</i>	241
<i>Στάσεις και συμπεριφορές του παιδιού</i>	241
<i>Ενδιαφέρον προς τη μάθηση</i>	242
<i>Συνέπεια στις υποχρεώσεις</i>	242
<i>Συμπεριφορά και τήρηση κανονισμών</i>	243
<i>Κοινωνικότητα</i>	243
<i>Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον</i>	244
<i>Απουσία θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής συμπερίληψης όλων των παιδιών</i>	244
<i>Απουσία προσανατολισμού συμπερίληψης όλων των παιδιών από τον εκπαιδευτικό</i>	245
<i>Σχέση παιδιού με το δάσκαλο</i>	245
<i>Σχέσεις με άλλα παιδιά - επίπεδα αποδοχής και ένταξης στις ομάδες συνομηλίκων</i>	246
<i>Αναδυόμενα μοτίβα ερμηνείας των χαμηλών πιθανοτήτων σχολικής επιτυχίας</i>	247
<i>Μονοδιάστατες ερμηνείες</i>	248
<i>Δε γίνεται διάκριση αιτιών και συμπτωμάτων</i>	250
<i>Περιπτώσεις αδιευκρίνιστης αιτιότητας τα οποία οφείλονται σε μη προφανείς λόγους</i>	251
<i>Υπάρχουν προβλήματα χωρίς να παρουσιάζονται συμπτώματα στο σχολείο</i>	252
<i>Στις μεγαλύτερες τάξεις τα προβλήματα τείνουν να αποδίδονται περισσότερο στους παράγοντες αδιαφορία και τεμπελιά από μέρους των παιδιών</i>	252
<i>Πρόκληση απογοήτευσης εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας παρέμβασης</i>	253
<i>Τα Προβλήματα είναι πολύπλοκα και συχνά προκύπτουν από συνδυασμό γεγονότων. οι ερμηνείες είναι σύνθετες</i>	253

<i>Συχνά τα προβλήματα είναι αλυσιδωτά– ‘φαινόμενο ντόμινο’</i>	255
<i>Έμφαση στη συναισθηματική υπόσταση του παιδιού</i>	256
<i>Όταν η αναφορά εστιάζεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις φαίνεται να αναδύεται ακόμα μεγαλύτερη ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς</i>	257
<i>Αποκάλυψη κοινών αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντή και ενδυνάμωση των προϋποθέσεων δράσης</i>	258
Ερώτημα 1.3: Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν εκπαιδευτικοί και γονείς σε σχέση με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η κατ’ οίκον εργασία στη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης;	260
Η άποψη των γονέων	261
<i>Η άποψη των γονέων - αποτελέσματα περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής</i>	261
<i>Πληθυσμός και δείγμα</i>	263
<i>Αντιλήψεις και πρακτικές των γονέων</i>	266
<i>Η άποψη των γονέων - μελέτη των ποιοτικών δεδομένων</i>	275
<i>Θετική στάση απέναντι στην κατ’ οίκον εργασία</i>	276
<i>Αρνητική στάση απέναντι στην κατ’ οίκον εργασία</i>	277
<i>Παράπονα γονέων για τη διαχείριση της κατ’ οίκον εργασίας από το σχολείο</i>	278
<i>Είναι αναγκαία η ανάθεση κατ’ οίκον εργασίας;</i>	280
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την κατ’ οίκον εργασία	282
<i>Η αντίληψη των εκπαιδευτικών μέσα από τις συνεντεύξεις – «ναι, ναι, ναι χρειάζεται»</i>	287
<i>Η αναγκαιότητα για ανάθεση κατ’ οίκον εργασίας</i>	287
<i>Το πλεονέκτημα και το μειονέκτημα των παιδιών απέναντι στην κατ’ οίκον εργασία</i>	288
Ερώτημα 2: Ποιες αντιστάσεις προκαλούνται από τη δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο;	289
Ευρείες κατηγορίες αντιστάσεων και δυσκολιών προς την αναπτυξιακή δράση	293
<i>α) Αντιστάσεις/δυσκολίες στην καινοτομία και στη διατάραξη παγιωμένων πρακτικών</i>	293
<i>β) Αντιστάσεις / δυσκολίες που στην αφορούν εφαρμογή της παιδαγωγικής πράξης</i>	293
<i>γ) Αντιστάσεις / δυσκολίες από την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου</i>	294
<i>δ) Αντιστάσεις / δυσκολίες που προέρχονται από τη δομή και τη θεσμική λειτουργία του σχολείου</i>	295
<i>ε) Αντιστάσεις / δυσκολίες που αφορούν στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας</i>	296

στ) Αντιστάσεις / δυσκολίες που προέρχονται από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών	296
ζ) Αντιστάσεις / δυσκολίες που προέρχονται από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές	297
Αντιστάσεις και δυσκολίες κατά την εξέλιξη τριών κύκλων δράσης	298
α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού	302
Αντιστάσεις / δυσκολίες στην καινοτομία και στη διατάραξη παγιωμένων πρακτικών	302
Βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών	302
Βραδύτητα στην ανταπόκριση σε απαιτούμενες διαδικασίες για υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης	303
Προβολή αντίστασης προς το νέο και προς την ανατροπή των παγιωμένων πρακτικών	304
Παρανοήσεις και αβεβαιότητα ως προς τις αρχικές προσδοκίες	304
Αντιστάσεις / δυσκολίες που αφορούν εφαρμογή στην παιδαγωγική πράξη	305
Δυσκολία στην κατασκευή δοκιμίων αξιολόγησης	305
Απουσία συστηματοποιημένου αρχείου πληροφόρησης για το μαθητικό πληθυσμό	306
Ο ανεπαρκής χαρακτήρας των διδακτικών πρακτικών και των διαθέσιμων διδακτικών μέσων	307
Η ποσότητα της διδακτέας ύλης	307
Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή	308
Δυσκολίες από τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου	308
Η μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	308
Η απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης	309
Η ανεπάρκεια των υποδομών στο σχολείο	309
Ο αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα	310
Το μέγεθος και η γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	310
Οι πολλαπλές δράσεις και εκδηλώσεις	310
Αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής	311
Ο ρόλος των σχέσεων και των διαθέσεων που ίσχυαν ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που καλούνται κάθε φορά σε συνεργασία	311
Η παγιωμένη πρακτική ενδοσχολικής 'επαγγελματικής απομόνωσης'	312
Η προσωπική στάση και αντίληψη κάθε εκπαιδευτικού χωριστά	314
Αντιστάσεις / δυσκολίες από τις αρχικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών	314
Αμέλεια προώθησης μιας αλλαγής που θα απαιτούσε πρόσθετο φόρτο εργασίας	314

<i>Μη αντίληψη της σημαντικότητας του θέματος</i>	315
<i>Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές</i>	315
<i>β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες</i>	316
<i>Δυσκολίες εφαρμογής στην παιδαγωγική πράξη</i>	317
<i>Η σύντομη διάρκεια της παρεμβατικής δράσης</i>	317
<i>Ο ανεπαρκής χαρακτήρας των διδακτικών πρακτικών και των διαθέσιμων διδακτικών μέσων</i>	318
<i>Η ποσότητα της διδακτέας ύλης</i>	318
<i>Η απουσία μιας σταθερής και μακροπρόθεσμης πολιτικής</i>	319
<i>Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή</i>	319
<i>Αντιστάσεις / δυσκολίες από την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου</i>	320
<i>Ο συνθετικός και πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεδομένων για τις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου</i>	320
<i>Η ανάγκη υποστήριξης από εξωτερικούς μηχανισμούς</i>	320
<i>Δυσκολίες από τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου</i>	321
<i>Η μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</i>	321
<i>Η απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης</i>	321
<i>Η ανεπάρκεια των υποδομών στο σχολείο</i>	322
<i>Ο αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα</i>	322
<i>Το μέγεθος και η γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου</i>	322
<i>Οι πολλαπλές δράσεις και εκδηλώσεις</i>	323
<i>Η ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης</i>	323
<i>Αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής</i>	324
<i>Ο ρόλος των σχέσεων και των διαθέσεων που ίσχυαν ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που καλούνται κάθε φορά σε συνεργασία</i>	324
<i>Η απαίτηση για διάθεση πρόσθετου χρόνου</i>	325
<i>Η προσωπική στάση και αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά</i>	325
<i>Αντιστάσεις από τις αρχικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών</i>	325
<i>Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές</i>	326
<i>γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή</i>	328
<i>Δυσκολίες εφαρμογής στην παιδαγωγική πράξη</i>	329
<i>Διάρκεια της παρεμβατικής δράσης</i>	329
<i>Ο ανεπαρκής χαρακτήρας των διδακτικών πρακτικών και των διαθέσιμων διδακτικών μέσων</i>	330
<i>Ποσότητα της διδακτέας ύλης</i>	331

<i>Η απουσία μιας σταθερής και μακροπρόθεσμης πολιτικής</i>	331
<i>Η ανάγκη για συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών</i>	331
<i>Επιμόρφωση προσωπικού</i>	332
<i>Αντιστάσεις / δυσκολίες από την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου</i>	332
<i>Η ανάγκη στήριξης της συναισθηματικής και κοινωνικής παρουσίας των παιδιών</i>	333
<i>Το αδιευκρίνιστο των αιτίων αποτυχίας και χαμηλής επίδοσης για αρκετές περιπτώσεις παιδιών</i>	334
<i>Δυσκολίες από τη δομή και τη θεσμική λειτουργία του σχολείου</i>	334
<i>Η απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης</i>	334
<i>Η ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης</i>	335
<i>Αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής</i>	335
<i>Αντιστάσεις / δυσκολίες που προέρχονται από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές</i>	336
<i>Υποστήριξη υποδομών</i>	336
<i>Στήριξη του εκπαιδευτικού έργου</i>	337
<i>Ισχύουσες διαδικασίες στελέχωσης</i>	338
<i>Ερώτημα 3: Σε ποιο βαθμό, βελτιώνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που θα επισημανθούν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στην κατανόηση γραπτού λόγου;</i>	340
<i>Πηγές δεδομένων</i>	340
<i>Τα αποτελέσματα των δοκιμών στην αρχή και στη λήξη της παρέμβασης</i>	340
<i>Η γενικότερη εκτίμηση της προόδου κάθε παιδιού που κρίθηκε ως περίπτωση υψηλού κινδύνου</i>	341
<i>Η γραπτή απόδοση της προόδου ή της απουσίας προόδου για κάθε παιδί υψηλού κινδύνου όπως καταγράφηκε στα σχόλια των εκπαιδευτικών</i>	342
<i>Τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης και η γενικότερη εκτίμηση της προόδου</i>	343
<i>Ποιοτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και της εκτίμησης προόδου</i>	344
<i>Παράγοντες αισιοδοξίας: σχόλια και παρατηρήσεις για τις περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκε επίτευξη προόδου</i>	346
<i>Αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια</i>	347
<i>Ωριμότητα</i>	349
<i>Επίλυση συναισθηματικών προβλημάτων</i>	349
<i>Ατομική προσπάθεια από παιδί</i>	350
<i>Αξιοποίηση υποστηρικτικών θεσμών και διαδικασιών για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας</i>	350
<i>Παροχή πρόσθετης βοήθειας πέραν του σχολικού χρόνου</i>	351
<i>Προσανατολισμός και διαφοροποίηση της διδασκαλίας</i>	352
<i>Σχέση εκπαιδευτικού και παιδιού</i>	353

<i>Παράγοντες κινδύνου: σχόλια και παρατηρήσεις για τις περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκε απουσία προόδου</i>	353
<i>Σοβαρά προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον και απουσία αποτελεσματικής συνεργασίας με την οικογένεια</i>	354
<i>Σοβαρές δυσκολίες που αφορούσαν τη μαθησιακή ετοιμότητα και ωριμότητα του παιδιού</i>	356
<i>Προβλήματα υγείας του παιδιού</i>	357
<i>Συναισθηματικές δυσκολίες με αρνητική επίπτωση στην αυτοπεποίθηση και τη διάθεση του παιδιού</i>	357
<i>Απουσία προσωπικής προσπάθειας από το παιδί – επίδειξη αδιαφορίας</i>	358
<i>Αργοπορημένη διάγνωση δυσκολιών και αργοπορημένη παρέμβαση από το σχολείο</i>	359
<i>Αναποτελεσματικότητα της σχολικής παρέμβασης</i>	360
Ερώτημα 4: Σε ποιο βαθμό η διαδικασία έρευνας δράσης, με συμμετέχοντες τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων στα πλαίσια μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας για ανάληψη συλλογικής ευθύνης; Το σκεπτικό πίσω από την επιλογή μιας προοπτικής συλλογικής ανάληψης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης – προσωπική αντίληψη και εμπειρία	361
Πτυχές της παιδαγωγικής πράξης που αφορούν πρωτοβουλίες στα πλαίσια μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας	364
<i>Εξελικτική διαμορφωτική πορεία δράσης</i>	365
<i>α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού</i>	365
<i>β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες</i>	366
<i>γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή</i>	368
<i>Υιοθέτηση ενός κοινού προσανατολισμού</i>	370
<i>α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού</i>	370
<i>β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες</i>	372
<i>γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή</i>	372
<i>Επικοινωνία και διάχυση της γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού</i>	374
<i>α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού</i>	374
<i>β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες</i>	375
<i>γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή</i>	376
<i>Συντονισμός δράσεων</i>	378
<i>α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού</i>	378

β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες	379
γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή	380
Εναλλαγή ρόλων και δημιουργία νέων ηγετικών ρόλων	382
α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού	382
β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες	383
γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή	384
Αναστοχασμός: η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης ως συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ως παιδαγωγική πράξη	387
Ερώτημα 5: Πώς βιώνει ο θεσμικά ορισμένος εκπαιδευτικός ηγέτης την προσπάθεια προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης;	390
Αναφορά στην παρώθηση	391
Αφετηρία δράσης	394
Αυτοπεποίθηση	394
Ευθύνη και αισιοδοξία	395
Αμφιβολία και αγωνία	396
Υπομονή και ψυχραιμία	396
Ανακούφιση και ικανοποίηση	397
Αισιοδοξία και ενθουσιασμός	397
Διαδρομή: η περίοδος εφαρμογής της παρέμβασης	398
Ανασφάλεια και απογοήτευση	398
Εσωτερική πίεση και ανασφάλεια	399
Αμηχανία και απομόνωση	399
Δυσφορία και απογοήτευση	400
Στενοχώρια και αποστροφή	402
Προσήλωση και απερίσπαστη αφοσίωση	402
Ενθάρρυνση από τον αρχικό ενθουσιασμό	403
Επιμονή και θάρρος	404
Παρώθηση για προσωπική εμπλοκή	405
Το συναισθηματικό κόστος από την προσωπική εμπλοκή	406
Αμηχανία, κατάπληξη και συχνά ματαίωση... ανάγκη στήριξης για ποιον	408
Διαδικασία ανάληψης ρίσκου που προκαλεί πίεση και αναστάτωση	411
Παρώθηση για στήριξη των παιδιών πέρα από τα όρια της σχολικής ζωής	412
Θάρρος, αισιοδοξία από τη θετική ανταπόκριση και δημιουργία παρώθησης για περαιτέρω ανάληψη ρίσκου	413
Εγρήγορση και ετοιμότητα σε κάθε στιγμή	415
Αισιοδοξία, πικρία και συχνά απογοήτευση	416
Αναστοχασμός	417

<i>Ένα ταξίδι αισιοδοξίας με ανάληψη ρίσκου</i>	418
<i>Κόπωση και υπερένταση</i>	420
<i>Ευχάριστες μικρές εκπλήξεις που τόνωναν το ενδιαφέρον για συνέχιση της δράσης</i>	421
<i>Αισιοδοξία για τη συνέχεια</i>	423
Συνοπτική και αφηγηματική παρουσίαση της έρευνας	425
<i>Μια κυκλική και μη γραμμική διαδικασία</i>	425
<i>Διακριτές φάσεις, ελικοειδείς κύκλοι και σχέση επαλληλίας</i>	427
<i>Το πλεονέκτημα κατανόησης της δράσης σε επάλληλους κύκλους</i>	430
<i>Περιεχόμενο, εμφάσεις και εξελικτική ανάπτυξη τριών επάλληλων κύκλων δράσης</i>	433
<i>α' κύκλος: έναρξη δράσης – αναζήτηση προσανατολισμού</i>	433
<i>β' κύκλος: μέση εξέλιξη δράσης – έμφαση σε ενδοσχολικές δραστηριότητες</i>	437
<i>γ' κύκλος: ώριμη εφαρμογή δράσης – επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή</i>	439
<i>Η συλλογή δεδομένων, ο αναστοχασμός και τα αποτελέσματα</i>	441
Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών για τη δράση που αναπτύχθηκε	443
Περίληψη	446
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	449
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	449
Εισαγωγή	449
Συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα	452
Διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σε σχέση με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης	453
<i>Η δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως πρόληψη και θεραπεία: διευκόλυνση της πρόσβασης για θεραπεία της αδικίας</i>	453
<i>Περιορισμοί στις πιθανότητες των παιδιών για σχολική επιτυχία - προϋποθέσεις ανισότητας και αδικίας</i>	458
<i>Ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας στη διαιώνιση ή θεραπεία της αδικίας</i>	463
<i>Αντιστάσεις στη δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο</i>	470
<i>Δυνατότητα βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών μετά την ανάπτυξη προσανατολισμένης δράσης από το σχολείο</i>	476
<i>Η συμμετοχική έρευνα δράσης και η προοπτική ηγεσίας συλλογικής ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων στα σχολεία</i>	480
<i>Διαμόρφωση δράσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων του θεσμικά ορισμένου εκπαιδευτικού ηγέτη κατά την ανάπτυξη δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	486
Σύνοψη αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων για το ερευνητικό πρόβλημα	492

Συμβολή στη θεωρία		496
<i>Προς ένα αναστοχαστικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας</i>		497
<i>κοινωνικής δικαιοσύνης</i>		
<i>Ο ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης</i>		502
<i>Ο αναστοχασμός και η τοπική δράση στο επίκεντρο</i>		505
<i>Αξιακή και ηθική διάσταση της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης</i>		507
Συνεπαγωγές για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική		508
<i>Διαμόρφωση πολιτικών για τη δημοκρατικοποίηση των δημόσιων</i>		508
<i>σχολείων</i>		
<i>Συνεπαγωγές για την προετοιμασία εκπαιδευτικών ηγετών στα</i>		511
<i>σχολεία</i>		
Περιορισμοί της έρευνας		515
Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα		515
Περίληψη		519
ΑΝΑΦΟΡΕΣ		522
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ		548
Παράρτημα Α	Η διαδικασία διατύπωσης του οράματος στο	549
	σχολείο μας	
Παράρτημα Β	Κοινωνικό και Συναισθηματικό Προφίλ	553
	Μαθητή/ριας	
Παράρτημα Γ	Έντυπο απόδοσης προόδου	554
Παράρτημα Δ	Ερωτηματολόγιο διερεύνησης συναντίληψης	555
Παράρτημα Ε	Άξονες συζήτησης κατά τις συνεντεύξεις	557
Παράρτημα ΣΤ	Το σκεπτικό των συνεντεύξεων	558
Παράρτημα Ζ	Κατ' Οίκον Εργασία - Διερεύνηση απόψεων	559
	γονέων	
Παράρτημα Η	Κατ' Οίκον Εργασία - Διερεύνηση	561
	απόψεων γονέων (Αγγλικά)	
Παράρτημα Θ	Ερωτηματολόγιο συνέπειας στην κατ' οίκον	563
	εργασία	
Παράρτημα Ι	Πίνακας 4.23,	564
	Αποτελέσματα Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης,	
	Διαφορά Αρχικής Τελικής, Ποσοστιαία Βελτίωση	
	και Εκτίμηση Προόδου και Μέσοι Όροι	
Παράρτημα ΙΑ	Κωδικοποιημένες Ονομασίες Αρχείων Δεδομένων	566
	της Έρευνας	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	Σελίδα
Διάγραμμα 2.1: Απλή φόρμουλα στον έλεγχο ισότητας	76
Διάγραμμα 2.2: Ένα μοντέλο δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	106
Διάγραμμα 3.1: Το Βασικό επίπεδο κύκλου στην έρευνα δράσης	117
Διάγραμμα 3.2: Ελικοειδής ανάπτυξη της έρευνας δράσης	121
Διάγραμμα 3.3: Κυκλική πορεία της έρευνας δράσης - στιγμιότυπα και καλλιέργεια στάσεων	122
Διάγραμμα 3.4: Επαγωγική κωδικοποίηση κατηγοριών	150
Διάγραμμα 4.1: Σπειροειδής εξέλιξη κύκλων δράσης σε επίπεδο πράξης και αντίληψης	428
Διάγραμμα 4.2: Ανάπτυξη έρευνας δράσης σε τρεις επάλληλους κύκλους	429
Διάγραμμα 5.1: Οι ζώνες δράσης για την κοινωνική δικαιοσύνη (κδ) ως απόρροια των κύκλων δράσης	456
Διάγραμμα 5.2: Πλέγμα αντιστάσεων κατά της παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης και ανάπτυξη ανθεκτικότητας κατά της αντίστασης	472
Διάγραμμα 5.3: Συμμετοχικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης.	483
Διάγραμμα 5.4: Πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης	498
Διάγραμμα 5.5: Ανάπτυξη προληπτικής και αναχαιτιστικής δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης (ΚΔ) στο σχολείο στη βάση των αξιών της δημοκρατίας και της φροντίδας	502

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
Πίνακας 2.1: Διάκριση μεταξύ του καλού ηγέτη και του ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης	69
Πίνακας 4.1: Πηγές, διαδικασίες και χρόνος συλλογής δεδομένων στο ερώτημα 1.1	163
Πίνακας 4.2: Παράγοντες καθορισμού ποιοτικής διδασκαλίας όπως επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς	172
Πίνακας 4.3: Χαρακτηριστικά ποιοτικής διδασκαλίας	173
Πίνακας 4.4: Πηγές, διαδικασία και χρόνος συλλογής δεδομένων για το ερώτημα 1.2	226
Πίνακας 4.5: Κατηγορίες εννοιών και ιδεών σε σχέση με τα αίτια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης	228
Πίνακας 4.6: Μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης σε σχέση με τα αίτια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης	248
Πίνακας 4.7 : Κατανομή παιδιών κατά τάξη	264
Πίνακας 4.8: Επιστροφή ερωτηματολογίου	264
Πίνακας 4.9: Πίνακας συνάφειας με κριτήριο τη μεταβλητή ‘υψηλού κινδύνου’ για επιστραφέντα ερωτηματολόγια και μη επιστραφέντα ερωτηματολόγια	265
Πίνακας 4.10: Πρόσωπο από το οποίο τα παιδιά δέχονται βοήθεια για την κατ’ οίκον εργασία	266
Πίνακας 4.11: Πρόσωπο που παρέχει βοήθεια στην κατ’ οίκον εργασία πέραν των γονέων	267
Πίνακας 4.12: Συχνότητα παροχής βοήθειας ενήλικα προς το παιδί για την κατ’ οίκον εργασία	268
Πίνακας 4.13: Η εκτίμηση των γονέων για τη σημαντικότητα και τη συμβολή της κατ’ οίκον εργασίας στην πρόοδο των παιδιών	269
Πίνακας 4.14: Λόγοι παροχής βοήθειας από μέρους των γονέων προς τα παιδιά για την κατ’ οίκον εργασία (συχνότητες και ποσοστά)	270
Πίνακας 4.15: Λόγοι παροχής βοήθειας από μέρους των γονέων προς τα παιδιά για την κατ’ οίκον εργασία (κατάταξη μέσων)	271
Πίνακας 4.16: Λόγοι ΜΗ παροχής βοήθειας από μέρους των γονέων προς τα παιδιά για την κατ’ οίκον εργασία (συχνότητες και ποσοστά)	273
Πίνακας 4.17: Λόγοι ΜΗ παροχής βοήθειας από μέρους των γονέων προς τα παιδιά για την κατ’ οίκον εργασία (κατάταξη μέσων)	274
Πίνακας 4.18: Μέσοι όροι για την ομάδα υψηλού κινδύνου και την ομάδα χαμηλού κινδύνου όταν δεν παρέχεται βοήθεια επειδή οι γονείς θεωρούν ότι το παιδί δεν τη χρειάζεται	275

Πίνακας 4.19:	Βαθμός Συνέπειας των Παιδιών στην Κατ' Οίκον Εργασία Πίνακας και Συνάφεια με Κριτήριο τη Μεταβλητή 'Υψηλού Κινδύνου'	284
Πίνακας 4.20:	Απόδοση της Ασυνέπειας των Παιδιών στην Κατ' Οίκον Εργασία Σύμφωνα με την Εκτίμηση των Εκπαιδευτικών	185
Πίνακας 4.21:	Κατηγορίες συνάφειας των αντιστάσεων στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη του σχολείου	291
Πίνακας 4.22:	Αντιστάσεις στην ανάπτυξη παιδαγωγικής και ηγετικής πράξης για κοινωνική δικαιοσύνη κατά κύκλο δράσης	299
Πίνακας 4.23:	Αποτελέσματα αρχικής και τελικής αξιολόγησης, διαφορά αρχικής τελικής, ποσοστιαία βελτίωση και εκτίμηση προόδου και μέσοι όροι	564
Πίνακας 4.24:	Η απόδοση της προόδου από τους εκπαιδευτικούς	346
Πίνακας 4.25:	Τρεις κύκλοι δράσης και οι επιμέρους θεματικές ενότητες κατά κύκλο	432
Πίνακας 4.26	Πτυχές ανάπτυξης του ερευνητικού σχεδιασμού και βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών	444
Πίνακας 4.27:	Παράγοντες που συνέβαλαν θετικά στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των παιδιών	446
Πίνακας 5.1:	Παράγοντες αισιοδοξίας και παράγοντες κινδύνου ζώνες πολυμέτοπης και πολυεπίπεδης δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο	457

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή – Διατύπωση Προβλήματος

Στο σύγχρονο συνολικό εκπαιδευτικό λόγο (Discourse) το αίτημα για προώθηση ποιοτικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο δημόσιο σχολείο με τρόπο που να μεγιστοποιείται το όφελος για όλα τα παιδιά, αναδεικνύεται σε πρωταρχική προτεραιότητα. Στη βάση του αιτήματος για ποιοτικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση έχει δημιουργηθεί μια ολοένα εξελισσόμενη γνωστική περιοχή η οποία αναζητά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αγαθού μέσω της πράξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας που προωθεί την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η παρούσα έρευνα, θεμελιώνεται στην αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους η παιδαγωγική πράξη θα μπορούσε να υπηρετήσει ουσιαστικά την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στο μικρο-επίπεδο του σχολείου. Καθώς η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναδεικνύεται μέσα από τη συνολική παιδαγωγική πράξη και ταυτίζεται με αυτήν στο μικρο-επίπεδο του σχολείου, η μελέτη αναπτύσσεται μέσα από την προοπτική της ηγεσίας που προωθεί την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το σκεπτικό στην παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως αφετηριακό σημείο την παραδοχή ότι η ηγεσία στο δημόσιο σχολείο είναι αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις που συνδέονται με την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο μαθητικό πληθυσμό. Οι προκλήσεις αυτές υποχρεώνουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία να αναζητεί συνεχώς τρόπους έμπρακτης διευκόλυνσης της πρόσβασης όλων ανεξαιρέτα των παιδιών στο αγαθό της μόρφωσης, αναχαιτίζοντας τα ζητήματα ανισότητας που πιθανό να προκύπτουν από τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία. Η αναζήτηση αυτή σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία στο χώρο του δημόσιου σχολείου, παραπέμπει σε μια εκ νέου θεώρηση του ρόλου του επίσημου εκπαιδευτικού ηγέτη, σε ένα συνεχή αναστοχασμό σε σχέση με τις δημοκρατικές πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο και σε μια μετακίνηση από παραδοσιακές αντιλήψεις που εστιάζονται στο μονοπροσωπικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι εργασίες που υπηρετούν τη γνωστική περιοχή της εκπαιδευτικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, παρέχουν μια περιεκτική εικόνα της τρέχουσας θεωρητικής και εμπειρικής εργασίας (βλέπε για παράδειγμα Bogotch, 2002· Brown, 2004a, 2004b, 2005· 2006· Cambron – McCabe & McCarthy, 2005· Capper, 1993· Crogan, 1999· Dantley, 2002·

Evans, 2007· Foster, 1986· Frattura & Capper, 2007· Larson & Murtadha, 2002· Marshall, 2004· Marshall & Theoharis, 2007· McKenzie κ.ά., 2008· Sheurich & Skrla, 2003· Theoharis, 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009). Τόσο η θεωρητική όσο και η εμπειρική μαρτυρία οικοδομούν εκείνο το σώμα γνώσης που αφορά στην ενιαία πια θεματική περιοχή: Εκπαιδευτική Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη. Ταυτόχρονα, ενώ οικοδομείται το συγκεκριμένο σώμα γνώσης, σιωπηρά στοιχειοθετείται ένα συνεπαγόμενο εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο καθώς συλλαμβάνει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις από την εκπαιδευτική ηγεσία, φιλοδοξεί να υπερασπιστεί την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην εκπαίδευση, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με το δικαίωμα της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό - το οποίο μόλις πριν μερικές δεκαετίες θεσμοθετήθηκε ως υποχρέωση της πολιτείας απέναντι στους πολίτες της αλλά και των οικογενειών απέναντι στα παιδιά τους. Πέρα από τη διασφάλιση του δικαιώματος πρόσβασης στην εκπαίδευση, η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης εισάγεται στον εκπαιδευτικό λόγο στο σημείο που συνειδητοποιείται ότι στα πλαίσια ενός ενιαίου και δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει την τυπική πρόσβαση σε όλους, οι μανθάνοντες έχουν αισθητά διαφοροποιημένο όφελος. Και για να τεθεί ακόμα πιο ρεαλιστικά, η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης εισάγεται στο σημείο όπου στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος συνειδητοποιείται περιθωριοποίηση και αποκλεισμός παιδιών για λόγους που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητά τους και την προσωπική τους βιογραφία.

Αποτελέσματα διεθνών ερευνών σε σχέση με τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού καταδεικνύουν ότι ανάμεσα στα παιδιά σχολικής ηλικίας υπάρχουν σημαντικά ποσοστά παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Τα προβλήματα αλφαριθμητισμού συνδέονται με την υγεία, την ασφάλεια, την ισότητα, τις ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση, και την πρόσβαση στην εργασία και ως εκ τούτου ο αλφαριθμητισμός αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο αναλφαριθμητισμός συνδέεται με την προσβασιμότητα στην εργασία γενικά αλλά και με το προσδοκώμενο εισόδημα από το είδος της εργασίας στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση τα άτομα με δυσκολίες αλφαριθμητισμού, το θέμα αποκτά συνεπαγωγές για το κατά κεφαλήν εισόδημα μιας χώρας και επομένως για την ευημερία ολόκληρου του πληθυσμού. Με απλά λόγια, ο αλφαριθμητισμός αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης το οποίο δεν αφορά απλά την ατομική ευημερία των πολιτών αλλά ολόκληρης της κοινωνίας.

Στην τελευταία έρευνα Programme for International Student Assessment (PISA, 2012) του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΑΣΕ) αποκάλυψαν ότι σχεδόν, 1 στα 3 παιδιά στην ηλικία των 15 ετών και 3 μηνών μέχρι 16 ετών και 2 μηνών αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης και κατανόησης, προβλήματα στις βασικές μαθηματικές γνώσεις και αυτό αποκτά συνεπαγωγές για την ποιότητας ζωής στο σύγχρονο κόσμο.

Στην Κύπρο, το Πρόγραμμα του Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού (Π.Α.Ε.) το οποίο διεξάγεται διαχρονικά σε παγκύπρια βάση από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών το οποίο κυμαίνεται μεταξύ 10 και 12% βρίσκεται στην ομάδα ρίσκου να παραμείνουν γλωσσικά αναλφάβητοι, ενώ ποσοστό 7 μέχρι και 8% να παραμείνουν μαθηματικά αναλφάβητοι (ΚΕΕΑ, 2012, 2013), αν δεν υπάρξει κάποια παρέμβαση.

Στις έρευνες, επιβεβαιώνεται ακόμη η σχέση παραγόντων όπως το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο με τα προβλήματα αλφαριθμητισμού. Στην έρευνα του Π.Α.Ε. για το έτος 2012 – 2013 διερευνήθηκαν παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την ατομικότητα και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ως προβλεπτικοί δείκτες του γλωσσικού και μαθηματικού αναλφαριθμητισμού. Σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, περισσότερες πιθανότητες για λειτουργικό αναλφαριθμητισμό παρουσιάζουν: (α) τα αγόρια, (β) μαθητές με ξένη υπηκοότητα, (γ) μαθητές που εισήλθαν στο Δημοτικό σε ηλικία μικρότερη των 6 χρόνων, (δ) μαθητές που σκοπεύουν να σταματήσουν το σχολείο με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και (ε) μαθητές με χαμηλό βαθμό αυτοαντίληψης σε σχέση με τα μαθήματα των Ελληνικών και των Μαθηματικών.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, περισσότερες πιθανότητες για λειτουργικό αναλφαριθμητισμό παρουσιάζουν: (α) παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, (β) παιδιά με γονείς που δεν εργάζονται, (γ) παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, και (δ) παιδιά χωρίς την ύπαρξη μέσων που υποβοηθούν τη μάθηση στο σπίτι (π.χ. ύπαρξη ενδεδειγμένου χώρου μελέτης, γραφείου, ηλεκτρονικού υπολογιστή, σύνδεσης στο διαδίκτυο και προσωπικών βιβλίων). Στην παρούσα έρευνα, η διαφορά εξαιτίας της διαφορετικότητας αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και στο επίκεντρο της διερεύνησης τίθενται οι πιθανοί τρόποι έμπρακτης υποστήριξης των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα 'υψηλού κινδύνου' και οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη υποστηρικτικής παρέμβασης.

Από τη στιγμή που η διαφορετικότητα οδηγεί σε ανισότητα προσβάλλοντας τις αρχές μιας δίκαιης κοινωνίας, τότε υπάρχει θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης (Clark, 2006). Από τη στιγμή που τα παιδιά τυπικά έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε ένα ενιαίο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα θα ανέμενε κανείς ότι - δεδομένων ακόμα και των ατομικών διαφορών - το όφελος για κάθε παιδί ξεχωριστά θα έφτανε στον υψηλότερο δυνατό βαθμό. Επειδή όμως η πραγματικότητα δεν επαληθεύει την υπόθεση αυτή, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα ζήτημα διαφοράς που αναδεικνύεται ή προκύπτει κατά τη συμμετοχή των παιδιών στο δημόσιο σχολείο και κατ' επέκταση μπορούμε να συζητούμε θέμα δικαιοσύνης.

Η Blackmore (2006) παρατηρεί ότι παρά τη φαινομενικά ενδυναμωμένη και συνηγορούσα αντίληψη περί της αξίας της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, ο διάλογος σε σχέση με τη διαφορετικότητα κατά τη δεκαετία του 1990 στην εκπαιδευτική πολιτική και στην εκπαιδευτική πρακτική, αναπτύχθηκε και λειτούργησε εντός των πλαισίων της αγοράς και του διοικητισμού. Κατά τη Blackmore, η ανάπτυξη του διαλόγου εντός της προοπτικής αγοράς και του πνεύματος του διοικητισμού περιόρισε τις πιθανότητες για εκπλήρωση των προθέσεων για πιο ενταξιακή και πιο δίκαιη σχολική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της κριτικής της στάσης, η Blackmore υπογραμμίζει ότι «αν η έννοια της διαφορετικότητας θα προταχθεί με τρόπους που θα προάγουν περισσότερη ισότητα, χρειάζεται να τοποθετηθεί εντός των ευρύτερων ιδεών που αφορούν το ρόλο των σχολείων σε δημοκρατικές πλουραλιστικές κοινωνίες σε σχέση με την ανάπτυξη των πολιτών» (Blackmore, 2006, σ. 193).

Προσανατολισμός Πράξης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση

Μια προσέγγιση ειλικρινών προθέσεων απέναντι στο ζήτημα της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση σε σχέση με τη διαφορετικότητα δεν εξαντλείται στην ανίχνευση των αιτιών που την τεκμηριώνουν αλλά λαμβάνει ουσιαστική αξία όταν προχωρεί στον προβληματισμό για το τι κάνουμε για τη διαφορετικότητα. Μια προσέγγιση προσανατολισμένη προς το ερώτημα 'τι κάνουμε για τη διαφορετικότητα' προϋποθέτει κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ποικίλες ανισότητες και τα πολλαπλά προνόμια λειτουργούν εντός του σχολείου. Επιπλέον, η τοπική θεώρηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό χώρο, όπου καθημερινά συντελείται η μορφωτική διαδικασία, δημιουργεί την αισιοδοξία ότι μπορούμε να αναζητήσουμε βασικές παραμέτρους και να καταλήξουμε σε βασικές αρχές που με τη σειρά τους να πληροφορούν την πολιτική και την πράξη της εκπαίδευσης περιφερειακά και

κεντρικά. Στην ουσία, ο προσανατολισμός προς το 'τι κάνουμε για τη διαφορετικότητα' αφορά στην ουσία της παιδαγωγικής πράξης και στις πολλαπλές πτυχές της - τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο επίπεδο της πράξης, η Κουτσελίνη (2008) εξηγεί ότι η αδυναμία μας να χειριστούμε με διαφορετικό τρόπο διαφορετικά παιδιά σημαίνει «σχολική μειονεξία που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και περιθωριοποίηση οι οποίες μπορεί να έχουν ως συνέπεια προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής παραβατικότητας» (σ. 3). Η υιοθέτηση μια στάσης η οποία συνηγορεί υπέρ της ανάπτυξης τοπικής δράσης δεν αποδυναμώνει την ανάγκη για προώθηση πολιτικών στο μακρο-επίπεδο του συστήματος οι οποίες να προσανατολίζονται προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Όπως εξηγεί ο Πυργιωτάκης (1998), το σχολείο δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο και «δεν είναι δυνατό να υπάρξει εκπαιδευτική πολιτική που να απονέμει κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς αντίστοιχη κοινωνική πολιτική. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός στην εκπαίδευση προϋποθέτουν αντίστοιχο κοινωνικό σχεδιασμό, δραστική παρέμβαση και ενίσχυση, από την πλευρά της Πολιτείας, των οικογενειών που δε διαθέτουν συγκεκριμένο ανεκτό οικονομικό επίπεδο» (σ. 162), ενώ παράλληλα με την οικονομική θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και η πολιτιστική αποστέρηση με την εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων "αντισταθμιστικής αγωγής" για γονείς και παιδιά.

Στο πλαίσιο ενός σκεπτικού που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, οι προσδοκίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλέπε Συνθήκη Λισσαβόνας, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007/C 306/01) αλλά και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής όπως καταγράφονται από τη νομοθεσία *No Child Left Behind* (No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319, 2008), οικοδομούνται στην αναγκαιότητα υποστήριξης όλων των παιδιών με τις ιδιαίτερες και διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητές τους.

Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα η σύγχρονη προσπάθεια αναθεώρησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων που ξεκίνησε από το 2008 στα πλαίσια μιας ευρύτερης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΥΠΠ, 2010), οικοδομήθηκε στο βασικό επιχείρημα που αφορά τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου.

Με τον όρο 'ανθρώπινο' εννοούμε εκείνο το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δε στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δε δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Είναι ένα σχολείο απόλυτου σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και επιπλέον ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα. Με τον όρο 'δημοκρατικό' εννοούμε εκείνο το

σχολείο στο οποίο όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, θα αποκτούν όλα εκείνα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν σήμερα το μορφωμένο άνθρωπο· ένα σχολείο που θα προσφέρει μορφωτικά αγαθά προσαρμοσμένα στη ‘ζώνη επικείμενης ανάπτυξης’ του κάθε παιδιού, αρνούμενο να τα κατατάξει σε κατηγορίες και αντιθέτως αποδεχόμενο τη θεμελιώδη αρχή ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό και συνεπώς χρειάζεται ανάλογη αντιμετώπιση. (ΥΠΠ, 2010, σ. 6).

Στην τελική της έκθεση, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΜΜ), η οποία διορίστηκε από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού το 2003 και είχε ως αποστολή τη μελέτη και αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου και την υποβολή έκθεσης με προτάσεις για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της κυπριακής εκπαίδευσης (Έκθεση ΕΜΜ, 2004), αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της προτεινόμενης μεταρρύθμισης το οποίο συμπυκνώνεται στις έννοιες κλειδιά: «Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία / Κράτος Δικαίου» (σ. 4). Σε σχέση με την ανάγκη για εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος η Επιτροπή επισήμανε τέσσερις διαστάσεις εκδημοκρατισμού:

- α. Δημοκρατικοποίηση της Διοίκησης / Διακυβέρνησης – στο μακροεπίπεδο του κέντρου και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας – Σχετική αποκέντρωση / αποσυγκέντρωση.
- β. Δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση.
- γ. Δημοκρατικοποίηση στην πρόσβαση της σχολικής γνώσης.
- δ. Δημοκρατικοποίηση στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία – στις παιδαγωγικές σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές, στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (σ. 4-5).

Οι διαστάσεις αυτές, αφενός αφορούν στη δημοκρατικοποίηση των οργανωτικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου περιγράφουν τις παιδαγωγικές συνεπαγωγές σε σχέση με την ισότητα ευκαιριών και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας.

Ωστόσο, η δημοκρατικοποίηση, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η δημιουργία συνθηκών ισότητας και δικαιοσύνης στο σχολείο δεν μπορούν να διασφαλιστούν ούτε με δεδηλωμένες πολιτικές ούτε και με νομοθετήματα χωρίς την προσεγμένη μεταφορά τους στην πράξη, όπου μπορεί πραγματικά να βιωθεί η παιδαγωγική

πράξη. Στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου *Children's Identity και Citizenship in Europe (CiCe)*, σε σχέση με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση το 2004, επισημαίνεται ότι υπάρχει μια απόσταση μεταξύ δεδηλωμένων πολιτικών και πραγματικότητας και ότι πέρα από τις γενικές πολιτικές ισότητας και ένταξης, η εφαρμογή των ίσων ευκαιριών στα σχολεία σήμερα εξαρτάται πρώτα και κύρια από την εφαρμογή πρακτικών στο μικρο – επίπεδο (Koutselini, Trigo-Santos & Verkest, 2004).

Η Πρόκληση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης για την Εκπαιδευτική Ηγεσία

Στο σχολείο διαμορφώνονται έμπρακτα οι συνθήκες υποδοχής, χειρισμού και φροντίδας των παιδιών στοχεύοντας στην ανάπτυξη και στη μόρφωσή τους. Η πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναπτύσσεται στο μικρο-επίπεδο του σχολείου το οποίο αποτελεί και το φυσικό χώρο ανάπτυξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την έννοια αυτή, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί μια σοβαρή πρόκληση για την εκπαιδευτική ηγεσία. Κατά τη διερεύνηση της πιθανότητας να προωθηθεί η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα ερωτήματα που προτάσσονται αφορούν στο είδος της ηγεσίας που θα είναι ωφέλιμη για τα σχολεία που επιθυμούν να υπηρετήσουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες κοινωνίες της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας. Όποια και να είναι η απάντηση, το πρότυπο ηγεσίας του παρελθόντος που αφορά στον έναν υπερήρωα ηγέτη θα τεθεί στο επίκεντρο του στοχασμού και της συζήτησης.

Παρά την εντεινόμενη πλέον μαρτυρία που συνηγορεί υπέρ της μετακίνησης από μια μονοπροσωπική θεώρηση ηγεσίας προς πιο δημοκρατικές και ποιο συμμετοχικές θεωρήσεις (Bogotch, 2002· Furman & Shields, 2003· Gronn, 2002· Harris, 2007· Neumann & Jones, 2004· Senge, 1990· Webb κ. ά, 2004) με μικρές εξαιρέσεις, το ηρωικό παράδειγμα συνεχίζει να κυριαρχεί. Όπως παρατηρεί ο Gronn (2002), το θέμα του ηρωισμού και της μεγαλοσύνης διατηρούν μια ακαδημαϊκή νομιμότητα που αντλεί από μια σχολή σκέψης από το 19ο αιώνα και είναι γνωστή ως 'great man theory' ή 'the great man view of leadership'. Σύμφωνα με τον Gronn, σύγχρονες μορφές έκφρασης της ιδέας στη θεωρία για το μεγάλο άντρα βρίσκονται στη μετασχηματιστική και στη χαρισματική θεωρία. Η κυρίαρχη αντίληψη για την ηγεσία στο χώρο παραμένει ηγετοκεντρική και συγκεντρωτική, αναδεικνύοντας τα επιτεύγματα που επιτυγχάνονται από ισχυρά άτομα υποβαθμίζοντας ή αγνοώντας συλλογικές ή συμμετοχικές μορφές ηγεσίας. Όπως εξηγεί ο (Sergiovanni, 2001):

Ο νέος αιώνας δε θα είναι φιλόφρων προς τους ηγέτες που επιδιώκουν να αλλάξουν τα πράγματα διά της απόλυτης ισχύος της γραφειοκρατικής τους εξουσίας. Τουναντίον, στα σχολεία θα χρειαστούμε ηγεσία εστραμμένη προς τη μάθηση, προς την ανάπτυξη πνεύματος πολίτη, και την καλλιέργεια αυτο-διαχείρισης (σ.38).

Στο ίδιο πνεύμα θεώρησης της ηγεσίας, ο Senge (1990) εξηγεί ότι «μια νέα αντίληψη της ηγεσίας απαιτείται για να σπάσει ο κύκλος, στον οποίο η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως η συλλογική επάρκεια να κάνεις χρήσιμα πράγματα και όπου η ευθύνη ηγεσίας είναι εκτενώς συμμετοχική πέρα από το πρόσωπο τους ενός διευθυντή» (σ. 834). Εμπλουτίζοντας την επιχειρηματολογία σε μια σύγχρονη θεώρηση της ηγεσίας, η Harris (2007) προσθέτει ότι αυτή η νέα ηγεσία έχει να κάνει με βαθιά εμπλοκή στην πράξη της ηγεσίας αλλά και με τη συλλογική οικοδόμηση μιας επαγγελματικής ετοιμότητας και επάρκειας ¹.

Κεντρικό σημείο αναφοράς στην παρούσα εργασία κατέχει η θέση ότι στο επίπεδο του σχολείου - πέρα από κάθε διακηρυγμένη ή εφαρμοσμένη πολιτική πρακτική που μπορεί να στοχεύει στην προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση – μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που αφορούν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτή την προσπάθεια για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι καθοριστικός. Με άλλα λόγια, οποιεσδήποτε πολιτικές οι οποίες στοχεύουν σε υποστηρικτικούς θεσμούς ή παροχές προς τη δημιουργία συνθηκών δικαιοσύνης και ισότητας δεν μπορεί να είναι αρκετές χωρίς τη μετασχηματιστική διαμεσολάβηση πράξεων στο επίπεδο του σχολείου, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τι γίνεται μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό (Sadler, 1900). Στη βάση αυτής της παραδοχής, η διερεύνηση των θεμάτων που σχετίζονται με την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και τις επιμέρους πτυχές της στο επίπεδο του σχολείου θα είναι διαφωτιστική σε σχέση με τους τρόπους που η αξία αυτή εκλαμβάνεται, οικοδομείται και προωθείται μέσα από τις καθημερινές πρακτικές της ηγεσίας.

Η εστίαση του ενδιαφέροντος στην κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, προέκυψε σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν κάποιες από τις εκπαιδευτικές και οικονομικές ανισότητες, οι οποίες γίνονται ολοένα και πιο φανερές. Στη σχετική βιβλιογραφία, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποκτά ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον. Παρόλο που

¹ Με τον όρο οικοδόμηση επαγγελματικής ετοιμότητας και επάρκειας μεταφράζεται ο αγγλικός όρος 'capacity building'

υπάρχει σημαντική θεωρητική εργασία που αφορά στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης από την εκπαιδευτική ηγεσία (Blackmore, 2002· Bogotch, 2002· Furman & Gruenewald, 2004· Larson & Murtadha, 2002· Shields, 2004), δε συναντάται ανάλογη ερευνητική εργασία που να εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία, εγκαθιδρύει συνθήκες δικαιοσύνης και διασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών στο σχολικό περιβάλλον (Theoharis, 2007).

Οι Furman & Shields (2003), συνδέουν την ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης με την ανάπτυξη δημοκρατικής κοινότητας υποστηρίζοντας ότι οι ιδέες αυτές έχουν εκ νέου αναχθεί σε σημαντικά ενδιαφέροντα, τόσο για μελετητές και ερευνητές όσο και για τους επαγγελματίες στην αρχή του 21ου αιώνα. Παρόλο που το ενδιαφέρον αυτό έχει βαθιές φιλοσοφικές ρίζες και ανέκαθεν αποτέλεσε ένα θέμα ενδιαφέροντος για την κοινωνιολογία και την ηθική φιλοσοφία, στην εκπαίδευση το ενδιαφέρον έχει αποκτήσει μια νέα ένταση.

Όπως εξηγούν οι Furman & Shields (2003) η ένταση αυτή καθοδηγείται από μια σειρά παραγόντων από τους οποίους ξεχωρίζουν: ο αυξανόμενος πλουραλισμός στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες ο οποίος αντανακλάται σε ολοένα και περισσότερα σχολεία όπου η διαφορετικότητα είναι κύριο χαρακτηριστικό (Goldring και Greenfield, 2002), η εντεινόμενη συνειδητοποίηση για το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές της επικρατούσας τάσης ή μέσου όρου² και τους μαθητές από μειονοτικές ομάδες (Bowles & Gintis, 1976· Coleman, 1990· Valenzuela, 1999), οι ολοένα πιο περίπλοκες αναλύσεις της κοινωνικής αδικίας όπως παρουσιάζεται στα σχολεία - περιλαμβανομένων των μη σκόπιμων αδικιών που μπορούν να προκύψουν από πρωτοβουλίες εθνικής πολιτικής όπως το κίνημα υψηλών επιπέδων επαγγελματικής λογοδοσίας³ (Larson & Ovando, 2001· Macedo, 1995· McNeil, 2000· Rapp, 2002) - και το αίσθημα για την αναγκαιότητα προετοιμασίας των παιδιών σε δημοκρατικές διαδικασίες σε μια ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική κοινωνία (Goodlad, 2001).

Ο Murphy (1999), σε μια προσπάθεια αναζήτησης νέων κεντρικών σημείων αναφοράς στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρατήρησε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη και η δημοκρατική κοινότητα αποτελούν δύο «δυναμικά συνθετικά παραδείγματα» (σ. 54), τα οποία διαποτίζουν την αλλαγή πεδίου. Παρά ταύτα, στη σχετική έρευνα και βιβλιογραφία τα θέματα αυτά παρέμειναν παραμελημένα με εξαίρεση το ανανεωμένο ενδιαφέρον που

² Με τον όρο επικρατούσα τάση ή μέσος όρος μαθητών μεταφράζεται ο αγγλικός όρος mainstream.

³ Με τον όρο επαγγελματική λογοδοσία μεταφράζω τον αγγλικό όρο 'accountability'

εμφανίστηκε κατά την τελευταία δεκαετία. Ως αιτία για την παραμέληση των θεμάτων αυτών θα μπορούσαν να καταγραφούν αφενός η κυριαρχία της υπόθεσης ότι ο χώρος της έρευνας και της πρακτικής της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ουδέτερος αξιών και συνεπώς σε αυτόν ισχύει μια αντικειμενική πραγματικότητα (Donmoyer, 1999· Furman & Shields, 2003) και αφετέρου η κυριαρχία του προτύπου των ισχυρών ηγετών οι οποίοι με το όραμά τους και την προσωπική τους δράση θα μπορούσαν να αναδειχθούν σε αποτελεσματικούς ηγέτες (Gronn, 2000).

Εισάγοντας τα θέματα της δικαιοσύνης και του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς τη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια συζήτηση που αφορά στην αναζήτηση ποιοτικότερων προσεγγίσεων στις εκπαιδευτικές μας πρακτικές, μια σειρά από ερωτήματα αναζητούν διερεύνηση αλλά και υποστήριξη. Τι γίνεται λοιπόν με την πολυσυζητημένη ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό; Μήπως τελικά πρόκειται για ένα ουσιαστικό ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης; Και αν τελικά πρόκειται για ένα ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, πώς προσδιορίζεται η ανισότητα και ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των ηγετών και του εκπαιδευτικού συστήματος; Με άλλα λόγια, εξακολουθούμε να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το ιστορικό και διαχρονικό αίτημα για εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού σχολείου φροντίδας για όλα τα παιδιά - ένα αίτημα τόσο παλιό όσο και η ιστορία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα, για τη μελέτη και την κατανόηση της ηγετικής πράξης που είναι προσανατολισμένη προς την κοινωνική δικαιοσύνη, επιστρατεύεται η υποκειμενική προοπτική ηγεσίας ενός διευθυντή συγκεκριμένου σχολείου, οποίος κατέχει κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη της έρευνας. Για την κατανόηση των πτυχών και των θεμάτων που αφορούν στην ηγετική πράξη για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου, υιοθετείται ένα εννοιολογικό πλαίσιο συλλογικής ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης.

Όπως εξηγούν στις εργασίες τους οι Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, & Yashkina (2007) και οι Leithwood, Mascall & Strauss (2009a, 2009b) τα ευρήματα πολλών μελετών για την ηγεσία, τόσο σε σχολικά όσο και σε μη σχολικά περιβάλλοντα, καταδεικνύουν πολλαπλές ευρείες κατηγορίες λειτουργιών της ηγεσίας με προβλέψιμες επιδράσεις οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αρχική σύλληψη του 'τι κατανέμεται'. Στη βάση των ευρημάτων της ερευνητικής τους εργασίας, ο Leithwood και οι συνεργάτες του προτείνουν ένα σύνολο λειτουργιών της εκπαιδευτικής ηγεσίας το οποίο υιοθετείται στους σχεδιασμούς της παρούσας πρότασης. Συγκεκριμένα, το προτεινόμενο

σύνολο περιγράφει τις ακόλουθες βασικές κατηγορίες λειτουργιών: α) Χάραξη προσανατολισμού (Setting Direction), β) Ανάπτυξη ανθρώπων (developing people), γ) Επανασχεδιασμός της εργασίας (redesigning the organisation), δ) Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος (managing the instructional program) (Leithwood & Riehl, 2005· Leithwood κ.ά., 2007· Leithwood κ.ά., 2009a, 2009b).

Μια δημοκρατική προοπτική εκπαιδευτικής ηγεσίας, επιτρέπει μια ερμηνευτική προσέγγιση που σε συνδυασμό με τις πυρηνικές λειτουργίες της ηγεσίας θα διευκολύνουν την ανάπτυξη μιας κατανόησης που να οδηγεί στην τεκμηρίωση αρχών ηγεσίας για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, λαμβάνοντας ένα χαρακτήρα τοπικής θεωρίας. Το εναλλακτικό πλαίσιο το οποίο συναντάται στην καταναεμητική προσέγγιση της ηγεσίας παραπέμπει στην επισήμανση και τεκμηρίωση των έργων και καθηκόντων (tasks) που συνιστούν την πράξη ηγεσίας εντός του σχολείου και ακολούθως να λάβουμε υπόψη τις κοινωνικές δομές αλλά και τις δομές της περιστασης που προσδιορίζουν και συγκροτούν τη δραστηριότητα διεκπεραίωσης των έργων. Η μελέτη αυτών των δραστηριοτήτων, ως συστατικών της ηγετικής πράξης, στρέφεται τόσο προς το επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής εργασίας και τον τρόπο που αυτές οι δραστηριότητες αναπτύσσονται δημιουργώντας ένα δίκτυο μικρο-έργων και καθηκόντων (micro-tasks), όσο και προς το επίπεδο του οργανισμού ή των μακρο-έργων και καθηκόντων (macro-tasks) που καθοδηγούν και πληροφορούν την καθημερινή δραστηριότητα (Hallett, 2002).

Τα καθημερινά μικρο-έργα και καθήκοντα καθώς ξεδιπλώνονται για να εκπληρώσουν την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου αφορούν: στην κατανόηση και αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών, στο σχεδιασμό και εφαρμογή διδασκαλιών, στην εφαρμογή άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην υποβολή εντύπων, στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στην ανάθεση εργασιών στους μαθητές και στις συνεργασίες μεταξύ των μελών του προσωπικού. Τα μακρο-έργα και καθήκοντα αφορούν στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, την εποπτεία και αξιολόγηση των διδασκαλιών, στην οικοδόμηση οράματος, στην απόκτηση και διαχείριση πόρων και στη διασφάλιση της συμμόρφωσης με τις υπάρχουσες πολιτικές και τις θεσμικές παραδόσεις. Η κατανόηση της πράξης της ηγεσίας συνίσταται στην αναζήτηση των δεσμών μεταξύ των μικρο-έργων και των μακρο-έργων, αξιολογώντας τον τρόπο που αυτοί οι δεσμοί αποκτούν νόημα για τα μέλη του οργανισμού.

Η παρούσα ερευνητική πρόταση διερευνά παράγοντες και μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου που διευκολύνουν την ουσιαστική πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Αναλυτικά, η παρούσα έρευνα έχει διπλό σκοπό:

Πρώτο, να διερευνήσει τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία ως παιδαγωγική πράξη, διευκολύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών στο αγαθό της εκπαίδευσης.

Δεύτερο, να αποκαλύψει πρακτικές διαδικασίες και δραστηριότητες που επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πράξης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ταυτόχρονα να αποκαλύψει τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες που την επηρεάζουν αρνητικά.

Η προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, εκλαμβάνεται ως δραστηριοποίηση που στοχεύει στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ενδυνάμωση και βελτίωση της παρουσίας όλων των παιδιών και ιδιαίτερα όσων ανήκουν σε ομάδες που μειονεκτούν ή περιθωριοποιούνται. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες χαρακτηρίζονται ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου προς την περιθωριοποίηση, τη χαμηλή επίδοση και την αποτυχία.

Στα πλαίσια του διπλού σκοπού, η ερευνητική δραστηριότητα φιλοδοξεί να καταλήξει σε ένα σύνολο βασικών αρχών παιδαγωγικής πράξης και εκπαιδευτικής ηγεσίας για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης οι οποίες να θεμελιώνονται στην εμπειρία εκπαιδευτικών που ενσυνείδητα δραστηριοποιήθηκαν για την προώθησή της αξίας αυτής. Η υιοθέτησή των αρχών αυτών δημιουργεί προϋποθέσεις προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και προϋποθέσεις δημοκρατικοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης στο μικρο-επίπεδο του σχολείου.

Με βάση το διπλό σκοπό τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σε σχέση με τα θέματα συμπερίληψης και δικαιοσύνης, κατά την ανάληψη προσανατολισμένης δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο;

Αναλυτικά:

- 1.1 Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, για τους τρόπους έμπρακτης διευκόλυνσης της πρόσβασης των παιδιών υψηλού κινδύνου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;
 - 1.2 Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, για τους πιθανούς λόγους που περιορίζουν τη σχολική επιτυχία σε παιδιά με συγκεκριμένα γνωρίσματα και συγκεκριμένο κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο;
 - 1.3 Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν εκπαιδευτικοί και γονείς σε σχέση με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η κατ' οίκον εργασία στη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης;
2. Ποιες αντιστάσεις προκαλούνται από τη δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;
 3. Σε ποιο βαθμό, βελτιώνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών που θα επισημανθούν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στην κατανόηση γραπτού λόγου; Συγκεκριμένα διερευνάται κατά πόσο μετά την ανάπτυξη δράσης, παρατηρήθηκε βελτίωση και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη βελτίωση με τη συντονισμένη δράση που αναπτύχθηκε.
 4. Σε ποιο βαθμό η διαδικασία Έρευνας Δράσης, με συμμετέχοντες τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων στα πλαίσια μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας για ανάληψη συλλογικής ευθύνης;
 5. Πώς βιώνει ο θεσμικά ορισμένος εκπαιδευτικός ηγέτης την προσπάθεια προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης; Συγκεκριμένα, πώς διαμορφώνονται οι δράσεις, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματά του κατά την ανάπτυξη παρεμβατικής δράσης προς την κατεύθυνση αυτή;

Υιοθετώντας τη θέση ότι η παιδαγωγική πράξη για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης λαμβάνει ουσιαστικό νόημα κατά την ανάπτυξή της σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο αναφοράς, η διερεύνηση εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένο σχολείο μέσω ενός σχεδιασμού έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης, πέρα από τη διερεύνηση των ερωτημάτων, συνέβαλε στην ανάπτυξη των συμμετασχόντων και ταυτόχρονα στην υπεράσπιση της αξίας

της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς η εφαρμογή της συνεπαγόταν προσανατολισμένη δραστηριοποίηση προς τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατικοποίηση.

Μεθοδολογική Προσέγγιση στην Παρούσα Έρευνα

Η εμπλοκή σε μια έρευνα που να οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση του πώς η παιδαγωγική πράξη συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων και βαθιά δημοκρατικών σχολικών κοινοτήτων απαιτεί από τους ερευνητές να προσεγγίζουν την εργασία τους ακούγοντας και ερωτώντας— όχι μόνο με τα μάτια και τα αυτιά, αλλά με τις καρδιές. Είναι σημαντικό για τους ερευνητές να προσπαθήσουν να θέσουν τις προσωπικές πεποιθήσεις τους σε αναμονή ώστε να κατανοήσουν με ποιο τρόπο να ξεκινήσουν ένα διάλογο που θα μπορούσε να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση μιας σκόπιμης δράσης (Furman & Shields, 2003).

Για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής, υιοθετείται μια μεθοδολογική διαδικασία έρευνας δράσης. Ο πραξιακός προσανατολισμός της ερευνητικής μεθοδολογίας ορίζεται από το γεγονός ότι στο επίκεντρο της παρατήρησης και ανάλυσης, τίθεται η πράξη στο μικρο-επίπεδο συγκεκριμένου σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί κεντρικό πρόσωπο στη διαδικασία καθώς, πέρα από μέλος του προσωπικού του σχολείου είναι ταυτόχρονα βασικός ερευνητής και συλλέκτης δεδομένων. Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιεί κατά κύριο λόγο εργαλεία από το χώρο της ποιοτικής έρευνας αλλά και ποσοτικές προσεγγίσεις.

Η μεθοδολογική επιλογή έρευνας δράσης, επιτρέπει τη δημιουργία συνθηκών που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού ως μιας διαρκούς προσπάθειας που στηρίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2007, 2008, 2011). Η ερευνητική προσπάθεια έχει επίσης υποστηρικτικό χαρακτήρα καθώς υπερασπίζεται μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητές της την ίδια την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως εκ τούτου μπορεί να χαρακτηριστεί ως έρευνα υπεράσπισης⁴ (Lather's, 1991). Η έννοια της έρευνας υπεράσπισης, στην ουσία συνιστά μια συνειδητή και σκόπιμη χρήση της έρευνας «που αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν και να αλλάξουν τη θέση τους» (σ.57).

⁴ *Concept of advocacy inquiry*

Το σημαντικό πλεονέκτημα της μεθοδολογικής αυτής επιλογής, συνίσταται στον αναπτυξιακό της χαρακτήρα. Ο αναστοχασμός ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε σχέση με την πιθανότητα προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την καθημερινή τους πρακτική έλαβε κεντρικό χαρακτήρα για την ανάπτυξη της έρευνας. Ο διαρκής αναστοχασμός συνέβαλε στην ταυτόχρονη επαγγελματική ανάπτυξη και ανανέωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή που μαζί αξιοποίησαν τις ευκαιρίες για δράση και αλληλεπίδραση. Αναστοχασμός και δράση συναποτέλεσαν τα βασικά συστατικά της ερευνητικής δραστηριότητας καθώς συλλειτούργησαν με μια διαλεκτική σχέση.

Η έρευνα δράσης εξ ορισμού διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και αποτελεί μια μορφή αυτό-εξεταστικής έρευνας που διεξάγεται από πρόσωπα που συμμετέχουν σε κοινωνικές περιστάσεις (περιλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών περιστάσεων) με σκοπό να βελτιωθεί ο ορθολογισμός και η αμεροληψία: α) των δικών τους κοινωνικών - εκπαιδευτικών πρακτικών, β) της κατανόησης αυτών των πρακτικών και γ) των περιστάσεων μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα αυτές οι πρακτικές (Kemmis, 1993).

Η μεθοδολογική επιλογή έρευνας δράσης, αποκτά συνάφεια με την υιοθέτηση μιας δημοκρατικής προοπτικής στη σύλληψη της ηγεσίας από μέρους του διευθυντή του σχολείου ο οποίος έχει και το ρόλο του βασικού ερευνητή. Η προοπτική ηγεσίας που υιοθετεί ο συγκεκριμένος διευθυντής, απλά επιχειρηματολογεί υπέρ μιας συλλογικής συντονισμένης δράσης εντός της οποίας αναπτύσσεται και διαχέεται μια συλλογική αντίληψη πράξης προς την αναχαίτιση της αδικίας και τη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται, πέρα από αναπτυξιακή είναι επίσης υποστηρικτική καθώς είναι προσανατολισμένη προς την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου.

Συγκεκριμένα στοιχεία που συνάδουν με μια αυτοβιογραφική προσέγγιση, κατέχουν επίσης σημαντική θέση στη συνολική διαδικασία. Οι ερευνητές δράσης «είναι πιο αυτοβιογραφικοί στην έκφρασή τους - αναστοχαστικοί» (Bradbury Huang, 2010, σ.95). Ο αυτοβιογραφικός χαρακτήρας της προσέγγισης διευκολύνεται από τη συμμετοχική δράση του βασικού ερευνητή κατά το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή της έρευνας. Η αυτοβιογραφική προοπτική δεν επιχειρεί να αποστασιοποιήσει τον ερευνητή από τη δράση με την επίκληση μιας αντικειμενικής ουδετερότητας. Αντιθέτως, ο αυτοβιογραφικός προσανατολισμός καθιστά έντιμη την υποκειμενική προσέγγιση των δεδομένων η οποία διενεργήθηκε μέσα από τον υποκειμενικό φακό του διευθυντή του σχολείου ο οποίος, ως

βασικός ερευνητής, συμμετείχε στη δράση με μια θετική προδιάθεση προς την προώθηση της αξίας της δικαιοσύνης στο σχολείο.

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία. Για τη μελέτη και κατανόηση της συνολικής δράσης στο σχολείο επιστρατεύθηκαν ημερολογιακές καταγραφές, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, μελέτη εγγράφων και μελέτη προσωπικών αρχείων. Στην προσπάθεια συλλογής ενός μεγάλου εύρους δεδομένων, αξιοποιήθηκαν επίσης εργαλεία ποσοτικού χαρακτήρα. Εφαρμόστηκαν εστιασμένα ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας, μικρά ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς για να διερευνηθεί η συνολική αντίληψή τους για τη δράση που αναπτύχθηκε στο σχολείο καθώς και τα αποτελέσματα δοκιμών αρχικής και τελικής αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών.

Αναγκαιότητα της Έρευνας

Παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την ευαισθησία για να εργαστούν προς μια ηθική και δίκαιη εκπαιδευτική διαδικασία, οι τυπικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι εκ της θέσης τους τα κατεξοχήν κατάλληλα πρόσωπα (Brooks, Jean-Marie, Normore & Hodgins, 2007) για να διευκολύνουν τη σημαντική και ουσιαστική αλλαγή στο επίπεδο του σχολείου. Με σαφή προσανατολισμό προς πιο συμμετοχικές μορφές ηγεσίας, στην παρούσα ερευνητική πρόταση επιχειρείται μια συνάντηση της προοπτικής μιας συμμετοχικής - δημοκρατικής ηγεσίας και της προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης με την αισιοδοξία να επιτευχθεί συνεισφορά στην υπάρχουσα γνώση τόσο από θεωρητική όσο και από εμπειρική άποψη.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιλέγεται για την κατανόηση του ρόλου της ηγεσίας απέναντι στην πρόκληση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο μικρο-επίπεδο του σχολείου οικοδομείται στην αναγνώριση της διαλεκτικής προσώπων, μέσων, γεγονότων και επιδιώξεων σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς και συγκεκριμένο. Υπό αυτή την έννοια, η ηγεσία μετακινεί το ενδιαφέρον διερεύνησης από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ενός θεσμικά τοποθετημένου εκπαιδευτικού ηγέτη προς μια διαλεκτική συλλειτουργία προσώπων και παραγόντων που συνιστούν την ηγετική πράξη. Με αυτό το σκεπτικό, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φιλοδοξούν να αποτελέσουν σημαντική συμβολή στο σύγχρονο προβληματισμό για το ρόλο της πρακτικής διάστασης της ηγεσίας στο δημόσιο

σχολείο για την αντιμετώπιση των σύγχρονων πραγματικοτήτων, με απώτερο σκοπό την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά.

Τα ευρήματα της έρευνας διαφωτίζουν τα ‘τι’, τα ‘πώς’ και τα ‘γιατί’ που αφορούν στην πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας η οποία φιλοδοξεί να εργαστεί για την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, εντός συγκεκριμένου πλαισίου και μέσα από μια προοπτική η οποία δημιούργησε χώρο δράσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετασχόντων. Η εκπαιδευτική ηγεσία, βρίσκεται αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις σε σχέση με την αντίληψη που διαμορφώνεται για την ισότητα και τη διαφορετικότητα ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό. Ταυτόχρονα, υπάρχει αναγκαιότητα για εναλλακτικές προοπτικές που να απελευθερώνουν την ηγεσία από τις μονοπροσωπικές προσεγγίσεις που περιγράφουν ένα οραματιστή ισχυρό ηγέτη ο οποίος αναδεικνύεται σε σημείο αναφοράς για όλες τις εξελίξεις. Οι προτεινόμενες εναλλακτικές προσεγγίσεις ανάπτυξης της σύγχρονης ηγεσίας επιτρέπουν χώρο επαγγελματικής αλληλεπίδρασης για όλους τους εκπαιδευτικούς και ευνοούν την ανάπτυξη συνθηκών ποιότητας στην εκπαίδευση οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να έχουν ερευνήσει τις πιθανές εννοιολογικές και εμπειρικές συνδέσεις μεταξύ παιδαγωγικής πράξης κοινωνικής δικαιοσύνης και εναλλακτικών συμμετοχικών προοπτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η απουσία εργασιών που να τοποθετούν σε ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο τη διερεύνηση των πιθανοτήτων για αποτελεσματικότερη δράση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από εναλλακτικές και πιο συμμετοχικές μορφές ηγεσίας συνιστά κενό για την εκπαιδευτική έρευνα. Η παρούσα έρευνα, διερευνά τις πιθανότητες αυτές στο επίπεδο συγκεκριμένου σχολείου προτείνοντας ένα αναστοχαστικό ερευνητικό εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο, κεντρική θέση κατέχει η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον αναστοχασμό και τη συμμετοχική πράξη που επιτρέπει την ανάπτυξη και την εξέλιξη.

Σπουδαιότητα της Έρευνας

Η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας απορρέει από το γεγονός ότι αναπτύσσεται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του ευρύτερου κοινωνικού σκηνικού στο οποίο το σχολείο λειτουργεί, ώστε ταυτόχρονα να αναδεικνύονται η σημασία της τοπικής δράσης και ο καθοριστικός ρόλος του ευρύτερου θεσμικού και κοινωνικού πλαισίου. Η έρευνα επιχειρεί να αφηγηθεί την πραγματική εμπειρία ενός διευθυντή και μιας ομάδας εκπαιδευτικών που μαζί προσπάθησαν να κατανοήσουν τις διαστάσεις του προβλήματος της ανισότητας εντός του σχολείου και να δράσουν για την αναχαίτισή της, κατανοώντας ταυτόχρονα τις συνδέσεις του προβλήματος με ζητήματα διαφοράς που σχετίζονται με τα θέματα της διαφορετικότητας και τα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντώνται θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες συζητούν το πώς η διαφορετικότητα μεταφράζεται σε εκπαιδευτικό μειονέκτημα και ερευνητικές εργασίες οι οποίες επιχειρούν να συλλάβουν το θέμα της εκπαιδευτικής ανισότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος - συχνά αποκομμένου από τη συγκείμενη πραγματικότητα. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί μελέτη του ζητήματος της ανισότητας εντός του σχολείου αναζητώντας ταυτόχρονα τις συνδέσεις με το ευρύτερο περιβάλλον: θεσμικό και κοινωνικό.

Σε ένα από τα πρώτα συγγράμματά του με την είσοδο του 21^{ου} αιώνα, 'Leadership: What's in it for schools', ο Sergiovanni (2001) θέτει επιτακτικά το ερώτημα για το είδος της ηγεσίας που χρειαζόμαστε λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες πραγματικότητες αλλά και τις πραγματικότητες που αναμένεται να αντιμετωπίσουμε στο άμεσο μέλλον. Ο Sergiovanni, υπογραμμίζει την ανάγκη για μετακίνηση από την υπερ-ηρωική ηγεσία του παρελθόντος και επισημαίνει ότι χρειάζεται αλλαγή στις πρακτικές μας και η αλλαγή στις πρακτικές μας προϋποθέτει αλλαγή στον τρόπο σκέψης. Όπως εξηγεί ο συγγραφέας, «η ηγετική μας πρακτική δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις θεωρίες που την στηρίζουν. Η ηγεσία είναι ρητά κανονιστική, αντικατοπτρίζει τις αξίες μας, τις πεποιθήσεις μας και τις υποθέσεις μας» (σ.3).

Στην παρούσα εργασία, η εκπαιδευτική ηγεσία ταυτίζεται με τη συνολική παιδαγωγική πράξη και γίνεται αντικείμενο μελέτης μέσα από την προσωπική εμπειρία και προοπτική ενός διευθυντή σχολείου που αναλαμβάνει ταυτόχρονα το ρόλο του βασικού ερευνητή και του συλλέκτη δεδομένων. Κεντρικό θέμα της διατριβής, αποτελεί η εκπαιδευτική ηγεσία και ο ρόλος της στην προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι εστιασμένη στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσεγγίσεων αναφορικά με την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ιδιαίτερη σημασία τοποθετείται στη σημασία των συνθηκών που προσδιορίζουν ένα σκηνικό ανισότητας στον ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο ώστε να τεκμηριώνεται η ανάγκη για δράση εντός του σχολείου.

Η διερεύνηση λαμβάνει υπόψη τις γενικότερες θεατές και αθέατες πτυχές που οικοδομούν την έννοια της αδικίας ως πραγματικότητα όσο και την αντίληψη των μελών του σχολικού οργανισμού ατομικά και συλλογικά. Η προοπτική με την οποία προσεγγίζεται η ανάγκη δράσης για δικαιότερο σχολείο που προωθεί τη μάθηση για όλα τα παιδιά σε συνθήκες αποδοχής, φροντίδας, υποστήριξης και ασφάλειας, θέτει στο επίκεντρο την πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολείο.

Η προοπτική που κυριάρχησε κατά τον προηγούμενο αιώνα με τον ισχυρό, οραματιστή ηγέτη που καλούσε τους υφισταμένους και τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού να ακολουθήσουν το εμπνευσμένο του όραμα, φαίνεται να δίνει τη θέση της σε εναλλακτικές προσεγγίσεις (Sergiovanni, 2001). Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν την αξία της συμμετοχικότητας, της διαλεκτικής και της αλληλεπίδρασης προσώπων και γεγονότων αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον καθοριστικό ρόλο του συγκείμενου χώρου. Ο άκριτος δανεισμός όρων και πρακτικών που δοκιμάστηκαν και εφαρμόστηκαν στον επιχειρηματικό κόσμο αποδεικνύεται ανεπαρκής για την αντιμετώπιση όλων των ζητημάτων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Gewirtz, 2002).

Από τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να προωθήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χώρου στον οποίο αναπτύσσεται, προκύπτουν συνεπαγωγές τόσο για τη θεωρία όσο και για την ανάπτυξη πολιτικών και την εφαρμογή τοπικών δράσεων. Τα συμπεράσματα της έρευνας συγκροτούν ένα πλαίσιο ανάπτυξης παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης. Το προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό εννοιολογικό πλαίσιο αγκαλιάζει σε μια ενιαία ολότητα τις πολλαπλές διαστάσεις της δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη, υιοθετεί την ιδέα μιας πλατιάς και ενιαίας δραστηριοποίησης στη βάση οικουμενικών αξιών - μακριά από γραμμικές διαδρομές και μακριά από οποιαδήποτε μοντελοποίηση συμπεριφορών, ενώ ο αναστοχασμός λαμβάνει κεντρική θέση σε αυτό.

Σε σχέση με την ανάπτυξη πολιτικής και την ανάπτυξη δράσης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πράξη, προκύπτουν συνεπαγωγές οι οποίες αφορούν στις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος στα θέματα ισότητας και δικαιοσύνης και

συνεπαγωγές οι οποίες αφορούν στην προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών των δημόσιων σχολείων, στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας για δημοκρατικοποίηση.

Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η πρωτοτυπία της ερευνητικής πρότασης μπορεί να αναζητηθεί τόσο στη θεματική επιλογή όσο και στην ερευνητική διαδικασία. Η σπουδαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας σε σχέση με προηγούμενες προσεγγίσεις εστιάζεται στο συμμετοχικό προσανατολισμό που προσδίδεται στην προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο ο οποίος μετακινείται από μια μονο-προσωπική προοπτική ηγεσίας προς την ιδέα της συλλογικής ανάληψης ευθύνης και της συμμετοχικής ανάπτυξης μέσω του αναστοχασμού. Είναι επίσης σημαντικό ότι μέσα από μια συμμετοχική έρευνα μέσα στο σχολείο διερευνώνται ταυτόχρονα πολλαπλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξετάζεται η δυναμική σχέση στάσεων, αντιλήψεων, πρακτικών, και παρεμβάσεων. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, δε συναντάται ανάλογη εργασία με ολιστική προοπτική η οποία να αναπτύσσεται σε όλο το εύρος ανάπτυξης της παιδαγωγικής πράξης σε πραγματικές συνθήκες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου. Στην πρωτοτυπία της έρευνας συμβάλλει επίσης ο αυτοβιογραφικός προσανατολισμός που προσδίδει στα αποτελέσματα η αποκάλυψη της εμπειρίας του ερευνητή ο οποίος συμμετείχε στην ανάπτυξη της δράσης από τη θέση του ως διευθυντής του σχολείου.

Θεματικά, η πρωτοτυπία απορρέει από το ότι διερευνάται η δυνατότητα υποστήριξης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πράξη μέσα από μια συγκεκριμένη προοπτική παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας η οποία προσανατολίζεται στη συμμετοχική ανάληψη ευθύνης και ανάπτυξης. Ερευνητικά, η διερεύνηση γίνεται στο χώρο ανάπτυξης της δράσης, το σχολείο, και ο βασικός ερευνητής συμμετέχει ως δρών πρόσωπο και όχι ως παρατηρητής διατηρώντας μάλιστα τη θέση του διευθυντή του σχολείου. Η πρωτοτυπία της έρευνας ενδυναμώνεται επίσης από τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων μέσα από μια ολιστική προσέγγιση. Τα δεδομένα συλλέγονται με πολλαπλά μέσα και καλύπτουν ολόκληρο το εύρος της σχολικής ζωής. Εφαρμόζονται παρατηρήσεις δράσεων και αλληλεπιδράσεων, παρατηρήσεις διδασκαλιών, συνεντεύξεις για να διερευνηθούν απόψεις, χορηγούνται ερωτηματολόγια για διερεύνηση απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών και μετρήσεις για αποκάλυψη της δυνατότητας επίτευξης βελτίωσης στη μάθηση. Σημαντική λεπτομέρεια αποτελεί η απόπειρα ταυτόχρονης συνεξέτασης δεδομένων από γονείς και

εκπαιδευτικούς σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία λαμβάνοντας πληροφόρηση για κάθε παιδί χωριστά.

Από μεθοδολογική άποψη η διερεύνηση εκτείνεται σε μήκος χρόνου στο χώρο ανάπτυξης της παιδαγωγικής πράξης και της ηγετικής δραστηριότητας, το σχολείο, με πρόθεση να αποκαλύψει αθέατες πτυχές της καθημερινότητας των ανθρώπων ενός σχολείου που δραστηριοποιούνται για την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από συντονισμένη δράση. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός αξιακού χαρακτήρα και ο ίδιος ο βασικός ερευνητής συμμετέχει στη διαδικασία, εκ της θέσης του ως διευθυντής του σχολείου και αυτό προσδίδει έναν αυτοβιογραφικό χαρακτήρα στην προσέγγιση των ευρημάτων.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη μελέτη και ανάλυση των δεδομένων ώστε να απαντηθεί κάθε ερευνητικό ερώτημα χαρακτηρίζεται επίσης από πρωτοτυπία καθώς πρόκειται για μια 'ολιστική διαδικασία διαχείρισης δεδομένων'. Σύμφωνα με την ολιστική διαδικασία διαχείρισης των δεδομένων, για κάθε ερώτημα αξιοποιούταν το συνολικό εύρος των δεδομένων από το σύνολο των πηγών που κρίνονταν ως σχετικές κάθε φορά. Η διαδικασία αυτή προσδίδει μια σφαιρικότητα στην κατανόηση του υπό διερεύνηση προβλήματος καθώς η εξέταση διενεργήθηκε μέσα από πολλαπλές προοπτικές.

Η συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου στη συνολική ερευνητική δραστηριότητα συνιστά εκ προοιμίου αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίζει σε αναπτυξιακές προσπάθειες - χωρίς να απομονώνεται το ενδιαφέρον αποκλειστικά στις προσωπικές συμπεριφορές, αποφάσεις ή γνώρισμα του ενός τυπικού ηγέτη. Η διερευνητική προσέγγιση απέναντι στο ρόλο του επίσημα ορισμένου ηγέτη εννοιολογικά τοποθετεί την κατανόηση της πράξης της ηγεσίας εντός του πλαισίου μιας κοινωνικής προοπτικής και αυτό πάει πέρα από προσωπικά χαρακτηριστικά, μοντέλα και θεωρίες διοίκησης.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, εμπλουτίζει την υπάρχουσα γνώση σε σχέση με την προσωπική εμπειρία του επίσημου εκπαιδευτικού ηγέτη που τάσσεται στον αγώνα για την κοινωνική δικαιοσύνη και επιπλέον ενδυναμώνει την κατανόηση των πτυχών της συλλογικής ανάπτυξης προσανατολισμένης δράσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη - ως προϊόντος αλληλεπίδρασης δρώντων προσώπων μεταξύ τους και με τα δεδομένα της περίπτωσης. Από τη μια, αναδεικνύεται ο κρίσιμος ρόλος του επίσημου εκπαιδευτικού ηγέτη και αφετέρου εισάγεται η προοπτική της συλλογικής δράσης εντός

ενός πλαισίου όπου κεντρική θέση κατέχει ο αναστοχασμός και η ηθική προσήλωση σε αξίες.

Μακριά από μοντέλα και γραμμικές προσεγγίσεις προδιαγεγραμμένων βημάτων, στο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης κοινωνικής δικαιοσύνης, η τοπική πολυμέτωπη δράση σε πολλαπλές ζώνες αναδεικνύεται σε θεμελιώδες συστατικό. Τα συμπεράσματα της έρευνας, πρόσθετα στη σημαντική συνεισφορά τους για τη θεωρία και την πολιτική στα θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, αναδεικνύουν τη σημασία και τα πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή συμμετοχικής έρευνας δράσης ως μέσου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία επιβεβαιώνει την επάρκεια και την καταλληλότητα της συμμετοχικής έρευνας δράσης ως μαθησιακής και αναπτυξιακής διαδικασίας η οποία μπορεί ταυτόχρονα να υποστηρίζει τους συμμετέχοντες σε αυτή. Προς την ίδια κατεύθυνση, καθοριστική αποδείχθηκε και η υιοθέτηση μιας εναλλακτικής προοπτικής της εκπαιδευτικής ηγεσίας η οποία κινήθηκε μακριά από μονοπροσωπικές θεωρήσεις και μακριά από πρακτικές επιβολής από πάνω προς τα κάτω.

Διάγραμμα Διατριβής

Η συγγραφή της παρούσας διατριβής οργανώνεται και κατανέμεται σε πέντε διακριτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εισάγεται το πυρηνικό ερευνητικό πρόβλημα (Perry, 1995) που αφορά στους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να προωθήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλα τα παιδιά σε ένα δημόσιο σχολείο επιχειρώντας την ανάπτυξη κατανόησης στο επίπεδο πράξης. Στο ίδιο κεφάλαιο, περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, αιτιολογείται η αναγκαιότητα εφαρμογής της έρευνας και γίνεται αδρομερής αναφορά στη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί καθώς και σε κάποιους περιορισμούς που αφορούν στη δυνατότητα γενίκευσης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση μιας θεωρητικής βάσης στην οποία να θεμελιώνεται η έρευνα, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Κυρίαρχη θέση, στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέχει η έννοια της 'ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη' εξετάζοντας ένα εύρος πτυχών που επηρεάζουν την έννοια και παρουσιάζοντας ευρήματα ερευνών που εφαρμόστηκαν σε σχέση με τη θεματική περιοχή. Επιπλέον, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρείται μια στοχευμένη αναφορά στο ρόλο της κατ' οίκον εργασίας καθώς η ανάθεση εργασιών στο σπίτι κατέχει κεντρική θέση στην καθημερινότητα

της εκπαιδευτικής πράξης και εν δυνάμει μπορεί να αποτελεί θέμα διαιώνισης ή πρόκλησης ανισοτήτων ανάμεσα στα παιδιά. Η διερεύνηση αυτή δεν εξαντλείται μια και πρόθεση της παρούσας εργασίας είναι να διαφανεί η σχέση της με τα παιδιά υψηλού κινδύνου και της δυσκολίας των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, σε διακριτά τμήματα του κεφαλαίου αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης που αφορά ανάπτυξη έρευνας δράσης σε συγκεκριμένο σχολείο, περιγράφεται η μονάδα ανάλυσης καθώς και τα υποκείμενα από τα οποία συλλέχτηκαν δεδομένα, οι διαδικασίες συλλογής αλλά και ανάλυσης των δεδομένων και η προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας στην ερευνητική δραστηριότητα χωρίς να παραβιάζονται θέματα ηθικής, έχοντας κατά νου ότι σε κάποιο βαθμό η έρευνα αξιοποιεί πληροφορίες με χαρακτήρα προσωπικών δεδομένων ανήλικων παιδιών. Στη δομή του κεφαλαίου, δεν παραλείπονται οι περιορισμοί που αφορούν αφενός σε μεθοδολογικές δυσκολίες και αφετέρου σε δυνατότητες γενίκευσης των ευρημάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία συζητούνται κάτω από το φακό των αρχικών ερωτημάτων που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Στο κεφάλαιο περιγράφονται στοιχεία που αφορούν τους συμμετέχοντες στην έρευνα και τα ευρήματα οργανώνονται τόσο σε σχέση με την εξελικτική διαδρομή τους στους κύκλους δράσης όσο και σε σχέση με τη θεματική τους συνάφεια ώστε να διευκολυνθεί η διατύπωση και ο έλεγχος συμπερασμάτων που ακολουθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Τα ευρήματα συνοψίζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και επιχειρείται μια ερμηνεία τους στο πλαίσιο της θεωρητικής βάσης αλλά και των ευρημάτων προηγούμενων ερευνών, όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο δύο κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε ώστε να παρουσιαστούν αθέατες πτυχές που αφορούν στην ηγετική πράξη για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και για να αναδειχθεί η καταλληλότητα της επιλογής της έρευνας δράσης για την κατανόηση των ζητημάτων που διερευνώνται. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με εισηγήσεις για ερευνητές που θα ήθελαν να εργαστούν στον ίδιο χώρο καθώς και με τις συνεπαγωγές που προκύπτουν από την έρευνα για το εκπαιδευτικό σύστημα, τις σχολικές δομές και την προετοιμασία των ηγετικών στελεχών στα δημόσια σχολεία της Κύπρου.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Η ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριότητας στην παρούσα εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να προωθήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική καθημερινότητα. Η μελέτη και κατανόηση της ηγετικής πράξης, επιχειρείται μέσα από μια προοπτική ηγεσίας η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη. Με την έννοια αυτή, είναι σημαντικό να επισημανθούν και οριστούν οι βασικοί όροι που περιλαμβάνονται στον πυρήνα της ερευνητικής πρότασης: ‘πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας’ και ‘ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη’. Επιπλέον, επειδή στο επίκεντρο της διερεύνησης τίθεται η δυνατότητα υποστήριξης συγκεκριμένων παιδιών τα οποία χαρακτηρίζονται ως περιπτώσεις ‘υψηλού κινδύνου’ μια τρίτη έννοια διεκδικεί ορισμό και αφορά στην ομάδα ‘υψηλού κινδύνου’.

Η κοινωνική δικαιοσύνη, αποτελεί μια αξία η οποία δύσκολα μπορεί να συλληφθεί και οριστεί σε μια απλή πρόταση. Ο Bogotch (2002) θέτει το ζήτημα της μη ύπαρξης σταθερών ορισμών για την κοινωνική δικαιοσύνη και εξηγεί ότι ο ορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, στην αναζήτηση αφετηριακού σημείου συζήτησης, η Griffiths (2003) εισηγείται να σημειωθεί ότι η δικαιοσύνη αναφέρεται τόσο στις ατομικές προσωπικές συνθήκες και εμπειρίες, όσο και στις συστημικές θεσμικές επιδράσεις διαφορετικών κοινωνικών πολιτικών θέσεων όπως η φυλή, η τάξη, το φύλο. Στηριγμένη μάλλον σε μια Αριστοτελική προοπτική, η Griffiths διατυπώνει τη θέση ότι «η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική κατάσταση συμβάντων που είναι καλή για το κοινό συμφέρον, δεδομένου ότι σε αυτό περιλαμβάνεται τόσο το καλό για τον καθένα όσο και το καλό για όλους, αναγνωρίζοντας ότι ο ένας εξαρτάται από τον άλλο» (σ. 54). Βασική θέση της Griffiths είναι ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι δυναμική γιατί ποτέ - και δε θα μπορούσε ποτέ να συμβεί - δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμιάς και για όλους.

Η Gewirtz (1998) παρέχει ένα νόημα στην κοινωνική δικαιοσύνη που επικεντρώνεται στις ιδέες διασπαστικών και υπονομευτικών διευθετήσεων που προωθούν την περιθωριοποίηση και τις διαδικασίες αποκλεισμού. Ο Theoharis (2007) ορίζει την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης ως την τοποθέτηση των θεμάτων της φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων ιστορικών και σύγχρονων συνθηκών περιθωριοποίησης στο επίκεντρο της υποστήριξης των πράξεων ηγεσίας και του οράματος

των διευθυντών σχολείων. Ο ορισμός αυτός, αφενός θέτει στο επίκεντρο την αντιμετώπιση και αφετέρου την απάλειψη της περιθωριοποίησης στα σχολεία.

Σύμφωνα με τον Bogotch (2000, 2002) το αποτέλεσμα της εργασίας ηγεσίας η οποία είναι διαποτισμένη με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που κάνει δύο πράγματα: πρώτο, επιτρέπει να λειτουργήσουν προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο στη βάση πεποιθήσεων για τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων και δεύτερο, όταν δημιουργηθεί μια νέα πραγματικότητα εμφανίζονται διαφορετικές συνθήκες που αποτελούν την αιτία για να παραμείνει ο ηγέτης πιστός προς τις πυρηνικές αξίες ηγεσίας που προηγουμένως είχαν υποβαθμίσει την έμφαση προς τις δίκαιες κοινωνικές πρακτικές.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η ορισμός της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης θεμελιώνεται στις καθημερινές πραγματικότητες της σχολικής ηγεσίας. Ο τεχνικός πυρήνας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy & Miskel, 2001) αφορά στη διδασκαλία και στη μάθηση με μια ευρεία εννοιολογική σύλληψη και ως εκ τούτου, αυτά τα δύο βασικά θέματα επηρεάζουν αυτό που θα μπορούσε να θεωρείται ως κοινωνική δικαιοσύνη. Επειδή η εκπαίδευση, αποτελεί αγαθό από μόνη της και εφόδιο με προσωπική και συλλογική προοπτική το οποίο εν δυνάμει βελτιώνει την παρουσία των προσώπων στον κόσμο είναι σημαντικό να διασφαλιστούν οι αναγκαίες συνθήκες που διευκολύνουν και μεγιστοποιούν τις συνθήκες πρόσβασης, μεταχείρισης και βελτίωσης των αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθησία για όσα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Η εργασία της Lupton (2005), είναι αρκετά διαφωτιστική αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη σχέση της με τη σχολική βελτίωση και θεωρεί ότι «το ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει ότι τα παιδιά θα έχουν τουλάχιστο το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης όπως και οι πιο προνομιούχοι συνομήλικοί τους» (σ. 589). Με αυτή την προοπτική το ζητούμενο για την εκπαιδευτική ηγεσία είναι να δημιουργήσει τέτοιες διευθετήσεις, με τρόπους που συμβάλλουν στη ζωή και στη μάθηση των μαθητών τους σε κοινότητα πράξης που είναι χτισμένη γύρω από βασικές φιλοσοφικές αξίες της δίκαιης κοινωνίας (Clark, 2006), διασφαλίζοντας ότι οι αξίες αυτές διαποτίζουν την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και της αίθουσας διδασκαλίας.

Η ανάληψη δράσης για την κοινωνική δικαιοσύνη αφορά όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού και ως εκ τούτου δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στις ατομικές δραστηριότητες του ενός ηγέτη. Στην παρούσα πρόταση, η δημοκρατική προοπτική ηγεσίας δεν υπαινίσσεται ότι η τυπική ηγεσία και οι δομές της εντός των οργανισμών θα πρέπει να

διαγραφούν ή περιφρονηθούν. Αντιθέτως, θεωρείται ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των κατακόρυφων και των οριζόντιων διαδικασιών. Οι επίσημοι ηγέτες θα πρέπει να είναι οι θεματοφύλακες της πράξης της ηγεσίας και να δημιουργούν τις συνθήκες ώστε αυτή να αναπτύσσεται και να υπάρχει (Harris, 2007).

Το ιδεολογικό υπόβαθρο της παρούσας πρότασης σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται στην εννοιολογική σύλληψη και στην κατανόηση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο επίκεντρο τίθεται ο προβληματισμός κατά πόσο πρόκειται για μια μονοπροσωπική συμπεριφορά και δράση με στόχο την επίδραση και τον επηρεασμό στις συμπεριφορές των άλλων ή για μια πλατιά διαδικασία που αγκαλιάζει το σύνολο των ανθρώπων και των έργων στο σχολικό χώρο. Η αντίληψη που υιοθετείται προσεγγίζει την ηγεσία ως 'συνολική παιδαγωγική πράξη στο σχολείο', η οποία απορρέει από τη συλλογική συνέργεια των εκπαιδευτικών και των άλλων ενδιαφερόμενων στο σχολείο, σε συντονισμό με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο αναφοράς του σχολείου, όπου παραμένει καθοριστικής σημασίας ο ρόλος του τυπικού ηγέτη για την έμπνευση, την ενορχήστρωση, το συντονισμό και τη διευκόλυνση της συνολικής πράξης.

Οι Spillane, Halverson & Diamond (2001) στην εργασία τους εισηγούνται ότι η ηγεσία γίνεται πιο κατανοητή 'ως πρακτική που κατανέμεται μεταξύ ηγετών, υφισταμένων και της περιστασής τους και συσσωματώνει τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων ή ατόμων. Αυτό συνεπάγεται μια κοινωνική κατανομή ηγεσίας όπου η λειτουργία της «απλώνεται στην εργασία ενός αριθμού ατόμων και το έργο εκπληρώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ηγετών» (2001, σ.20).

Στη βάση του προβληματισμού που συνοπτικά έχει περιγραφεί μέχρι τώρα, στην παρούσα έρευνα, οι έννοιες κλειδιά ορίζονται ως εξής:

Πράξη της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Ο ορισμός ηγεσίας που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα, διαφοροποιείται κάπως από τους διαδεδομένους ορισμούς καθώς ταυτίζεται με τη συνολική παιδαγωγική πράξη. Η πράξη ηγεσίας αναφέρεται σε δραστηριότητες που εξυπηρετούν την πυρηνική εργασία του οργανισμού (Spillane, 2006) δηλαδή, τη συνολική παιδαγωγική πράξη στην οποία περιλαμβάνεται η διδασκαλία και η μάθηση, οι οποίες είναι σχεδιασμένες από μέλη του οργανισμού για να επηρεάσουν την παρώθηση, τις γνώσεις, τα συναισθήματα ή τις πράξεις

των μελών του οργανισμού ή που εκλαμβάνονται από τα μέλη του οργανισμού ως σκόπιμες για να επηρεάσουν την παρώθηση, τις γνώσεις, τα συναισθήματα ή τις πράξεις τους.

Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη

Παρόλο που ο ορισμός της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μια πολύπλοκη και αμφισβητούμενη διαδικασία, στην παρούσα εργασία υιοθετείται η πρόταση των McKenzie κ.ά. (2008) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να συνδέεται σε τρεις κυρίαρχες ευρύτερες περιοχές ενδιαφέροντος: πρώτο, την υποχρέωση για βελτίωση της επίδοσης όλων των παιδιών στο σχολείο, δεύτερο, την προετοιμασία των μαθητών να ζήσουν ως κριτικοί πολίτες στην κοινωνία και τρίτο, τη διασφάλιση ότι οι μαθητές μαθαίνουν σε ετερογενείς, ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας. Στη βάση των θέσεων που προβάλλονται στη σχετική βιβλιογραφία, ως ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται η σκόπιμη παιδαγωγική και οργανωτική δράση για βελτίωση της μάθησης όλων των παιδιών και αναχαίτιση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, μέσα από μια συνειδητή ευαισθησία προς τη διαφορετικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες πρακτικές δράσεις προς την κατεύθυνση αυτή.

Ομάδα ‘Υψηλού Κινδύνου’

Στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και στις διεθνείς έρευνες για τον αλφαριθμητισμό, συγκεκριμένες ομάδες παιδιών με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένο υπόβαθρο παρουσιάζονται να είναι πιο επιρρεπή στην αποτυχία και την περιθωριοποίηση. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ως ομάδα ‘Υψηλού Κινδύνου’ εννοούνται όλα εκείνα τα παιδιά τα οποία επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη πιθανότητα να βρεθούν στο φάσμα της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Η επισήμανση των παιδιών έγινε στη βάση μιας σε βάθος γνωριμίας και κατανόησης των δεδομένων που αφορούσαν κάθε παιδί χωριστά. Αποφεύχθηκε κατάταξη παιδιών στην ομάδα ‘Υψηλού Κινδύνου’ εξαιτίας ενός και μόνο χαρακτηριστικού στην ατομικότητα ή στο υπόβαθρό τους.

Το κριτήριο χαρακτηρισμού ενός παιδιού ως περίπτωσης υψηλού κινδύνου δεν καθοριζόταν από την επίδοσή του αλλά από την προοπτική που δημιουργούσε το σύνολο των δεδομένων που αφορούσαν κάθε παιδί χωριστά, περιλαμβάνοντας την επίδοση, το

υπόβαθρο και την κοινωνικο-συναισθηματική παρουσία του παιδιού. Η κατάταξη έγινε στη βάση της συνολικής εξέτασης όλων των δεδομένων κάθε παιδιού από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένους παράγοντες κινδύνου όπως: η ωριμότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες, η καταγωγή, το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων.

Οριοθέτηση της Έρευνας

Στον πυρήνα της ερευνητικής πρότασης βρίσκεται η αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία ως πράξη, μπορεί να υποστηρίξει και προωθήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στο δημόσιο σχολείο, μέσα από μια εναλλακτική προοπτική που προωθεί τη συμμετοχή των πολλών και τη συλλογικότητα. Η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας δεν αναιρεί τη θέση του ορισμένου διευθυντή ούτε και υπαινίσσεται οποιαδήποτε υποβάθμιση ή απαξίωση ρόλου. Αντιθέτως, η προοπτική της συλλογικής ανάληψης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης διευρύνει το πεδίο μελέτης πέρα από τις συγκεκριμένες συμπεριφορές και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ενός. Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται διερεύνηση αντιλήψεων προσώπων, μελέτη του συγκείμενου χώρου, μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του συγκεκριμένου σχολείου και του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού σε ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης που επιτρέπει στην ηγετική δραστηριότητα να διαχέεται ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, για την προώθηση και διασφάλιση των συνθηκών που να αναδεικνύουν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης ανάμεσα στους μαθητές.

Το εγχείρημα μπορεί να κριθεί ευνοϊκά αφού, στην απουσία ενός σώματος εμπειρικών δεδομένων που να εστιάζεται στην τομή της έννοιας της ηγεσίας και της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, η προοπτική ηγεσίας συλλογικής ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της πράξης της ηγεσίας.

Επειδή αντικείμενο της μελέτης αποτελεί η πρακτική διάσταση που αφορά στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής και στις πραγματικότητες της αίθουσας διδασκαλίας, θέματα όπως οι λειτουργίες του σχολείου, οι εργασίες ρουτίνας, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η κατ' οίκον εργασία, η αξιολόγηση, η ενισχυτική διδασκαλία, οι προσδοκίες, οι δομές και υποδομές θα βρεθούν στο επίκεντρο ώστε να αποκαλυφθεί η διασύνδεση της ηγετικής πράξης με την ουσία του παιδαγωγικού έργου στο δημόσιο σχολείο.

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέγηκε για τις ανάγκες της παρούσας πρότασης, στηρίζεται στην ανάπτυξη συμμετοχικής έρευνας δράσης σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο της Κύπρου στο οποίο ο ερευνητής υπηρετεί από τη θέση του διευθυντή. Τα ευρήματα από την ερευνητική διαδικασία αφορούν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και παρόλο ότι προκύπτουν βασικές αρχές δράσης, κάθε απόπειρα γενίκευσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς μιας τοπικά προσδιορισμένης περίπτωσης.

Θέματα που αφορούν σε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία (περιλαμβανομένης της θέσης διευθυντή) μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή μέσα από την εφαρμογή συνεντεύξεων σε ένα ευρύ δείγμα πληθυσμού δε διερευνούνται και αποτελούν περιορισμό για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως αφετηριακό σημείο την παραδοχή ότι η παιδαγωγική ηγεσία στο δημόσιο σχολείο είναι αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις που συνδέονται με την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα. Στο βαθμό που η διαφορετικότητα οδηγεί σε εκπαιδευτική ανισότητα, τίθεται θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης την οποία τα σχολεία οφείλουν να διασφαλίσουν. Στην εργασία, η εκπαιδευτική ηγεσία ταυτίζεται με τη συνολική παιδαγωγική πράξη και γίνεται αντικείμενο μελέτης μέσα από την προσωπική εμπειρία και προοπτική ενός διευθυντή σχολείου που αναλαμβάνει ταυτόχρονα το ρόλο του βασικού ερευνητή και του συλλέκτη δεδομένων.

Η έρευνα, θεμελιώνεται στην πεποίθηση ότι η δράση στο μικρο-επίπεδο του σχολείου δίνει ουσιαστικό νόημα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και για το λόγο αυτό η προσπάθεια εστιάστηκε στην αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους η παιδαγωγική πράξη θα μπορούσε να υπηρετήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Προς το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε διαδικασία συμμετοχικής έρευνας δράσης.

Στη βάση των αποτελεσμάτων, προτείνεται ένα πολυεπίπεδο αναστοχαστικό εννοιολογικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας το οποίο αγκαλιάζει σε μια ενιαία ολότητα τις πολλαπλές διαστάσεις της δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη. Η πρωτοτυπία της έρευνας αφορά τόσο στη θεματική επιλογή όσο και στην ερευνητική διαδικασία. Το περιεχόμενο αφορά στη διερεύνηση πρακτικών πτυχών της εκπαιδευτικής ηγεσίας για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ από μεθοδολογική άποψη αφορά σε μια

διερεύνηση που εκτείνεται σε μήκος χρόνου στο χώρο ανάπτυξης της παιδαγωγικής πράξης.
Στη συγκεκριμένη έρευνα υπάρχει σαφής προσανατολισμός αξιακού χαρακτήρα.

Constantinos Michail

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που στοιχειοθετούν το σύγχρονο περιβάλλον για την εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από μια συνεχή αλλαγή και δυναμική μεταμόρφωση καθιστώντας την εκπαίδευση δέκτη πολλαπλών επιδράσεων και προκλήσεων. Άμεση συνεπαγωγή των προκλήσεων αυτών αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολεία βρίσκονται αντιμέτωπα με την πραγματικότητα της ποικιλομορφίας ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό. Η ποικιλομορφία αυτή αφενός σχετίζεται με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και αφετέρου με την ιδιαιτερότητα των παιδιών, καταλήγοντας σε μια διαφοροποιημένη δυνατότητα ουσιαστικής πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά όπως η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Απότοκο αυτής της διαφοροποιημένης δυνατότητας ουσιαστικής πρόσβασης στην εκπαίδευση αποτελεί η ιστορική περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός συγκεκριμένων παιδιών και συγκεκριμένων ομάδων παιδικού πληθυσμού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από την κοινωνικο-πολιτική τους θέση, ανεξάρτητα από το αν συνειδητοποιούν ή όχι τη θέση αυτή, η οποία αποτελεί μέρος της ταυτότητάς τους: φυλή, κοινωνική τάξη, φύλο, θρησκεία, σεξουαλικότητα, αναπηρία, σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, εθνικότητα, οικογενειακή κατάσταση, προσωπική βιογραφία, ιθαγένεια. Αυτές οι θέσεις επηρεάζουν το ποιος κερδίζει, ποιος χάνει και ποιος λαμβάνει αυτό που επιθυμεί ως αποτέλεσμα της εμπλοκής του με την εκπαίδευση (Griffiths, 2003). Είναι για το λόγο αυτό που οφείλουμε να θέσουμε υπό συζήτηση αντιλήψεις και δομές που οικοδομήθηκαν πάνω στην ούτω καλούμενη ουδετερότητα της αντικειμενικής πραγματικότητας και γνώσης και να αναγνωρίσουμε ότι τα συστήματα που δημιουργήσαμε αντιπροσωπεύουν και συνακόλουθα αναπαράγουν την επικρατούσα κουλτούρα, και τις αξίες της κοινωνίας (Bourdieu & Passeron, 1977, 1986).

Κάτω από την πίεση των πραγματικοτήτων αυτών, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται καθημερινά να λαμβάνουν αποφάσεις και να προχωρούν σε πράξεις που αφενός συμμορφώνονται στη νομοθετική και θεσμική διάσταση της ύπαρξης και λειτουργίας των σχολείων ως δημόσιων οργανισμών και αφετέρου αποκαλύπτουν μια προσωπική δυναμική, αφού ως πρόσωπα έχουν συγκεκριμένες εμπειρίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και

δρουν σε ένα συγκεκριμένο πλέγμα αλληλεπίδρασης δρώντων προσώπων εντός και εκτός του σχολείου. Οι αποφάσεις και οι πράξεις αυτές, δεν είναι ούτε κενές ούτε και ουδέτερες αξιών. Μέσα σε αυτό το πολύπλοκο πλέγμα οι αποφάσεις και οι πράξεις ρητά ή υπόρητα στηρίζονται σε ένα ερμηνευτικό υπόβαθρο που κατά κύριο λόγο οικοδομείται σε αξίες. Στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει αναπτυχθεί μια ολοένα αυξανόμενη γνωστική περιοχή η οποία συνδέει τα θέματα διαφορετικότητας, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bogotch, 2002· Brown, 2004a, 2004b, 2005, 2006· Cambron – McCabe & McCarthy, 2005· Capper, 1993· Crogan, 1999· Dantley, 2002· Frattura & Capper, 2007· Hafner, 2010· Larson & Murtdaha, 2002· Marshall, 2004· Marshall & Theoharis, 2007· McKenzie, κ.ά., 2008· Parker & Shapiro, 1992· Pounder, Reitzuk & Young, 2002· Riehl, 2000· Sheurich & Skrla, 2003· Theoharis 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009· Young & Laible, 2000).

Όπως εξηγεί οHodgkinson (1991):

...η εκπαιδευτική διοίκηση είναι μια ειδική περίπτωση εντός του γενικότερου επαγγέλματος των διοικητικών. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες βρίσκουν τους εαυτούς τους σε αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια αρένα ηθικής διέγερσης – συχνά πολιτικοποιημένης αλλά πάντα ανθρώπινης, πάντοτε υπόρητα συνδεδεμένης με την αξιολόγηση της κοινωνίας [...] περιλαμβάνει μια κληρονομιά αξίας από τη μια και είναι μια μαζική βιομηχανία από την άλλη, στην οποία κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις είναι δεμένες μαζί σε μια πολύπλοκη ισορροπία (πλέγμα ισορροπιών) εξουσίας. Αυτό καλεί για μια ασυνήθιστη ευαισθησία προς τις αξίες από μέρους των εκπαιδευτικών ηγετών (σελ. 164).

Η ηγεσία δεν αποτελεί έργο ουδέτερο αξιών και σε καμιά περίπτωση δε λειτουργεί στο κοινωνικό κενό ούτε και σε στατικό, τυποποιημένο και αναλλοίωτο συγκείμενο. Το ζητούμενο είναι να αποκαλύπτεται και να γίνεται συνειδητή η αξιακή πλατφόρμα στην οποία εδράζεται η ηγετική πράξη και ακόμα πιο σημαντικό είναι, να επιχειρείται διαποτισμός της ηγετικής πράξης με αξίες που αφορούν στο καλό τόσο για το κάθε παιδί ξεχωριστά όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι κεντρική στο σύγχρονο θεωρητικό λόγο για την εκπαίδευση και τα σχολεία καθώς αναδεικνύει ένα σημαντικό ζήτημα στην κοινωνία το οποίο όφειλε να βρίσκεται σε κεντρική θέση στη σκέψη και στην πράξη των πολιτικών, των ληπτών αποφάσεων, των

επαγγελματιών στο χώρο σε σχέση με τη φύση της εκπαίδευσης αλλά και τη θέση του σχολείου στην κοινωνία (Clark, 2006).

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται προς την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και τη δυνατότητα προώθησής της στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής μέσα από την πράξη της ηγεσίας. Αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική ηγεσία, η προσέγγιση που υιοθετείται μετακινείται από την μονοπροσωπική ηρωική προοπτική του ενός οραματιστή ηγέτη προς πιο συμμετοχικές μορφές ηγεσίας.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιχειρεί να προσφέρει την αναγκαία θεωρητική στήριξη στην ερευνητική προσπάθεια και αφετέρου να παρουσιάσει τα μέχρι τώρα εμπειρικά δεδομένα. Κεντρική θέση, στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέχει η έννοια της *‘ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη’*, εξετάζοντας ένα εύρος πτυχών που επηρεάζουν την έννοια και παρουσιάζοντας ευρήματα ερευνών που εφαρμόστηκαν σε σχέση με τη θεματική περιοχή. Η επισκόπηση καθοδηγείται από μια εκλεκτικιστική προσέγγιση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρέχει θεωρητική στήριξη στην προοπτική ηγεσίας που ο ερευνητής υιοθετεί η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρείται μια στοχευμένη αναφορά στο ρόλο της κατ’ οίκον εργασίας αφού η κατ’ οίκον εργασία παραδοσιακά εμφανίζεται ως βασική διαδικασία στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης η οποία εν δυνάμει μπορεί να αποτελεί θέμα διαίωνισης ή πρόκλησης ανισοτήτων ανάμεσα στα παιδιά. Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, η ανάθεση κατ’ οίκον εργασίας παραμένει βασικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Με επίγνωση της περιορισμένης υποστήριξης που μπορεί να παρέχεται προς τα παιδιά των μειονεκτικών ομάδων στο σπίτι και με επίγνωση των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων που μπορεί να προσφέρει η ανταπόκριση των παιδιών στην κατ’ οίκον εργασία, το ζήτημα αποκτά συνεπαγωγές δικαιοσύνης και διαίωνισης των ανισοτήτων.

Αφού, παρουσιαστούν οι θέσεις και οι ερμηνείες στο σύγχρονο συνολικό λόγο σε σχέση με τις θεματικές περιοχές με αναφορά σε εμπειρικά δεδομένα, θα επιχειρηθεί μια υποστήριξη των ερευνητικών σημείων εστίασης για την κατανόηση της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

Η Αξία της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην Εκπαιδευτική Πράξη

Η θεωρητική ενασχόληση με τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης συχνά αποκαλύπτει μια ιδεολογική στράτευση καθώς η συνολική επιχειρηματολογία οικοδομείται στη βάση ευρύτερων ιδεολογικών προσανατολισμών. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η συζήτηση που αναπτύσσεται, είναι διαποτισμένη με αρχές που παραπέμπουν στην κριτική θεωρία. Σε αρκετές περιπτώσεις όμως, υιοθετείται μια εκλεκτικιστική προσέγγιση η οποία εξυπηρετεί μια πλουραλιστική κατανόηση των πολλαπλών πτυχών που αφορούν στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαίδευση. Η εκλεκτικιστική προσέγγιση επιτρέπει την είσοδο πολλαπλών ιδεών – συχνά με διαφοροποιημένο υπόβαθρο και διαφοροποιημένη οπτική - στη συζήτηση ώστε η εξέταση των θεμάτων να είναι πολύπλευρη και σφαιρική. Υπάρχουν πολλές θεωρίες και τα προβλήματα διευκολύνονται, αποκτώντας μια αίσθηση του εύρους των πιθανών θεωριών.

Η ποικιλομορφία σε σχέση με το προσωπικό και συλλογικό υπόβαθρο των μελών κάθε κοινωνίας – τοπικής και ευρύτερης – αποτελεί βασικό γνώρισμα στο σύγχρονο κοινωνικό σκηνικό. Η εντεινόμενη ποικιλομορφία ωθεί τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μια ευαισθητοποιημένη θεώρηση και μια στάση εγρήγορσης σε σχέση με τα θέματα της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ιδιαίτερα σε σχέση με τη δυνατότητα ουσιαστικής πρόσβασης στα δημόσια αγαθά. Η έννοια του υποβάθρου μπορεί να χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία ενός ή περισσότερων παραγόντων στη συσσωρευμένη εμπειρία και στη βιογραφία του ατόμου και περιγράφεται κυρίως με όρους οικονομικούς, πολιτισμικούς ή κοινωνικούς καθώς και με όρους που αφορούν στη φυλετική ή εθνική καταγωγή, στο φύλο, και στις ατομικές διαφορές. Με αυτή την προσέγγιση, το υπόβαθρο εν δυνάμει συνδέεται με την παρουσία και την πορεία των προσώπων στον κόσμο.

Στην εκπαίδευση η εισαγωγή των θεμάτων της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης στις συζητήσεις που αναπτύσσονται τόσο στο χώρο των μελετητών (academics) όσο και στο χώρο των επαγγελματιών (practitioners), μας υποχρεώνει να θέσουμε ξανά στο επίκεντρο τα ερωτήματα που αφορούν στη βασική αποστολή του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους χειριζόμαστε παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο στο σχολείο. Ο προβληματισμός αυτός αποκτά ιδιαίτερο βάρος αν ληφθεί υπόψη ότι διανύουμε μια εποχή όπου τα γεγονότα συμβαίνουν κάτω από τις πιέσεις του φαινόμενου της παγκοσμιοποίησης και της συνακόλουθης ρητορικής που επικαλείται το φαινόμενο για προώθηση αλλαγών ή διατήρηση δοκιμασμένων πρακτικών.

Στις εργασίες του, ο Apple (1986, 1995) θέτει στο επίκεντρο την αναζήτηση μιας θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης και υποστηρίζει την πεποίθησή του ότι προκειμένου να

είναι δίκαιη μια κοινωνία, πρέπει να συνεισφέρει στο μέγιστο βαθμό στην πρόοδο των λιγότερο προνομιούχων. Ο Apple, κάνει ακόμα πιο ξεκάθαρη την τοποθέτησή του ασκώντας κριτική σε μια ισχύουσα λογική η οποία μετατρέπει τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε διοικητικά αντί σε εκδηλώσεις οικονομικών, ηθικών και πολιτικών συγκρούσεων. Ο Apple γίνεται επικριτικός απέναντι σε μια ηθική προσωπικής επιτυχίας που είναι συνάρτηση της ατομικής αξίας γιατί αυτή η ηθική αποτυγχάνει να διεισδύσει στο ζήτημα της αναπαραγωγής της ανισότητας μέσω της παραγωγής συγκεκριμένων γνώσεων και ορισμένων τύπων ανθρώπων.

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

Θέτοντας ξανά και ξανά στο επίκεντρο του προβληματισμού, την αναζήτηση απαντήσεων σε σχέση με τη βασική αποστολή του σχολείου και των τρόπων αντιμετώπισης των παιδιών διαφορετικού υποβάθρου, ερωτήματα όπως τα πιο κάτω θα μπορούσαν να λειτουργήσουν στοχαστικά για την ανάπτυξη μιας συζήτησης: α) Ποιες είναι οι βασικές επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης; β) Ποια παιδιά αδικούνται ή έχουν το λιγότερο όφελος από τις ισχύουσες θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις; γ) Ποια είναι – αν υπάρχει και αν είναι μία - η κυρίαρχη κουλτούρα που ευνοεί ή αδικεί συγκεκριμένες ομάδες παιδιών στο σχολείο; δ) Ποια χαρακτηριστικά και ποια εφόδια των παιδιών που σχετίζονται με το περιβάλλον και το υπόβαθρό τους λειτουργούν θετικά ή αρνητικά προς τη σχολική τους επιτυχία; ε) Ποιες πολιτικές και ποιες πράξεις αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και ποιες την αποσιωπούν, τόσο στο επίπεδο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο του σχολείου;

Στην παρούσα εργασία, τα ζητήματα αυτά προσεγγίζονται ως θέματα που άπτονται της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και μιλώντας για κοινωνική δικαιοσύνη, υπόρρητα – αν όχι ρητά – δηλώνουμε την παραδοχή μας για την ύπαρξη συνθηκών που συνιστούν αδικία ή έλλειμμα δικαιοσύνης. Στην εκπαίδευση, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με το

δικαίωμα της ουσιαστικής και όχι απλά της τυπικής πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό - το οποίο μόλις πριν μερικές δεκαετίες θεσμοθετήθηκε ως υποχρέωση της πολιτείας απέναντι στους πολίτες της και των οικογενειών απέναντι στα παιδιά τους. Η υποχρέωση αυτή, αντικρίζεται πλέον ως δικαίωμα και ως εκ τούτου οτιδήποτε παρεμποδίζει ή δε διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτό, μέσα σε συνθήκες ισότητας και δικαιοσύνης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αδικία και ανισότητα.

Ποιες είναι όμως οι συνθήκες που συνιστούν ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο συνειδητοποιούνται ελλείμματα δικαιοσύνης; Στη σχετική βιβλιογραφία (βλέπε για παράδειγμα Blackmore, 2002· Blackmore, 2006· Blair, 2002· Bogotch, 2002· Brown, 2004· Brunner, 2000· Capper & Frattura, 2009· Clark, 2006· Gewirtz & Cribb, 2002· Gewirtz, 1998· Griffiths, 2003· Larson & Murtadha, 2002· Skrla, Reyes & Scheurich, 2000· Theoharis, 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009), το φύλο, η εθνική καταγωγή, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών, οι οικογενειακές συνθήκες και οι προσδοκίες, ο ερωτικός προσανατολισμός και οι ειδικές ανάγκες, αποτελούν βασικές πτυχές της διαφορετικότητας των παιδιών και συνακόλουθα, την αιτία διαφοροποίησης της επάρκειάς τους απέναντι στο εκπαιδευτικό αγαθό, ενώ η έρευνα για τον αλφαριθμητισμό συνδέει τα συγκεκριμένα γνωρίσματα με την πιθανότητα να εκπέσει ένα παιδί στο φάσμα του αναλφαριθμητισμού και κατά συνέπεια στον αποκλεισμό (KEEA, 2012, 2013· OECD, 2013).

Την ίδια στιγμή, το εκπαιδευτικό αγαθό φαίνεται να προσφέρεται μέσα από θεσμούς μάλλον άκαμπτους και μονολιθικούς, με αποτέλεσμα συγκεκριμένες ομάδες να ευνοούνται και άλλες να αδικούνται. Η αδυναμία του σχολείου αφενός να αναγνωρίσει και αφετέρου να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα, αποτελεί έκφραση αδικίας και ανισότητας (Koutselini, 2008· Κουτσελίνη, 2008). Στη βάση ενός συλλογισμού που θέτει στο επίκεντρο το θεσμό του σχολείου, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η δημιουργία συνθηκών που να επιτρέπουν στα παιδιά να βιώνουν εμπειρικά την ισότητα και τη δικαιοσύνη αναδεικνύονται σε ζητήματα πρωταρχικής σημασίας.

Παρότι οι θεσμοί καθρεφτίζουν την ίδια την κοινωνία (Larson & Murtadha, 2002) και τα θέματα που αφορούν στη δικαιοσύνη και την ισότητα παράγονται και αναπαράγονται πρώτα και κύρια στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, η μελέτη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στο χώρο της εκπαίδευσης παραπέμπει κυρίως στους τρόπους με τους οποίους αναπαράγεται ή περνά απαρατήρητη στο σχολείο, αναπτύσσοντας μια ταυτόχρονη ευαισθησία για τον τρόπο που η ανισότητα υπάρχει και αναπαράγεται έξω από αυτό.

Δυστυχώς, η επί χρόνια αποδοχή των δεδομένων του κοινωνικού και θεσμικού στάτους κβ0 έχει οδηγήσει ακόμα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη μη αναγνώριση ή τουλάχιστον στην αποσιώπηση των ζητημάτων που δεν προωθούν την ισότητα και τη δικαιοσύνη στο σχολικό χώρο. Πολλά θέματα αδικίας και ανισότητας τείνουν να εκλαμβάνονται πλέον ως φυσιολογικά και ως δεδομένα ενώ όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Larson & Murtadha (2002), επειδή η αδικία υπάρχει για τόσο πολύ καιρό στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο πολλοί άνθρωποι δεν αναγνωρίζουν πλέον την κραυγαλέα ανισότητα ως άδικη.

Με αυτές τις σκέψεις, η παρούσα ερευνητική εργασία δεν προτίθεται να αναπαραγάγει μια συζήτηση, έστω και αν αυτή απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από το συνολικό εκπαιδευτικό λόγο στη χώρα μας, σε θέματα ατομικών διαφορών που 'προβλέπουν' τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτό είναι ήδη καλά τεκμηριωμένο στις συζητήσεις και στη σχετική βιβλιογραφία διεθνώς. Ως ξεχωριστές εργασίες θα μπορούσαν να αναφερθούν η έκθεση της ομάδας Coleman της οποίας ο στόχος ήταν διπλός: να περιγράψει αφενός ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματός στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, και αφετέρου να αναλύσει τον τρόπο που τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα συσχετίζονται με προσδιορισμό πολιτικών προς την αλλαγή του συστήματος (Coleman κ.ά., 1966). Στις καθαρά περιγραφικές πτυχές της, και παρά τις κάποιες μεθοδολογικές αδυναμίες που παρουσίαζε, η έκθεση περιέγραψε μια πολύ ζοφερή εικόνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας σε σχέση με τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες. Εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών από διαφορετικό υπόβαθρο, η μελέτη διαπίστωσε ευρείες αποκλίσεις τις οποίες «το αμερικανικό όνειρο είχε θεωρηθεί ικανό να απαλείψει μέσω του συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης» (Cain & Watts, 1970, σ.228).

Διαφοριστική, είναι ακόμα η εργασία των Bourdieu & Passeron (1977, 1986), οι οποίοι μέσα από μια κοινωνιολογική θεώρηση, εισήγαγαν την έννοια του 'κοινωνικού κεφαλαίου', την οποία όρισαν ως τη γνώση, την εμπειρία και τις διασυνδέσεις που έχει κάποιος στη ζωή του και του επιτρέπουν να επιτυγχάνει περισσότερο από κάποιον άλλο που προέρχεται από ένα φτωχότερο σε εμπειρίες υπόβαθρο. Οι δύο κοινωνιολόγοι χρησιμοποίησαν τους όρους 'πολιτισμική αναπαραγωγή' και 'κοινωνική αναπαραγωγή' για να ερμηνεύσουν αφενός τις διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα κατά τη δεκαετία του 1960 στη Γαλλία και αφετέρου για να εισηγηθούν την ανάγκη μετασχηματισμού των σχολείων ώστε να μην είναι μηχανισμοί ταξινόμησης στην ευρύτερη παγκόσμια αγορά αλλά

χώροι όπου άνθρωποι με διαφορετικό χρώμα, γυναίκες και περιθωριοποιημένοι να προετοιμάζονται για να ενταχθούν στην κοινωνία με πιο ελπιδοφόρα εφόδια (López, 2003).

Πλούσια σε πληροφόρηση μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί και η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση που αναπτύχθηκε έντονα στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τις δύο προηγούμενες τουλάχιστο δεκαετίες, η οποία ενώ στράφηκε κατά κύριο λόγο προς την επισήμανση εκείνων των χαρακτηριστικών της σχολικής εκπαίδευσης που συμβάλλουν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων, έχει επισημάνει μια σειρά από καθοριστικούς παράγοντες που σχετίζονται με το υπόβαθρο των παιδιών, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επιτυχία στο σχολείο. Με αυτή την προοπτική, η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται άμεσα με την έννοια της διαφορετικότητας και με τη δυνατότητα της παιδαγωγικής πράξης να φέρει σε πλεονεκτικότερη ή δυσμενέστερη θέση παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικό υπόβαθρο.

Συνδέοντας τη θεματική της αποτελεσματικότητας με την ανάγκη για δημιουργία δικαιότερων συνθηκών στην κοινωνία, ο Mortimore (2001) αναφέρεται στις πιέσεις που η παγκοσμιοποίηση ασκεί διεθνώς στην ίδια τη φύση των σχολείων παραδεχόμενος ότι έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα έχει συνδράμει προς την κατεύθυνση αυτή. Κατά το Mortimore, η έρευνα θα πρέπει να ενδιαφερθεί πλέον για την εγκαθίδρυση μιας γνώσης σε σχέση με τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνίας και σχολικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια προσέγγιση θα έθετε στο επίκεντρο ερωτήματα που σχετίζονται με τη φύση των σχολείων του μέλλοντος που θα συνέβαλλαν στην οικοδόμηση δικαιότερης κοινωνίας.

Η Έννοια της Κοινωνικής Δικαιοσύνης για την Εκπαιδευτική Ηγεσία

Δυσκολία Ορισμού της Έννοιας Κοινωνικής Δικαιοσύνης ως προς την Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η αξία της δικαιοσύνης αφορά δύο τουλάχιστο διακριτές πτυχές: *Πρώτο*, την ‘απόλυτη’ ίσως και ουτοπική πτυχή της δικαιοσύνης που αναφέρεται σε μια ιδανική κυριαρχία ισονομίας και ισοπολιτείας, στη διασφάλιση του δικαιώματος παρουσίας και φωνής σε όλα τα πρόσωπα και σε όλες τις ομάδες πληθυσμού, στην ίση κατανομή πόρων και καθηκόντων σε σχέση με τις προσωπικές δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μέλους της κοινωνίας. *Δεύτερο*, τη ‘σχετική’ πτυχή που αναφέρεται πρώτα και κύρια στην επικράτηση ενός αισθήματος δικαίου αλλά και στην μεγαλύτερη δυνατή ενδυνάμωση της θέσης και της παρουσίας των λιγότερο προνομιούχων εντός της λειτουργίας μιας ποικιλόμορφης κοινωνίας. Αν η απόλυτη δικαιοσύνη φαντάζει ως άπιαστο όνειρο, είναι η ενδυνάμωση ενός αισθήματος δικαιοσύνης που να στηρίζεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στην ουσιαστική υποστήριξη των ιστορικά περιθωριοποιημένων ομάδων πληθυσμού που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των μελετητών αλλά και των ακτιβιστών για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Στη βάση του γενικού ενδιαφέροντος για την επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν στοιχειοθετηθεί πολλές θεωρίες. Όπως παρατηρεί η Griffiths (2003) δεν είναι ξεκάθαρο από πού πρέπει να αρχίσει ο σχεδιασμός μιας θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης ο οποίος να είναι χρήσιμος για τους εκπαιδευτικούς. Για ένα στοχαστή είναι σχετικά εύκολο να στοιχειοθετήσει μια θεωρία που να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και κριτικής από άλλους θεωρητικούς, όταν μάλιστα είναι ενταγμένη σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Για τον επαγγελματία όμως που αναζητεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης δράσης εφαρμόσιμο στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης που υπηρετεί, τα πράγματα φαίνονται πιο δύσκολα.

Ενώ θεωρητικά φαίνεται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη αντιμετωπίζει λιγότερες δυσκολίες (Griffiths, 2003), είναι πραγματικά δύσκολο να τεκμηριώσουμε κάτι θεωρητικά το οποίο να μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ μιας μεγάλης κλίμακας θεωρίας και ενός συγκεκριμένου αγώνα – το οποίο στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί απέναντι στην ανισότητα. Το πρόβλημα για τους επαγγελματίες που προσπαθούν να καταπολεμήσουν την ανισότητα είναι η μετατροπή συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων σε κάτι πιο γενικό, το οποίο να είναι χρήσιμο και σε άλλες περιστάσεις. Όπως εξηγεί η Griffiths το να είναι κανείς ενήμερος για το εύρος των πολλών θεωρήσεων, σημαίνει ότι μπορεί να κάνει κρίσεις σε

σχέση με τη χρήση κάθε συγκεκριμένης θεωρίας, μειώνοντας την πιθανότητα υιοθέτησης ενός θεωρητικού πλαισίου που δεν είναι βοηθητικό ακόμα κι εχθρικό για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς.

Ένα σοβαρό πρόβλημα για την εννοιολογική σύλληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης αφορά τα νοήματα περιεχομένου (Bogotch, Schoorman & Miron, 2008). Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης δύσκολα ορίζεται εξαιτίας των πολλαπλών πτυχών της και της πολυπλοκότητάς της. Είναι μια από τις πολιτικά εύπλαστες και διεκδικήσιμες έννοιες (Thrupp, 2006a) η οποία μπορεί να σημαίνει τα πάντα για όλους - εξαιτίας και πάλι της πολυπλοκότητάς του τι περιλαμβάνεται στη σχετική έννοια. Η εννοιολογική κατασκευή της κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα ελαστική και η χρήση της στις ερευνητικές μελέτες έχει καταστεί ως κάτι που μπορεί να ταιριάζει σε κάθε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό ή εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η απουσία συναίνεσης στα νοήματα συμβάλλει και στην απουσία προόδου σε κάθε κοινωνική προσπάθεια, περιλαμβανομένης και της έρευνας κοινωνικής δικαιοσύνης (Bogotch κ.ά., 2008).

Ο Rawls (1971) προτείνει ένα ευρύ πλαίσιο ορισμού της κοινωνικής δικαιοσύνης κάνοντας αναφορά σε δύο αξιώματα: *Πρώτο*, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα και επομένως η δικαιοσύνη απαιτεί ισότητα χειρισμού όλων των ανθρώπων και *δεύτερο*, ισότητα ευκαιριών ώστε η δικαιοσύνη να προϋποθέτει ότι κάθε πρόσωπο θα πρέπει να έχει μια δίκαιη ή ίση πιθανότητα. Ο Rawls προχωρεί πέρα από τις θεμελιακές ιδέες ισότητας οι οποίες παρότι είναι αναγκαίες παρέχουν ένα ατελές πλαίσιο αναφοράς για την κοινωνική δικαιοσύνη. Το πλαίσιο που προτείνει ο Rawls περιλαμβάνει δύο επιπρόσθετα αξιώματα που στηρίζονται στο πνεύμα της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας: *Πρώτο*, οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, και επομένως η δικαιοσύνη απαιτεί θεώρηση και μεταχείριση των ανθρώπων ως ξεχωριστά άτομα και *δεύτερο*, για την επανόρθωση ανισοτήτων η εύνοια ή το πλεονέκτημα θα πρέπει να παρέχεται προς τα πιο ευάλωτα και περιθωριοποιημένα μέλη της κοινωνίας.

Η Gewirtz (1998) αναγνωρίζει ότι είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε ένα τελειωτικό ορισμό ή μια καθολική αντίληψη και υιοθετεί μια προσέγγιση κοινωνικής δικαιοσύνης που διευρύνει τα παραδοσιακά πλαίσια εννοιολογικής σύλληψης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην ουσία, οι προσεγγίσεις αυτές υπερβαίνουν τη λογική της άνισης κατανομής του πλούτου και της εξουσίας ανάμεσα στους ανθρώπους και στρέφουν την προσοχή στη θέση των ανθρώπων εντός της συλλογικής δράσης, εντός των υπαρκτών κοινωνικών και θεσμικών δομών ώστε να αποκαλυφθεί ποιος κερδίζει και ποιος χάνει.

Μια παρόμοια προσέγγιση συναντάται στις ιδέες της Iris Young, οι οποίες περιγράφονται στην εργασία της *'Justice and the Politics of Difference'*. Η Young (1990) υποστηρίζει μια διεύρυνση των ορίων του τι συνήθως γίνεται αντιληπτό ως κοινωνική δικαιοσύνη και εισηγείται μια κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης πέρα από το περιοριστικό παραδοσιακό νόημα που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα αγαθά κατανέμονται στην κοινωνία. «Χρειάζεται μια διεύρυνση που να καλύπτει όλες τις πτυχές των θεσμικών κανόνων και σχέσεων ενόσω υπόκεινται σε συλλογική δράση» (σ.16). Η προσέγγιση της Young, προς τη δικαιοσύνη βασίζεται στην κατανόηση της περιθωριοποίησης, της μειονεκτικής θέσης αυτών που δεν έχουν οποιαδήποτε εξουσία, του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού και της πολιτισμικής βίας. Θεωρεί ότι «οι ανισότητες σε σχέση με την κατανομή μπορούν να συμβάλουν και να οδηγήσουν σε αυτού του είδους την καταπίεση, αλλά καμιά (ανισότητα) δεν μπορεί να υποβαθμιστεί σε κατανομή και όλες περιλαμβάνουν κοινωνικές δομές και σχέσεις που υπερβαίνουν την έννοια της κατανομής» (σ. 9).

Η σύγχρονη αρθρογραφία επί της κοινωνικής δικαιοσύνης στηρίζεται σε μια πλουραλιστική αντίληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gewirtz & Cribb, 2002), που σημαίνει αντιμετώπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως έννοιας με πολλές όψεις. Μπορεί δηλαδή, από τη μια να αφορά την κατανομή των υλικών και πόρων και από την άλλη την αποτίμηση ενός εύρους από κοινωνικές συλλογικότητες και πολιτισμικές ταυτότητες. Την ίδια στιγμή, η «ιδιότητα του μέλους μιας οποιαδήποτε ομάδας έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα και αυτό γίνεται ολοένα και πιο ξεκάθαρο. Οι ομάδες συστήνονται με διαφορετικούς τρόπους» (Griffiths, 2003, σ.31).

Στη βάση μιας παραδοχής ότι η ιδιότητα μέλους⁵ έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα, θεωρούμε ότι είμαστε κοινωνικά τοποθετημένοι σε κάποια ή κάποιες από αυτές, είτε μας αρέσει είτε όχι, στη βάση ταξινομήσεων όπως το χρώμα του δέρματος, η γλώσσα (ακόμα και η προφορά), η σεξουαλική προτίμηση, η οικονομική κατάσταση, η οικογενειακή καταγωγή, η αναπηρία και η εθνικότητα. Κάποιες ομάδες αντιμετωπίζονται με σεβασμό ή ασεβεία και/ή υλικά πλεονεκτούν ή μειονεκτούν. Κάποια μέλη το επιβεβαιώνουν, ενώ κάποια άλλα αντιστέκονται στις αποδόσεις της ομάδας, ή ακόμα παραμένουν ανυποψίαστα της ιδιότητάς τους ως μέλη ομάδας. Υπάρχουν και άλλες ομάδες που συστήνονται από την

⁵ Η ιδιότητα μέλους αναφέρεται στην έννοια του ανήκειν σε μια κοινωνική ομάδα με ένα κοινό χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να αναφέρεται στην καταγωγή, στη γλώσσα, στη μόρφωση, στο επάγγελμα, στην οικονομική ευρωστία κ.ο.κ. Μια πλουραλιστική αντίληψη θεωρεί ότι η ιδιότητα του μέλους σε μια ομάδα εξαιτίας της καταγωγής δεν αποκλείει την ιδιότητα του μέλους και σε μια άλλη ομάδα εξαιτίας της οικονομικής ευρωστίας ή του στάτους που απολαμβάνει η επαγγελματική ιδιότητα.

ομοιότητα της εμπειρίας, της γλώσσας, της ιστορίας και ούτω καθεξής. Όπως εξηγεί η Young (2000), απορρέουν ζημιογόνες και παραπλανητικές επιδράσεις από οποιαδήποτε προσπάθεια για σταθερό προσδιορισμό ταυτοτήτων. Ο καθένας σχετίζεται με «μια πληθώρα από κοινωνικές ομάδες τις οποίες άλλες κοινωνικές ομάδες τέμνουν και διαπερνούν[...]. Η προσπάθεια προσδιορισμού μιας κοινής ταυτότητας στην ομάδα τείνει να κανονικοποιήσει την εμπειρία και την προοπτική κάποιων μελών της ομάδας ενώ περιθωριοποιεί και αποσιωπά άλλα μέλη» (σ.88-89).

Στο πνεύμα μιας πλουραλιστικής εννοιολογικής σύλληψης της δικαιοσύνης, οι Gewirtz & Gribb (2002) εισηγούνται μια αντίληψη η οποία να περιλαμβάνει τόσο τις πολιτισμικές και συλλογικές κατανοήσεις όσο και τις κατανοήσεις που αφορούν στην κατανομή των αγαθών. Υποστηρίζοντας την ιδέα μιας πλουραλιστικής σύλληψης, η Griffiths (2003) εισηγείται μια προσέγγιση που να θεμελιώνεται στη βασική παραδοχή ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια μάλλον δυναμική παρά στατική έννοια και προχωρεί την επιχειρηματολογία της για να εξηγήσει ότι «η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική κατάσταση συμβάντων η οποία είναι καλή για το κοινό συμφέρον και σε αυτήν περιλαμβάνονται τόσο το καλό για τον καθένα όσο και το καλό για όλους» (σ.54), ενώ με έμφαση αναγνωρίζει ότι ο καθένας εξαρτάται από τον άλλο.

Το κοινό καλό εξαρτάται από την αμοιβαία αναγνώριση και το σεβασμό και από το βαθμό στον οποίο συμβαίνει μια δίκαιη κατανομή ωφελημάτων και υπευθυνοτήτων (Griffiths, 2003). Το κοινό καλό περιλαμβάνει μια ταυτόχρονη απόδοση σημασίας σε ατομικές προοπτικές, όπως η αντιμετώπιση των ζητημάτων των διακρίσεων, του αποκλεισμού και της αναγνώρισης, ειδικά στο πεδίο της καταγωγής, του φύλου, της σεξουαλικότητας, των ειδικών αναγκών και της κοινωνικής τάξης. Με αυτό το σκεπτικό η έννοια της δικαιοσύνης είναι δυναμική γιατί ποτέ - και δε θα μπορούσε ποτέ να είναι - δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμιάς και για όλους. Ως εκ τούτου είναι θέμα επίλυσης πιθανών εντάσεων σε σχέση με την ευημερία των ατόμων όλων των κοινωνιών και όλων των πολιτικών ομάδων.

Μπροστά στη δυσκολία συναίνεσης για ένα καθολικά αποδεκτό θεωρητικό ορισμό της έννοιας της δικαιοσύνης, οι Marshall & Oliva (2010) θέτουν το ρητορικό ερώτημα σε σχέση με το ποια είναι η πρόκληση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, μερικές φορές απλά μιλάμε για ισότητα ή πολιτισμική διαφορετικότητα και ποικιλομορφία. Μερικές φορές οι συζητήσεις διευρύνονται προς την ανάγκη για ανοχή, σεβασμό, ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και για ταυτότητα. Μερικές φορές οι απαντήσεις

αναφέρονται στο χάσμα της επίδοσης, ή στη δημοκρατία και την αίσθηση της κοινότητας και του ανήκειν, ακόμα και στην ένταξη ομάδων όπως τα 'διαφορετικών ικανοτήτων' κορίτσια ή οι οικογένειες που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή θρησκεία.

Πολλοί συνδέουν την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης με πτυχές της ισότητας (Marshall & Ward, 2004) θέτοντας τις πτυχές αυτές στο επίκεντρο, επιχειρηματολογώντας ότι:

Κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει απλά διασφάλιση του ότι οι νόμοι για τα ατομικά δικαιώματα ελέγχονται, ώστε η πρόσβαση προς τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες να είναι προσβάσιμη για παιδιά με αναπηρίες, για παιδιά που μιλούν λίγο ως καθόλου την Αγγλική, για παιδιά χρώματος ή άλλης προστατευόμενης δια νόμου ομάδας (σ.534).

Οι Marshall & Ward, υποστηρίζουν ότι στην πράξη η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι και κάτι περισσότερο από τη διασφάλιση της εφαρμογής των τυπικών πτυχών της νομοθεσίας. Στην πράξη, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης αφορά στη δημιουργία μεγαλύτερου οφέλους για τα άτομα και η δράση για κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να σημαίνει και εύρεση τρόπων για διόρθωση των ανισοτήτων πρόσβασης.

Μέσα από τη συζήτηση που προηγείται σε αυτή την ενότητα, γίνεται προσπάθεια να τονιστεί η δυσκολία στη θεωρητική διαπραγμάτευση με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης γενικά. Στη συνέχεια, η συζήτηση θα επικεντρωθεί στη διασύνδεση της έννοιας με την εκπαίδευση και ειδικότερα με το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας κατά την προώθησή της. Η συζήτηση, θα καλύπτει κυρίως την πρακτική διάσταση, καταδεικνύοντας την ανάγκη για ορισμούς και προσεγγίσεις που υπερβαίνουν τις ανάγκες μιας θεωρητικής τεκμηρίωσης ή τις ανάγκες ενός ερμηνευτικού λεξικού. Για μια ερευνητική προσέγγιση απέναντι στην πράξη υποστήριξης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναζητείται μια δράση που αφενός να αποκαλύπτει και αφετέρου να βελτιώνει υπαρκτές ατέλειες στην κοινωνία αλλά και στον κόσμο ευρύτερα.

Στην υποενότητα που προηγείται αποτυπώνεται η δυσκολία θεωρητικής διαπραγμάτευσης με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η απουσία μιας συμφωνημένης ορολογίας συνεπάγεται ότι τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης περιγράφονται και συζητούνται με όρους ρευστούς, ολισθηρούς και ευάλωτους στον πολιτικοποιημένο λόγο. Υπάρχει μια γενικότερη ανάγκη για πιο σαφείς, πιο προσεγμένους και πιο συνεκτικούς τρόπους συζήτησης. Υπάρχει συγκεκριμένη ανάγκη στα εκπαιδευτικά πλαίσια για μια χρήσιμη θεωρία δράσης που θα είναι ερμηνεύσιμη σε όλα τα πρόσωπα στα οποία θα απευθύνεται. Όπως εμφατικά υποστηρίζει η Griffiths (2003), της οποίας οι ιδέες κατέχουν σημαντική θέση στην παρούσα εργασία, μια πραγματικά χρήσιμη θεωρία για τη λήψη δράσης είναι μια θεωρία με πρόθεση τη χρήση, ενώ «η προσέγγιση που φαίνεται να είναι καταλληλότερη για σκοπούς εκπαιδευτικού ακτιβισμού είναι η έρευνα δράσης» (σ.53). Οι προτάσεις της Griffiths προσφέρονται για την ανάπτυξη μιας Αριστοτελικής αντίληψης που προνοεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να βρεθεί στο καλό τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας ως σύνολο.

Στην προσπάθειά της να δημιουργήσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο συζήτησης, η Griffiths (2003), θέτει κάποια διακριτά αλλά αλληλοσχετιζόμενα επιχειρήματα:

1. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ρήμα, που σημαίνει ότι, είναι μια δυναμική κατάσταση συμβάντων η οποία ποτέ – δε θα μπορούσε ποτέ – δεν επιτυγχάνεται μεμιάς και για όλους. Πάντοτε υπόκειται σε αναθεώρηση.

2. Το καλό για κάθε πρόσωπο επηρεάζει αλλά και εξαρτάται από το καλό για όλους – όπου το ‘όλοι’ μπορεί να σημαίνει μικρές αντιμέτωπες ομάδες, δομικές ομάδες (οικοδομηθείσες τόσο εκ της θέσης τους όσο και από αυτοπροσδιορισμό) και ολόκληρη την κοινωνία ως σύνολο. Το πώς μπορούν αυτές οι ομαδοποιήσεις να συστηθούν ποτέ δεν είναι σταθερό.

3. Η κοινωνική δικαιοσύνη εξαρτάται τόσο από την ‘αναγνώριση’ όσο και από την ‘ανακατανομή’.

4. Τα ζητήματα χρειάζεται να γίνουν κατανοητά τόσο με όρους ‘μικρών ιστοριών’ όσο και με όρους ‘μεγάλων αφηγήσεων’. Αυτό σημαίνει ότι τόσο τα τοπικά όσο και τα μεγάλης κλίμακας ζητήματα μπορούν να θεωρητικοποιηθούν (theorizing) (σ.55).

Τα επιχειρήματα που προβάλλονται από την Griffiths (2003) δεν αφορούν αποκλειστικά στην εκπαίδευση. Αυτό επιχειρείται στη συνέχεια όπου στη συζήτηση τοποθετείται η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός των πραγματικοτήτων της θεσμοθετημένης δημόσιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι δυσκολίες κατά τη συνάντηση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται να αυξάνονται όταν ληφθεί ως δεδομένο μια διττή πρόκληση: αφενός, το σχολείο καλείται να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα ζητήματα ανισότητας που ισχύουν στον κόσμο με συγκεκριμένες συνεπαγωγές για τη λειτουργία του και αφετέρου, καλείται να δράσει ώστε οι διαδικασίες που εφαρμόζει όχι μόνο να μην αναπαράγουν τις ανισότητες αλλά να βοηθούν και στην απάλειψή τους. Ο Bogotch (2002) επιχειρεί μια διάκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτικά προβλήματα και κοινωνικο-εκπαιδευτικά προβλήματα που εκτείνονται πέρα από τα νοικοκυριά, συνδέοντας την κοινωνική δικαιοσύνη με τα θέματα γειτονίας ή με θέματα που αφορούν τις τοπικές, τις εθνικές και τις διεθνείς κοινότητες. Η ηγεσία ανέκαθεν προϋπέθετε στοχευμένες δράσεις πέρα από τις σχολικές ρουτίνες ακόμα και πέρα από τις υποδειγματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ως εκ τούτου, οι ενδοσχολικές δραστηριότητες που αφορούν στη διδασκαλία σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, στην πολυπολιτισμικότητα, στην ποικιλομορφία, στην ανοχή και στην ηθική δεν είναι αρκετές για την αντιμετώπιση των επιτακτικών προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (Bogotch κ.ά., 2008).

Οι δυσκολίες θεωρητικής σύλληψης της έννοιας 'ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης', δε φαίνεται να ξεπερνιούνται εύκολα ούτε και κατά την τοποθέτηση της συζήτησης εντός των ισχυουσών εκπαιδευτικών διευθετήσεων. Σε αυτό το πνεύμα, ο Theoharis (2008) παρατηρεί ότι για την ανάπτυξη μιας σχετικής συζήτησης είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η δυσκολία ορισμού της έννοιας καθώς υπάρχουν πολλαπλές προοπτικές που καθιστούν το χώρο ανταγωνιστικό σε σχέση με το τι σημαίνει η κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και το τι σημαίνει η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά τη δυσκολία, για το σχεδιασμό και την υιοθέτηση πολιτικών σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη είναι αναγκαίο να υπάρχει ξεκάθαρη αντίληψη και κατανόηση του τι είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και του τι συνεπάγεται η επιδίωξή της (Clark, 2006), ιδιαίτερα από την προοπτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο Bogotch (2002) υιοθετεί και επιχειρηματολογεί για την άποψη ότι η δικαιοσύνη και η ισότητα θα πρέπει να αποτελέσουν κεντρικά θέματα στην εκπαιδευτική ηγεσία και εξηγεί ότι κάθε απόπειρα βελτίωσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί πρόκληση που

βασίζεται τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bogotch «δεν μπορούν να υπάρχουν σταθερά ή προβλέψιμα νοήματα κοινωνικής δικαιοσύνης πριν την πραγματική εμπλοκή με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας» (σ.153). Ανεξάρτητα από αμφισβητούμενες αντιλήψεις και πέρα από οποιαδήποτε ατομικά οράματα κοινωνικής δικαιοσύνης, η ηγεσία αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για μεγαλύτερου βαθμού κοινωνική δικαιοσύνη και κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη «οφείλει στοχευμένα και αδιάκοπα να γίνεται αντικείμενο αναστοχασμού και κριτικής» (σ. 154).

Σε ένα τέλειο κόσμο, δε θα υπήρχε καμιά ανάγκη επιχειρηματολογίας υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κεντρική στο θεωρητικό λόγο για την εκπαίδευση και τα σχολεία, αφού αναδεικνύει ένα σημαντικό ζήτημα στην κοινωνία το οποίο θα όφειλε να βρίσκεται σε κεντρική θέση στη σκέψη και στην πράξη των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση σε σχέση με τη φύση της εκπαίδευσης αλλά και τη θέση του σχολείου στην κοινωνία (Clark, 2006). Παρόλο που στην προηγούμενη υποενότητα υπογραμμίστηκε ως βασική θέση ότι ο ορισμός για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι πολύπλοκος και αμφισβητούμενος, στη σχετική συζήτηση η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, την κριτική συνειδητότητα και τις ενταξιακές πρακτικές (McKenzie κ.ά., 2008).

Ενόσω η ανισότητα, η αδικία, η καταπίεση και ο αποκλεισμός είναι ζητήματα που γεννιούνται και διαιωνίζονται πρώτα και κύρια στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, το σχολείο δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός χώρος όπου να απαιτείται η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Clark, 2006), καθώς η δικαιοσύνη αφορά σε ολόκληρη τη σφαίρα της κοινωνικο-οικονομικής ζωής στην κοινωνία. Την ίδια στιγμή, ενόσω το σχολείο δε λειτουργεί σε απομόνωση από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, η έρευνα ολοένα καταδεικνύει την επίδραση του περιβάλλοντος του σχολείου τόσο στις διαδικασίες του όσο και στην επίδοση των μαθητών (Thrupp, 2006b).

Οι Rodriguez & Fabionar (2010), συζητούν την επίδραση της φτώχειας στα παιδιά και στις οικογένειες εντός του πλαισίου της σχολικής εκπαίδευσης και αναζητούν τις συνεπαγωγές για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην προσέγγισή τους υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για ανάπτυξη κριτικής ανάλυσης του κοινωνικο-οικονομικού σκηνικού που περιβάλλει τα σχολεία και τις κοινότητες από μέρους των εκπαιδευτικών ηγετών.

Μια πλατιά προσέγγιση αφορά στις διαδικασίες λήψης απόφασης στις οποίες τα ερωτήματα ποιος ευνοείται και ποιος αποκλείεται, ποιων η πραγματικότητα αντιπροσωπεύεται και ποιων περιθωριοποιείται πρέπει να είναι πάντοτε παρόντα (Shields, 2004). Επιπλέον, μια πλατιά προσέγγιση αγκαλιάζει ένα αριθμό άλλων εκπαιδευτικών διαδικασιών οι αφορούν: στους τρόπους οργάνωσης ώστε να προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από πράξεις και δομές (Clark, 2006), στις πρακτικές ένταξης και συσσωμάτωσης προς όφελος όλων των παιδιών (Capper, Rodriguez & McKinney, 2010), στις πολιτικές, στις συνεργασίες με οργανισμούς (Oliva, Anderson & Byng, 2010), στις προσδοκίες (Thrupp, 2006a, 2006b), στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων (Radd, 2008), στην ποιότητα διδασκαλίας και στις διαδικασίες αναθεώρησης του αναλυτικού καθώς το πρόβλημα των δομικών ανισοτήτων μπορεί να βρίσκεται βαθιά παγιωμένο εντός του ίδιου του αναλυτικού (Clark, 2006). Στην υποενοότητα που ακολουθεί, η επιχειρηματολογία θα θέσει στο επίκεντρο το ρόλο της ηγεσίας σε σχέση με τη διασφάλιση των συνθηκών για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Η δράση για την κοινωνική δικαιοσύνη, καλύπτει όλα τα πρόσωπα και όλα τα κομμάτια της σχολικής ζωής.

Έχει ήδη σημειωθεί ότι μάλλον δεν είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένας ουσιοκρατικός (essentialist) ορισμός κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά τη συναίνεση σε σχέση με τη θέση αυτή, σύμφωνα με τους Dantley & Tillman (2010), είναι σημαντικό να εισηγηθούμε κάποια από τα θέματα που φαίνεται να είναι διάχυτα στους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους η κοινωνική δικαιοσύνη έχει οριστεί: *Πρώτο*, η κοινωνική δικαιοσύνη αφορά στην αναγνώριση των πολλαπλών περιβαλλόντων εντός των οποίων η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική ηγεσία υπάρχουν. Η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί αποδόμηση των πραγματικοτήτων του υπαρκτού χώρου που επηρεάζεται από πολιτικές, κοινωνικές, ιστορικές και οικονομικές πραγματικότητες, ώστε να αποκαλυφθούν οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους τα σχολεία και η ηγεσία αναπαράγουν την περιθωριοποίηση και την άνιση μεταχείριση των ατόμων εξαιτίας της ταυτότητάς τους η οποία βρίσκεται εκτός της κυρίαρχης κουλτούρας. *Δεύτερο*, στους διάφορους ορισμούς που διατυπώθηκαν η κοινωνική δικαιοσύνη λειτουργεί εντός ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος επειδή σύμφυτη στον ιστό της δημοκρατίας βρίσκεται η ευφορία των πολλαπλών φωνών, ταυτοτήτων και προοπτικών όλων αυτών στην κοινότητα (Dantley & Tillman, σ. 22).

*Αποκάλυψη Ελλειμμάτων Δικαιοσύνης στα Αποτελέσματα των Παιδιών και Διαχείριση
Ανισοτήτων εντός του Σχολείου*

Παρόλο που η συσχέτιση χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος και επίδοσης δε σημαίνει και αυτόματα σχέση αιτιότητας, είναι δύσκολο να αρνηθεί κανείς την επίδραση της φτώχειας και των σχετικών ιατρικών και κοινωνικών παραγόντων στην επίδοση των παιδιών και στην εξέλιξή τους γενικότερα. Παρόλα αυτά, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση δεν οφείλεται στη φτώχεια (Rodriguez & Fabionar, 2010). Παρά την ισχυρή στατιστική συσχέτιση, οι εκπαιδευτικοί συχνά λανθασμένα οδηγούνται στην ισχυρή πεποίθηση ότι η φτώχεια προκαλεί τη χαμηλή επίδοση. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, απαιτεί μια κριτική στάση απέναντι στην έρευνα ώστε να εμποδίσει τη χρήση της για μια δικαίωση στην εγκατάλειψη των παιδιών από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα, ή ακόμα και στην επίρριψη ευθύνης σε αυτά. Στη βάση αυτών των επισημάνσεων, οι Rodriguez & Fabionar προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να υιοθετήσουν πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας για τα μοτίβα της επίδοσης, όπως αυτά που αποκαλύπτονται τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στα δεδομένα που είναι διαθέσιμα σε κάθε συγκεκριμένη κοινότητα.

Οι Marshall & Oliva (2010) επισημαίνουν ότι στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι ακαδημαϊκοί και οι ερευνητές ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζουν την ανάγκη για βελτίωση των πρακτικών και των αποτελεσμάτων των παιδιών από μειονότητες, από οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, των κοριτσιών, των ομοφυλόφιλων αλλά και άλλων παιδιών που παραδοσιακά δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο (Brunner, 2000· Skrla κ.ά., 2000). Ως αποτέλεσμα της εργασίας πολλών ερευνητών, έχει καταδειχθεί μια καλύτερη κατανόηση των αιτιών για τα οποία συγκεκριμένες ομάδες παιδιών δεν τα πάνε το ίδιο καλά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο σχολείο (Foster, 1999· Gay, 1997· Maxcy, 1998· McDonnell & Elmore, 1991· Miller, 1995). Μια από τις σημαντικές συνεισφορές αυτών των εργασιών, είναι η κατανόηση ότι τα άνισα αποτελέσματα των παιδιών δεν είναι απλά απότοκο μιας ανεπάρκειας των παιδιών, ούτε και των κοινοτήτων από τις οποίες προέρχονται, όπως συχνά θεωρήθηκε ότι είναι το ζήτημα. Αντιθέτως, τα άνισα αποτελέσματα συχνά απορρέουν από συστημικές οργανωσιακές πρακτικές και πολιτικές (McDonough, 1997. McNeil, 2000) οι οποίες είναι ενδημικές στα σχολεία και στις διοικητικές πρακτικές (Kozol, 1991· Scheurich & Laible, 1995) που δεν έχουν αναλυθεί ή εφαρμοσθεί με σεβασμό προς τις επιπτώσεις για τα παιδιά που δεν ανήκουν στην κατηγορία του μέσου όρου (Marshall & Oliva, 2010).

Η διερεύνηση της επίδρασης μιας πλατιάς σειράς παραγόντων που σχετίζονται με το ιστορικό υπόβαθρο των παιδιών στην επίδοση αποτέλεσε κεντρικό θέμα σε αρκετές εργασίες και έχει ήδη τεκμηριωθεί ότι υπάρχουν διαφορές στη σχολική επίδοση που σχετίζονται με τους παράγοντες εθνική ομάδα, φύλο, οικονομική μειονεξία. Ο Strand (1999) επιχείρησε να διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων εθνική ομάδα, φύλο, οικονομική μειονεξία, και σχολική επίδοση μέσα από την ανάλυση της σχολικής προόδου 5 000 παιδιών από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι την ηλικία των επτά για να εξετάσει κατά πόσο οι επιδράσεις αυτές εμφανίζονται σε προγενέστερο στάδιο της σχολικής ζωής. Ο Strand, στα συμπεράσματα της έρευνάς του υποστηρίζει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επίδοση μεταξύ ομάδων παιδιών ως προς την εθνική καταγωγή, το φύλο και την οικονομική μειονεξία από τα πολύ αρχικά στάδια ένταξης των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι αρχικές διαφορές που σχετίζονται με τους παράγοντες εθνική καταγωγή, φύλο και οικονομική μειονεξία, τείνουν να μεγεθύνονται. Το εύρημα που ίσως παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην έρευνα του Strand, είναι ίσως το γεγονός ότι παρόλο ότι μερικά σχολεία φάνηκαν πιο αποτελεσματικά, κανένα σχολείο δεν παρουσίασε διαφορετική αποτελεσματικότητα στις διαφορετικές ομάδες παιδιών.

Πέρα από την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ατομική και συλλογική επίδοση των παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο ιστορικό τους υπόβαθρο, η Lurton (2005) στη δική της εργασία διαπιστώνει ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν επίσης επίδραση στο διαθέσιμο χρόνο για πυρηνική διδασκαλία και έργα μάθησης, στο ηθικό και στην παρώθηση και στο χώρο για επαγγελματική ανάπτυξη και καινοτομία, στο σχεδιασμό, στην παρατήρηση και στην αναθεώρηση, επηρεάζοντας άμεσα τη μετρήσιμη ποιότητα του σχολείου και τη συνακόλουθη πιθανότητα για βελτίωση. Στο σημείο αυτό η Lurton καταθέτει το βασικό της επιχείρημα ότι: η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση απαιτεί, τουλάχιστο ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σχολεία της ίδιας ποιότητας. Η Lurton χρησιμοποιεί τον όρο 'ποιότητα' για να αναφερθεί στις σχολικές διαδικασίες, όπως το επίπεδο διδασκαλίας και όχι το άθροισμα των αποτελεσμάτων των παιδιών στα δοκίμια. Ακόμα και αν δεν προσφερθούν καλύτερα σχολεία προς τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικό υπόβαθρο με σκοπό να ανατραπεί το μειονέκτημά τους, ένα στοιχειώδες ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη θα απαιτούσε να έχουν τουλάχιστον της ίδιας ποιότητας εκπαίδευση όπως και οι συνομήλικοί τους από πλεονεκτικότερο υπόβαθρο.

Το μήνυμα από τις εργασίες αυτές που διερευνούν συσχετίσεις ανάμεσα στο ιστορικό υπόβαθρο των παιδιών και το πόσο καλά τα πάνε στο σχολείο είναι απλό: υπάρχει ανάγκη

για βαθύτερη κατανόηση του τρόπου τον οποίο οι διαφορές λειτουργούν μέσω της σχολικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ομάδες παιδιών και εξετάζοντας τις κοινωνικο-οικονομικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές συνθήκες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική τους εμπειρία ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τους παράγοντες που καθορίζουν την επίδοσή τους. Επίσης, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ανταποκρίνονται στις διάφορες κατηγορίες ή ομάδες, και πώς οι πρακτικές στα σχολεία διαμορφώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών.

Η εργασία των Lingard, Hayes, Mills, & Christie (2003), μας πληροφορεί ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι πάρα πολύ καλοί στη δημιουργία περιβάλλοντος φροντίδας, πολλοί δεν κατέχουν ένα παιδαγωγικό ρεπερτόριο που να διαπραγματεύεται με τις διαφορές των παιδιών. Στη βάση αυτής της ίδιας διαπίστωσης η Blackmore (2006) εισηγείται την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού ρεπερτορίου το οποίο απαιτεί ενθάρρυνση μιας κουλτούρας διερεύνησης και προβληματισμού και επαγγελματικής μάθησης από μέρους των εκπαιδευτικών στο πέρασμα του χρόνου, αφού η σύνδεση μεταξύ ταυτότητας και σχολικής επίδοσης είναι τόσο υπόρρητη όσο και ρητή.

Πέρα όμως από το χάσμα επίδοσης, το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαφοράς φαίνεται να μην εξαντλείται στα όρια της ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκόσμια θέτουν στο επίκεντρο το θέμα της σχολικής αποτυχίας κυρίως για τις κοινωνικές συνεπαγωγές του φαινομένου. Στη δική του προσέγγιση ο Hargreaves (2004) αναλύει τα προβλήματα της σχολικής αποτυχίας – αποτυχίας στο σχολείο και αποτυχίας των σχολείων – σε σχέση με τη συναισθηματική πολιτική ‘αριστείας’ και ‘αποτροπιασμού’. Ο Hargreaves υποστηρίζει ότι πίσω από τις τεχνικές διαφορές που διαχωρίζουν την επιτυχία από την αποτυχία υπάρχουν συναισθηματικά φορτισμένες διαφορές. Η σχολική αποτυχία ορίζεται, αξιολογείται και αντιμετωπίζεται με τρόπους που λειτουργούν για να προκαλεί τον αποτροπιασμό των εύπορων ενώ ταυτόχρονα τους υπενθυμίζει την ευτυχή τους αριστεία.

Ο Hargreaves (2004) μάς θυμίζει ότι τα θέματα της επίδοσης, της επιτυχίας και της αποτυχίας βρίσκονται στην κόψη του πυρήνα του πώς ορίζουμε ή πώς δεν ορίζουμε αρχικά την επίδοση, την επιτυχία και την αποτυχία. Ο ορισμός της αποτυχίας με συστήματα ποσόστωσης ή σύμφωνα με αφηρημένα κριτήρια επίδοσης δεν παράγει μια αιεφόρο βελτίωση αλλά διασφαλίζει ότι τα σχολεία που αποτυγχάνουν σε φτωχές κοινότητες πάντα θα υπάρχουν ως θεάματα αποτροπιασμού, προκαλώντας ανακούφιση ανάμεσα στους υπόλοιπους σε σχέση με τη δική τους ευτυχή αριστεία. Η διόρθωση αυτών των προσεγγίσεων προς τη σχολική αποτυχία δεν είναι εύκολη υπόθεση αλλά τουλάχιστο,

σύμφωνα με το Hargreaves, μπορεί να διαλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: εκ νέου συζήτηση του τι μετρά ως επίδοση, εγκατάλειψη συστημάτων ποσόστωσης, έμφαση σε μακροπρόθεσμες προσπάθειες αειφόρου ανάπτυξης, αποφυγή ενός απαρτχάιντ βελτίωσης, συμπερίληψη των συναισθημάτων στα κεντρικά θέματα, δημιουργία χώρου στα χαμηλά και όχι μόνο στα ψηλά και προσπάθεια βελτίωσης και απάλειψη της εξαθλίωσης (σ. 30-32).

Δυστυχώς, ακόμα και εντός του δημόσιου τομέα η ισότητα στις εκπαιδευτικές παροχές είναι ακόμα μακριά από την πραγματικότητα (Lupton, 2005). Οι χαμηλές προσδοκίες αποτέλεσαν δεδομένο σε αρκετές έρευνες (Thrupp, 2006) αλλά ούτε και οι γενικότητες ωφελούν. Απαιτείται να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού εντός των συγκεκριμένων πλαισίων περιβάλλοντος πριν υιοθετηθούν οποιεσδήποτε πολιτικές. Οι διαπιστώσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική διαφορά, το χάσμα επίδοσης, την αποτυχία ακόμα και τις συναισθηματικές συνεπαγωγές, εισάγουν στη συζήτηση την έννοια της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας και το συνακόλουθο ερώτημα για το ποιος πλεονεκτεί και ποιος μειονεκτεί, ποιος κερδίζει και ποιος χάνει εντός των σύγχρονων εκπαιδευτικών διευθετήσεων.

Όπως παρατηρεί η Blackmore (2006), ο σύγχρονος συνολικός λόγος σχετικά με τη διαφορετικότητα έχει εκτοπίσει τις προηγούμενες θεωρήσεις περί ισότητας ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης σε πολλές δυτικές δημοκρατικές κοινωνίες. Καθώς η ιδέα της διαφορετικότητας, φαινομενικά ενδυναμώνεται μέσω της αναγνώρισης πολιτισμικών, θρησκευτικών, ρατσιστικών και φυλετικών διαφορών εντός των εθνικών κρατών η εμφάνιση αυτού του συνολικού διαλόγου στη δεκαετία του 1990 έχει συμβεί στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης διοικητικής θεωρήσης που θεωρεί ότι η κοινωνική δράση είναι πλήρως ερμηνεύσιμη μέσω θεωριών μεγιστοποίησης του ατομικού συμφέροντος. Όπως συμπεραίνει η Blackmore, η διαφορετικότητα είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη και ριψοκίνδυνη όταν σχετίζεται με την κοινωνικο-οικονομική μειονεξία.

Αν η έννοια της διαφορετικότητας θα επιστρατευθεί με τρόπους που θα προάγουν την ισότητα, χρειάζεται να τοποθετηθεί στις ευρύτερες ιδέες του ρόλου των σχολείων σε δημοκρατικές πλουραλιστικές κοινωνίες με όρους ανάπτυξης των πολιτών, μιας ανάλυσης του πώς δομικές και πολιτισμικές ανισότητες συμβαίνουν και πώς το προνόμιο λειτουργεί, στα πλαίσια μιας θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης η οποία παρέχει αρχές που θα πληροφορούν την πολιτική και την πρακτική τόσο περιφερειακά όσο και κεντρικά (Blackmore, 2006). Αυτό εξαρτάται από το εννοιολογικό πλαίσιο που υιοθετούμε και από το περιβάλλον αναφοράς. «Μια δημοκρατική θέση θα υποστήριζε ότι η διαφορετικότητα

έχει επίσης να κάνει με την αναγνώριση τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών δικαιωμάτων εντός μιας ευρύτερης ιδέας για καλή και δημοκρατική κοινωνία» (σ.193).

Ενώ η αναγνώριση της διαφορετικότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση σε μια προσπάθεια ανατροπής πρακτικών και διαδικασιών που προκαλούν εκπαιδευτικές ανισότητες, από μόνη της φαίνεται να μην είναι επαρκής. Όμοια και η αναγνώριση της ανισότητας, δεν είναι αρκετή από μόνη της καθώς δεν πρόκειται να απαλειφθούν όλων των ειδών οι ανισότητες. Όπως εξηγεί ο Clark (2006) η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να τεθεί ως βάση πολιτικής και πράξης αν η διαφορετικότητα οδηγεί σε ανισότητα η οποία είναι με βασικούς τρόπους προσβλητική προς τις αρχές που θεωρούνται συστατικά της δίκαιης κοινωνίας. Όπου οι διαφορές και οι ανισότητες στην κοινωνία έχουν σημαντική, σοβαρή και αρνητική επίδραση στο καλό όσων συνιστούν την κοινωνία, όπως η υλική, ψυχολογική και διαπροσωπική τους ευημερία και ως εκ τούτου τίθενται σε μειονεκτική θέση, τότε η κοινωνική δικαιοσύνη έρχεται στο προσκήνιο ως καθοδηγητική αρχή.

Μπροστά σε αυτή την πραγματικότητα, πολλές φορές επιλέγουμε την αποσιώπηση. Στη δική της εργασία, η Shields (2004) αναδεικνύει το ζήτημα της σιωπής των εκπαιδευτικών απέναντι στις σκληρές πραγματικότητες που διαμορφώνουν το σκηνικό της εκπαιδευτικής διαφοράς ή και ανισότητας. Στην εργασία της η Shields κάνει λόγο για παθολογίες της σιωπής τις οποίες περιγράφει ως άστοχες απόπειρες για δίκαιη δράση, επίδειξη ενσυναίσθησης, και δημιουργία δημοκρατικών και αισιόδοξων εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Όπως επισημαίνει η Shields, συχνά παραμένουμε σιωπηλοί στη βάση καλών αλλά ατυχών προθέσεων προσπάθεια να μην εκτεθούν ή διαχωριστούν τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό, ενοχοποιούμε τη βιωμένη εμπειρία πολλών παιδιών και παρεμποδίζουμε την πραγματική είσοδό τους στη συζήτηση που θα μπορούσε να έχει κάποιο νόημα για τις πραγματικότητες. Έτσι, η σιωπή σχετικά με το χρώμα και τον πολιτισμό φέρνει τις παραδόσεις και τις σιωπηρές γνώσεις κάποιων παιδιών σε θέση εκτίμησης και αναγνώρισης ενώ τις παραδόσεις και τις σιωπηρές γνώσεις κάποιων άλλων στο περιθώριο και τον αποκλεισμό. Γίνεται πιο δύσκολο να δοθεί νόημα στις πραγματικότητες και η ανθρωπότητα καθίσταται ήπια και άχρωμη. Ακόμη χειρότερα, όταν αγνοούμε τις διαφορές του χρώματος ή εθνικότητας, εισηγούμαστε ότι δεν υπάρχει ανάγκη να προσδιοριστεί κατά πόσο κάποιες ομάδες ευνοούνται ή μειονεκτούν σε σχέση με τις πρακτικές μας (σ. 122-123).

Από τη στιγμή που η κοινωνική δικαιοσύνη ενέχει τη δυναμική να καθίσταται καθοδηγητική αρχή κατά την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πράξης εντός του σχολείου τότε τα συνακόλουθα ερωτήματα τίθενται ως εξής: Πώς οι αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης

διαποτίζουν την αίθουσα διδασκαλίας και τη σχολική ζωή γενικότερα; Τι θα διευκόλυνε την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου και της σχολικής ζωής; Τα ερωτήματα αυτά διαποτίζουν την παρούσα ερευνητική προσπάθεια θεωρώντας ότι προϋποτίθεται μια κατανόηση του ότι τα πράγματα έξω από το σχολείο επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται εντός του σχολείου. Η κατανόηση όμως μπορεί να λειτουργήσει απλά ως αφηρητικό σημείο.

Απαιτούνται επιπλέον πόροι οι οποίοι δικαιωματικά είναι αναγκαίοι (Clark, 2006) όχι απλά ως επιπρόσθετη χρηματοδότηση για την οποία θα πρέπει να γίνει αίτηση για την υποστήριξη μικρότερων διδακτικών ομάδων, περισσότερων εκπαιδευτικών, λιγότερο χρόνο επαφής και μεγαλύτερη επένδυση στην υποστήριξη της μάθησης, τη διδασκαλία της γλώσσας και την ευημερία των παιδιών (Lupton 2005). Ίσως, η κοινωνική δικαιοσύνη να μπορούσε να υποστηριχθεί καλύτερα, αν η προσπάθεια εστιάζόταν στο ίδιο το αναλυτικό και στην οργάνωση των σχολείων με τρόπους που συμβάλουν στη μάθηση ώστε όλοι να μπορούν να κάνουν αξιόλογη συνεισφορά για την επίτευξή της μέσα από τη δέσμευσή τους στην κοινωνική δικαιοσύνη και την εξάλειψη των ανισοτήτων.

Μια από τις σημαντικότερες ανισότητες που πολλές ομάδες βιώνουν στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης. Αυτές οι ανισότητες σε σχέση με το στάτους κβο αφορούν την ηλικία, το φύλο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την αναπηρία, τη γλώσσα, το φύλο, την τάξη, τη φυλή ή την εθνικότητα περιλαμβάνοντας πρακτικές άρνησης και απαξίωσης (Fraser, 1997). Οι ανισότητες αυτές, «εκφράζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα σε βαθμούς ένταξης και αποκλεισμού, τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων» (Lynch & Baker, 2005, σ. 142). Το σχολείο που δεσμεύεται στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του, είναι αυτό που έχει τέτοιες διευθετήσεις οι οποίες συμβάλλουν στη ζωή και στη μάθηση των παιδιών σε κοινότητα πράξης η οποία είναι χτισμένη γύρω από βασικές φιλοσοφικές αξίες μιας δίκαιης κοινωνίας.

Και πάλι σε σχέση με την πρακτική διάσταση, οι Scheurich & Sklra (2003) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης σημαίνει τη δημιουργία δίκαιων και συνάμα εξάιρετων σχολείων:

Στοχεύουμε στη δημιουργία σχολείων όπου στην πράξη όλοι οι μαθητές μαθαίνουν σε ψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα. Στοχεύουμε σε σχολεία όπου δεν υπάρχουν παγιωμένα μοτίβα διαφοράς ως προς την ακαδημαϊκή επιτυχία ή το χειρισμό ανάμεσα σε ομαδοποιήσεις παιδιών με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κουλτούρα, τη γειτονιά, τα εισοδήματα των γονέων ή τη μητρική γλώσσα. Με άλλα

λόγια στοχεύουμε στην ενδυνάμωση των σχολείων που πραγματικά υπηρετούν κάθε μαθητή χωριστά και αληθινά καλά (σ.2).

Για όλα αυτά, ο ρόλος της ηγεσίας θα αναδειχθεί σε κινητήριο μοχλό καθώς ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν την καθημερινότητα στα σχολεία, θετικά ή αρνητικά, σχετίζεται με τις αποφάσεις ηγεσίας αλλά και με τις στάσεις των ηγετών απέναντι στα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Oliva κ.ά., 2010· Theoharis, 2007).

Η Κοινωνική Δικαιοσύνη και η Πράξη της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Όπως συμβαίνει συνήθως κατά τη θεωρητική προσέγγιση των αξιών γενικότερα, η συζήτηση για την κοινωνική δικαιοσύνη συχνά οικοδομείται στο διττό ερώτημα αν η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί αυτοσκοπό ή μέσο προς την επίτευξη άλλων σκοπών; Έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες ότι στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια ολοένα διευρυνόμενη γνωστική περιοχή που αφορά στα θέματα της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bogotch, 2002· Brown, 2004) και όπως παρατηρούν οι Pounder κ.ά. (2002), στις εργασίες αυτές «η κοινωνική δικαιοσύνη εννοιολογικά τοποθετείται τόσο ως μέσο όσο και ως σκοπός» (σ.262).

Έχει ήδη συζητηθεί η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς ώστε αφενός να διαφανεί η δυσκολία στην εννοιολογική της προσέγγιση και αφετέρου να αναδειχθεί η διασύνδεσή της με την εκπαίδευση. Στη συνέχεια, επιχειρείται η ένταξη της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παρά την παραδοχή ότι δεν υπάρχει ακόμα μια ευρείας βάσης συναίνεση για ένα εννοιολογικό ορισμό για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη (Shoho κ.ά., 2005· Radd, 2008), οι μελετητές ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο για την περιγραφή των διασυνδέσεων ανάμεσα στις θεωρητικές κατανοήσεις της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και την καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών ηγετών (Larson & Murtadha, 2002).

Η απουσία μιας συναίνεσης ως προς τον ορισμό, δεν αποτελεί και εμπόδιο για την επισήμανση των πτυχών που συνιστούν την πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ούτε και υποβαθμίζει τη σχετική συζήτηση. Η έννοια ‘κοινωνική δικαιοσύνη’ επιλέγεται από τους μελετητές και ακτιβιστές επειδή είναι μια ευρύτερη έννοια από τις έννοιες ‘ίσες ευκαιρίες’ και ‘ισότητα’, και το γεγονός αυτό καθιστά ακόμα πιο

δύσκολη την εννοιολογική προσέγγιση. Η έννοια κοινωνική δικαιοσύνη χρησιμοποιείται για να καταδειχθούν οι ενοποιητικοί παράγοντες που στηρίζουν το γενικότερο κίνημα προς μια δικαιότερη, λιγότερο καταπιεστική κοινωνία (Griffith, 1998) και στη διασύνδεσή της με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναζητούνται οι τρόποι με τους οποίους η ηγεσία θα μπορούσε να ανατρέψει την αναπαραγωγή της ανισότητας και να βελτιώσει τις συνθήκες πρόσβασης και επιτυχίας των παιδιών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στα άλλα αγαθά του δημόσιου και ιδιωτικού βίου.

Ο ορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης κρατιέται σκόπιμα πλατύς και στην παρούσα εργασία υιοθετείται ως γενική αρχή μια θεώρηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη βάση των ιδεών της Griffiths (1998, 2003): η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική κατάσταση πραγμάτων η οποία είναι καλή για το κοινό συμφέρον κι αυτό περιλαμβάνει το καλό του καθενός αλλά και το καλό του συνόλου, στο πλαίσιο μιας αναγνώρισης του ότι ο ένας εξαρτάται από τον άλλο (Griffiths, 2003, σ. 53). Η ισότητα πρόσβασης στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, όπως συχνά διακηρύσσεται σε πολιτικές ατζέντες και νομοθετήματα δεν είναι επαρκής. Οι Furman & Shields (2003) εισηγούνται μια αυτοδύναμη και δυναμική κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης – η οποία δε βασίζεται σε μια απλή στάση ότι όλα μπορούν να περιοριστούν και υποβιβαστούν σε μετρήσεις μέσα από δοκίμια επίτευξης αλλά σε μια ευρεία και συνολική αντίληψη για τη μάθηση.

Ανεξάρτητα από το πώς και πού οι ανισότητες βρίσκονται, για να επανορθώσουμε σφάλματα απαιτείται αναγνώριση των προνομίων καθώς και η ηθική χρήση της εξουσίας – πτυχές που συχνά παραλείπονται από τις συζητήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εννοιολογική σύλληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης που είναι κατάλληλη για τα ολοένα και πιο ποικιλόμορφα σχολεία στον 21^ο αιώνα, εστιάζεται σε πολλαπλές πτυχές της ανισότητας:

- Μια αυτοδύναμη και δυναμική κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Μια ανάγκη αναγνώρισης των ανισοτήτων που σχετίζονται με την εξουσία και τα προνόμια (περιλαμβανομένων των εισροών, αποτελεσμάτων, συμπεριφορών και στάσεων).
- Μια ανάγκη για συμπερίληψη των ατομικών προκαταλήψεων καθώς και των συλλογικών ανισοτήτων.
- Μια ανάγκη αναγνώρισης των παιδαγωγικών συνεπαγωγών κοινωνικής δικαιοσύνης (Furman & Shields, 2003, σ. 16-17).

Με άλλα λόγια, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι για το σήμερα και όχι για το μέλλον. Επιλέγουμε να εργαστούμε στην εκπαίδευση με σκοπό να κάνουμε μια διαφορά για τις ζωές των παιδιών μας σήμερα και γι' αυτό η κοινωνική δικαιοσύνη παίρνει νόημα και ζωή μέσα στις καθημερινές εκπαιδευτικές μας πράξεις. Οι ερευνητές κοινωνικής δικαιοσύνης, απορρίπτουν τη διοικητική θεωρία ως ένα βιώσιμο μοντέλο προς αντιγραφή από τους ηγέτες στην εκπαίδευση. Μάλλον, αντί να βλέπουμε και να ηγούμαστε των σχολείων ως επιχειρηματικών οργανισμών, οι θεωρητικοί της κοινωνικής δικαιοσύνης αντλούν από μια μακρά παράδοση των μελετητών που θεωρούν τα σχολεία ως κοινωνικούς θεσμούς που υπάρχουν για να υπηρετούν το δημόσιο καλό (Larson & Murtadha, 2002).

Οι Marshall & Ward (2004) συνδέουν την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης με την ηγεσία εκπαιδευτικού έργου ή παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership) και αυτή η σύνδεση κινείται πέρα από τις αυστηρά διοικητικές πρακτικές, καθώς απαιτείται μια «αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη» (σ. 535), η οποία με τη σειρά της απαιτεί μια ανοικοδόμηση των σχολείων. Στο πνεύμα της ανάγκης για ανοικοδόμηση, οι Dantley & Tillman (2010) γίνονται πιο σαφείς και θέτουν στο επίκεντρο της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης την ανοικοδόμηση και την ανατροπή των σχολικών πολιτικών και διαδικασιών καθώς και των καθημερινών λειτουργιών που διαιωρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών διαφορετικότητας.

Η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη διερευνά και θέτει υπό εξέταση, τις πολιτικές και διαδικασίες που διαμορφώνουν τα σχολεία οι οποίες διαιωρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση εξαιτίας της φυλής, της κοινωνικής τάξης, του φύλου και άλλων χαρακτηριστικών διαφοράς. [...] Η συνεχής πάλη για πιο ίση και κοινωνικά πιο δίκαιη κοινωνία αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Τα σχολεία είναι πολύ σημαντικοί χώροι σε αυτή την προσπάθεια και αυτή η προσπάθεια ξεκινά με τους εκπαιδευτικούς ηγέτες» (Dantley & Tillman, 2010, σ. 31).

Στην εργασία της η Riehl (2000) θεωρεί ως επιτακτικά αναγκαία τη συμπερίληψη των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, για την οποία η διαφορετικότητα και η ένταξη αποτελούν κριτικές πτυχές. Οι ενταξιακές πρακτικές εμφανίζονται ως απάντηση στη διαφορετικότητα και κάθε πράξη προς την κατεύθυνση αυτή υποκινείται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις. Για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης ομάδων παιδιών εξαιτίας της ετερότητας τους, οι Frattura & Capper (2007) ορίζουν ως το υπ' αριθμόν ένα χαρακτηριστικό της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης τη βαθιά πεποίθηση των ηγετών ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν εκπαιδεύονται σε χρόνο όπου ισχύουν

ετερογενείς εκπαιδευτικές διευθετήσεις. Για τη δημιουργία ενταξιακών σχολείων, η Riehl (2000) σημειώνει ότι πολλά από τα καθήκοντα της ηγεσίας σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα: καλλιέργεια νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα, προώθηση ενταξιακών πρακτικών στα σχολεία, προώθηση ενταξιακής εκπαίδευσης και μάθησης, οικοδόμηση κουλτούρας ένταξης, και οικοδόμηση συνδέσμων μεταξύ σχολείων και κοινότητας.

Μια σημαντική προοπτική που συνδέει την εργασία των εκπαιδευτικών ηγετών με την κοινωνική δικαιοσύνη είναι το πολυδιάστατο ηθικό πλαίσιο που προτείνει ο Starratt (1994). Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην ηθική της φροντίδας, της δικαιοσύνης και της κριτικής. Στο πλαίσιο του Starratt για την εκπαιδευτική ηγεσία, η ηθική της φροντίδας της δικαιοσύνης και της κριτικής συνδυάζονται για να διαμορφώσουν μια ανθρώπινη ηθική ανταπόκριση προς τις συνθήκες ενός περιβάλλοντος στερούμενου ηθικής και γεμάτου προκλήσεις που πολλοί σχολικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν. Αντικρίζοντας τη δικαιοσύνη ως θέμα ηθικής, ο Starratt εισηγείται ότι οι σχολικοί ηγέτες αποδίδουν ιδιαίτερη προσοχή προς τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά, ιδιαίτερα αυτά από περιθωριοποιημένες ομάδες, κοινωνικοποιούνται στο σχολείο.

Ο Kumashiro (2000) παρουσιάζει ένα πλαίσιο αντι-καταπιεστικής εκπαίδευσης που έχει σκοπό να επιφέρει μια κοινωνικά πιο δίκαιη αλλαγή στα σχολεία. Ο Kumashiro, χρησιμοποιεί τον όρο 'άλλος' για να αναφερθεί σε εκείνες τις ομάδες που παραδοσιακά περιθωριοποιούνται στην κοινωνία, δηλαδή στον «άλλο από τη νόρμα, όπως είναι οι έγχρωμοι μαθητές, παιδιά από οικογένειες ανέργων, κορίτσια ή αγόρια που δεν είναι στερεοτυπικά αρσενικά, και παιδιά που θεωρούνται γενικώς παράξενα»(σ.26). Το αντι-καταπιεστικό πλαίσιο του Kumashiro, περιλαμβάνει: 1) εκπαίδευση του άλλου (εστίαση στη βελτίωση των εμπειριών των παιδιών που εντάσσονται στην κατηγορία του άλλου), 2) εκπαίδευση για τον άλλο (εστίαση στο τι γνωρίζουν όλοι οι μαθητές – περιθωριοποιημένοι και προνομιούχοι – για τον άλλο), 3) εκπαίδευση που είναι κριτική σε σχέση με το πλεονέκτημα ή μειονέκτημα που προσδίδεται προς συγκεκριμένες ομάδες (εστίαση προς την εξέταση όχι μόνο του πώς κάποιες ομάδες αδικούνται αλλά και στο πώς κάποιες ομάδες ευνοούνται), και 4) εκπαίδευση που αλλάζει τους μαθητές και την κοινωνία (εστίαση στο πώς η καταπίεση ξεκινά σε συζητήσεις που δίνουν το πλαίσιο του πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και αλληλεπιδρούν) (Kumashiro, 2000, σ. 26-27). Το πλαίσιο του Kumashiro μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση για την πράξη της ηγεσίας που αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει με ένα δίκαιο κοινωνικά τρόπο, τους ποικίλους τρόπους που τα παιδιά συστηματικά καταπιέζονται στα σχολεία.

Οι Larson & Murtadha (2002) προτείνουν μια θεωρητική προοπτική για τον ορισμό, την εφαρμογή και τις απαιτήσεις της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη και συζητούν τρεις θεματικές περιοχές μελέτης που εμπλουτίζουν το τι γνωρίζουμε για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι τρεις θεματικές αφορούν αλλαγές στη φύση των αναζητήσεων προς μια δίκαιη και έντιμη εκπαίδευση: 1) αποδόμηση της υπάρχουσας λογικής ηγεσίας (αρχές που είναι εξέχουσες σε αυτή τη θέση περιλαμβάνουν κριτική θεώρηση περί καταγωγής, φυλετική αντιπροσώπευση, νεωτερικές κριτικές, πολυπολιτισμικότητα και θεωρίες ηγεσίας για γυναίκες και έγχρωμους), 2) σκιαγράφηση εναλλακτικών προοπτικών ηγεσίας (αρχές που είναι εξέχουσες σε αυτή τη θεματική είναι η ηθική της φροντίδας, η πνευματικότητα, η αγάπη και η ηγεσία), 3) οικοδόμηση θεωριών, συστημάτων και διαδικασιών. Οι ερευνητές οφείλουν να προχωρούν πέραν του να τεκμηριώνουν θεωρίες που μπορεί να συμβάλουν στην αλλαγή. Κατά τους Larson & Murtadha, είναι η τρίτη θεματική που είναι λιγότερο αναπτυγμένη, αλλά είναι και αυτή που κατέχει τις μεγαλύτερες πιθανότητες για τη δημιουργία θετικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Η Gewirtz (1998) υποστηρίζει ότι μια κριτική πολιτική προσέγγιση βασισμένη στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης διερευνά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές πολιτικές υποστηρίζουν, ανακόπτουν ή ανατρέπουν εντός και πέραν του εκπαιδευτικού συστήματος καταχρηστικές σχέσεις, διαδικασίες περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, διαδικασίες βασισμένες στην αναγνώριση, το σεβασμό, τη φροντίδα και την αμοιβαιότητα, πρακτικές κοινωνικού ιμπεριαλισμού και βίαιες πρακτικές. Στο ίδιο πνεύμα της κριτικής πολιτικής προσέγγισης η Balckmore (2002), προτείνει μια πιο δυναμική σύνοψη αυτού που η ίδια αποκαλεί δίκαιη εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι:

μια δίκαιη από κοινωνική άποψη εκπαίδευση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να ασκήσουν την ηθική τους επιμονή προς τους άστεγους, τους πεινασμένους οι οποίοι δε θα απομακρυνθούν αλλά θα χειροτερεύουν. Απαιτεί από τις εκπαιδευτικές κοινότητες να υπερασπιστούν και διευρύνουν τις αρχές της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της κοινότητας και της εκπλήρωσης των δημοκρατικών διαδικασιών, να επαναφέρουν ένα αίσθημα δέσμευσης προς το δημόσιο σχολείο ως κοινωνικό αγαθό (σ. 218-219).

Σε μια όμοια προσέγγιση, ο Evans (2007) υποστηρίζει ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης αφορά ηγέτες που ενοχλούνται από την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανισότητα και αδικία και στηρίζουν την κοινωνική αλλαγή που είναι αναγκαία για τα περιθωριοποιημένα άτομα ώστε να έχουν πρόσβαση προς τους πολιτικούς, κοινωνικούς και

οικονομικούς μηχανισμούς για να ανατρέψουν την κατάσταση τους. Σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουν μια προοπτική πράξης, οι McKenzie κ.ά. (2008) υποστηρίζουν ότι παρόλο ότι ο ορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μια πολύπλοκη και αμφισβητούμενη διαδικασία, οφείλει να συνδέεται σε τρεις ευρύτερες θεμελιώδεις περιοχές ενδιαφέροντος: *Πρώτο*, οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλουν να ανεβάσουν την επίδοση όλων των παιδιών στο σχολείο, *δεύτερο*, οι ηγέτες που υιοθετούν πρακτικές κοινωνικές δικαιοσύνης οφείλουν να προετοιμάσουν τα παιδιά να ζήσουν ως κριτικοί πολίτες στην κοινωνία και *τρίτο*, οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλουν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε ετερογενείς, ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας.

Σχολεία με εκπαιδευτικούς ηγέτες που είναι δεσμευμένοι στην κοινωνική δικαιοσύνη έχουν τη δυνατότητα να καταστούν χώροι όπου η ακαδημαϊκή εργασία των παιδιών εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που προσανατολίζεται προς μια αποτελεσματική κοινωνική θετική αλλαγή (Goldfarb & Grinberg, 2002). Τα σχολεία μπορούν να καταστούν αρένες όπου οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης διευκολύνουν ένα περιβάλλον όπου οι πολλαπλές προοπτικές είναι ευπρόσδεκτες και δίδεται σε αυτές ελευθερία έκφρασης. Οι Goldfarb & Grinberg χρησιμοποιούν τα διδάγματα του συνολικού λόγου για τη συμμετοχικότητα για να διευρύνουν αυτή την ιδέα ενθάρρυνσης των πολλαπλών φωνών και προοπτικών και υπογραμμίζουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη γεννιέται μέσα από πλατιά συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Ο σκοπός μιας δημοκρατικής διαδικασίας είναι να υπηρετήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες της κοινότητας όπως αυτές ορίζονται από τα μέλη της. Με το θέμα της συμμετοχής σε μια δημοκρατική διαδικασία να λειτουργεί ως θεμέλιο για τον ορισμό που ίδιοι δίνουν στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης οι Goldfarb & Grinberg (2002) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη:

είναι η εφαρμογή τροποποίησης οποιουδήποτε εκπαιδευτικού θεσμού και οποιασδήποτε θεσμικής πρακτικής που αντιστρατεύεται την πλήρη συμμετοχή των μελών μιας κοινότητας σε μια δημοκρατική διαδικασία με ενεργητική εμπλοκή στον επαναπροσδιορισμό, προσαρμογή, διατήρηση και ανάδειξη των σύμφυτων ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ισότητας, ισοτιμίας, δικαιοσύνης σε σχέση με την κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και προσωπική διάσταση ανάμεσα σε άλλες μορφές σχέσης (σ.162).

Ο Bogotch (2000, 2002) στις εργασίες του υπογραμμίζει ότι είναι καθοριστικό να τοποθετείται τόσο η θεωρητική όσο και η πρακτική διάσταση της πράξης της ηγεσίας που

καθοδηγείται από το ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς όπου η πράξη θα έχει τον πρώτο λόγο. Συνοψίζοντας τις θέσεις του για τη δυναμική διασύνδεση πράξης και συγκεκριμένου χώρου αναφοράς ο Bogotch παραθέτει τέσσερα επιχειρήματα: *Πρώτο*, δεν υπάρχουν σταθερά ή προβλεπτά νοήματα κοινωνικής δικαιοσύνης πριν από πραγματική εμπλοκή στην πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, *δεύτερο*, το επίκεντρο στο σκοπό μιας προσπάθειας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι τόσο δυναμικό που δεν μπορεί να κρατήσει για πολύ εκτός και αν αρχίσουμε να αναγνωρίζουμε την ανάγκη για έναρξη ανοικοδόμησης, *τρίτο*, ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της εργασίας μας στην εκπαίδευση δίκαια και άδικα είναι προσωρινά, εύθραυστα και ρευστά και τέταρτο, γι' αυτό όλες οι προσπάθειες μεταρρύθμισης για κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να είναι σκόπιμα και σταθερά επανεξεταζόμενες και υπό κριτική ξανά και ξανά (Bogotch, 2000, σ. 10).

Στη δική του προσέγγιση ο Theoharis (2004a, 2004b, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009) ορίζει την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης ως την ηγεσία που απορρέει από διευθυντές σχολείων που υπερασπίζονται, ηγούνται και τηρούν στο επίκεντρο της πρακτικής και του οράματός τους, τα θέματα της φυλής, της τάξης, του φύλου, της αναπηρίας, του σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων ιστορικά περιθωριοποιητικών συνθηκών. Ο ορισμός αυτός συνεπάγεται ενταξιακές σχολικές πρακτικές για τα παιδιά με αναπηρία, για αλλόγλωσσους και για άλλα παιδιά που παραδοσιακά διαχωρίζονταν εντός των σχολείων και η διασύνδεση ανάμεσα στην ενταξιακή εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφεται ως αναγκαία (Frattura & Capper, 2007· Riehl, 2000· Sapon-Shevin, 2003· Theoharis, 2007).

Υπερασπίζοντας την προσέγγισή του ο Theoharis (2009) ισχυρίζεται ότι ο ορισμός που προτείνει, τοποθετεί τα θέματα και τις ανάγκες των παιδιών που έχουν περιθωριοποιηθεί και παραμένουν περιθωριοποιημένα στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού οράματος και ότι αυτός ο ορισμός συνεπάγεται ότι οι ανάγκες όλων των παιδιών θα αντιμετωπίζονται σε ενταξιακές διευθετήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρήσεις που έχουν παρουσιαστεί σε σχέση με την πρακτική διάσταση της ηγεσίας κοινωνικής ηγεσίας συνάγεται ότι πρόκειται για μια εννοιολογική σύλληψη ηγεσίας σαφώς διαφοροποιημένης από γραφειοκρατικά και τεχνοκρατικά πρότυπα. Στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης υπάρχει ένας εγγενής αξιακός προσανατολισμός και μια συνειδητή ευαισθησία προς το μειονέκτημα συγκεκριμένων ομάδων που παρωθεί τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να δράσουν ως ακτιβιστές διανοούμενοι

και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν συνθήκες συλλογικής δράσης ώστε το σχολείο να μετασχηματιστεί σε χώρο ουσιαστικής υποστήριξης όλων των παιδιών. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τους περιθωριοποιητικούς παράγοντες και στην προμετωπίδα της δράσης της τη συλλογική δράση ώστε να βελτιώνεται η μάθηση σε συνθήκες αποδοχής και αλληλοσεβασμού. Ο αναστοχασμός και η συμμετοχική δράση αποτελούν ουσιώδη συστατικά της δράσης, η αισιοδοξία για επίτευξη αλλαγής αποτελεί δύναμη παρώθησης και η ετοιμότητα για αναθεώρηση κάθε πρακτικής με τα δεδομένα της κάθε περίπτωσης αποτελεί παράγοντα αειφορίας.

Αξιακός και Ηθικός Προσανατολισμός στην Ηγεσία Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Οι ορισμοί και οι προσεγγίσεις που συναντιούνται στη σχετική βιβλιογραφία, στέλνουν το μήνυμα ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης δεν αντιμετωπίζεται ως σταθερή ή στατική θέση. Μάλλον προϋποθέτει ένα διαρκή αγώνα και συνεχή στοχασμό (Bogotch, 2002). Παρά τις ποικίλες προσεγγίσεις, υπάρχουν ομοιότητες τόσο στο πνεύμα όσο και στις θεματικές πτυχές που αγγίζουν οι ποικίλες προοπτικές. Οι ποικίλες προοπτικές δίνουν έμφαση στις ηθικές αξίες, στη δικαιοσύνη, την ισότητα, τη φροντίδα και το σεβασμό της διαφορετικότητας αλλά και στην επιτακτική ανάγκη για διερεύνηση της επίδρασης του φύλου, της κοινωνικής προέλευσης, της φυλής, της εθνικότητας, του σεξουαλικού προσανατολισμού και της αναπηρίας στα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά επιτεύγματα των παιδιών.

Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης στρέφει την προσοχή της στις περιθωριοποιημένες ομάδες πληθυσμού που κατέχουν λιγότερα, υπο-αντιπροσωπεύονται, υπο-εκπαιδεύονται, έχουν λιγότερες ευκαιρίες και πιθανότητες συμμετοχής στο δημόσιο πλούτο, σχετικά μειωμένη κοινωνική αναγνώριση, βρίσκονται συχνά σε μειονεκτική θέση εξαιτίας του κοινωνικού στάτους τους και αντιμετωπίζουν ποικίλες μορφές καταπίεσης μέσα και έξω από τα σχολεία.

Οι Dantley & Tillman (2010) συνοψίζουν πέντε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορεί να εφαρμοστούν σε όλους αυτούς τους ορισμούς:

- 1) μια επίγνωση για το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον των σχολείων, 2) μια κριτική της συμπεριφοράς και της προδιάθεσης των σχολείων και της ηγεσίας σε αυτά που περιθωριοποιούν, 3) μια δέσμευση προς πιο αυθεντική

θεσμοθέτηση δημοκρατικών αρχών στα σχολεία, 4) μια ηθική ευθύνη για άρθρωση ενός αντι-ηγεμονικού οράματος ή αφήγησης ή ελπίδας αναφορικά με την εκπαίδευση και 5) μια αποφασιστικότητα για μετακίνηση από τη ρητορική προς ένα ακτιβισμό πολιτικών δικαιωμάτων (σ. 23)

Οι Marshall, Young & Moll (2010) υπογραμμίζουν ότι η κατανόησή μας για την επαναστατική φύση της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση αυξάνεται ολοένα και πιο ξεκάθαρα. Κατά τους Marshall κ.ά. είναι αναγκαίο να κινηθούμε έξω από το σχολικό κτίριο και τις τυπικές ρουτίνες των γραφείων. Πρέπει να επιμείνουμε σε πείσμα των προσπαθειών από τις αντίθετες θέσεις. Επιπρόσθετα με το ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση (π.χ. λόγοι αποτυχίας, εγκατάλειψης, ψηλά ποσοστά μειονοτήτων στις ειδικές τάξεις) οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης διερευνούν κάτεργα, φυλακές, περιβαλλοντική υποβάθμιση, και την οικονομική πολιτική που δημιουργεί δομές ευκαιρίας για κάποιους αλλά όχι για όλους. Αναγνωρίζοντας ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τέτοια πλατιά, βαθιά και πολύπλοκα πλαίσια αναφοράς, ξεκάθαρα οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναλάβουν τέτοιες προκλήσεις χωρίς ευρύτερη, πλατύτερη κοινωνική υποστήριξη.

Ευδιάκριτες είναι οι ηθικές διαστάσεις της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία: Αυτό δεν είναι διοικητική επιστήμη. Είναι ηγεσία εμποτισμένη με αξίες και μια αίσθηση αποστολής για μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης για τα σχολεία μοιάζει περισσότερο με προσηλυτισμό, πνευματική ηγεσία, και πατερική φροντίδα του Υπουργείου παρά απρόσωπη, έστω κι αν είναι επαρκής, διοίκηση επιχειρήσεων. Το επιχείρημα σε αυτές τις τέσσερις προτάσεις είναι οι βάσεις για επανάσταση στην προετοιμασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και πράξης (Marshall, κ.ά., 2010, σ.326).

Το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δράσουν προς τη βελτίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μια πρόκληση η οποία συμπορεύεται στη θεωρία και στην πράξη με την εκπαιδευτική ηγεσία. Η αναγνώριση, η αποδοχή και η προθυμία για δράση επί αυτής της πρόκλησης είναι αυτό που διακρίνει την πτυχή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία από τις πολλές άλλες οργανωσιακές ευθύνες που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί (Bogotch, 2002). Η κοινωνική δικαιοσύνη όπως και η εκπαίδευση είναι μια σκόπιμη παρέμβαση η οποία απαιτεί την ηθική χρήση εξουσίας (Miron & Elliott, 1994). Για το λόγο αυτό οφείλουμε να θέσουμε υπό συζήτηση αντιλήψεις και δομές που οικοδομήθηκαν πάνω στην ούτω καλούμενη ουδετερότητα της αντικειμενικής

πραγματικότητας και γνώσης και να αναγνωρίσουμε ότι τα συστήματα που τοποθετήσαμε αντιπροσωπεύουν και συνακόλουθα αναπαράγουν την επικρατούσα κουλτούρα, και αξίες της κοινωνίας (Bourdieu & Passeron, 1996· Foster, 1986).

Τις θέσεις αυτές επαναλαμβάνει με έμφαση στην εργασία του ο Bogotch, (2002), όταν υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη, όπως και η εκπαίδευση, είναι μια σκόπιμη παρέμβαση που απαιτεί την ηθική χρήση της εξουσίας. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης του σχολείου χρειάζεται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο να επιτρέπει την πρακτική μιας ποικιλίας προγραμμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέχρι όμως οι προϋποθέσεις να είναι κατάλληλες για αυτή τη σύγκλιση, εμφανίζονται ή προκύπτουν νέα διαφορετικά δεδομένα και συνθήκες, από άποψη πλαισίου και δημογραφικής σύνθεσης, δημιουργώντας την ανάγκη για νέες δράσεις. Οι νέες δράσεις αντιμετώπισης των διαφορετικών δημογραφικών και περιβαλλοντικών συνθηκών αφενός θα κρατούν το κέντρο, δηλαδή τις κοινές πυρηνικές αξίες της ηγεσίας μαζί και αφετέρου θα ρυθμίζουν τις επιμέρους πρακτικές στις συνθήκες που αλλάζουν.

Με αυτή την προοπτική της συνεχούς και δυναμικής αναδιαμόρφωσης των συνθηκών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του περιβαλλοντικού πλαισίου, τα νοήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζονται χωρίς πρόβλεψη, έλεγχο ή μονιμότητα. Ως διαρκές κοινωνικό προϊόν, η εκπαιδευτική ηγεσία, δεν μπορεί να είναι ένας σχεδιασμός, ένα πρόγραμμα, ή μια σκέψη προς αποκλεισμό άλλων, σχεδιασμών, προγραμμάτων και σκέψεων. Ως εκ τούτου, καθώς γινόμαστε μάρτυρες μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ δυναμικών εκπαιδευτικών ιδεών που προωθούνται από δυναμικά άτομα, σε κάθε περίπτωση, πρέπει να αγωνιστούμε για να δημιουργήσουμε ευκαιρίες, δομές και κουλτούρα, για τη γένεση εκπαιδευτικής ηγεσίας από φυσικές αβίαστες και απίθανες πηγές – περιλαμβανομένων των μαθητών μας και σε κάθε βήμα να τεκμηριώνουμε με ποιο τρόπο οι πράξεις μας συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη εντός και εκτός των σχολείων (Bogotch, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που υπερασπίζονται την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εργασία τους καθοδηγούνται από ένα σαφή ηθικό προσανατολισμό πράξης που αντλεί από τα πανανθρώπινα ιδεώδη και τις αξίες της αληθινής δημοκρατίας. Η πρόκληση για την ηγεσία είναι να δημιουργήσει χώρο έκφρασης και δράσης για όσους μπορούν να την υπερασπιστούν και ταυτόχρονα να ενδυναμώσει τις προϋποθέσεις αντιμετώπισης των πιθανών αντιστάσεων γιατί και οι αντίθετες φωνές θα πρέπει να έχουν το χώρο της έκφρασής τους ώστε η υποκειμενικότητα των νοημάτων για την κοινωνική δικαιοσύνη και το τι είναι

πρέπον για το σχολικό περιβάλλον να τοποθετηθούν εντός ενός πλαισίου διαλόγου, αναστοχασμού και δράσης.

Ποιος Είναι ο Ηγέτης Κοινωνικής Δικαιοσύνης;

Η προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα ‘ποιος είναι τελικά ο ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης’ οφείλει να πάει πέρα από την αναζήτηση γνωρισμάτων, ταυτοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Η αναζήτηση του ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν μπορεί να τοποθετηθεί στα πλαίσια ενός μονολιθικού μοντέλου συμπεριφοράς το οποίο αρκείται στην άντληση αρχών από μια διοικητική θεωρία. Στην παρούσα υποενότητα, επιχειρείται η αποτύπωση της εικόνας του εκπαιδευτικού ηγέτη που θέτει ως προμετωπίδα της καθημερινής του πράξης, τη θέσπιση συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Theoharis (2008b), παρατηρεί ότι για να γίνει καλύτερα κατανοητή η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, χρειάζεται να φτάσουμε σε αντιλήψεις που στηρίζονται στην ιδέα ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι μια εργασία ή ένα επάγγελμα το οποίο κάποιος διεκπεραιώνει εξ αποστάσεως και ούτε είναι μια θέση για την οποία ένας διευθυντής χτυπά κάρτα κατά την είσοδο και έξοδο στο χώρο εργασίας. Σύμφωνα με τον Theoharis, αυτή η ηγεσία πάει πέρα κι από τους σύγχρονους ορισμούς της καλής ηγεσίας. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα κάλεσμα και όχι μια θέση για την οποία αιτείσαι. Κατά ένα ειρωνικό τρόπο, κάποια από τα μεγαλύτερα χαρίσματα των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης, το πάθος και η αφοσίωση, κάνουν την εργασία σημαντικά πιο δύσκολη.

Το σύγχρονο ενδιαφέρον των μελετητών στρέφεται ολοένα και περισσότερο στην περιγραφή των συνδέσεων ανάμεσα στις θεωρητικές κατανοήσεις της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και στην καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Οι McKenzie κ.ά. (2008), διαπιστώνουν ότι όλες οι εννοιολογικές ερμηνείες και οι ορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης με αναφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν μια κοινή βάση αντίληψης για το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη που λέει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει να καταστούν ακτιβιστές (activists) ηγέτες με επίκεντρο ενδιαφέροντος την ισότητα.

Οι Furman & Shields (2003) θεωρούν ότι η έννοια της δημοκρατικής κοινότητας είναι κατάλληλη για τα ολοένα πιο ποικιλόμορφα σχολεία στον 21^ο αιώνα, η οποία μπορεί να καλύπτει ιδανικά, αξίες και διαδικασίες της ‘βαθιάς δημοκρατίας’. Αυτά τα ιδανικά αναμένεται να διαποτίζουν και τη δράση των εκπαιδευτικών ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης και κατά τους συγγραφείς περιλαμβάνουν:

σεβασμό στις αξίες και στην αξία των προσώπων και των πολιτισμικών παραδόσεων τους, σεβασμό για προληπτική διευκόλυνση της ελεύθερης και ανοιχτής διερεύνησης και κριτικής, αναγνώριση της αλληλεπίδρασης κατά τη δράση για το κοινό καλό, ευθύνη των προσώπων για συμμετοχή σε ελεύθερη και ανοιχτή διερεύνηση και τη σημασία των συλλογικών επιλογών και δράσεων προς όφελος του κοινού καλού (σ.9).

Με άλλα λόγια, η δημοκρατική κοινότητα όπως θεσπίζεται στα σχολεία οφείλει να αποτελεί υπόδειγμα του τύπου της βαθιάς δημοκρατικής συμμετοχής (Larson & Murtadha, 2002) η οποία είναι κατάλληλη για τη συμμετοχή των πολιτών στις ολοένα και πιο ποικιλόμορφες κοινωνίες.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο υψηλών απαιτήσεων επίδοσης στο δημόσιο σχολείο και κάτω από την πίεση συστημάτων ελέγχου και λογοδοσίας, συχνά οι εκπαιδευτικοί ηγέτες προσεγγίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη πρώτιστα ως θέμα βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης για όλα τα παιδιά. Στο πλαίσιο όμως μιας ευρύτερης κριτικής και στοχαστικής προσέγγισης η δράση του εκπαιδευτικού ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης πάει πέρα από την απλή βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης που συχνά ερμηνεύεται με την αριθμητική αποτίμηση σε ένα σταθμισμένο δοκίμιο.

Η Radd (2007) χρησιμοποιεί τους όρους κριτικός σχολικός ηγέτης, σχολικός ηγέτης για κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός σχολικός ηγέτης για κοινωνική δικαιοσύνη εναλλακτικά, για να χαρακτηρίσει εκείνο τον εκπαιδευτικό ηγέτη που αντιλαμβάνεται το σύγχρονο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης ως διαιώνιση ανισοτήτων και για το λόγο αυτό αγωνίζεται για να αλλάξει το σύστημα.

Στον αγώνα για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι αναγκαία η διάκριση των προσεγγίσεων τόσο μέσα από μια βραχυπρόθεσμη όσο και μέσα από μια μακροπρόθεσμη προοπτική (Katira, 2003). Βραχυπρόθεσμα, ο αγώνας αυτός επιτυγχάνεται με τη διασφάλιση μιας ωφέλιμης και με αληθινό νόημα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (Radd, 2007) και μακροπρόθεσμα με τη δημιουργία μιας δημοκρατικής, συλλογικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο μιας κριτικής και στοχαστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναμένεται να αναπτύσσουν μαθησιακές κοινότητες, να οικοδομούν την επαγγελματική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, να λαμβάνουν υπόψη τις θέσεις των γονέων, να προωθούν τη συνεργασία και τη συμβουλευτική κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να επιλύουν συγκρούσεις, να ασκούν αποτελεσματική ηγεσία σε θέματα διδασκαλίας και να παρακολουθούν με σεβασμό, αμεσότητα και

κατάλληλο πνεύμα τις ανάγκες και τα αιτήματα των οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Shields, 2004).

Οι Dantley & Tillman (2010) συσσωματώνουν τα πολλαπλά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ηγετών εντός ενός πλαισίου δράσης που καθοδηγείται από την ηθική για την οικοδόμηση ενός κοινωνικά δίκαιου περιβάλλοντος και εξηγούν ότι οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης:

λαμβάνουν μια ηθική θέση για να αποδομήσουν κριτικά και να αναδομήσουν τα σχολεία με τρόπο που απαιτεί ότι τα σχολεία θα είναι χώροι για ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών. Αυτοί οι ηγέτες επίσης εργάζονται για τη δημιουργία σχολείων όπου οι ποιοτικές εκπαιδευτικές πρακτικές θα λαμβάνουν χώρα σε ένα δημοκρατικό και κοινωνικά δίκαιο περιβάλλον (σ.31).

Ο Bogotch (2000) ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως στοχευμένη παρέμβαση που απαιτεί ηθική χρήση της εξουσίας ενώ η Shields (2004) προτείνει να τοποθετηθεί στο επίκεντρο της προσπάθειας του εκπαιδευτικού ηγέτη η ανάδειξη ενός διαλόγου ηθικής, θεωρώντας ότι στη βάση αυτού του διαλόγου και των δυναμικών σχέσεων μπορεί να θεμελιωθεί η ηγεσία που να παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά σε σχολικές κοινότητες που κοινωνικά είναι δίκαιες και βαθιά δημοκρατικές. Στη βάση αυτή, η Shields υπογραμμίζει την ανάγκη διευκόλυνσης ενός διαλόγου ηθικής.

Οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης, αντιπροσωπεύουν αυτό που οι κριτικοί θεωρητικοί αποκαλούν μετασχηματιστικοί ή δημόσιοι διανοούμενοι (Dantley & Tillman, 2010). Εντός του πλαισίου της κοινωνικής δικαιοσύνης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αναλαμβάνουν το ρόλο μετασχηματιστικών διανοουμένων, δημόσιων διανοουμένων ή και κριτικών διανοουμένων – που στην ουσία σημαίνει άτομα που ασκούν κριτική ανάλυση των συνθηκών που διαιωνίζουν τις ιστορικές ανισότητες στα σχολεία και που εργάζονται για να αλλάξουν την κουλτούρα και τις θεσμικές δομές (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005· Dantley & Tillman, 2010· Foster, 2004· Giroux, 1997).

Οι δημόσιοι διανοούμενοι είναι αυτοί που καταδύονται στις πολιτικές της εκπαίδευσης (Giroux, 1997). Σύμφωνα με το Giroux, τα σχολεία είναι τόποι όπου η πνευματική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε αυτά είναι αναπόδραστα δεμένη με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά ενδιαφέροντα. Η προοπτική του εκπαιδευτικού ηγέτη ως δημόσιου διανοούμενου, διευρύνει τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού διαλόγου καθώς, περιλαμβάνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές δυναμικές που τέμνονται και επηρεάζουν

τόσο βαθιά ό,τι συμβαίνει στο σχολικό χώρο. Οι δημόσιοι διανοούμενοι πιστεύουν ότι η παιδαγωγική στα σχολεία οφείλει να εστιάζεται σε σκοπούς με ηθική επίδραση.

Η προσέγγιση του ακτιβιστή ηγέτη που θέλει να είναι παρεμβατικός σε σχέση με την ηγεσία δικαιοσύνης υπερβαίνει την απλή επιτέλεση του τυπικού καθήκοντος. Όπως εξηγούν οι Marshall & Oliva (2006) η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης εμπνέεται όχι απλά από το διανοητικό ιδεώδες αλλά και από την ηθική ντροπή για τις ανεκπλήρωτες ανάγκες των παιδιών και από ένα πόθο για μια κοινότητα φροντίδας όπου οι σχέσεις έχουν τη σημασία τους. «Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης επανασυνδέεται με συναισθηματικές και ιδεαλιστικές στάσεις. Υποστηρίζει τις παρορμήσεις των ηγετών για να αποποιηθούν και πετάξουν μακριά τις γραφειοκρατικές και ορθολογιστικές περιοριστικές αντιλήψεις της ηγεσίας» (Marshall & Oliva, 2006, σ.10). Το πάθος όμως δεν μπορεί να είναι από μόνο του αρκετό. Η μεγάλη μετακίνηση στις αντιλήψεις κουλτούρας και στις προσδοκίες της κοινωνίας και του σχολείου μπορεί να συμβεί μόνο με τις κοινές αξίες, με συνασπισμούς, δικτύωσεις και αμοιβαία υποστήριξη που έρχεται με τη δύναμη διεύρυνσης ομάδων ανθρώπων σε κοινωνικά κινήματα, τα οποία καταλήγουν στην οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου και στη συνέχεια σε πολιτική εξουσία (Marshall & Oliva).

Οι σχολικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης παρωθούνται από μια βαθιά και έντονη επιθυμία ότι όλα τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν τα μηνύματα και τα ιδανικά της δημόσιας εκπαίδευσης και παρωθούνται από τη δυνατότητα της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει μια ενταξιακή, γεμάτη σεβασμό και βαθιά δημοκρατική κοινωνία (Radd & Kramer, 2008). Η Riehl (2002) στην εργασία της αναδεικνύει τη σημαντικότητα μιας ενταξιακής προοπτικής, η οποία πρακτικά πηγάζει από τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης και θεωρεί τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης ως τους φακούς μέσω των οποίων η πράξη της ηγεσίας μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ενταξιακή και μετασχηματιστική. Η Riehl, περιγράφει τρία γενικά καθήκοντα που διαμορφώνουν το πώς οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στις διάφορες μορφές διαφορετικότητας στα σχολεία. Αυτά τα καθήκοντα περιλαμβάνουν: «1) καλλιέργεια νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα, 2) προώθηση ενταξιακών πρακτικών εντός του σχολείου και 3) οικοδόμηση συνδέσμων μεταξύ σχολείων και κοινότητας» (σ.59).

Ο κριτικός στοχασμός και ο αξιακός προσανατολισμός παρουσιάζονται να αποτελούν κύρια συστατικά στην πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Theoharis (2007) στο επίκεντρο της επιχειρηματολογίας του τοποθετεί τη θέση του ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κάτι περισσότερο από καλή ηγεσία και εξηγεί ότι ο

ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης διακρίνεται από το πρότυπο του καλού ηγέτη στη βάση μιας ευρύτερης όμως προσέγγισης που είναι στοχαστική, ενταξιακή και προσανατολισμένη προς τη συλλογική δράση. Στον πίνακα 2.1 ο Theoharis αντιπαραθέτει τις δράσεις του καλού ηγέτη σε σχέση με τις αντίστοιχες δράσεις του ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης για να ενισχύσει το επιχείρημά του.

Πίνακας 2.1

Διάκριση Μεταξύ του Καλού Ηγέτη και του Ηγέτη Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Καλός ηγέτης	Ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης
Εργάζεται με υποομάδες για να συνδεθεί με την κοινότητα	Αποδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα, ενημερώνεται σε βάθος σχετικά και κατανοεί τη διαφορετικότητα και διευρύνει τον πολιτισμικό σεβασμό
Κάνει αναφορά στην επιτυχία για όλα τα παιδιά	Τερματίζει προγράμματα που διαχωρίζουν, αποκλείουν και παρεμποδίζουν τόσο τη συναισθηματική όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών
Υποστηρίζει διάφορα προγράμματα για διαφορετικούς μαθητές	Ενδυναμώνει την πυρηνική διδασκαλία και το αναλυτικό και διασφαλίζει ότι διαφορετικοί μαθητές θα έχουν πρόσβαση στον πυρήνα
Διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη στις καλύτερες πρακτικές	Εμπεδώνει την επαγγελματική ανάπτυξη σε συνεργατικές δομές, σε ένα πλαίσιο που προσπαθεί να δημιουργήσει αίσθηση ως προς τη φυλή, την τάξη, το φύλο, την αναπηρία
Οικοδομεί συλλογικό όραμα για ένα σπουδαίο σχολείο	Γνωρίζει ότι τα σχολεία δεν μπορούν να είναι σπουδαία μέχρι οι μαθητές με τη μεγαλύτερη προσπάθεια να απολαμβάνουν τις ίδιες πλούσιες ευκαιρίες τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, όπως και οι πιο προνομιούχοι συμμαθητές τους.

Καλός ηγέτης	Ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης
Ενδυναμώνει το προσωπικό και εργάζεται συνεργατικά	Απαιτεί κάθε παιδί να είναι πετυχημένο αλλά συνεργατικά αντιμετωπίζει τα προβλήματα του πώς να επιτυγχάνεται η επιτυχία
Δικτυώνει και οικοδομεί συμμαχίες	Αναζητεί άλλους δραστήριους διευθυντές που θα μπορούσαν να τον υποστηρίξουν
Χρησιμοποιεί δεδομένα για την κατανόηση των πραγματικοτήτων στο σχολείο του	Βλέπει όλα τα δεδομένα μέσα από το φακό της δικαιοσύνης
Κατανοεί ότι τα παιδιά έχουν ιδιαίτερες εξατομικευμένες ανάγκες	Γνωρίζει ότι η οικοδόμηση κοινότητας και η διαφοροποίηση είναι εργαλεία που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές πετυχαίνουν μαζί.
Εργάζεται πολύ και σκληρά για να κάνει σπουδαίο το σχολείο του	Καθίσταται αλληλένδετος με τη ζωή, την κοινότητα και τη ψυχή του σχολείου

Πηγή: Theoharis, 2007, σ. 252

Στην αναζήτηση των γνωρισμάτων των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διερεύνηση ταυτοτήτων και δράσεων ηγεσίας διευθυντών αστικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που θεωρούνται αφοσιωμένοι στην κοινωνική δικαιοσύνη, ο Theoharis, (2008b) έθεσε στο επίκεντρο της μελέτης του τις προσωπικές εμπειρίες που εκφράζουν την ηγεσία τους και κατέληξε σε τρία κοινά γνωρίσματα ηγεσίας: την αλαζονική ταπεινότητα (*arrogant humility*), την παθιασμένη ηγεσία (*passionate leadership*), και μια επίμονη αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη (*tenacious commitment*). Στη βάση της περιγραφής του ηγέτη που αξιακά είναι προσανατολισμένος τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη προς την κοινωνική δικαιοσύνη, προκύπτει ότι ενώ αποτελεί προϋπόθεση η κατοχή μιας στερεής βάσης αντιλήψεων και προσωπικών πεποιθήσεων από μέρους του ηγέτη, αυτό δεν μπορεί να είναι αρκετό αν δεν συνοδεύεται από συγκεκριμένες δράσεις που να καθιστούν την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας διευκολυντική και ενισχυτική της προσπάθειας όλων των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών από μειονεκτικό υπόβαθρο τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Σε μια ανάλογη προσπάθεια σύνοψης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που διακρίνουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης οι López, Gonzalez & Fiero (2010), κατέληξαν σε ένα συνοπτικό κατάλογο έξι γνωρισμάτων:

- 1) είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες πάνω από οτιδήποτε άλλο, 2) είναι εσωστρεφείς, 3) εμπλέκουν τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας σε κριτικό διάλογο, 4) δε φοβούνται να κινητοποιήσουν τα αισθήματά τους, 5) είναι θιασώτες της κοινωνικής δικαιοσύνης και 6) κάνουν προσωπικές επενδύσεις σε οικογένειες και κοινότητες (σ. 113).

Παρά την αντίσταση και τα άλλα εμπόδια που προκύπτουν για όσους υπερασπίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται με αφοσίωση προς την αξία αυτή. Στη σχετική βιβλιογραφία το θέμα αποκτά συνεπαγωγές για την ίδια την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ηγετών (Brown, 2004· Brown, 2006· Cambron-McCabe & McCarthy, 2005· Derman-Sparks & Phillips, 1997· Fieldman & Tyson, 2007· Hafner, 2010· Marshall & Parker, 2010· Marshall, 2004· Marshall κ.ά., 2010· McKenzie & Scheurich, 2004· McKenzie, κ.ά., 2008· Oliva, κ.ά., 2010· Rusch, 2004· Theoharis, 2007). Είναι κριτικής σημασίας να προετοιμαστεί μια γενιά εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών στα σχολεία που να βλέπουν οι ίδιοι τον εαυτό τους ως συνήγορο των κοινοτήτων χαμηλών εισοδημάτων, παρά ως πατερναλιστικούς ηγέτες με ένα ελλειμματικό μοντέλο των παιδιών και των γονιών που προέρχονται από αστικά περιβάλλοντα (Oliva κ.ά., 2010).

Η Ηγεσία Κοινωνικής Δικαιοσύνης και η Εμπειρική Μαρτυρία

Η Ιδιαιτερότητα σε Σχέση με την Έρευνα για την Ηγεσία Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Η ιστορία της έρευνας στη θεματική περιοχή της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σχετικά πρόσφατη αφού σχεδόν το σύνολο των δημοσιεύσεων που είναι εστιασμένες στη θεματική, εμφανίστηκε μετά το 2000 και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bogotch κ.ά. (2008), η έρευνα βρίσκεται ακόμα σε ένα προ-εφηβικό στάδιο μελέτης. Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον των μελετητών, ερευνητών και επαγγελματιών φαίνεται να είναι ολοένα εντεινόμενο. Εξαιτίας της απουσίας επαρκούς αριθμού ερευνητικών μελετών, τα εμπειρικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ικανοποιητικά για τη στοιχειοθέτηση μιας συνολικής εικόνας που να περιγράφει απόλυτα τον τύπο της ηγεσίας και τις συγκεκριμένες πράξεις που θα μπορούσαν να είναι ευεργετικές για την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου. Επιπλέον, ανοιχτή παραμένει και η συζήτηση για την εννοιολογική προσέγγιση της ίδιας της θεματικής. Περαιτέρω, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης τοποθετεί στο επίκεντρο την έννοια των ηθικών αξιών οι οποίες ανέκαθεν αποτελούσαν δύσκολο κομμάτι προς εμπειρική διερεύνηση και αξιολόγηση.

Στην προμετωπίδα της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται το ενδιαφέρον για την επίδραση της φυλής, της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της αναπηρίας και άλλων ιστορικά περιθωριοποιητικών συνθηκών που ισχύουν στα σχολεία, στη μάθηση των παιδιών (Cambren-McCabe & McCarthy, 2005). Ως εκ τούτου, η έρευνα για την κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία είναι δραστικά διαφορετική, από οποιοδήποτε άλλο πεδίο έρευνας για την εκπαιδευτική ηγεσία. Σε αντίθεση με το κυρίαρχο ενδιαφέρον για τις τεχνικές ικανότητες, τη γραφειοκρατία και την επάρκεια για αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Marshall, 2004a), η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης επιτρέπει να τεθούν ερωτήματα για το πώς το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλεονέκτημα ή μειονέκτημα αναπαράγονται στις σχολικές οργανωτικές δομές και στη σχολική κουλτούρα (Zembylas, 2010).

Για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, η μονάδα ανάλυσης δεν είναι απλά ένα κείμενο, το περιεχόμενο ενός μαθήματος ή η διδαχτική πρακτική αλλά οι κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές δυναμικές που ισχύουν και αναπτύσσονται στον

παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, ο οποίος εκτείνεται πέρα από τα όρια του φυσικού κτιριακού χώρου. Με συνειδητή εργασία προς την κατανόηση των δράσεων και στάσεών μας απέναντι στη διδασκαλία, τη μάθηση και την ηγεσία, μπορούμε να διευρύνουμε τη συναίσθηση, να δημιουργήσουμε νέα γνώση, να φέρουμε αλλαγές στους εαυτούς μας αλλά και να ωφελήσουμε το σχολείο συνολικά (Bogotch κ.ά., 2008).

Αυτό που είναι πραγματικά ξεχωριστό με την έρευνα που αναπτύσσεται στην τομή της πράξης της ηγεσίας και της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι το γεγονός ότι ενώ στοχεύει στην αποκάλυψη, την κατανόηση και το μετασχηματισμό των δικών μας αντιλήψεων ταυτόχρονα επιδιώκει τη βελτίωση των ζώων των κοινωνικά περιθωριοποιημένων, των αποκλεισμένων και γενικά όλων όσων βρέθηκαν να αποκλίνουν προς τη μειονεξία. Πρόκειται για μια ερευνητική προσέγγιση που μπορεί να ερμηνευτεί και ως δοκιμασία των αρχών και της πράξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο Bogotch (2002) κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτικά προβλήματα αλλά και κοινωνικο-εκπαιδευτικά προβλήματα που εκτείνονται πέρα από τα νοικοκυριά, συνδέοντας την κοινωνική δικαιοσύνη με θέματα γειτονίας ή με θέματα που αφορούν τοπικές, εθνικές και διεθνείς κοινότητες. Η πραγματικότητα αυτή - της σύνδεσης των προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης τα οποία αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική ηγεσία με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών - ίσως να αποτελεί και τη σημαντικότερη ιδιαιτερότητα για την έρευνα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η Blair (2002) στην εργασία της θέτει υπό διερεύνηση το ζήτημα της αποτελεσματικότητας και εξετάζει ερωτήματα σε σχέση με το τι είδους ηγεσία είναι αναγκαία σε ένα σχολικό περιβάλλον ώστε να διασφαλίζεται η ένταξη των παιδιών από διαφορετικό υπόβαθρο σε σχέση με την εθνική καταγωγή. Η μελέτη της Blair εστιάζεται στα σχολεία που είχαν βρεθεί 'αποτελεσματικά' (ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση από τη βάση δεδομένων του OFFSTED⁶) για μειονότητες εθνοτικών ομάδων στο Ηνωμένο Βασίλειο και για παιδιά χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού προφίλ. Τα ευρήματα της μελέτης συνηγορούν προς τη θεωρία της 'ρίζοσπαστικής' μετασχηματιστικής ηγεσίας ως τον τύπο εκείνο της ηγεσίας που μπορεί καλύτερα να οδηγήσει σε ένα ενταξιακό αντιρατσιστικό

⁶ Ofsted: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ο οργανισμός ρυθμίζει και επιθεωρεί αν επιτυγχάνεται η αριστεία στη φροντίδα, την εκπαίδευση και τις δεξιότητες των παιδιών και των νέων ανθρώπων στα σχολεία. Για αναλυτική και πληρέστερη πληροφόρηση: www.ofsted.gov.uk

περιβάλλον στο οποίο σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας παρέχεται η ευκαιρία για συμμετοχή στη σχολική διαδικασία και τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιτυγχάνουν σύμφωνα με τις ικανότητές τους.

Η ηγεσία, στο πλαίσιο αυτού του ενταξιακού αντιρατσιστικού περιβάλλοντος που περιγράφει η Blair (2002) θεμελιώνεται «στη σημασία των ‘στοχαστικών’ δημοκρατικών διαδικασιών, όπου η εστίαση της προσοχής δε βρίσκεται στην προσπάθεια αλλαγής των στάσεων εντός των κοινοτήτων και των κουλτούρων των παιδιών αλλά στις διαδικασίες αποκλεισμού εντός του ίδιου του σχολείου» (σ.184). Στη διαδικασία διερεύνησης, η συλλογική κουλτούρα του σχολείου τέθηκε στο επίκεντρο ενδεδειγμένης εξέτασης, και οι προσπάθειες εστιάστηκαν στη συμπερίληψη όλων των παιδιών, του προσωπικού και των μαθητικών κοινοτήτων στον προσδιορισμό των όρων ύπαρξης της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ζωής του σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες απαιτούταν να είναι δημοκρατικοί στη συμμετοχή του προσωπικού σε όλα τα επίπεδα συζητήσεων, των σχεδιασμών, της διαμόρφωσης πολιτικής και της εφαρμογής της. Η ηγεσία ήταν για αυτούς όχι μόνο ζήτημα ενός ή άλλου στιλ ηγεσίας αλλά μια στρατηγική σύνθεσης τόσο των ‘σκληρών’ όσο και των μαλακών ‘προσεγγίσεων’, των ορθολογιστικών – τεχνικών όσο και των πιο συναισθηματικών, κοινοτιστικών (communitarian) μορφών ηγεσίας.

Συμπερασματικά, η Blair (2002) καταλήγει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική ηγεσία είναι ιδιαιτέρως πολύπλοκες έννοιες όταν εξετάζονται σε πολυεθνικά πλαίσια αναφοράς. Σε πολυεθνικά πλαίσια, η αποτελεσματικότητα, εξ ανάγκης, οφείλει να αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση με ταυτόχρονη αναγνώριση του γεγονότος ότι για παιδιά από εθνικές ομάδες μειονότητας η επιτυχία προαπαιτεί συγκεκριμένες κατάλληλες συνθήκες. Οι συνθήκες είναι αυτές όπου το ήθος ή το περιβάλλον βασίζονται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στις αρχές και τα ζητήματα που αφορούν στις διαφορετικές κοινότητες. Για να υπάρχει ακαδημαϊκή επιτυχία, τα σχολεία χρειάζονται ένα περιβάλλον όπου οι μειονότητες να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς (Ladson-Billings, 1994). Σε αυτή τη βασική προϋπόθεση στηρίζει την επιχειρηματολογία της και η Blair, για να υποστηρίξει ότι το σχολείο χρειάζεται να λειτουργεί, τόσο στο όραμα όσο και στις πρακτικές του, ως δημοκρατικός οργανισμός όπου η πραγματική διαφορετικότητα υπαινίσσεται πολλαπλές προτεραιότητες και πιθανές αντιθετικές ή συγκρουόμενες ανάγκες. Με αυτή την έννοια το έργο της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθίσταται πολύπλοκο και προκλητικό και η ηγεσία μπορεί να μην αποτελεί τη μοναδική απάντηση στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών σχολείων γενικά. Ωστόσο, στα πολυεθνικά περιβάλλοντα η ηγεσία βρέθηκε να είναι το πιο κρίσιμο στοιχείο.

Πέρα από τις εμφάσεις στη δράση της ηγεσίας, η Blair (2002) προχωρεί και σε μια σειρά διαπιστώσεων που αφορούν στους τρόπους της πράξης της ηγεσίας. Η Blair εισηγείται ότι οι μελέτες επί της σχολικής ηγεσίας απαιτούν την υιοθέτηση νέων και πιο ανοιχτών προσεγγίσεων. Η ηγεσία σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς δεν μπορεί να βρίσκεται είτε στο ένα είτε στο άλλο άκρο. Μπορεί να απαιτείται κριτική επανεξέταση των ιδεών περί 'ισχυρής ηγεσίας' και ερμηνεία των ιδεών στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Ισχυρή ηγεσία μπορεί να μη συνεπάγεται και δικτατορική ή αυταρχική προσέγγιση αλλά τη δύναμη να κρατήσει το όραμα και το θάρρος να εξετάζεις και να εφαρμόζεις αυτό το όραμα στην πράξη - μερικές φορές αντιμετωπίζοντας ισχυρές αντιστάσεις ή και εχθρικότητα. Το έργο, παραδέχονταν οι διευθυντές, δεν είναι μόνο δύσκολο αλλά και επίπονο και ψυχοφθόρο.

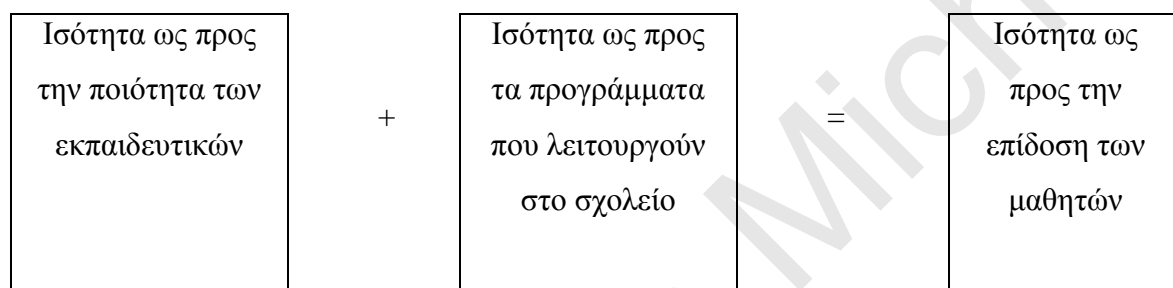
Η βούληση και η ανάγκη στην ηγεσία - ως απάντηση στις προκλήσεις που παρουσιάζονται - μπορεί να εμφανίζονται αντιθετικά. Από τη μια ο ηγέτης χρειάζεται να συμβουλευέται εκτενώς και να λαμβάνει υπόψη τις πολλές και διαφορετικές γνώμες και προοπτικές, και από την άλλη χρειάζεται να είναι προετοιμασμένος να εφαρμόσει πολιτικές οι οποίες μπορεί να μην είναι πολύ δημοφιλείς ανάμεσα σε όλους τους γονείς και σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Εδώ ακριβώς απαιτείται η ικανότητα των εκπαιδευτικών ηγετών να κερδίζουν την υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας και να εναρμονίζουν τις διαφορές αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα την αντίδραση και την αντίσταση. Η ηγεσία σε τέτοια πλαίσια χρειάζεται να συνδυάζει τόσο 'σκληρές' όσο και 'μαλακές' προσεγγίσεις, τόσο δημοκρατικές όσο και αυταρχικές αν αυτό απαιτείται (Blair, 2002).

Η Σχολική Επιτυχία και η Επίδοση στο Επίκεντρο της Έρευνας για την Ηγεσία Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Το θέμα της σχολικής επιτυχίας και της επίδοσης των παιδιών αποτελεί κεντρικό θέμα για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο στις θεωρητικές συζητήσεις όσο και στις ερευνητικές μελέτες. Οι Skrla κ.ά. (2004) θέτουν την επίδοση στο επίκεντρο και καθώς αναζητούν τους παράγοντες που την καθορίζουν με όρους ισότητας μεταξύ σχολείων στο επίπεδο του συστήματος, επιχειρούν ένα επαναπροσδιορισμό της αντίληψης για τον έλεγχο των διαδικασιών ισότητας στα σχολεία και προτείνουν ένα σύνολο δεικτών που να είναι εύκολα διαχειρίσιμοι και μαζί να αποτελούν ένα άμεσο έλεγχο ισότητας με συγκεκριμένα όρια.

Για τους Skrla κ.ά. (2004) το χάσμα επίδοσης με βάση την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα στο σπίτι ή την κουλτούρα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή άλλες μεταβλητές

«δεν είναι απλά ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα αλλά είναι ένα πρόβλημα για ολόκληρη την κοινωνία» (σ.156). Είναι κίνδυνος για την κοινωνία, μια σκισμή στο υφαντό της δημοκρατίας και εντελώς απαράδεχτο. Όπως παρατηρούν οι συγγραφείς, υπάρχουν πολλά σχολεία και περιφέρειες τα οποία έχουν κάνει σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς ανισότητας. Στη βάση αυτής της πεποίθησης οι συγγραφείς καταλήγουν σε ένα σύνολο 12 δεικτών που ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α) ισότητα ως προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών, β) ισότητα ως προς τα προγράμματα που λειτουργούν στο σχολείο και γ) ισότητα ως προς την επίδοση των μαθητών.



Διάγραμμα 2.1. Απλή Φόρμουλα στον Έλεγχο Ισότητας

Πηγή: Skrla κ.ά., 2004, σ. 143

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2.1 η ισότητα στην ποιότητα στελέχωσης των σχολείων και στην εισαγωγή και λειτουργία προγραμμάτων αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιδιωκόμενη ισότητα στην επίδοση των μαθητών. Στην επιχειρηματολογία τους, οι Skrla κ.ά. (2004), υποστηρίζουν ότι ενώ είναι οι ανισότητες στην επίδοση ή τα χάσματα επίδοσης που λαμβάνουν τη μεγαλύτερη προσοχή από τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς, τους πολιτικούς αναλυτές και την κοινή γνώμη, η υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών και επαγγελματιών αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα για τις ευκαιρίες των μαθητών αλλά και για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Darling-Hammond, 1999· Ferguson, 1998), ενώ «εξίσου σημαντική με την ποιότητα εκπαιδευτικών είναι η ποιότητα των προγραμμάτων στα οποία οι μαθητές τοποθετούνται ή από τα οποία αποκλείονται» (Skrla κ.ά., 2004, σ.145). Οι συγγραφείς προσθέτουν ότι τα τεράστια μη αποδεχτά υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης έγχρωμων αγοριών, και παιδιών από χαμηλά εισοδηματικά περιβάλλοντα πρέπει επίσης να αποτελούν δείκτη ελέγχου ισότητας και καταλήγουν υποστηρίζοντας ότι:

το χάσμα στην επίδοση μπορεί να διαγραφεί. Μπορούμε να σχεδιάσουμε πρακτικά και εύκολα με τη χρήση εργαλείων για την επίτευξη αυτού του στόχου και κυρίως, η ισότητα στα δημόσια σχολεία μπορεί να καταστεί το δεδομένο επίπεδο στη

δημόσια εκπαίδευση. Το τι μένει είναι να κάνουμε όλοι μας αυτή την επιλογή για να επιτύχουμε το μεγάλο όνειρο της ισότητας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (σ. 156).

Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί, θέλοντας να δώσουν έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη αγνοούν τα ακαδημαϊκά σε μια εσφαλμένη πεποίθηση ότι είναι πιο σημαντικό να αναπτύξουν τα παιδιά την αυτο-εκτίμηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Furman & Shields, 2003). Οι συγγραφείς, αφενός δεν αντιτίθενται στα συστήματα λογοδοσίας μέσω των σταθμισμένων δοκιμίων και υποστηρίζουν ότι τέτοιες μετρήσεις μπορούν και να βοηθήσουν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αφετέρου, είναι ενάντιοι στην απόλυτη κηδεμονία των δοκιμίων ως των απόλυτων δεικτών μέτρησης της μάθησης αλλά και του τύπου της γνώσης και της μάθησης που εκτιμούνται περισσότερο από την κοινωνία.

Παρόλο που τα σκληρά συστήματα λογοδοσίας και η αποτίμηση των επιπέδων επιτυχίας με βάση σταθμισμένα δοκίμια, συχνά βρίσκονται στο στόχαστρο της κριτικής (Blackmore, 2006· Blair, 2002· Gillborn & Youdell 2000· Hopkins, 2000, 2001· Hopkins, Harris & Jackson, 1997· Reay, 2006· Skeggs 2004· Thrupp, 2006b) όσων υποστηρίζουν ότι χρειάζεται να επιδειχθεί μεγαλύτερη ευαισθησία στις διαφορές υπόβαθρου που χαρακτηρίζουν τις υποομάδες στο μαθητικό πληθυσμό, οι Skrla & Scheurich (2001) στην έρευνά τους διερεύνησαν το ρόλο που το σύστημα λογοδοσίας διαδραμάτισε για τη διαμόρφωση και αναθεώρηση των αντιλήψεων και των προσανατολισμών της ηγεσίας σε τέσσερις επιτυχημένες εκπαιδευτικές περιφέρειες των ΗΠΑ. Από τις συνεντεύξεις τους με επιθεωρητές, διοικητικούς λειτουργούς, διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, δημοσιογράφους, επιχειρηματίες και μέλη της κοινότητας, αλλά και με βάση παρατηρήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας και στις λειτουργίες της κοινότητας φάνηκε ότι το σύστημα λογοδοσίας στην πολιτεία του Τέξας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο μετασχηματισμό των περιφερειών και βοήθησε να άρουν οι λειτουργοί της περιφέρειας προηγούμενες νόρμες ελλείμματος για τα σχολεία της περιφέρειάς τους. Η λογοδοσία λειτούργησε ώστε να εκτοπιστεί η λογική του ελλείμματος με ποικίλους τρόπους: α) αποκαλύπτοντας ότι οι περιφέρειες δεν εξυπηρετούσαν εξίσου καλά όλα τα παιδιά, β) μετατοπίζοντας το πολιτικό ρίσκο από την ηγεσία της περιφέρειας προς την Κεντρική Αρχή, γ) ωθώντας τους επιθεωρητές να εξελιχθούν σε εκπαιδευτικούς ηγέτες, δ) αναγκάζοντας τους επιθεωρητές να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους περί ελλείμματος και ε) δημιουργώντας ολοένα και ψηλότερες προσδοκίες από όλα τα σχολεία.

Στα πλαίσια ενός πρότζεκτ με την επωνυμία *Social Justice Education in Schools* (SJES), οι Carlisle, Jackson & George (2006) συνδέουν τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης

με την επίδοση των μαθητών. Εφαρμόζοντας μια σειρά από δραστηριότητες όπως οι *‘Κοινότητες Διερεύνησης και Πράξης’*, οργάνωσαν εστιασμένες συναντήσεις στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, μέλη της κοινότητας, διοικητικοί, πανεπιστημιακοί και διδακτορικοί φοιτητές οι οποίοι έθεταν στο επίκεντρο την επισήμανση των *‘γενεσιουργών θεμάτων’* που σχετίζονται με την επίδοση. Στο πλαίσιο των συναντήσεων η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της επίδοσης τοποθετήθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Παρόλο ότι οι αρχικές ερωτήσεις, *‘τι δουλεύει καλά’* και *‘τι χρειάζεται βελτίωση’* ήταν σχεδιασμένες για να αποφευχθεί η κατεύθυνση της συζήτησης σε συγκεκριμένα θέματα ή περιοχές ενδιαφέροντος, οι συμμετέχοντες επανειλημμένα εστίαζονταν σε θέματα πολιτισμικής ευαισθησίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών, στην εμπλοκή της οικογένειας και στα θέματα της πολυπολιτισμικής ενημερότητας και αναλυτικού.

Στις συζητήσεις που αναπτύσσονταν στις συναντήσεις, υπήρξε μια εντεινόμενη και σημαντική εστίαση ενδιαφέροντος στο βαθμό στον οποίο οι οικογένειες αισθάνονταν φιλόξενα στο σχολείο. Καθώς οι ερευνητές, αναζητούσαν να επισημάνουν αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης και να αξιολογήσουν την επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών, τονίζουν την αναγκαιότητα για κοινές προοπτικές επί των βασικών αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και ένα πλαίσιο μέσω του οποίου να αξιολογούνται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της εργασίας που αναλαμβάνεται από άτομα, σχολεία αλλά και συστήματα. Στην προσπάθεια να αναπτύξουν ένα στέρεο εννοιολογικό πλαίσιο οι Carlisle κ.ά. (2006) ανέπτυξαν πέντε πυρηνικές Αρχές Εκπαίδευσης Κοινωνικής Δικαιοσύνης στα Σχολεία:

«Αρχή 1: Ένταξη και Ισότητα.

Αρχή 2: Ψηλές προσδοκίες.

Αρχή 3: Αμοιβαιότητα σχέσεων στην κοινότητα.

Αρχή 4: Προσεγγίσεις που να αγκαλιάζουν πλατιά ένα σύστημα.

Αρχή 5: Άμεση εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης και παρέμβαση» (σ.57).

Στον προβληματισμό για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου, οι ερευνητές θεωρούν ως ιδιαίτερα κριτικής σημασίας την αξιολόγηση της παρουσίας των πιο πάνω αρχών σε όλους τους τομείς που αφορούν στη λειτουργία των σχολείων όπως: οι σχέσεις κοινότητας και σχολείου, η μάθηση, η διδασκαλία, το εργασιακό κλίμα, οι πρακτικές για τη διαχείριση πόρων, η αποστολή, οι στόχοι, οι αξίες και η ανάπτυξη

μαθητών. Με την πρότασή τους οι Carlisle κ.ά. (2006), στέλνουν το μήνυμα ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί πράξη πολυμέτωπη και πολύπλοκη που καλύπτει ολόκληρο το εύρος της σχολικής λειτουργίας τόσο από εκπαιδευτική όσο και από οργανωτική άποψη.

Σε μια κριτική εθνογραφική μελέτη, η Rosenberger (2003) κινείται στο ίδιο πνεύμα συνεξέτασης των θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και διερευνά τις πιθανότητες και τις προκλήσεις από ένα διάλογο σε σχέση με τη διαφορετικότητα στα πλαίσια μιας συνεργασίας ανάμεσα σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο και σε ένα αστικό δημοτικό σχολείο χαμηλής επίδοσης. Το σημείο εστίασης της μελέτης ήταν ο διάλογος (αναστοχασμός και δράση) που αναπτύχθηκε σε μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group) και αποτελούταν από εκπαιδευτικούς του σχολείου, ακαδημαϊκούς, γονείς και μέλη της κοινότητας. Η μελέτη χρησιμοποιεί τον ' τρίτο χώρο ' ως μεταφορά και θεωρητικό φακό, για να δια φωτίσει το πώς ο διάλογος συνθέτει και περιπλέκει την κατανόηση μέσω της σύγκρουσης πολλαπλών προοπτικών, και σε μερικές περιπτώσεις παράγει μια υβριδική συναίνεση που καταλήγει σε καινούρια δράση.

Τα ευρήματα της μελέτης εισηγούνται ότι η δημιουργία επιπλέον χρόνου πέρα από αυτόν που η ρουτίνα υποβάλλει, τοποθετώντας τους συμμετέχοντες ως μανθάνοντες και συν-ερευνώντες, και προσδοκώντας αλλά και επιδεικνύοντας εκτίμηση προς τις διαφορετικές προοπτικές, συμβάλλει σε μια διαδικασία διαλόγου και στην οικοδόμηση ισοτιμίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η μελέτη καταλήγει στο ότι η αφοσίωση στα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να συμβαίνει σε πολλαπλά επίπεδα μιας συνεργασίας (Rosenberger, 2003).

Το Ζήτημα της Ουσιαστικής Πρόσβασης και η Διαχείριση της Διαφορετικότητας

Σε κάποιες μελέτες (βλέπε για παράδειγμα: Blair, 2002· Carlisle κ.ά., 2006· Rosenberger, 2003· Radd, 2007), το επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετείται στην επίδοση και στην αναγκαιότητα πολύπλευρης συνεξέτασης των θεμάτων που αφορούν την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε να λαμβάνονται μηνύματα και να αναπτύσσονται πράξεις σε ένα εύρος που να καλύπτει κάθε πρόσωπο και διαδικασία που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο. Με διαφορετική προοπτική, σε μια σειρά άλλων εργασιών συζητείται το θέμα επάρκειας του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου και η πιθανή στήριξη ή κάλυψη που μπορεί να απολαμβάνουν οι διευθυντές των σχολείων, από νομικού και θεσμικού χαρακτήρα διευθετήσεις.

Το 2007 σε ειδική έκδοση του περιοδικού *School Leadership και Management* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας επισκόπησης των τρόπων με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται από τις ολοένα και πιο έντονα εθνικά ποικιλόμορφες κοινότητες. Η επισκόπηση αναπτύχθηκε μέσα από μια συγκριτική ερευνητική μελέτη ανάμεσα σε επτά κράτη: το Βέλγιο, τον Καναδά, την Ελλάδα, την Ολλανδία, τη Νέα Ζηλανδία, τη Σλοβενία και τη Σουηδία (Goddard, 2007a). Η συλλογή δεδομένων ολοκληρώθηκε το 2004 και πρόκειται για μια πρώτη προσπάθεια συλλογής δεδομένων σε διεθνές επίπεδο. Παρόλο που η έρευνα κατέχει μάλλον χαρακτήρα περιπτωσιακής μελέτης σε αστικές περιοχές και δεν εφαρμόστηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα σε εθνικό επίπεδο, δίδει ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Το ερώτημα που καθοδήγησε την έρευνα ήταν η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες διευκολύνουν την πρόσβαση στα σχολεία για όλα τα παιδιά σε σχέση με τις σχολικές πολιτικές, την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τις στρατηγικές ένταξης (Goddard, 2007a). Μέσω συνεντεύξεων στις οποίες έλαβαν μέρος στη συγκριτική μελέτη, οι διευθυντές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις εμπειρίες τους στη διαχείριση των θεμάτων της ισότητας εντός των δικών τους πολιτισμικών πλαισίων. Σκοπός ήταν να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι διευθυντές σε κάθε κράτος διευκολύνουν ή περιορίζουν την πρόσβαση για τα παιδιά από μειονότητες και περιθωριοποιημένες εθνικές και κοινωνικές ομάδες.

Ως σημαντικό στοιχείο στα ευρήματα, καταγράφεται το γεγονός ότι τα κράτη βιώνουν όμοιες πιέσεις σε σχέση με την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις, οι πρώτες ενδείξεις μαρτυρούν ότι η επίσημη υποχρεωτική εκπαίδευση αντικατοπτρίζει την κυρίαρχη ταξική κουλτούρα και σε όλες τις περιπτώσεις οι ιθαγενείς

και οι μετανάστες δε βιώνουν την επιτυχία. Πραγματικά, και στα επτά κράτη υπάρχουν δεδομένα που καταδεικνύουν ότι οι περιθωριοποιημένες ομάδες και οι μειονότητες απωθούνταν περαιτέρω εξαιτίας της αποτυχίας τους να καταφέρουν ακαδημαϊκή επιτυχία στο επίσημο σχολικό σύστημα.

Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας οι Goddard & Hart (2007) βρήκαν ότι οι σχολικές πολιτικές δεν είναι αρκούντως ευέλικτες για να συναντήσουν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα. Παρέχουν ένα περιβάλλον ισότητας (equality) αλλά όχι και δικαιοσύνης - αμεροληψίας (equity). Κατ' αυτό τον τρόπο φαίνεται να λειτουργούν σε βάρος αυτών που είναι ήδη περιθωριοποιημένοι. Οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αποφυγής για ελαχιστοποίηση των διαφορών με την πρόθεση δημιουργίας ισότητας πρόσβασης και ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αυτόματη και ίση εφαρμογή των εκπαιδευτικών νομοθεσιών και πολιτικών δημιουργεί ένα απαγορευτικό περιβάλλον για παιδιά από μειονότητες ή από περιθωριοποιημένες πολιτισμικά ομάδες.

Ομοίως, η τάση να αγνοείται η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία οδηγεί σε μια νοοτροπία αφομοίωσης η οποία δεν παρέχει το πιο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά που βρίσκονται έξω από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο Leeman (2007) διαπιστώνει ότι με βάση τα δεδομένα σε Ολλανδικά σχολεία, καταδεικνύονται οι εντάσεις που συνδέονται με στρατηγικές ένταξης στην κοινωνική και πολιτισμική πολυπλοκότητα στη σύγχρονη Ολλανδική κοινωνία. Οι διευθυντές των σχολείων είδαν ως καθήκον τους να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα και να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες επιτυχίας, αλλά το έργο αυτό έπρεπε να υλοποιηθεί μέσα σε ένα βαρύ πολιτικό κλίμα στο οποίο η έμφαση βρίσκεται στην αφομοίωση και στην ατομική ευθύνη των πολιτών για την ποιότητα της ζωής τους.

Η αναζήτηση λύσεων εντός των πλαισίων που υποβάλλουν οι εξωτερικά επιβαλλόμενες διευθετήσεις - μέσω νομοθετημάτων ή μέσω της υιοθέτησης οργανωσιακών μοντέλων που εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε ιδιωτικούς και επιχειρηματικούς οργανισμούς - παραμένει ως επιλογή ενώπιον των δημόσιων σχολείων. Ο Gunter (2006) στην εργασία του διαπιστώνει μια μετακίνηση από την έμφαση στο νομικισμό μέσω εξωτερικά επιβαλλόμενων απαιτήσεων για την προστασία των ίσων ευκαιριών των δικαιωμάτων, προς μια έμφαση στη διαχείριση της ποικιλομορφίας εκπαιδύοντας το προσωπικό να αποδίδει αξία και σεβασμό σε όλους όσους αποτελούν μια κοινότητα. Σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία, ο Gunter υποστηρίζει ότι η θεματική με σχετική ευκολία υιοθέτησε από καιρό ορισμούς για τον εκπαιδευτικό ηγέτη και την ίδια την ηγεσία οι οποίοι εστιάζονται κυρίως

στον έλεγχο παρά στην απαιτούμενη προσοχή προς την πραγματικότητα της πολυπλοκότητας. Αυτό όμως που κατά το συγγραφέα παραμένει προβληματικό για τον τομέα είναι το γεγονός ότι διατηρείται μια τάση αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας μέσω ενός ορθολογισμού με επικάλυψη κοινοτισμού. «Ο ορθολογισμός ενεργοποιεί τον έλεγχο προσώπων μέσω οργανωσιακών δομών» (Gunter, 2006, σ.258).

Ο Gunter (2006) συζητά τους τρόπους με τους οποίους οι οργανισμοί διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων αναδεικνύοντας την σε θετική ή αρνητική ανάλογα με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δομές. Σύμφωνα με τον Gunter δεν πρέπει να θεωρείται ότι οι εξωτερικές νομοθεσίες και τα κεφάλαια των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι επαρκή ούτε θα πρέπει απροβλημάτιστα να αναπαράγονται ανισότητες μέσα από τις δομές εξουσίας κατηγοριοποίησης και εταιροποίησης των κοινωνικών ομάδων. Κεντρική θέση στην επιχειρηματολογία του Gunter κατέχει η διερεύνηση του ερωτήματος του πώς μπορούμε να μετακινηθούμε από την ιδέα του σχολείου ως οργανισμού προς το σχολείο ως δημόσιου θεσμού.

Με μια διάθεση κατάδυσης στα πώς της ηγετικής πράξης, σε σχέση με την προώθηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο Theoharis (2007, 2008, 2008β, 2009), στην έρευνά του εξέτασε τα ακόλουθα ερωτήματα: α) Με ποιους τρόπους οι διευθυντές ενεργοποιούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία; β) Ποια αντίσταση συναντούν οι διευθυντές που καθοδηγούνται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εργασία τους; γ) Ποιες στρατηγικές αναπτύσσουν οι διευθυντές για να διασφαλίσουν τη δυνατότητά τους να ενεργοποιούν την κοινωνική δικαιοσύνη υπό το φως της αντίστασης που αντιμετωπίζουν; Στον ερευνητικό σχεδιασμό του Theoharis, επτά εκπαιδευτικοί ηγέτες σε δημόσια σχολεία που βρέθηκαν να διευθύνουν με προσανατολισμούς κοινωνικής δικαιοσύνης, μελετήθηκαν μέσω συνεντεύξεων.

Σε σχέση με το ερώτημα που αφορά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ο Theoharis (2007, 2008, 2008β, 2009) στις εργασίες του διαπιστώνει ότι ο πυρήνας της αναγκαίας υποστήριξης των περιθωριοποιημένων παιδιών, βρίσκεται στην προσπάθεια για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Οι ηγέτες που επιλέγηκαν και των οποίων η δράση τους τέθηκε στο επίκεντρο της παρατήρησης θέσπισαν την δική τους αντίσταση με τους ακόλουθους τρόπους: α) με την ανύψωση της επίδοσης των μαθητών, β) με τη βελτίωση των σχολικών δομών, γ) με την επανατοποθέτηση στο επίκεντρο και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ετοιμότητας και επάρκειας του προσωπικού (capacity), και δ) με την ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου και της κοινότητας.

Όπως παρατήρησε στις εργασίες του ο Theoharis (2007, 2008, 2008b, 2009), οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες συνάντησαν αξιοσημείωτη αντίσταση κατά την άσκηση του λειτουργήματός τους η οποία προερχόταν αφενός από το ίδιο το σχολείο και την άμεση κοινότητα και αφετέρου από τη διοίκηση της εκπαιδευτικής περιφέρειας και εμπλεκόμενους παράγοντες πέρα από αυτήν. Όλα αυτά συνέβαλαν στο να δημιουργηθεί ένα αίσθημα απομόνωσης προς τους διευθυντές των σχολείων αφού αισθάνονταν πως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα τους άφηνε αβοήθητους. Ως συνέπεια της αντίστασης που συναντούσαν και της απομόνωσης που βίωναν, οι διευθυντές περιγράφουν δύο τουλάχιστο σημαντικές συνέπειες προς τα πρόσωπά τους: 1) ένα σοβαρό προσωπικό τίμημα και 2) ένα διαρκές αίσθημα απογοήτευσης και αποθάρρυνσης.

Μέσω της μελέτης της δράσης αυτών των ηγετών, παρόλο ότι το τι τους επηρέασε για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία διαφοροποιείται από περίπτωση σε περίπτωση, όλοι παρουσιάζονται να συγκεντρώνουν στα πρόσωπά τους ένα αριθμό κοινών ηγετικών ποιοτήτων. Με την περιγραφή κοινών ποιοτήτων ή χαρακτηριστικών δεν εξυπακούεται ότι οι συγκεκριμένοι ηγέτες αποτελούν ένα μονολιθικό σύνολο διευθυντών (Theoharis, 2008b). Αυτοί οι ηγέτες παρουσιάζουν ένα πολύπλοκο μείγμα αλαζονείας και ταπεινότητας. Ηγούνται με έντονο πάθος οραματιστή και διατηρούν μια επίμονη αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη καθώς χειρίζονται και ενδυναμώνουν το προσωπικό. Αξιοσημείωτο συμπέρασμα στην εργασία αποτελεί η καταληκτική εισήγηση ότι η μελλοντική εργασία είναι χρήσιμο να μετακινηθεί πέραν της μελέτης των ταυτοτήτων και των γνωρισμάτων ηγεσίας των ηγετών (Theoharis, 2008b).

Η εργασία της Griffiths (1998), παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η ερευνητική μέθοδος που εφάρμοσε βασίζεται σε φιλοσοφική εκπαιδευτική έρευνα: ανάπτυξη και παραγωγή θεωρίας σε επαναλαμβανόμενη διαδικασία ανάπτυξης θεωρίας σε σχέση με συγκεκριμένες πρακτικές συνθήκες και προβλήματα. Η Griffiths περιγράφει μια μέθοδο διαμόρφωσης ενός συνόλου αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης για τη διοίκηση των σχολείων οι οποίες να έχουν θεωρητική στήριξη, στην οποία εργάστηκε σε συνεργασία με επαγγελματίες του χώρου. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκε μια ομάδα συν-ερευνητών που προέρχονταν από δύο σύνολα. Επιλέγηκαν βοηθοί διευθυντές σχολείων με το σκεπτικό ότι αυτοί αντιπροσωπεύουν ταυτόχρονα τους εκπαιδευτικούς και τους διοικητικούς στο σχολείο και εκπρόσωποι δημόσιων εκπαιδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών που είχαν άμεσο ενδιαφέρον για τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Αρχικά, η ερευνήτρια κατέγραψε κάποιες δικές της ιδέες ως ένα είδος εννοιολογικού χάρτη θεμάτων ώστε να δημιουργηθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο οι συμμετέχοντες επεξεργάστηκαν.

Οι αρχικές ιδέες διαμορφώθηκαν και τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των συζητήσεων που αναπτύχθηκαν. Στην πορεία των συζητήσεων που αναπτύχθηκαν φάνηκε ότι η τελική συν-οικοδόμηση αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαιδευτική ηγεσία είχε επηρεαστεί πολύ από τις πρακτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας ως σύνολο. Μέσα από τις συναντήσεις τους, οι συν-ερευνητές κατέληξαν σε ένα αριθμό αρχών για τα δίκαια (fair) σχολεία, οι οποίες αναμένεται να αποδειχτούν χρήσιμες για τις διοικητικές ομάδες των σχολείων:

Αρχές που χαρακτηρίζουν τα δίκαια σχολεία

1. Ένα δίκαιο σχολείο είναι πάντοτε μια μαθάνουσα κοινότητα μαθητών, εκπαιδευτικών, υποστηρικτικού προσωπικού, γονέων και γειτονιάς.
2. Μια συνθήκη για την εγκαθίδρυση μιας μαθησιακής κοινότητας είναι η απόδοση αξίας στον καθένα κάτω από συνθήκες εμπιστοσύνης και ασφάλειας.
3. Η μάθηση προϋποθέτει ειλικρινή συμβουλευτική από τον καθένα στην κοινότητα, ανοιχτοσύνη, και ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής.
4. Αναγνωρίζεται ότι η συμβουλευτική και η αλλαγή θα έχουν αποτέλεσμα κάποια σύγκρουση και ανθρώπους που αισθάνονται ότι εκτίθενται καθώς καταθέτουν τις απόψεις τους επί της γραμμής.
5. Υπάρχει μια εγγενής ευκαιρία μάθησης να ηγείσαι σε μια ολοκληρωτική αλλαγή κατεύθυνσης (περιλαμβανομένων των πολύ στοργικά τηρουμένων αξιών και παραδόσεων)
6. Εντωμεταξύ, είναι σημαντικό να υπάρχει ένα καθαρό ήθος τόσο από πλευράς ηγεσίας όσο και από το υπόλοιπο σχολείο αλλά και μια προσπάθεια για δράση με βάση αυτό το ήθος.
7. Ουτοπία (ιδανικός τόπος) δεν υπάρχει. Ακόμα και ένα δίκαιο σχολείο χρειάζεται βελτίωση.
8. Η άμεση ουτοπία δεν υπάρχει – η δικαιοσύνη πρέπει να οικοδομηθεί στην πορεία.
9. Οι βελτιώσεις πάντοτε έρχονται ως μάλωμα ή ως συνονθύλευμα.
10. Οι βελτιώσεις σε σχέση με τη δικαιοσύνη χρειάζονται αναγνώριση και επιβράβευση.

11. Συμβουλευτική σημαίνει ότι το σχολείο πορεύεται σε μια συνεχή διαδικασία απολογισμού και αναθεώρησης.

12. Οι συμμαχίες ανάμεσα σε διαφορετικών συμφερόντων ομάδες χρειάζεται να υποστηρίζονται ταυτόχρονα, τη στιγμή που όλες οι διαφορετικές ομάδες συνεχίζουν να αναγνωρίζονται και να απολαμβάνουν εκτίμησης (Griffiths, 1998, σ.316).

Ο Καθοριστικός Ρόλος του Περιβαλλοντικού Συγκείμενου των Σχολείων

Στη δική της εργασία η Lupton (2005) εξέτασε τις διαφορές από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις ανάμεσα σε σχολεία σε μειονεκτικές περιοχές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εξαιρετικά μειονεκτικές περιοχές της Αγγλίας. Σε κάθε σχολείο αρχικά έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί το περιβαλλοντικό συγκείμενο, στη βάση συνεντεύξεων και στη βάση συλλογής δεδομένων για τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα. Σε δεύτερη φάση, εξετάστηκε η επίδραση του περιβαλλοντικού συγκείμενου στην οργάνωση και πρακτική του σχολείου. Αυτό επιχειρήθηκε στη βάση συνεντεύξεων και στη βάση συλλογής δεδομένων για τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα ώστε να αποκαλυφθεί η επίδραση του περιβαλλοντικού συγκείμενου στην οργάνωση και πρακτική του σχολείου. Παρά τις δυσκολίες τους κανένα από τα σχολεία της μελέτης δε χαρακτηρίστηκε ως αποτυχημένο. Ωστόσο, συγκεκριμένα βασικά στοιχεία τα οποία δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπως η εστίαση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη μάθηση, η διατήρηση υψηλών προσδοκιών, η στοχευμένη διδασκαλία και η ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων, παρότι είναι εφικτά, ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθούν.

Σημαντικό και συνάμα ξεκάθαρο εύρημα για τη Lupton (2005) είναι η διαπίστωση ότι τα μέτρα που λαμβάνονται για τη στήριξη των μειονεκτικών ομάδων αποτυγχάνουν εξαιτίας της άνιση κατανομής πόρων οι οποίοι όμως είναι αναγκαίοι για την επίτευξη ισότητας στην ποιότητα. Η Lupton καταλήγει ότι από τη στιγμή που αναγνωρίζονται συστηματικά εμπόδια και πιέσεις που προέρχονται από το ευρύτερο συγκείμενο πλαίσιο, τότε είναι δεδομένο ότι η ποιότητα δεν μπορεί να επιτυγχάνεται πάντοτε με μέτρα βελτίωσης τα οποία επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανάπτυξη και παρώθηση του προσωπικού, την καλύτερη διοίκηση, την παρατήρηση και την επιμόρφωση.

Προς την κατεύθυνση επίτευξης ποιότητας η Lupton (2005) προτείνει δύο άλλα είδη παρέμβασης: *Πρώτο*, αλλαγή του ευρύτερου περιβαλλοντικού συγκείμενου του σχολείου.

Τα σχολεία δεν μπορούν να αλλάξουν τη φυσική τους θέση, αλλά υπό κάποιες συνθήκες θα μπορούσαν να απολαμβάνουν περισσότερο ισορροπημένες εισροές - όπου δεν λειτουργούν έντονα διαφοροποιημένες συνθήκες αγοράς στις οποίες οι λιγότερο προνομιούχοι μαθητές διοχετεύονται προς τα λιγότερο δημοφιλή σχολεία ενώ οι πιο προνομιούχοι γονείς επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους αλλού. Δεύτερο, προσφορά πόρων για διαφορετικούς οργανωσιακούς σχεδιασμούς που θα έδιδαν τη δυνατότητα για υψηλότερη ποιότητα με διάρκεια σε συνθήκες μεγάλης φτώχειας. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να υπάρχουν μικρότερα τμήματα διδασκαλίας, περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην τάξη, περισσότερος χρόνος που να μην αναλώνεται σε επαφές από το προσωπικό πρώτης γραμμής, υψηλότερο ποσοστό διοικητικών, ευημερία μαθητών ή ρόλοι.

Αυτό που προκύπτει από τη μελέτη της Lupton (2005) δεν είναι ότι είναι απίθανο να επιτευχθεί υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε αυτές τις συνθήκες αλλά αποκαλύπτεται η δυσκολία να επιτευχθεί και ο εύθραυστος χαρακτήρας της περίπτωσης. Διοικητικοί αλλά και εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τους εαυτούς τους ως πρόσωπα που τρέχουν να προλάβουν συνεχώς κάτω από πίεση και συνεχώς να δουλεύουν σε ανταγωνιστικούς στόχους. Από τη στιγμή που οι πιέσεις από το συγκείμενο πλαίσιο αναγνωρίζονται, τότε είναι δεδομένο ότι η ποιότητα δεν μπορεί να επιτυγχάνεται πάντοτε σε αυτές τις συνθήκες με μέτρα βελτίωσης τα οποία επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανάπτυξη και παρώθηση του προσωπικού. Από τη στιγμή που υπάρχει ένα όριο στο οποίο η καλύτερη διοίκηση, παρατήρηση και επιμόρφωση μπορεί να διασφαλίσει την καλή πρακτική απέναντι σε συστηματικά εμπόδια χρειάζεται να αναζητηθούν εναλλακτικοί τρόποι βελτίωσης της ποιότητας.

Τα σχολεία όπου παρατηρείται έντονη φτώχεια στο περιβάλλον τους, θα μπορούσαν επίσης να αντιμετωπίζουν λιγότερες οργανωσιακές πιέσεις κάτω από συνθήκες λογοδοσίας οι οποίες βασίζονται σε μια ευρύτερη ιδέα εκπαιδευτικής επιτυχίας πέρα από τα απλά δοκίμια. Τα δοκίμια που εφαρμόζονται για σκοπούς λογοδοσίας, τείνουν να αποτυγχάνουν αν δεν εντάσσονται σε ένα σύστημα επιθεώρησης το οποίο να είναι αποκλειστικά σχεδιασμένο για να υποστηρίζει τη βελτίωση στην ποιότητα και όχι να 'κατονομάζει και διαπομπεύει' τα σχολεία που αποτυγχάνουν. Κατά ένα ειρωνικό τρόπο, οι προσπάθειες για αναβάθμιση της ποιότητας μέσω διοικητικών εργαλείων αντικρούονται από τα ίδια τα διοικητίστικα μοτίβα που συντηρούν τη λογική τους. Η αποδοχή του ότι είναι απρόβλεπτη μια σχολική μέρα σε αυτά τα σχολεία, κατά κάποιο τρόπο παντελώς απρόβλεπτη σε κάποια από αυτά, θα μπορούσε να οδηγήσει στην παροχή των οργανωσιακών πόρων που θα έδιδαν τη δυνατότητα στο προσωπικό να ανταποκριθεί καλύτερα.

Για τη Lupton (2005) είναι ξεκάθαρο ότι τα σύγχρονα μέτρα αποτυγχάνουν εξαιτίας της άνιση κατανομής πόρων οι οποίοι θα είναι αναγκαίοι αν πρέπει να επιτευχθεί η ισότητα στην ποιότητα. Συμπερασματικά, η συγγραφέας εστιάζεται στην ευρύτερη κριτική των τρεχουσών πολιτικών βελτίωσης υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη των αναγκαίων πόρων δεν είναι απλά ένα πρόβλημα από μόνο του. Είναι ένα σύμπτωμα ενός ευρύτερου προβλήματος σύμφωνα με το οποίο οι διαφορές ποιότητας ανάμεσα στα σχολεία αντιμετωπίζονται από τους λήπτες πολιτικών αποφάσεων εντός ενός ουδέτερου συγκείμενου και εντός ενός διοικητικού πλαισίου. Οι διαφορές αντιμετωπίζονται από τους διοικητικούς και το προσωπικό ως αν να προκύπτουν από πρακτικές έξω από τους περιορισμούς του συγκεκριμένου χώρου και ως εκ τούτου οι πρακτικές αυτές θεωρούνται επαρκείς εσωτερικές διοικητικές παρεμβάσεις για αλλαγή.

Ποιότητες και Δράσεις εκ μέρους της Ηγεσίας Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Η δράση των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης τέθηκε στο επίκεντρο της εργασίας της Radd (2008). Σκοπός της έρευνας ήταν να αποκαλύψει με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που διατηρούσαν μια ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν ικανοί να προκαλέσουν μια αλλαγή με αποτελεσματικότητα. Οι ηγέτες που μελετήθηκαν στην εργασία της Radd και παρατηρήθηκε να έχουν πετύχει αειφόρο αλλαγή προς την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση άσκησαν ένα συνεπές σύνολο στρατηγικών και προσεγγίσεων. Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρουσίαζαν τρεις προσεγγίσεις οι οποίες βρίσκονται σε αντίθεση με τις συνεπαγωγές ενός μονολιθικού προσανατολισμού: «Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ αντι-καταπιεστικό πλαίσιο, μια συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων και ένα αίσθημα αντιπροσώπευσης» (σ. 282). Σύμφωνα πάντα με την έρευνα της Radd, τα ιδανικά των ηγετών αυτών για κοινωνική δικαιοσύνη προβάλλονταν συνεχώς στις ηγετικές τους δραστηριότητες και αυτό οδήγησε σε μια ευρεία υποστήριξη για την θέσπιση αλλαγών κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η δράση των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης και οι πρακτική τους προσέγγιση αποτελεί κεντρικό θέμα και στην εργασία των Radd & Kramer (2008). Κατά τη μελέτη ηγετών οι οποίοι επιχειρούσαν να αντιμετωπίσουν και να απαλείψουν αδικίες οι οποίες ήταν αποτέλεσμα μιας ανισορροπίας μεταξύ εξουσίας και πόρων στην ευρύτερη κοινωνία και ιστορικά αναπαράγονται στη δημόσια εκπαίδευση, οι Radd & Kramer εφάρμοσαν ποιοτικές μεθόδους με διευθυντές που υπηρετούσαν ή υπηρέτησαν σε δημόσια σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τον Καναδά. Στα ευρήματά τους, οι ερευνητές καταγράφουν τα

εξής: Οι σχέσεις αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία η εξουσία οικοδομείται και επέρχεται η αλλαγή, αφού οι σχολικοί ηγέτες που δημιουργούν αειφόρο αλλαγή δαπανούν ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους οικοδομώντας και συντηρώντας σχέσεις και έχουν ένα σύνολο προσεγγίσεων ή διευθετήσεων που τους καθιστούν αποτελεσματικούς στην προσπάθεια αυτή.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Radd & Kramer (2008) οι ηγέτες που έθεταν στο επίκεντρο των προσπαθειών τους την άρση των αδικιών, παρουσιάζονταν να έχουν αναπτύξει αυτογνωσία, εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους και έθεταν προτεραιότητες για να υποστηρίξουν την επίτευξη των στόχων τους. Επιπλέον, οι ηγέτες αυτοί φαίνονταν να έχουν μια πλατιά πολιτισμική ευαισθησία και μια συμπεριληπτική (inclusive) νοοτροπία και επάρκεια που υποστήριζε και συνέβαλλε στις σχέσεις τους και στις προσπάθειες τους για αλλαγή. Τέλος, οι ηγέτες αυτοί φάνηκαν να οικοδομούν την εξουσία και να ηγούνται της προσπάθειας αλλαγής χρησιμοποιώντας ανάλογα σχετικές στρατηγικές όπως: η εξασφάλιση υποστήριξης για αλλαγή με τον τρόπο που οικοδόμησαν και διαχειρίστηκαν τις σχέσεις, η αξιοποίηση συνασπισμών σε συλλογικές διαδικασίες λήψης απόφασης και η δημιουργική διαχείριση της διαφορετικότητας.

Η επάρκεια που έδειχναν στη δράση τους οι συγκεκριμένοι ηγέτες, στηριζόταν στο γεγονός ότι ήταν πολιτισμικά ικανοί και επαρκείς μέσα από μια αφοσίωση για γνωριμία με το περιβάλλον τους. Ταυτόχρονα, έδειχναν αποδοχή των πολλαπλών προοπτικών και υιοθετούσαν ένα αντι-καταπιεστικό πλαίσιο για την προώθηση της προσπάθειάς τους σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο και μια αναπτυξιακή προσέγγιση. Η επένδυσή τους στις σχέσεις αποδείχτηκε σε βασικό όχημα για τη δημιουργία των αλλαγών που προώθησαν. Οι σχέσεις προσέδωσαν περιεχόμενο στην άσκηση της αποτελεσματικής δράσης των συγκεκριμένων ηγετών, αφού ήταν μέσα από τις σχέσεις που λάμβαναν την αναγκαία πληροφόρηση για το τι θα υποστήριζε η κοινότητα και για πώς θα προχωρούσαν προς την αλλαγή. Οι σχέσεις προσέφεραν πληροφόρηση που τροφοδοτούσε τη φαντασία και την πράξη των ηγετών (Radd & Kramer, 2008).

Οι σχέσεις αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία η εξουσία οικοδομείται και η αλλαγή επέρχεται. Σε τελική ανάλυση, σκέφτονται για τον κόσμο και τις αλλαγές που θα ήθελαν να δουν με ένα πολύ στρατηγικό τρόπο με ένα συγκεκριμένο σύνολο εργαλείων που στηρίζονται στην επιρροή και στις σχέσεις τους. Οι διηγήσεις αυτών των πλέον σημαντικών ηγετών στη μελέτη αποκάλυψαν ότι είτε το γνώριζαν είτε όχι, οικοδομούσαν σχέσεις που αναδείχθηκαν σε μέσα προς επίτευξη της αλλαγής. Οι σχέσεις αποδείχθηκαν σε βασικό

όχημα για τη δημιουργία των αλλαγών. Οι σχέσεις προσέδωσαν περιεχόμενο για την άσκηση της αποτελεσματικής δράσης των ηγετών.

Στα πλαίσια ενός πρότζεκτ με τον τίτλο, *Bridge People: Leaders for Social Justice*, οι Merchant & Shoho (2002) σχεδίασαν και εφάρμοσαν συνεντεύξεις με πρόσωπα που είχαν επισημανθεί και αναγνωρισθεί ως πρόσωπα που δημιούργησαν φήμη ηγέτη στα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας στο San Antonio των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Στην ομάδα προσώπων που επιλέγηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπεριλαμβάνονταν άντρες και γυναίκες, διευθυντές σε σχολεία διάφορων βαθμίδων, διευθυντές σε τριτοβάθμια ιδρύματα καθώς και ένα διευθυντικό στέλεχος ιδιωτικού τομέα. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν ατομικά και μέσα από το περιεχόμενο των απαντήσεων και των συνεντεύξεων γενικότερα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες είχαν ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών.

Αναλυτικά, ανάμεσα στα κοινά χαρακτηριστικά και στις ποιότητες που επισημάνθηκαν στους ηγέτες που μελετήθηκαν από τους Merchant & Shoho (2002) περιλαμβάνονται: α) ένας ισχυρός προσανατολισμός προς την κοινωνική δικαιοσύνη και τα θέματα ισότητας που ενσταλάχθηκαν από νωρίς στην προσωπική τους ζωή από τους γονείς τους ή από σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους των οποίων οι πράξεις σε σχέση με αυτά τα θέματα ήταν αδιαμφισβήτητες, συνεπείς και παθιασμένες. β) μια βαθιά αίσθηση σκοπού και πεποίθησης στην ικανότητά τους για επιτυχία, από πολύ νωρίς στη ζωή τους, η οποία μεταδιδόταν και ενδυναμωνόταν από τους γονείς τους ή άλλα σημαντικά πρόσωπα (ενήλικες) του περιβάλλοντός τους περιλαμβανομένων εκπαιδευτικών, διευθυντών, γ) δυναμικές εμπειρίες περιθωριοποίησης που διαμόρφωσαν την αποφασιστικότητά τους στην επίτευξη και βελτίωση γεγονότων για άλλους σε παρόμοιες συνθήκες, δ) μια διαβίου δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη και στα θέματα ισότητας που διαπερνά τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική ζωή τους ε) μια βαθιά εκτίμηση προς την αξία της δημιουργίας μιας κοινότητας – μιας αίσθησης ‘οικογένειας’ ανάμεσα στα άτομα με τα οποία εργάζονται, στ) μια ταπεινότητα σε σχέση με την ορατότητα στην κοινότητα και μια εκτίμηση προς το ρόλο της τύχης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής τους, και ζ) μια ενημερότητα για την επίδραση των κοινωνικών και πολιτικών κινήματων του 1960 και των τρόπων με τους οποίους η εμπλοκή τους σε αυτά τα κινήματα ενδυνάμωσε τη δέσμευσή τους στα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας (σ. 3).

Οι Merchant & Shoho (2002) στην εργασία τους εστιάζονται σε δύο κριτήρια που αναδείχθηκαν κατά τη διάκριση των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης. *Πρώτο*, οι σχολικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης παρωθούνται πρώτα από μια βαθιά και έντονη πεποίθηση

ότι όλα τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν τα μηνύματα και τα ιδεώδη της δημόσιας εκπαίδευσης και *δεύτερο*, παρωθούνται από μια πεποίθηση για τη δυνατότητα της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει μια ενταξιακή, βαθιά δημοκρατική και γεμάτη σεβασμό κοινωνία. Οι ερευνητές προσδίδουν μια ευρύτερη σύλληψη της παρουσίας των εκπαιδευτικών ηγετών που πάει πέραν της επιτέλεσης του καθήκοντος στο σχολείο. Για τους Merchant & Shoho το να ηγείσαι κριτικά για την κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει μια τάση απομάκρυνσης από τις εξουσίες και τα συστήματα που προκαλούν αδικία και προς το όραμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην εργασία των Brooks κ.ά. (2007) που στόχευε προς τη διερεύνηση βασικών αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου χρησιμοποιείται ένα εννοιολογικό πλαίσιο που θεμελιώνεται σε δύο θεωρίες οι οποίες βιβλιογραφικά τουλάχιστον παρέμεναν απόλυτα διακριτές: την κοινωνική δικαιοσύνη και την κατανεμητική ηγεσία. Η αντιμετώπιση της πράξης της ηγεσίας από μια κατανεμητική προοπτική, εισηγείται ότι συγκείμενοι παράγοντες, δυναμικές της περιστασης, άτομα και γεγονότα αλληλοεπηρεάζονται για να δημιουργήσουν ένα ευμετάβλητο φαινόμενο που καλείται ηγετική πράξη (Spillane, 2006). Όταν η ηγεσία τοποθετείται σε αυτό το πλαίσιο, η ηγετική πράξη εκτείνεται εννοιολογικά σε όλο τον οργανισμό και δεν αποτελείται απλά από ένα σύνολο ρόλων ή συμπεριφορών που εκδηλώνονται από ένα άτομο, τον τυπικά ορισμένο διευθυντή σε μια ορθολογιστική διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο σχεδιασμός της έρευνας θεμελιώθηκε γύρω από τα ακόλουθα ερωτήματα: Πώς σχολικοί ηγέτες και υφιστάμενοι επισημαίνουν, αντιλαμβάνονται και ορίζουν τα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα δημόσιο σχολείο μέσης εκπαίδευσης; Πώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και υφιστάμενοι δρουν ως μετασχηματιστικοί δημόσιοι διανοούμενοι, γεφυρωτές και κριτικοί ακτιβιστές σε ένα δημόσιο σχολείο; Πώς η εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη αναπτύσσεται σε μήκος χρόνου και διαφοροποιείται από περίσταση σε περίσταση σε ένα δημόσιο σχολείο μέσης εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στη μελέτη των Brooks κ.ά. (2007) επισήμαναν ότι η κουλτούρα, το κλίμα και η κοινότητα στην οποία ασκούν επιρροή, με τη σειρά τους επηρεάζουν την άσκηση ηγεσίας τους. Στη μελέτη καταδεικνύεται ότι οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν από τον ηγέτη, οι φιλοσοφίες και οι δομές που υποστηρίζουν, και οι αποφάσεις που λαμβάνουν επηρεάζουν τους υφιστάμενους και τους θεσμούς σε πολλά επίπεδα του οργανισμού - εντός του σχολείου ακόμα και πέρα από το ίδιο το σχολείο. Με αυτή τη σκέψη:

τυπικοί αλλά και άτυποι ηγέτες οφείλουν συνειδητά και σκόπιμα να αναλάβουν τη δράση που πιστεύουν ότι εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο το συμφέρον των παιδιών καθώς διαμορφώνουν φροντίδα, σχέσεις δικαιοσύνης και επίγνωση για το γεγονός ότι οι αποφάσεις τους έχουν συνέπειες οι οποίες απλώνονται σε ολόκληρο το σύστημα (σ. 401).

Η εξέταση της κατανομικής ηγεσίας στο πλαίσιο ενός σχολείου αρχίζει με την περιγραφή των τρόπων που οι τυπικοί αλλά και οι άτυποι ηγέτες αναπτύσσουν μια κατανόηση για τη δέσμευσή τους προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο συγκεκριμένο σχολείο οι ηγέτες, οι υφιστάμενοι αλλά και οι περιστάσεις αλληλεπιδρούσαν με τρόπους που αναπτύσσονταν σε μήκος χρόνου ώστε να διαμορφώσουν μορφές και μοτίβα ηγετικής πράξης. Αυτές οι ηγετικές πράξεις ήταν σε κάποιες περιπτώσεις δυναμικές και επαναστατικές αλλά ήταν και κανονικά εξελικτικές και τοποθετημένες στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο του οργανισμού και της κοινότητας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που προώθησαν την κοινωνική δικαιοσύνη ήταν σε κάποιες περιπτώσεις ηγέτες για την κοινωνική δικαιοσύνη και σε κάποιες άλλες υφιστάμενοι.

Για να τεθεί διαφορετικά, η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη κατανεμήθηκε με ένα ρευστό τρόπο ώστε να εξελίσσεται σε μήκος χρόνου και διαφοροποιήθηκε καθώς εφαρμοζόταν από ηγέτες και υφιστάμενους σε ποικίλες περιστάσεις. Στο σημείο αυτό, οι ερευνητές οικοδόμησαν στις ιδέες του Freire (1989) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα ανθρώπινα όντα μπορούν να παρουσιαστούν ως μετασχηματιστικοί δημόσιοι διανοούμενοι με το να ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν αδιάκοπα τον κόσμο και με το να συμμετέχουν στην εννοιολογική σύλληψη και κατανόηση του κόσμου.

Όπως παρατηρούν οι Brooks κ.ά. (2007) οι εκπαιδευτικοί είχαν καταστεί ενήμεροι στα ζητήματα της ισότητας και είχαν αναπτύξει μια κριτική συναίσθηση απέναντι σε αυτά. Παρόλο που αυτές οι δηλώσεις είναι υποσχόμενες, πολλοί από αυτούς τους εν δυνάμει ηγέτες για την κοινωνική δικαιοσύνη είχαν δυσκολία στο να καταφέρουν τη μετάβαση από την ενημερότητα στη δράση. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί προσέδιδαν σημασία στην αποσιωπημένη φωνή των περιθωριοποιημένων μαθητών ώστε να μεταβάλουν τις πολιτικές του σχολείου που προκαλούσαν ανισότητες. Αυτοί που ήταν αφοσιωμένοι σε αυτό το ιδανικό, πάλεψαν επιχειρηματολογώντας για την κοινωνική δικαιοσύνη όταν το κλίμα και η δομή του σχολείου δε λειτουργούσαν ευνοϊκά προς την εγκαθίδρυσή της.

Οι Brooks κ.ά. (2007), υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση της μελέτης της κατανομικής εμπλουτίζει την κατανόησή μας σε μια ελπιδοφόρα και αναπτυσσόμενη θεωρία. Η

προσέγγιση των εννοιών περί της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με την προοπτική της κατανομής εξουσίας μας βοηθά να ριζώσουμε φως στη δυναμική φύση αυτών των εννοιών. Η γεφυρωτική εργασία της ηγεσίας, ο κριτικός ακτιβισμός και η δημόσια μετασχηματισμική διάνοηση, φαίνονται να απλώνονται σε όλο το φάσμα του σχολείου με τρόπο που επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις ηγετών, υφισταμένων καθώς κινούνται και αναπτύσσονται από περίσταση σε περίσταση σε μήκος χρόνου.

Αυτό σημαίνει ότι «η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως γίνεται αντιληπτή με αυτό τον τρόπο, είναι δυναμική και ευμετάβλητη» (Brooks κ.ά., 2007, σ. 403). Είναι ένα ρευστό φαινόμενο το οποίο δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκη με έναν υπερήρωα που εμπνέει τους άλλους γύρω του ώστε να τους ξεσηκώσει ενάντια στην ανισότητα, αλλά μάλλον μπορεί να είναι κάτι που εφαρμόζεται στην πράξη μεταξύ ηγετών και υφισταμένων, διαμεσολαβείται από εργαλεία και ρουτίνες που παρέχουν δομή (κάποτε σύγχυση) σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις και στους τρόπους που οι ηγέτες, οι υφιστάμενοι και οι περιστάσεις εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου σε ένα πλαίσιο (Donaldson, 2006).

Η Συναισθηματική Διάσταση των Εκπαιδευτικών Ηγετών που Αγωνίζονται για την Κοινωνική Δικαιοσύνη

Παρά το εντεινόμενο ενδιαφέρον σε ένα σχετικά καινούριο πεδίο στη θεματική της εκπαιδευτικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη (Zembylas, 2010) η συναισθηματική πτυχή που αφορά στις προσπάθειες και το έργο των εκπαιδευτικών ηγετών που αγωνίζονται για την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σχετικά παραμελημένη στη θεματολογία της έρευνας. Όπως παρατηρεί η Wallace (2010) τα συναισθήματα χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς και ως εκ τούτου η διαχείριση των συναισθημάτων είναι κεντρικό θέμα στην εργασία των εκπαιδευτικών ηγετών. Ενώ τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ηγετών που έθεσαν στο επίκεντρο της καθημερινής τους δράσης την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν αναδειχθεί και παρουσιαστεί ως κεντρικό θέμα σε αρκετές ερευνητικές εργασίες η διερεύνησή τους δεν έχει τεθεί εστιασμένα και συστηματικά κάτω από τον ερευνητικό φακό.

Στην εργασία του ο Zembylas (2010) επιχειρεί να εμπλουτίσει την κατανόηση της συναισθηματικής πτυχής που αφορά στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης με στόχο την εξαγωγή συνεπαγωγών για τα προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ηγετών. Μέσα από το φακό μιας περιπτωσιακής μελέτης, η ανάλυση που επιχειρείται διαφωτίζει τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την προετοιμασία

ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης και αφορούν στη συναισθηματική πτυχή, αφού οι προσπάθειες που αφορούν στη συναισθηματική πάλη των εκπαιδευτικών ηγετών έχουν σημαντικές προεκτάσεις κατά τη λήψη των αποφάσεών τους, την ευημερία τους και το γενικότερο ηγετικό τους στιλ. Όπως παρατηρεί ο Zembylas:

Η υιοθέτηση ενός οράματος ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να προκαλέσει ένα εύρος συναισθημάτων, από ενθουσιασμό και πάθος μέχρι ένταση και απογοήτευση, με τα πιο δυναμικά συναισθήματα, όπως η οργή και αγανάκτηση προς τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές δυναμικές, που συνήθως σχετίζονται πιο άμεσα με την αδικία (σ. 613-614).

Με δεδομένη την απουσία προηγούμενης έρευνας και με δεδομένη την προοπτική αναζήτησης γνώσης που να είναι χρήσιμη για το σχεδιασμό προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών ηγετών, η προσέγγιση που υιοθέτησε ο Zembylas (2010) οικοδομείται, στο πλαίσιο που εισηγούνται οι Carrer κ.ά. (2006), στις εισηγήσεις των McKenzie κ.ά. (2008), και στις απόψεις των Cambron-McCabe & McCarthy (2005), και αφορούν κατευθυντήριες αρχές για τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών ηγετών, που επιθυμούν να λάβουν υπόψη τις συναισθηματικές πολυπλοκότητες της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι Carrer κ.ά. (2006) εισηγούνται ένα πλαίσιο για τα προγράμματα προετοιμασίας που θα όφειλε να προσανατολίζεται προς τη μετάδοση εφοδίων - κριτικής συναίσθησης, γνώσης και πρακτικών δεξιοτήτων – που να θέτουν στο επίκεντρο την κοινωνική δικαιοσύνη. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών ο Carrer και οι συνεργάτες του απαιτούν αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική πράξη και αξιολόγηση που να έχουν προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι McKenzie κ.ά. (2008) προσφέρουν μια συγκεκριμένη δομή και περιεχόμενο ιδεών για την εκπαίδευση των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης, που εστιάζονται σε τρεις σκοπούς: βελτίωση των ακαδημαϊκών επιπέδων για όλους τους μαθητές στα σχολεία τους, προετοιμασία των παιδιών να ζήσουν ως κριτικοί πολίτες και οικοδόμηση των σχολείων με τρόπο που να διασφαλίζεται ότι οι μαθητές μαθαίνουν σε ετερογενείς ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας. Τέλος, οι Cambron-McCabe & McCarthy (2005) σημειώνουν ότι οι ηγέτες θα πρέπει να εφοδιάζονται με νέες αναλυτικές δεξιότητες, γνώσεις και θέσεις για να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία. Υπό το φως αυτών των ιδεών προκύπτει μια ξεκάθαρη ανάγκη για μετασχηματισμό των επαγγελματικών προγραμμάτων προετοιμασίας ώστε να λαμβάνονται υπόψη και τα συναισθήματα στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην έρευνα του Zembylas (2010) περιγράφονται οι πράξεις ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου στα πλαίσια μιας περιπτωσιακής μελέτης καθώς ερχόταν αντιμέτωπος με την αβεβαιότητα και την αντιθετικότητα των συναισθημάτων του που αναδύονταν στην προσπάθειά του να φέρει την κοινωνική δικαιοσύνη σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Κύπρου. «Τα ευρήματα της διερεύνησης, αφορούν σε τρεις πτυχές: Το όραμα και τις πράξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, τα διαφορούμενα κι αντιθετικά συναισθήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προσωπικών και δομικών διαστάσεων της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης» (614).

Ο συγκεκριμένος διευθυντής προερχόταν ο ίδιος από οικογένεια φτωχού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και η εμπειρία αυτή είχε μεγάλη επιρροή στη ζωή του. Το γεγονός αυτό, φαίνεται να επιβεβαιώνεται στα ευρήματα της έρευνας των Merchant & Shoho (2002) όπου οι διευθυντές που μελετήθηκαν φάνηκαν να έχουν ένα ισχυρό προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη και τα θέματα ισότητας που ενσταλάχθηκαν από νωρίς στην προσωπική τους ζωή. Για τον ίδιο έχει ιδιαίτερη σημασία η αφοσίωση προς τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ στο επίκεντρο του οράματός του, έθεσε τη δημιουργία ενός σχολείου που να δουλεύει με έναν τίμιο τρόπο, όπου τα αποτελέσματα των μαθητών να μην σχετίζονται με το εθνικό ή πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το χρώμα τη γλώσσα ή τη φυλή. Επιθυμία του διευθυντή ήταν η δημιουργία ενός σχολείου που να είναι επιτυχημένο για όλους τους μαθητές, αφού αυτό θεωρούσε ως το ηθικό του καθήκον.

Τα συναισθήματα του διευθυντή σε σχέση με την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν αβέβαια κι αντιθετικά και αυτό σήμαινε ότι ταυτόχρονα υπήρχαν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα. Όπως εξηγεί ο ίδιος, η ηγεσία εξορισμού είναι συναισθηματική διαδικασία αλλά η αφοσίωση στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας είναι κάτι παραπάνω. Ιδιαίτερα, ο συγκεκριμένος διευθυντής φαίνεται να πάλεψε με τα συναισθήματα της απογοήτευσης και της ματαιώσης, ως αποτέλεσμα της αίσθησης που λάμβανε για προσωπική ανεπάρκεια και της αντίστασης που αντιμετώπιζε κατά την εργασία κοινωνικής δικαιοσύνης που ασκούσε ώστε να κάνει λόγο για συναισθηματική εξόντωση (Zembylas, 2010).

Παρά το ότι αναγνώριζε την επίδραση της συναισθηματικής εξόντωσης του τόσο στο προσωπικό όσο και στο επαγγελματικό επίπεδο, είχε και ευχάριστα συναισθήματα να μοιραστεί στις σχέσεις που ανέπτυξε με τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας. Η άσκηση της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν μια συναισθηματικά απαιτητική διαδικασία η οποία με το πέρασμα του χρόνου άλλαξε και τον ίδιο, όπως ο ίδιος παρατηρεί. Οι αλλαγές αυτές συνέβηκαν σε δύο επίπεδα: σε προσωπικό επίπεδο, συνέβηκαν εσωτερικές

αλλαγές που είχαν να κάνουν με τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συναισθημάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης και στο επίπεδο του σχολείου στο πώς να θεσπίσει την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η πάλη του διευθυντή στη διαχείριση της συναισθηματικής αβεβαιότητας και αντιθετικότητας στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, καταδεικνύει ότι τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματα εμπερικλείονται στο όραμα και την πράξη της ηγεσίας που τοποθετεί τη δικαιοσύνη και την ισότητα στο επίκεντρο. Μέσα από την ανάλυση της συναισθηματικής εμπειρίας του συγκεκριμένου ηγέτη, γίνεται ξεκάθαρο ότι οι προσπάθειες για θέσπιση ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης περιλαμβάνει έντονες συναισθηματικές εμπειρίες (Zembylas, 2010). Ο διευθυντής αυτός αναφέρεται σε ένα εύρος συναισθηματικών στρατηγικών οι οποίες τον βοηθούσαν να διατηρήσει μια συναισθηματική ισορροπία – όπως το να διατηρεί τα πράγματα εντός προοπτικής, το να μιλά σε φίλους και συναδέλφους – για να στηρίζει τον εαυτό του επαγγελματικά και προσωπικά.

Η απουσία ερευνών σε σχέση με τη διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών που προωθούν στην πράξη την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μαρτυρία για το γεγονός ότι η συναισθηματική διάσταση του εκπαιδευτικού ηγέτη, δεν τίθεται στις υψηλές προτεραιότητες των ερευνητών. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ηγετών που αγωνίζονται για την προώθηση ενταξιακής και δημοκρατικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, από τα λίγα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να αποτελεί ζήτημα ουσιώδους σημασίας για τη συνέχιση της δράσης των ηγετών προς την κατεύθυνση αυτή. Με την πεποίθηση αυτή, η συναισθηματική διάσταση των εκπαιδευτικών ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί σημαντικό αντικείμενο διερεύνησης κομμάτι στην παρούσα έρευνα.

Ο Ρόλος της Κατ' Οίκον Εργασίας ως Θέματος που Διαποτίζει την Καθημερινή Εκπαιδευτική Πράξη

Η συζήτηση για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στην προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν αφορά στην ωφελιμότητα ή στη σημαντικότητα του θεσμού αλλά στην αποκάλυψη εκείνων των πτυχών που να συνδέουν την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας με τα θέματα ισότητας και μια πιθανή συμβολή στη διαίωσιση της αδικίας. Η συμπερίληψη της θεματικής στα υπό διερεύνηση ερωτήματα στοχεύει στην αποκάλυψη των απόψεων των γονέων για το πώς αντιμετωπίζουν οι ίδιοι και τα παιδιά την κατ' οίκον εργασία, στην αποκάλυψη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση

με την ανάγκη ανάθεσης κατ' οίκον εργασίας και στην αποκάλυψη της δυνατότητας όλων των παιδιών να αναλαμβάνουν αυτόνομα τις εργασίες που τους ανατίθενται στο σπίτι.

Η συνεξέταση των πολλαπλών αυτών οπτικών επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στη διαιώνιση ή στην αναχαίτιση της αδικίας και αυτό δημιουργεί συνεπαγωγές για την ίδια την παιδαγωγική πράξη και την ηγεσία που καλείται να προκαλέσει ένα πλαίσιο αναστοχασμού που να αναθεωρεί την πρακτική διαχείριση του θεσμού. Με άλλα λόγια, αν η κατ' οίκον εργασία είναι σημαντική για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και αν η ανάληψή της απαιτεί υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον την οποία συγκεκριμένα παιδιά από συγκεκριμένες ομάδες δεν έχουν, τότε έχουμε θέμα δικαιοσύνης το οποίο σχετίζεται με το μορφωτικό κεφάλαιο των οικογενειών και την ευχέρεια των οικογενειών να υποστηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών.

Η πολυμέτωπη δράση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο οφείλει να συγκλίνει στην ενδυνάμωση της παρουσίας όλων των παιδιών σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής όπου κεντρική θέση κατέχει η μάθηση σε ένα περιβάλλον σεβασμού και φροντίδας για όλους. Η προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης, αντλεί από τις θεωρητικές παραδοχές στις οποίες θεμελιώνεται η καθημερινότητα του εκπαιδευτικού έργου και εκφράζεται έμπρακτα στις πτυχές που συνιστούν την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Στη βάση της παραδοχής ότι η κατ' οίκον εργασία διατηρεί σημαντική θέση στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και στη βάση της παραδοχής ότι η κατ' οίκον εργασία μπορεί να λειτουργήσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά προς την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και των ανισοτήτων ανάμεσα στους μαθητές, στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συμπεριλήφθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων σχετικά.

Η συζήτηση για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στο σχολείο πάει αρκετά πίσω. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής άρχισαν να ακούγονται οι πρώτες αμφισβητήσεις. Χαρακτηριστικό είναι το κλασικό χωρίο από την εργασία της Wildman (1968) που υποστηρίζει ότι: «ενόσω η κατ' οίκον εργασία παραγκωνίζει την εκτός σπιτιού ψυχαγωγία και τις δημιουργικές δραστηριότητες και ενόσω αυτή σφετερίζεται χρόνο που θα έπρεπε να δαπανείται για ύπνο, τότε δεν μπορεί να συναντήσει τις βασικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων» (σ. 203). Στα χρόνια που ακολούθησαν και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι συζητήσεις αναζήτησαν περισσότερη στήριξη από την εμπειρική μαρτυρία. Στην ανάλυσή του ο Barber (1986), λαμβάνοντας υπόψη τις μέχρι τότε ερευνητικές εργασίες, υποστήριξε ότι εάν η έρευνα μάς

λέει κάτι σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία είναι ότι ακόμη και όταν διαπιστώνονται οφέλη στην επίδοση, αυτά είναι ελάχιστα ιδιαίτερα σε σύγκριση με την ποσότητα της εργασίας που δαπανείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Αναζητώντας το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για την κατ' οίκον εργασία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, διαπιστώνουμε ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αντιμετωπίζει την κατ' οίκον εργασία ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού έργου και θεωρεί ότι «η κατ' οίκον εργασία αποτελεί το πρώτο κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με την επίσημα εκφρασμένη θέση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού:

η κατ' οίκον εργασία είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούν οι γονείς να παρακολουθούν την εργασία που γίνεται στην τάξη, αλλά παράλληλα, και ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι παρακολουθούν το ενδιαφέρον των γονιών για τα παιδιά τους και το βαθμό στον οποίο τα παιδιά έχουν κατανοήσει τα όσα διδάχτηκαν» (Υ.Π.Π., 1999, σ.1).

Σύμφωνα πάντοτε με την επίσημη πολιτική του Υπουργείου, η ανάθεση εργασιών στο σπίτι που θα είναι δημιουργικό συμπλήρωμα της εργασίας στην τάξη, είναι αναγκαία. «Είναι απαραίτητη, για να μάθουν τα παιδιά να εργάζονται μόνα τους, να δημιουργούν, να αυτενεργούν, να είναι υπεύθυνα» (σ.1).

Ταυτόχρονα με την αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου της κατ' οίκον εργασίας στην καθημερινότητα του σχολικού έργου, το Υπουργείο αναγνωρίζει και τους κινδύνους από μια παρερμηνευμένη διαχείριση του εργαλείου αυτού. Στη σχετική εγκύκλιο διευκρινίζεται ότι η κατ' οίκον εργασία πρέπει να είναι προσεχτικά διαβαθμισμένη, ανάλογη με τα μέσα που μπορεί να υπάρχουν στη διάθεση της οικογένειας και να μπορεί να διεκπεραιωθεί χωρίς τη συνεχή βοήθεια των γονιών. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η βοήθεια των γονιών στα παιδιά των μικρών τάξεων και κυρίως στην Α' τάξη όπου η συνεχής άσκηση και επανάληψη είναι ουσιαστική για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (ΥΠΠ, 1999).

Με βάση τα νέα ωρολόγια προγράμματα, που ισχύουν από τη σχολική χρονιά 2011-2012 σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εισηγείται τη μετατόπιση εκείνου του μέρους της κατ' οίκον εργασίας από το σπίτι στο σχολείο, με τρόπο που να μη μετατρέπεται σε κατ' οίκον συνδιδασκαλία εκπαιδευτικού και γονέων/κηδεμόνων, αλλά να λειτουργεί ως μια ευχάριστη δραστηριότητα

κατά την οποία οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους και να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους στο σχολείο (ΥΠΠ, 2011).

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στις συστάσεις του προς τους εκπαιδευτικούς ξεκαθαρίζει ότι η κατ' οίκον εργασία «θα πρέπει να εξατομικεύεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο και τις δυνατότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά» (ΥΠΠ, 2011, σ.33) Ζητείται μάλιστα από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν φροντίδα ώστε όλες οι εργασίες που ανατίθενται στο σπίτι να δίνονται έπειτα από συζήτηση και να είναι απολύτως σαφείς, ενώ ταυτόχρονα να αίρονται τυχόν δυσκολίες σε ό, τι αφορά τη διεκπεραίωσή τους. «Με αυτό τον τρόπο όλα τα παιδιά διευκολύνονται, εφόσον γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτά και τυγχάνουν καθοδήγησης όσο και υποστήριξης, για τη διεκπεραίωσή της» (σ.33).

Στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να υπάρχει μια σύγκλιση ως προς την αναγνώριση της ωφελιμότητας της κατ' οίκον εργασίας η οποία συχνά συνοδεύεται από μια έντονη επιφύλαξη έως και αμφισβήτηση σε σχέση με το είδος, την ποσότητα και άλλες επιμέρους πτυχές που συνδέονται με την κατ' οίκον εργασία. Οι Walberg & Paik (2000) στην έκθεσή τους - για λογαριασμό του International Bureau of Education της UNESCO - για τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, αναφέρονται στην ουσιαστική συμβολή των γονέων σημειώνοντας ότι: «η μάθηση επαυξάνεται όταν το σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς να παρακινούν τα παιδιά τους να αναπτυχθούν διανοητικά» (σ. 2).

Οι Walberg & Paik (2000) αφού παρατηρούν ότι τα παιδιά περνούν πολύ μικρό ποσοστό του χρόνου τους στο σχολικό περιβάλλον, τονίζουν ότι και μόνο για αυτό το λόγο το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί μορφωτικό χώρο μείζονος σημασίας για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι συγγραφείς παρομοιάζουν την κατ' οίκον εργασία με κάθισμα στηριζόμενο σε τρία πόδια: τον εκπαιδευτικό που την αναθέτει, το γονέα που την παρακολουθεί και την υποστηρίζει και το παιδί που τη φέρνει σε πέρας. Αν ένα από τα πόδια είναι αδύναμο τότε το κάθισμα κινδυνεύει. Για το λόγο αυτό, η συνεργασία των τριών παραγόντων κρίνεται ως σημαντική, για μια πετυχημένη προσέγγιση του θεσμού.

Η συζήτηση για την ωφελιμότητα και την αναγκαιότητα της κατ' οίκον εργασίας παραμένει ανοιχτή ανάμεσα σε υποστηρικτές και επικριτές του θεσμού. Παρά το γεγονός ότι ο βαθμός οικογενειακής εμπλοκής στην κατ' οίκον εργασία από μόνος του δε φαίνεται ικανός να προβλέψει την επίδοση (Balli, Demo, & Wedman, 1998), στην πράξη οι γονείς φαίνεται να επιδεικνύουν ιδιαίτερη φροντίδα αλλά και αγωνία για τη διεκπεραίωσή της.

Κατά τη διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία οι Hoover-Dempsey κ.ά. (2001) διαπίστωσαν ότι οι γονείς πιστεύουν ότι είναι υποχρέωσή τους να ασχολούνται με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών προσδοκώντας ότι η εμπλοκή τους θα προκαλέσει μια θετική διαφορά, ενώ την ίδια στιγμή θεωρούν ότι και οι εκπαιδευτικοί αναμένουν την εμπλοκή των γονέων.

Γενικότερα, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι μέσω της κατ' οίκον εργασίας διατηρούν κάποιου είδους συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους με την προσδοκία ότι η συμμετοχή αυτή θα συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών στη σχολική ζωή (Hoover-Dempsey κ.ά., 2001· Symeou, 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφία συχνά καταγράφονται παράπονα εκ μέρους των γονέων απέναντι στη διαχείριση του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας από το σχολείο. Η αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό οικοδομείται στην πεποίθηση ότι η κατ' οίκον εργασία μεταφέρει μέρος του μαθησιακού έργου στο σπίτι, γίνεται σε βάρος του προσωπικού ελεύθερου χρόνου των παιδιών και μπορεί να αποτελέσει και λόγο για διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων. Αρκετοί ερευνητές (Goodnow & Collins, 1990· Levin κ.ά., 1997· Cowan, Trail & McNaughton, 1998· Solomon, Warin & Lewis, 2002· Συμεού, 2009) έχουν επισημάνει μια αρνητική επίδραση που πιθανό να έχει η κατ' οίκον εργασία στις οικογενειακές σχέσεις. Η επιθυμία των γονέων να συμβάλουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών μέσω της κατ' οίκον εργασίας δημιουργεί μια πίεση προς τα παιδιά – ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζονται δυσκολίες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των εργασιών τους. Η αγωνία αλλά και η πίεση για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας συχνά καθίσταται πηγή οικογενειακών συγκρούσεων (Beresford & Hardie, 1996).

Μαζί με την αγωνία τους, οι γονείς συχνά εκφράζουν επιφυλάξεις για την απουσία συνέπειας και σταθερότητας από μέρους των εκπαιδευτικών που αναθέτουν τις εργασίες. Όπως παρατηρούν οι Bryan & Burstein (2004) οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία τείνουν να βασίζονται στις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παρά σε κάποια συναίνεση η οποία να έχει επιτευχθεί στη βάση ερευνητικών δεδομένων. Στις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί συχνά επικαλούνται κάποια πίεση από το φόρτο της διδακτέας ύλης, την απουσία χρόνου για εξάσκηση στο σχολείο αλλά και την πίεση που δέχονται από τους γονείς για ανάθεση εργασιών ώστε και οι ίδιοι να παρακολουθούν τη σχολική εργασία. Επειδή ακριβώς οι εκπαιδευτικοί παραμένουν κεντρικά πρόσωπα στην ανάθεση της κατ' οίκον εργασίας, οι Marzano & Pickering (2007) θεωρούν ότι είναι κρίσιμης σημασίας να ληφθεί υπόψη το τι λένε οι εκπαιδευτικοί αφού αυτοί είναι τα πρόσωπα που διαχειρίζονται

το θεσμό στην πράξη και οι προσωπικές τους πεποιθήσεις διαποτίζουν τις καθιερωμένες πρακτικές.

Ένα σημαντικό προβληματισμό για τους μελετητές του θεσμού αποτελεί η υποψία ότι παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα πιθανό να μην απολαμβάνουν κάποια υποστήριξη κατά τη διεκπεραίωση των σχολικών υποχρεώσεών τους και έτσι να τίθενται σε δυσμενή θέση σε σχέση με τους συνομήλικούς τους. Όπως καταγράφεται στην έκθεση του Center for Public Education (2007), τα παιδιά από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα, ιδιαίτερα όσα επιτυγχάνουν χαμηλή επίδοση, πιθανό να μην επωφελούνται με τον ίδιο τρόπο από την κατ' οίκον εργασία όπως τα παιδιά που προέρχονται από τα πιο οικονομικά ασφαλή στρώματα.

Η 'αναγκαία' εμπλοκή των οικογενειών στη διαδικασία διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας διαφοροποιεί τα εφόδια και την επάρκεια των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του σχολείου για την κατ' οίκον εργασία και συνδέεται με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (Felix, Dornbrack & Sheckle, 2008) των οικογενειών. Με αυτή την προοπτική η κατ' οίκον εργασία μπορεί να συμβάλλει στη διαίωση της εκπαιδευτικής ανισότητας καθώς η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας θέτει παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα σε ακόμα μειονεκτικότερη θέση διευρύνοντας τα πιθανά ελλείμματα και δημιουργώντας προϋποθέσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στο σχολείο.

Από τα ευρήματα προηγούμενων εργασιών φαίνεται ότι η εμπλοκή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία συνδέεται με το κοινωνικο-οικονομικό στάτους των οικογενειών (Felix κ.ά., 2008. Revicki, 1981). Έχουμε επίσης κατά νου ότι το κοινωνικο-οικονομικό στάτους συνδέεται με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Coleman κ.ά., 1966) και ότι το μορφωτικό και κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των γονέων μπορεί να προβλέψει την επίδοση (Balli κ.ά., 1998· Revicki, 1981) ακόμα και όταν οι γονείς από διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο δηλώνουν ότι αφιερώνουν εμπλοκή στην εργασία των παιδιών σε όμοιο βαθμό (Balli κ.ά.). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαφορά πολιτισμικού κεφαλαίου μεταφράζεται σε διαφοροποιημένη επάρκεια υποστήριξης της κατ' οίκον εργασίας των παιδιών από τους γονείς, ο προβληματισμός σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία δεν αφορά στο αν η κατ' οίκον εργασία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσης και της επίδοσης αλλά στο βαθμό στον οποίο αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Πέρα από την αναγνώριση που ευρέως απολαμβάνει η κατ' οίκον εργασία – από εκπαιδευτικούς, γονείς και ακαδημαϊκούς - για τη σημαντικότητά της στο μαθησιακό έργο

και πέρα από την κυριαρχία μιας στάσης που ευνοεί την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας, έντονα είναι και τα επιχειρήματα εναντίον της ανάθεσης, ώστε οι απόψεις να δίστανται για το κατά πόσο η κατ' οίκον εργασία έχει ή δεν έχει θετική επίδραση στην επίδοση. Οι Marzano & Pickering (2007) στην εργασία τους συζητούν τα επιχειρήματα υπέρ και κατά και διαπιστώνουν ότι βρισκόμαστε σε κρίσιμο σημείο για την εξέλιξη της συζήτησης. Τα επιχειρήματα κατά της κατ' οίκον εργασίας γίνονται ολοένα και πιο έντονα και πιο δημοφιλή καθώς στοιχεία από πολλές πρόσφατες εργασίες προβάλλουν αυτά τα επιχειρήματα ως αληθινά χωρίς πολλή συζήτηση από εναλλακτικές προοπτικές. Την ίδια στιγμή, μελέτες παρέχουν σημαντικά δεδομένα για την ωφελιμότητα της κατ' οίκον εργασίας όταν αυτή αξιοποιείται αποτελεσματικά. Οι συγγραφείς στην ουσία επιβεβαιώνουν ότι πρόκειται για μια ανοιχτή συζήτηση η οποία απαιτεί εμπειρική προσέγγιση αλλά και στοχαστική διαχείριση.

Στη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας, ο καλύτερος τρόπος για την αναζήτηση απαντήσεων είναι να συγκριθεί η επίδοση των παιδιών στα οποία ανατίθεται κατ' οίκον εργασία με την επίδοση παιδιών στα οποία δεν ανατίθεται. Οι Cooper, Robinson, & Patall (2006) στην ανασκόπηση των σχετικών ερευνών και της βιβλιογραφίας μεταξύ των ετών 1987 και 2003, αναφέρονται στα αποτελέσματα μιας έρευνας μετα-ανάλυσης. Σκοπός της εργασίας τους ήταν να αναζητήσουν απαντήσεις στο ερώτημα κατά πόσο η κατ' οίκον εργασία βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση. Όλες οι μελέτες που συμπεριέλαβαν στην ερευνητική μετα-ανάλυσή τους οι Cooper κ.ά. διαπίστωσαν ότι τα δεδομένα αφορούσαν στην εξέταση της σχέσης μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης κάτω από μια ποικιλία συνθηκών σε διαφορετικές μάλιστα περιοχές.

Με μόνο πολύ σπάνιες εξαιρέσεις, η σχέση ανάμεσα στην ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας που κάνουν οι μαθητές και των αποτελεσμάτων στην επίδοση τους βρέθηκε θετική και γενικά ήταν στατιστικά σημαντική. Ως εκ τούτου, το να συμπεράνει κανείς, με βάση το στοιχείο αυτό, ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση δε θα ήταν αυθαίρετο συμπέρασμα (Cooper κ.ά., 2006, σ.48).

Παρόλα αυτά, ο ισχυρισμός αυτός θα πρέπει να ακολουθείται από την αναγνώριση ότι η θετική επίδραση της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση για τα παιδιά μπορεί να είναι περιορισμένη.

Σύμφωνα με την εργασία των Cooper κ.ά. (2006) δεν υπάρχουν τεκμήρια που να υποστηρίζουν ότι η ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των

παιδιών στο δημοτικό. Αυτό μπορεί να συμβαίνει στη μέση εκπαίδευση αλλά και πάλι η υπερβολική ποσότητα στην κατ' οίκον εργασία μπορεί να μειώνει την αποτελεσματικότητά της και να την καθιστά αντιπαραγωγική. Όπως εξηγούν οι ερευνητές, παρόλο ότι διαπίστωσαν την ύπαρξη και πειραματικών δεδομένων που υποστηρίζουν ότι η κατ' οίκον εργασία για τα μικρότερα παιδιά μπορεί να βελτιώνει την επίδοση σε δοκίμια, οι μελέτες συσχέτισης εισηγούνται ότι η σύνδεση μεταξύ κατ' οίκον εργασίας και επίδοσης σε ευρύτερες μετρήσεις εμφανίζεται να μην είναι ισχυρή. Στη δική τους εργασία οι Bryan & Burstein (2004) ασχολήθηκαν με τα προβλήματα που σχετίζονται με την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες μπορούν να αποδοθούν τόσο στις δυσκολίες από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών όσο και στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να ετοιμάσουν κατάλληλα διαμορφωμένη κατ' οίκον εργασία για αυτούς.

Πέρα από τη σύνδεση της κατ' οίκον εργασίας με την ακαδημαϊκή επίδοση, ένα άλλο θέμα αφορά στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών. Με άλλα λόγια προβάλλεται ένας προβληματισμός κατά πόσο υπάρχει συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού προσωπικά αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες της ηλικίας στην οποία βρίσκονται τα παιδιά. Όπως παρατηρεί ο Kohn (2006):

δεν υπάρχει μελέτη που να επιβεβαιώνει την ευρέως αποδεκτή υπόθεση ότι η κατ' οίκον εργασία αποφέρει μη ακαδημαϊκά οφέλη - όπως η αυτοπειθαρχία, η ανεξαρτησία, η επιμονή ή η δεξιότητα για καλύτερη διαχείριση χρόνου - για τα παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας. Η ιδέα ότι η κατ' οίκον εργασία οικοδομεί χαρακτήρα ή βελτιώνει τις δεξιότητες μελέτης είναι βασικά ένας μύθος (σ. 1).

Πρόκειται λοιπόν, για μια ανοιχτή συζήτηση με αντιθετικές απόψεις που επιτακτικά προτάσσουν μια αναγκαιότητα για βαθύτερη διερεύνηση αλλά και χάραξη αρχών δεοντολογίας για στοχαστική και ουσιαστική διαχείριση του εργαλείου που λέγεται κατ' οίκον εργασία. Παρόλα αυτά, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι παρούσες διαποτίζοντας τις καθιερωμένες και παγιωμένες πρακτικές της καθημερινότητας, αλλά παρούσες είναι και οι δισταύμενες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, ληπτών πολιτικών αποφάσεων και ερευνητών.

Όπως εξηγούν οι Marzano & Pickering (2007), το να στηριχτούμε απλά στο τι λέει η έρευνα είναι προβληματικό αν δεν ληφθεί υπόψη το τι λένε οι εκπαιδευτικοί. Δε θα μπορούμε να παραμένουμε αδρανείς μέχρι η έρευνα να αποδείξει τι είναι πραγματικά αποτελεσματικό. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδυάζουν το τι λέει η έρευνα

αλλά και η ίδια η επαγγελματική τους κρίση η οποία στηρίζεται σε από πρώτο χέρι εμπειρία για την ανάπτυξη συγκεκριμένων πρακτικών ώστε να κρίνουν ανάλογα. Όπως και οι επαγγελματίες ιατροί, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν τη δική τους ‘τοπική βάση δεδομένων’ για την κατ’ οίκον εργασία αλλά και για άλλες πτυχές της διδασκαλίας τους (Marzano & Pickering, σ. 78).

Στη βάση της πεποίθησης ότι για την τοπική βάση δεδομένων των εκπαιδευτικών, σημαντικό κομμάτι αποτελεί και η αντίληψη των οικογενειών, στην παρούσα έρευνα προτείνεται και η συμπερίληψη των θεμάτων της κατ’ οίκον εργασίας στην ανάπτυξη δράσης για μια πλατιά ενταξιακή εκπαιδευτική πράξη.

Απόδοση Σημασίας στο Ευρύτερο Πλαίσιο Εκδήλωσης της Ηγετικής Πράξης: Σύνοψη της Θέσης που θα Ληφθεί στην Παρούσα Εργασία

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης στηρίζεται σε δύο βασικές παραδοχές: Πρώτο, η ουσιαστική προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί πρώτα και κύρια να επιτευχθεί στο χώρο του σχολείου και δεύτερο, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου δεν αποτελεί υπόθεση ενός προσώπου αλλά συλλογικό καθήκον όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, η παρούσα μελέτη εστιάζεται στην ανάπτυξη τοπικής δράσης με συλλογική ευθύνη και συμμετοχική ανάπτυξη. Κάθε δήλωση πολιτικής, κάθε διοικητική πράξη και κάθε νομοθέτημα που είναι προσανατολισμένο προς την υποστήριξη της δικαιοσύνης και την αναχαίτιση της ανισότητας, παρόλο ότι αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία των προϋποθέσεων δράσης, δεν μπορεί να φτάσει σε αποτέλεσμα χωρίς τη μετασχηματιστική διαμεσολάβηση των σχολείων. Η διαμεσολάβηση των σχολείων, διενεργείται μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου ως προϊόντος αλληλεπίδρασης των προσώπων με τις θεσμικές διευθετήσεις και τα δεδομένα της περίπτωσης. Ο βαθμός στον οποίο η διαμεσολάβηση μπορεί να προωθήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης καθορίζεται από ένα πλέγμα παραγόντων στους οποίους εξέχουσα θέση κατέχει η βούληση για δράση στη βάση μιας ηθικής διέγερσης προς τη δικαιοσύνη.

Η προσπάθεια οικοδόμησης ενός θεωρητικού πλαισίου για τη μελέτη εκπαιδευτικής ηγεσίας ως παιδαγωγικής πράξης για την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μας καλεί να στρέψουμε την προσοχή μας στην πρακτική διάστασή της στο χώρο ανάπτυξής της. Το να γνωρίζουμε ‘τι’ κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είναι ένα πράγμα αλλά χωρίς μια βαθιά κατανόηση του ‘πώς’ και ‘γιατί’ το κάνουν, η κατανόησή μας περί

παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας δεν είναι ολοκληρωμένη. Η εννοιολογική σύλληψη μιας προοπτικής ηγεσίας η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη επιτρέπει την παρατήρηση της πράξης πέρα από το ένα πρόσωπο που θεσμικά ορίστηκε να ηγείται ενός σχολείου. Είναι για το λόγο αυτό που η εξέλιξη της πράξης παρατηρήθηκε ταυτόχρονα με το μετασχηματισμό των αντιλήψεων των συμμετασχόντων στην έρευνα. Μια κατανόηση εστιασμένη και περιορισμένη στο πρόσωπο του θεσμικά τοποθετημένου ηγέτη δε μπορεί να είναι αρκετή καθώς η πράξη της ηγεσίας δεν μπορεί να έχει μονοπροσωπικό χαρακτήρα και δε βρίσκεται σε κάποια αποστασιοποίηση από το συγκεκριμένο εντός του οποίου λειτουργεί. Μάλλον πρόκειται για φαινόμενο με πτυχές και προεκτάσεις που δυναμικά διαχέονται σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Μέσα από μια δημοκρατική και συνάμα συμμετοχική προοπτική, το τι γνωρίζει και το τι είναι ικανό να πράξει το ένα πρόσωπο δεν είναι αρκετό για να οικοδομηθεί η συνολική εικόνα της πράξης της ηγεσίας. Είναι πιθανό και άλλα μέλη του οργανισμού να εναλλάσσονται σε ηγετικές θέσεις σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και άλλα να καθίστανται υφιστάμενα. Στο παράδειγμα της κατανομητικής προοπτικής, η περίπτωση τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τα υλικά και μέσα, τα τοπικά προβλήματα ή πλεονεκτήματα, οι μακροπρόθεσμες λειτουργίες αλλά και οι καθημερινές ρουτίνες δεν εκλαμβάνονται απλά ως βοηθητικά στοιχεία για την κατανόηση του 'πώς' και του 'γιατί' της ηγεσίας αλλά αποτελούν συστατικά της σε μια δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Ο Spillane και οι συνεργάτες του, χαρακτήρισαν αυτή τη διαδικασία ως προσπάθεια να γίνει πιο διάφανο το «μαύρο κουτί» της ηγεσίας (Spillane κ. ά., 2001).

Οι Spillane κ.ά. (2001) εισηγούνται ότι η κατανομητική ηγεσία γίνεται πιο κατανοητή ως πρακτική που κατανέμεται μεταξύ ηγετών, υφισταμένων και της περιστασής τους και συσσωματώνει τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων ή ατόμων. Αυτό συνεπάγεται μια κοινωνική κατανομή ηγεσίας όπου η λειτουργία της ηγεσίας «απλώνεται στην εργασία ενός αριθμού ατόμων και το έργο εκπληρώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ηγετών» (σ.20). Ο Gronn (2000) θεωρεί την ηγεσία ως «αναδυόμενο χαρακτηριστικό στοιχείο της ομάδας ή του δικτύου αλληλεπιδρώντων προσώπων» (σ. 226). Εδώ η ηγεσία μορφοποιείται ως συντονισμένη δράση η οποία αναφέρεται στην επιπλέον δυναμική που υπάρχει όταν άνθρωποι εργάζονται μαζί ή το προϊόν είναι αποτέλεσμα της κοινής εργασίας.

Το θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει την υιοθέτηση μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας, υπαινίσσεται ότι το κοινωνικό πλαίσιο και οι εσωτερικές σχέσεις σε αυτό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της δραστηριότητας ηγεσίας. Το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό και όχι απλά το φόντο ή το όχημα για πνευματική

δραστηριότητα. Οι Spillane κ.ά. (2004) αναγνωρίζουν επίσης ότι μπορεί και να την παρεμποδίζει και υποστηρίζουν ότι το θεωρητικό πλαίσιο θα πρέπει να εμπερικλείει τις σχέσεις μεταξύ δομών και ανθρώπινης παρουσίας.

Η κατανομητική ηγεσία υπαινίσσεται ότι η πράξη ηγεσίας μοιράζεται και πραγματοποιείται μεταξύ διευρυμένων ομαδοποιήσεων και δικτύων: κάποιες από αυτές τις ομαδοποιήσεις θα είναι τυπικές και επίσημες ενώ άλλες θα είναι άτυπες ενώ σε κάποιες περιπτώσεις θα συστήνονται τυχαία (Harris, 2007). Εξαιτίας της αμοιβαιότητας μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, η ανθρώπινη δραστηριότητα κατανέμεται στο αλληλεπιδραστικό δίκτυο δρώντων προσώπων και γεγονότων και η κατάσταση είναι η κατάλληλη μονάδα ανάλυσης για τη μελέτη της πράξης. Επειδή η γνωστική λειτουργία κατανέμεται περιστασιακά στο φυσικό περιβάλλον, που σημαίνει μέσω των υλικών και πολιτισμικών πτυχών των γεγονότων σε ένα περιβάλλον κατανέμεται επίσης και κοινωνικά μέσω άλλων ανθρώπων σε συνεργατικές προσπάθειες να εκπληρώνουν καθήκοντα και έργα (Latour, 1987· Pea, 1993).

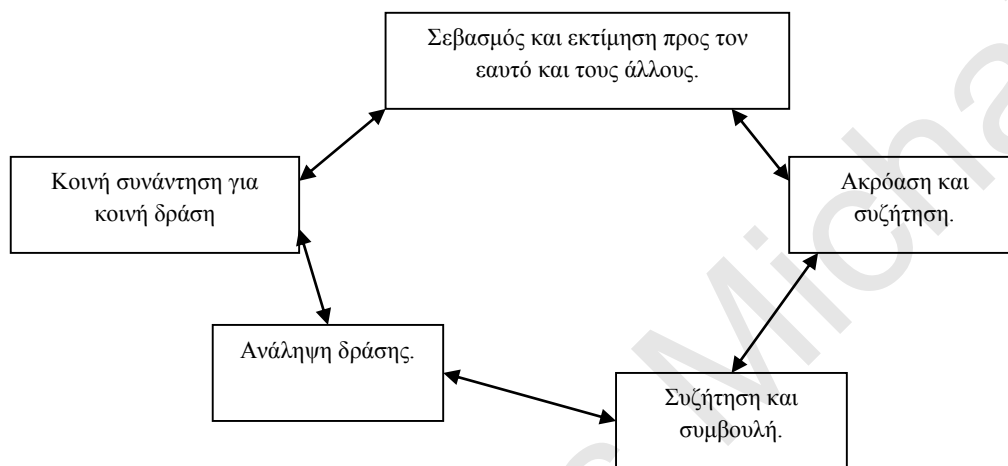
Με άλλα λόγια, η συμμετοχική προοπτική μάς ωθεί να κινηθούμε πέραν της ατομικής δραστηριοποίησης για να λάβουμε υπόψη με ποιο τρόπο η κατάσταση από υλική, πολιτισμική αλλά και κοινωνική άποψη, διευκολύνει, πληροφορεί ή παρεμποδίζει την ανθρώπινη δράση. Υπό αυτή την οπτική, η δραστηριότητα είναι ένα προϊόν του τι γνωρίζει το δρών πρόσωπο, του τι πιστεύει και του τι κάνει εντός συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτισμικών και υλικών πλαισίων.

Το Θεωρητικό Πλαίσιο Υποστήριξης της Έρευνας: Κατανόηση της Προσπάθειας για Προώθηση Κοινωνικής Δικαιοσύνης στο Σχολείο

Η Griffiths (2003) θεωρεί ότι κανένας εκπαιδευτικός (πολιτικός, διοικητικός ή εκπαιδευτικός λειτουργός) δε χρειάζεται να ανησυχεί επειδή δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τα πάντα για τα παιδιά και εισηγείται μια στρατηγική που στηρίζεται σε ένα αναστοχαστικό εννοιολογικό πλαίσιο: α) άκου και συζήτησε και τότε, β) συμβούλευσε και συνεργάσου ώστε, γ) να λάβεις δράση. Με τύχη και σκληρή εργασία μπορεί να είναι πιθανό, δ) να δράσετε συλλογικά. Αυτές οι δραστηριότητες εξαρτώνται, ε) από το σεβασμό και την εκτίμηση τόσο των εαυτών μας όσο και των άλλων.

Η Griffiths (2003) καταλήγει ότι η δράση για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι για όλους και από όλους τους ανθρώπους: μαθητές, φοιτητές,

εκπαιδευτικούς, υποστηρικτικό προσωπικό, διοικητικούς, διευθυντές, επίσημους, κυβερνώντες, γονείς, συμβούλους, και κοινοτικούς εκπροσώπους. Στη διαδικασία αυτή, εισηγείται την αναστοχαστική δράση ως κατάλληλη για την πρόοδο σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη. Μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και είναι αναγκαία σε όλα τα επίπεδα, παντού: στις αίθουσες διδασκαλίας, στα σχολεία, στα κολλέγια, στα πανεπιστήμια, στις τοπικές και κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές.



Διάγραμμα 2.2: Ένα Μοντέλο Δράσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση

Πηγή: Griffiths, 2003, σ. 60

Η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη αναζητεί μια συνολική σχολική μεταρρύθμιση που βασίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση στη δημιουργία γνώσης από τα παιδιά η οποία θα τα απελευθερώνει από τους τρόπους με τους οποίους έχουν ήδη κατηγοριοποιηθεί και ταξινομηθεί από τους κυρίαρχους λόγους (Freire, 1989).

Παρόλο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στο σχολικό σύστημα μπορεί να έχουν την ευαισθησία στο κάλεσμα προς βελτίωση της ηγεσίας και να εργαστούν προς μια ηθική και δίκαιη εκπαιδευτική πρακτική, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι εκ της θέσης τους τα κατεξοχήν κατάλληλα πρόσωπα για να διευκολύνουν τη σημαντική και ουσιαστική αλλαγή στο επίπεδο του σχολείου. Η έρευνα λοιπόν, οφείλει να εστιαστεί στην πράξη της ηγεσίας ως φαινόμενου το οποίο διαχέεται ανάμεσα σε πρόσωπα και διαμορφώνεται στη βάση των δεδομένων της περίπτωσης. Η αντιμετώπιση της πράξης της ηγεσίας από μια συμμετοχική προοπτική εισηγείται ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες, οι δυναμικές της περίπτωσης, τα άτομα και τα γεγονότα αλληλοεπηρεάζονται για να δημιουργήσουν ένα ευμετάβλητο φαινόμενο που καλείται ηγετική πράξη (Spillane, 2006).

Ιδιαίτερα όταν η ηγεσία γίνεται αντιληπτή σε αυτό το πλαίσιο, η ηγετική πράξη εκτείνεται εννοιολογικά σε όλο τον οργανισμό και δεν αποτελείται απλά από ένα σύνολο

ρόλων και συμπεριφορών που εκδηλώνονται από ένα άτομο, τον τυπικά ορισμένο διευθυντή σε μια ορθολογιστική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τουναντίον, η ηγετική πράξη είναι ένα ρευστό και δυναμικό φαινόμενο το οποίο αλλάζει από περίσταση σε περίσταση από πλαίσιο σε πλαίσιο και εκτυλίσσεται σε μήκος χρόνου. Η παρούσα πρόταση φιλοδοξεί να διερευνήσει την πράξη ηγεσίας, ως σύνολο δράσεων οι οποίες συλλειτουργούν κατά τρόπο ρευστό και αναδεικνύονται μέσα από την παιδαγωγική πράξη και θεσπίζονται μεταξύ ηγετών, υφιστάμενων, και συμβάντων που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και διαφοροποιούνται από περίσταση σε περίσταση.

Ξεκινώντας από τη θέση ότι πέρα από κάθε πολιτική και πέρα από θεσμικές ρυθμίσεις, η εγκαθίδρυση συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως στο χώρο του σχολείου, μόνο με την παρατήρηση και ανάλυση των διαδικασιών εντός του σχολείου θα μπορούσαμε να επιτύχουμε μια κατανόηση για τους τρόπους με τους οποίους η ηγεσία μπορεί να προωθήσει την αξία της δικαιοσύνης και της ισότητας. Η σύγκλιση των εννοιών αυτών προτείνει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση του πώς η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη εκτείνεται πέρα από τυπικά προσδοκώμενες δράσεις που προέρχονται από ρόλους τυπικών ηγετών, άτυπων ηγετών ή υφισταμένων στον οργανισμό.

Στη βάση της παραδοχής και της αναγνώρισης ότι η κοινωνική δικαιοσύνη έχει πολιτισμικό, συλλογικό και ανακατανομητικό περιεχόμενο, συνεπάγεται ότι η ευθύνη για την κοινωνική δικαιοσύνη διαχέεται και ως εκ τούτου η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να θεωρείται πλέον ως κατάσταση ευθύνης του ενός (Gewirtz & Cribb, 2002). Λαμβάνοντας μια θέση ότι η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί αναγνώριση των διαφορετικών ταυτοτήτων και συλλογικών τρόπων που εντάσσουν παρά αποκλείουν, τότε η ευθύνη για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι εξορισμού κατανομημένη και συλλογική.

Στην ευθύνη μας για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σημαντικό να επιβεβαιώνουμε κάθε στιγμή της καθημερινής μας ζωής ότι οι σχέσεις μας με τους άλλους διαποτίζονται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και ότι οι θεσμοί και οι οργανισμοί στους οποίους λειτουργούμε λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα ελλείμματα δικαιοσύνης. Στο βαθμό μάλιστα, που λαμβάνουμε πλουραλιστικές εννοιολογικές συλλήψεις (Gewirtz & Cribb, 2002) για την κοινωνική δικαιοσύνη, οφείλουμε να μετακινήσουμε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος από τους μηχανισμούς κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής, προς την υιοθέτηση μιας «προοπτικής 'πολιτισμικής

πολιτικής⁷, η οποία δεν ενδιαφέρεται απλά και μόνο για την τεκμηρίωση και ερμηνεία της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής αλλά ταυτόχρονα με την τεκμηρίωση, ανάλυση και συνεισφορά προς τους αγώνες που στρέφονται ενάντια στις διαδικασίες αυτές» (Gewirtz & Cribb, 2002, σ. 504).

Με μια κάπως διαφορετική προσέγγιση ο Zepeda (2004) συνδέει το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης με την έννοια της κοινότητας και οι μαθησιακές κοινότητες δεν μπορούν να υπάρχουν χωρίς την ηγεσία που διευκολύνει την ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Στα πλαίσια της κοινότητας η ηγεσία που προέρχεται μόνο από το διευθυντή δεν είναι αρκετή. Μια επαγγελματική κοινότητα είναι αυτή «στην οποία οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο και οι διευθυντές της συνεχώς αναζητούν και μοιράζονται μάθηση, και ενεργούν με βάση τη μάθησή τους» (Hord, 1997, σ. 1). Οι τυπικοί ηγέτες οφείλουν να είναι «ηγέτες ηγετών παρά απλοί ηγέτες» (Crow, Matthews & McCleary, 1996, σ.44). Με την έννοια αυτή, «οι προσπάθειες των διευθυντών είναι κρίσιμες για τη δημιουργία των συνθηκών που είναι αναγκαίες για την οικοδόμηση μιας μαθησιακής κοινότητας» (Zepeda, 2004, σ.146).

Με μια όμοια προοπτική που διευρύνει την αντίληψη μιας ηγεσίας που περιορίζεται από ορθολογιστικές προσεγγίσεις, οι Quick & Normore (2004) συνδέουν το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης με την ηθική ηγεσία αλλά και με τη δημιουργία εκπαιδευτικής κοινότητας. Για ένα εκπαιδευτικό ηγέτη μια δράση εξ ορισμού είναι ηθική δραστηριότητα. Αυτό που είναι πέρα από τη δραστηριότητα, είναι η πραγματικότητα ότι όλοι την παρακολουθούν και κυρίως τα παιδιά. Στην εργασία τους, οι Quick & Normore θέτουν υπό διερεύνηση τις σχέσεις ηγεσίας, τις αλληλοσυσχετίσεις και αλληλεξαρτήσεις και το πώς η διοικητικού χαρακτήρα 'ηθική ηγεσία' στηρίζεται στον ηγέτη του οργανισμού και καταλήγουν ότι ο διευθυντής οφείλει: «να εστιαστεί πρώτα σε αυθεντικές σχέσεις, αρχίζοντας τη θητεία του σε ένα σχολείο από την καλλιέργεια σχέσεων και την εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων σε ένα διάλογο για τη λειτουργία του σχολείου» (σ. 344). Οι συγγραφείς θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης δραστηριοποιείται καθώς διδάσκει, καθοδηγεί και ηγείται. Περιγράφουν μάλιστα, τρεις αρχές ηθικής ηγεσίας: τη γνησιότητα, την ισορροπία και τη συστημική σκέψη, με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να δημιουργήσουν με επιτυχία νέους κόσμους στο σχολικό χώρο. Στα συμπεράσματά τους οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι «ο διευθυντής ως μοντέλο ηθικού ρόλου οφείλει να εργάζεται για τη δημιουργία και συντήρηση κλίματος, κουλτούρας και κοινότητας – ένα

⁷ Cultural politics: Η χρήση πλάγιων χαρακτήρων ανήκει στο συγγραφέα

ζωντανό κόσμο που αποτελεί ζωντανό παράδειγμα των αξιών που υιοθετεί» (Quick & Normore, 2004, σ. 346).

Ο Bogotch (2002) δίδει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη ως εκπαιδευτική παρέμβαση για δύο λόγους: *Πρώτο*, το πολιτικό και οικονομικό μέλλον δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένο, αλλά μάλλον επηρεασμένο από την ποιότητά της και *δεύτερο*, η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί ένα διαρκή αγώνα - δηλαδή μια δίκαιη κατανομή εξουσίας, γνώσης και πόρων που ξεκινά ξανά και ξανά με τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια μέχρι την ενηλικίωση. Για τους λόγους αυτούς, δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τις εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές από την κοινωνική δικαιοσύνη (Bogotch). «Το καθήκον της ηγεσίας, ωστόσο, είναι να κάνει αυτές τις διασυνδέσεις διάφανες και εφικτές για όλους» (Bogotch, 2002, σ. 141).

Αναπτύσσοντας τα επιχειρήματά του ανάμεσα σε δύο ερμηνείες - προοπτικές ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, την πλουραλιστική προοπτική οικοδόμησης κοινότητας και την προοπτική ατομικιστικών οραμάτων, ο Bogotch (2002) εξηγεί ότι για την πρώτη ερμηνεία η πρόκληση της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει ως αποτέλεσμα την επαναδημιουργία μια εκπαιδευτικής κοινότητας με πλουραλιστική προοπτική δικαιοσύνης. Η συνάντηση θεωρίας και πράξης σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη εμφανίζεται ως εξής: δεδομένης της κοινωνικά ανοικοδομητικής θεώρησης της γνώσης, τα νοήματα είναι ρευστά και στηρίζονται στην πρακτική εμπειρία των συμμετεχόντων. «Ο εκπαιδευτικός ηγέτης ενός σχολείου χρειάζεται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που επιτρέπει μια ποικιλία προγραμμάτων που βασίζονται στη διαφορετικότητα των αναγκών και των πεποιθήσεων των άλλων» (142). Το νόημα της κοινωνικής δικαιοσύνης αναδύεται χωρίς προβλέψεις, έλεγχο και μονιμότητα καθώς τα δεδομένα μεταβάλλονται όπως και οι συνθήκες. Η προσοχή οφείλει να στραφεί στις βασικές αξίες της ηγεσίας οι οποίες θα πρέπει να προσαρμόζονται στις συνθήκες.

Ο Bogotch (2002) αντιπαραβάλλει αυτή τη θεώρηση της κοινότητας για τη δικαιοσύνη με μια δεύτερη ερμηνεία που παρουσιάζει την εκπαιδευτική ηγεσία ικανή να οικοδομήσει επί του ψευδο-ηρωικού συνολικού λόγου που βασίζεται στις ιδέες του 'ατομικισμού' για την εκπαιδευτική και κοινωνική δικαιοσύνη. Εδώ η κοινωνική δικαιοσύνη αναδύεται από τις ηρωικές προσπάθειες ενός ατόμου – κάποιου που έχει όραμα και θέληση να αναλάβει ρίσκα για να δει το όραμά του να υλοποιείται. Και στις δύο ερμηνείες, την πλουραλιστική οικοδόμησης κοινότητας και των ατομικιστικών οραμάτων, είναι ευθύνη της εκπαιδευτικής ηγεσίας να μεταφράσει τα οράματα σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά δίκαιες δράσεις. Η

εκπαιδευτική ηγεσία, με αυτές τις ερμηνείες καθίσταται ένας συνεχής αγώνας αντιμετώπισης ανισοτήτων (Bogotch, 2002).

Οι Furman & Shields (2003) θεωρούν ότι οι έννοιες κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατική κοινότητα είναι αλληλένδετες και ότι δε θα πρέπει να εξετάζονται χωριστά από τις έννοιες που αφορούν τη μάθηση. Οι συγγραφείς, δημιουργούν ένα πλαίσιο συζήτησης αντιπαραβάλλοντας την επιφανειακή (thin) και βαθιά (deep or thick) δημοκρατία, για να εξηγήσουν ότι ένα αληθινά δημοκρατικό περιβάλλον πάει πέρα από την τυπική τήρηση θεσμών και κανονισμών, εισχωρώντας στη σκέψη και στο είναι των μελών και της κουλτούρας του οργανισμού. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι η έννοια της δημοκρατικής κοινότητας είναι κατάλληλη για τα ολοένα πιο ποικιλόμορφα σχολεία στον 21^ο αιώνα, η οποία μπορεί να καλύπτει τα ιδανικά, τις αξίες και τις διαδικασίες της ‘βαθιάς δημοκρατίας’. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Σεβασμό στην αξία και αξία των ατόμων και των πολιτισμικών παραδόσεών τους.
- Σεβασμό για προληπτική διευκόλυνση της ελεύθερης και ανοιχτής διερεύνησης και κριτικής
- Αναγνώριση της αλληλεπίδρασης κατά τη δράση για το κοινό καλό.
- Την ευθύνη των ατόμων για συμμετοχή σε ελεύθερη και ανοιχτή διερεύνηση και
- Τη σημασία των συλλογικών επιλογών και δράσεων προς όφελος του κοινού καλού (σ.9).

Με άλλα λόγια, η δημοκρατική κοινότητα όπως θεσπίζεται στα σχολεία θα πρέπει να αποτελεί υπόδειγμα του τύπου της ‘βαθιάς δημοκρατικής’ συμμετοχής η οποία είναι κατάλληλη για τη συμμετοχή των πολιτών στις ολοένα και πιο ποικιλόμορφες κοινωνίες. Συνοπτικά, η έννοια της δημοκρατικής κοινότητας που εισηγούνται οι συγγραφείς είναι η πράξη της βαθιάς δημοκρατίας στα σχολεία (Furman & Shields, 2003).

Η κοινωνική δικαιοσύνη και η ηγεσία ως παιδαγωγική πράξη έχουν ως σημείο επαφής τις προϋποθέσεις που δημιουργεί η ανοιχτοσύνη των δημοκρατικών θεσμών και κυρίως η κουλτούρα δημοκρατίας. Το προτεινόμενο πλαίσιο συνδέει το κοινωνικό όραμα των σχολείων με την πράξη της καθημερινής δραστηριότητας πέρα από τυποποιημένα μοντέλα συμπεριφοράς – αν μπορεί να υπάρξουν τέτοια μοντέλα. Η έρευνα και η πράξη που θεμελιώνονται σε έννοιες που αντλούνται από πνευματικά και κοινωνικά κινήματα όπως τα πολιτικά και ανθρώπινα δικαιώματα, ο φεμινισμός, η μετανεοτερικότητα, η κριτική θεωρία ή ο πολυπολιτισμός (Furman, 2004· Grogan, 1999· Marshall & Oliva, 2006, 2010) εισηγούνται ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, αγωνίζεται για την κριτική προσέγγιση

παρά για τη συμμόρφωση, για την ενσυναίσθηση παρά για τον ανταγωνισμό, για τη δημοκρατία παρά για τη γραφειοκρατία, για την πολυφωνία παρά για την αποσιώπηση, για την ένταξη παρά για τον αποκλεισμό, για την απελευθέρωση παρά για την κυριαρχία και για τη δράση για αλλαγή παρά για την απραξία που συντηρεί την ανισότητα. (Brooks κ.ά., 2007). Με αυτή τη σκέψη, στην παρούσα έρευνα η κατανόηση της ηγετικής πράξης που είναι προσανατολισμένη προς την κοινωνική δικαιοσύνη διευκολύνεται από την υιοθέτηση μιας προοπτικής που ταυτίζει και αναδεικνύει την ηγεσία μέσα από τη συνολική παιδαγωγική πράξη ως προϊόντος δυναμικών αλληλεπιδράσεων στο χώρο του σχολείου.

Περίληψη

Η οικοδόμηση θεωρητικού υπόβαθρου για την έρευνα στηρίχτηκε σε μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση προς δύο θεματικές κατευθύνσεις: α) Ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, και β) Ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας στη διαιώνιση της αδικίας. Η επισκόπηση καθοδηγείται από μια εκλεκτικιστική προσέγγιση. Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση επιχειρείται μια τεκμηρίωση της επιλογής μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας και παρουσιάζεται επιχειρηματολογία που δικαιολογεί την επιλογή της συγκεκριμένης προοπτικής ως κατάλληλης προσέγγισης που φιλοδοξεί να καταδυθεί στα 'τι', τα 'πώς' και τα 'γιατί' της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη.

Ξεκινώντας από τη θέση ότι η εγκαθίδρυση συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως στο χώρο του σχολείου, μόνο με την παρατήρηση και ανάλυση των διαδικασιών εντός του σχολείου θα μπορούσαμε να επιτύχουμε μια κατανόηση για την έμπρακτη προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι η κατ' οίκον εργασία, ως καθημερινή πρακτική, διεκδικεί σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των ανισοτήτων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και για το λόγο αυτό αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για την έρευνα.

Το πλαίσιο που στηρίζει θεωρητικά την παρούσα έρευνα ταυτίζει και αναδεικνύει την έννοια της ηγεσίας με την έννοια της παιδαγωγικής πράξης. Η επιλογή μιας προοπτικής ηγεσίας η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη συνδέει το κοινωνικό όραμα των σχολείων με την πράξη της καθημερινής δραστηριότητας πέρα από τυποποιημένα μοντέλα συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εισαγωγή

Η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση των ερωτημάτων στην παρούσα εργασία, έχει χαρακτήρα έρευνας δράσης. Στις επιμέρους πτυχές της έρευνας αξιοποιήθηκαν εργαλεία και τεχνικές ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας ενώ έντονη παρουσία διατηρούν τα στοιχεία με αυτοβιογραφικό χαρακτήρα. Για να διασφαλιστεί ένα εύρος πολλαπλών δεδομένων τα οποία αποδείχθηκαν χρήσιμα για τη απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας, οι επιλογές σχεδιασμού άντλησαν προσεγγίσεις, εργαλεία και τεχνικές από πολλαπλά ερευνητικά πεδία τα οποία συλλειτούργησαν κάτω από ένα ενιαίο σχεδιασμό έρευνας δράσης.

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία βαθιάς διερεύνησης των επαγγελματικών πρακτικών που εφαρμόζουν πρόσωπα σε μια πορεία προς ένα οραματισμένο μέλλον, ταυτισμένο με αξίες (Riel, 2010) και αποτελεί μια συστηματική, στοχαστική μελέτη δράσεων αλλά και επιπτώσεων των δράσεων αυτών στο εργασιακό πλαίσιο αναφοράς. Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει σε βάθος εξέταση της επαγγελματικής πράξης αναζητώντας ευκαιρίες βελτίωσης και αντιπροσωπεύει «ένα μετασχηματιστικό προσανατολισμό προς τη δημιουργία γνώσης με την έννοια ότι οι ερευνητές αναζητούν να λάβουν την παραγωγή γνώσης πέρα από τον έλεγχο των επαγγελματιών που ορίζουν τη γνώση» (Riel, 2010, σ. 93).

Ο πραξιακός προσανατολισμός της συγκεκριμένης πρότασης διερεύνησης ορίζεται από το γεγονός ότι στο επίκεντρο της παρατήρησης και ανάλυσης τέθηκε η παιδαγωγική καθημερινότητα και η ηγεσία ως πράξη στο επίπεδο συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο ήταν μέλος, ερευνητής και συλλέκτης δεδομένων ο διευθυντής.

Για τη διερεύνηση μυριάδων θεμάτων που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση η εφαρμογή εστιασμένων μελετών θα μπορούσε να αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο ενώ η επιλογή του να μην κάνεις τίποτα όταν ένα πρόβλημα προκύπτει, μπορεί να έχει τεράστιες επιπτώσεις για την ίδια την κοινωνική δικαιοσύνη. Η εστιασμένη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων ενισχύει το κουράγιο αλλά και την επάρκεια αντιμετώπισης των προβλημάτων καθώς και την επάρκεια παρέμβασης για την κοινωνική δικαιοσύνη (Marshall & Parker, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το εστιασμένο ενδιαφέρον αφορά στην πράξη της παιδαγωγικής ηγεσίας με προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη σε συγκεκριμένο σχολείο. Η μεθοδολογική επιλογή αφορά στην ανάληψη έρευνας δράσης, στοχεύοντας στη δημιουργία συνθηκών που θα επέτρεπαν την αλληλεπίδραση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού, ως μιας διαρκούς προσπάθειας που στηρίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2007). Διεκδικώντας παρεμβατικό ρόλο, η ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως έρευνα υπεράσπισης⁸ αφού αποτελούσε μια συνειδητή και σκόπιμη χρήση της έρευνας με σκοπό να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν και να αλλάξουν τη θέση τους (Lather, 1991). Με λίγα λόγια, η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια εστιασμένη μελέτη παρεμβατικού χαρακτήρα από τους εκπαιδευτικούς με ανάληψη έρευνας δράσης από το διευθυντή του σχολείου.

Ο παρεμβατικός χαρακτήρας της μελέτης αποτελεί και το σημαντικό πλεονέκτημα της μεθοδολογικής επιλογής η οποία θέτει στο επίκεντρο την προώθηση του αναστοχασμού επί συγκεκριμένων αξιών και παιδαγωγικών πρακτικών σε συγκεκριμένο σχολείο μέσα από συγκεκριμένη συμμετοχική προοπτική ηγεσίας. Την ίδια στιγμή, η επιλογή έρευνας δράσης στρέφεται προς την επαγγελματική ανάπτυξη και ανανέωση των συμμετεχόντων μέσα από ευκαιρίες δράσης και αλληλόδρασης. Η αξιοποίηση ευκαιριών αλληλόδρασης αποτέλεσε ένα είδος άμεσης ανταπόκρισης στις ανάγκες που προέκυπταν για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν άμεσα εμπλεκόμενοι με προβλήματα που έτσι κι αλλιώς αποτελούσαν μέρος της καθημερινής τους εργασίας.

⁸ *Concept of advocacy inquiry*

Η Έρευνα Δράσης ως Διαδικασία Αναζήτησης Λύσης σε Εκπαιδευτικά Ζητήματα
και ως Πράξη Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Εννοιολογικό Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης

Στο ερώτημα ‘Τι είναι η έρευνα δράσης;’ δεν είναι εύκολο να δοθεί μια απλή απάντηση Επιχειρώντας να διατυπώσουν ένα λειτουργικό ορισμό, οι Reason & Bradbury Huang (2001) εξηγούν ότι:

η έρευνα δράσης είναι μια συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία η οποία ασχολείται με την ανάπτυξη πρακτικής γνώσης κατά τη διερεύνηση αξιόλογων ανθρώπινων σκοπών, βασισμένη σε μια συμμετοχική κοσμοθεωρία [...]. Επιχειρεί να φέρει σε επαφή τη δράση και τον αναστοχασμό, τη θεωρία και την πράξη με τη συμμετοχή των άλλων, αναζητώντας πρακτικές λύσεις σε θέματα έντονου ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους και γενικά στην ανάπτυξη των ανθρώπων προσωπικά και των κοινοτήτων τους (σ.1).

Η έρευνα δράσης έχει τις καταβολές της στις εργασίες του Αμερικανού κοινωνικού ψυχολόγου Kurt Lewin από τη δεκαετία του 1940 και αποτελεί ξεχωριστό τύπο έρευνας με εφαρμογή σε πολλά πεδία κοινωνικής πρακτικής. Κατά την ανάληψη έρευνας δράσης στην εκπαίδευση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δράση - από μόνοι τους είτε με τη στήριξη και τη συνεργασία άλλων – για να διερευνήσουν, κατανοήσουν και διαχειριστούν με επίγνωση και αναστοχασμό αυθεντικά προβλήματα της καθημερινής τους πρακτικής. Με την έννοια αυτή, η έρευνα δράσης θα μπορούσε να οριστεί ως διαδικασία ανάπτυξης η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης (Κουτσελίνη, 2010) συνδυάζοντας την ανάπτυξη θεωρίας και πράξης.

Στην πράξη, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ακολουθεί μια διαδρομή προς τη δημιουργία νέας γνώσης η οποία αναδύεται μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επαγγελματικής πρακτικής και για το λόγο αυτό προϋποθέτει εργασία με τους ίδιους τους επαγγελματίες, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Όπως παρατηρεί η Bradbury Huang (2010) η έρευνα δράσης αντιπροσωπεύει ένα μετασηματιστικό προσανατολισμό κατά τον οποίο οι ερευνητές αναζητούν να φτάσουν στην παραγωγή νέας γνώσης - πέρα από τις πύλες που φυλάσσουν οι επαγγελματικοί φορείς παραγωγής και χάραξης γνώσης.

Η ιδέα της έρευνας δράσης έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη του ‘κινήματος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή’⁹. Ο John Elliott στις εργασίες του στο Ηνωμένο Βασίλειο, κατάφερε να αναδείξει τον πρακτικό προσανατολισμό της έρευνας δράσης ενώ ο Stephen Kemmis στην Αυστραλία, πέτυχε να συνδέσει την εκπαιδευτική έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία, προσδίδοντάς της ένα μάλλον κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα. Όπως εξηγούν οι Κατσαρού & Τσάφος (2004), το κίνημα του ‘εκπαιδευτικού ερευνητή’ βρήκε μεγάλη απήχηση και στις Η.Π.Α. κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Η Koutselini (2010) τοποθετεί την εκπαιδευτική έρευνα δράσης στον αντίποδα της εργαλειακής θετικιστικής προσέγγισης της γνώσης συνδέοντας την με την κριτική παιδαγωγική η οποία δίνει έμφαση στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών μέσω της ανάληψης έρευνας δράσης. Υπό αυτή την προοπτική, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης η οποία διευκολύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυθεντικά προβλήματα σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς στηρίζοντας την παραγωγή νέας γνώσης ώστε οι εκπαιδευτικοί να χειραφετούνται από μια δοσμένη και επιβεβλημένη μεταφορά αναλυτικού. Κλειδί στη δημιουργία νοήματος αποτελεί η διαλεκτική κίνηση ανάμεσα στη δράση και στον αναστοχασμό που οδηγεί σε νέα δράση υποβάλλοντας μια κριτική εξέταση, δράση, επανεξέταση και επανάδραση.

Σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές θετικιστικές προσεγγίσεις, στην έρευνα δράσης δεν μπορούν να τεθούν προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες θα τεθούν κάτω από έλεγχο και δοκιμασία μέσα από αυστηρά προδιαγεγραμμένες διαδικασίες σχεδιασμού. Στην έρευνα δράσης διατυπώνονται μόνο ερωτήματα – συχνά με μια μάλλον αδρή περιγραφή – ώστε η διαδικασία να αποκτά συγκεκριμένο προσανατολισμό. Επειδή δεν πρόκειται για κάποια μεθοδολογία με γραμμική πορεία σχεδιασμού και εφαρμογής, οι επιμέρους φάσεις ή στάδια εξέλιξης της αλληλοσυνδέονται χωρίς να οδηγούν πάντοτε σε ένα συγκεκριμένο τέλος (Kemmis & McTaggart, 1982).

Η Έρευνα Δράσης ως Συμμετοχική Επαγγελματική Πράξη που Αποσκοπεί στη Βελτίωση

Η εξάπλωση της ιδέας της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση μπορεί να αποδοθεί στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας και της μοναδικότητας που χαρακτηρίζουν τις πραγματικές

⁹ Teacher as researcher movement

συνθήκες εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολείο χωριστά και στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως των καταλληλότερων προσώπων για κατανόηση και επίλυση των ζητημάτων που τους απασχολούν. Όπως εξηγεί ο Stenhouse (1975) η έρευνα και η ανάπτυξη σε σχέση με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος θα έπρεπε να ανήκει στους εκπαιδευτικούς και δεν μπορεί να είναι αρκετό να μελετηθεί η εργασία των εκπαιδευτικών αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μελετήσουν την εργασία τους. Υπό αυτή την προοπτική, το ενδιαφέρον για την παραγωγή αυθεντικής γνώσης μετακινείται από την έρευνα πάνω στους εκπαιδευτικούς προς την έρευνα μαζί με τους εκπαιδευτικούς (Koutselini, 2010), στο χώρο της εργασίας τους και κατά το χρόνο εφαρμογής της.

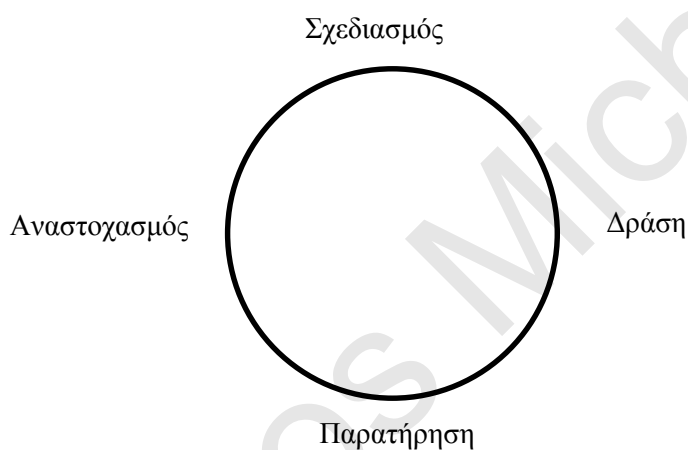
Η έννοια της βελτίωσης είναι σύμφυτη στην έννοια της έρευνας δράσης. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αφορά σε δρώντα πρόσωπα κατά την καθημερινή επαγγελματική τους δράση και ο σκοπός της είναι να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τη δράση τους οι ίδιοι οι επαγγελματίες. Για να περιγράψουν την έρευνα δράσης οι Carr & Kemmis (1986) τοποθετούν την έννοια της βελτίωσης στο τρίπτυχο που αφορά: στη βελτίωση της πρακτικής, στη βελτίωση της κατανόησης της πρακτικής και στη βελτίωση της περίπτωσης στην οποία η πρακτική λαμβάνει χώρα. Καθώς η προσπάθεια βελτίωσης συνδέεται έντονα με τις πεποιθήσεις τις αξίες και τις προσωπικές αντιλήψεις των εμπλεκόμενων προσώπων, η ιδέα της βελτίωσης μπορεί να αποδειχθεί προβληματική αν προωθείται μονόδρομα ή επιβάλλεται από κάποιο εξωτερικό ερευνητή ή αξιολογητή.

Στον πυρήνα της έρευνας δράσης βρίσκεται η προσεκτική παρατήρηση μιας σχεδιασμένης αλλαγής στην πράξη. Μια απόφαση λαμβάνεται για μια συγκεκριμένη δράση η οποία μπορεί να επιφέρει βελτίωση ή να παρέχει κάποια πληροφόρηση και τότε η δράση μετατρέπεται σε ερευνητικό εργαλείο. Δράση και έρευνα αποκτούν την ίδια σημασία κάτω από αυτή την προσέγγιση ώστε να ενεργοποιήσουν μια διαλεκτική κίνηση που θα φέρει την αλλαγή και τη βελτίωση στην πράξη, στην κατανόηση της πράξης και στις συνθήκες ανάπτυξής της.

Η Διαδικασία Έρευνας Δράσης στην Πράξη

Ο σχεδιασμός έρευνας δράσης είναι ιδιαίτερα απαιτητικός δεδομένου ότι ο αναστοχασμός που θα προκληθεί θα πρέπει να είναι αυθεντικός και δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια ημιτελής προσπάθεια που υποστηρίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2010).

Στο πιο απλό και βασικό επίπεδό της, η έρευνα δράσης περιλαμβάνει μια σπείρα ή έναν κύκλο στον οποίο τοποθετούνται τέσσερις φάσεις ή στάδια: σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού (Διάγραμμα 3.1). Παρόλο που αυτή η λογική ακολουθία φάσεων διατηρείται σε κάθε επάλληλο κύκλο εξέλιξης της δράσης, το αφετηριακό σημείο δε βρίσκεται κατ' ανάγκη ή πάντοτε στο σχεδιασμό. Περαιτέρω, στην πορεία εξέλιξης της έρευνας αποδεικνύεται ότι είναι πολύ δύσκολο να αποσυνδέσεις τη μια φάση ή στάδιο στον κύκλο δράσης από τα υπόλοιπα.



Διάγραμμα 3.1: Το Βασικό Επίπεδο Κύκλου στην Έρευνα Δράσης

Στην ανάπτυξη και εξέλιξη της έρευνας αναφέρονται πτυχές και διασυνδέσεις - ανάμεσα σε αυτές - οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί και η διαδικασία εύκολα μπορεί να αποκλίνει από τον αρχικό σχεδιασμό της. Στη βάση αυτής της παραδοχής, κάθε σχηματική αναπαράσταση της έρευνας δράσης αποδεικνύεται απλουστευτική μπροστά στην πολυπλοκότητα της ίδιας της πράξης και περιοριστική στο να συλλάβει τη δυναμική αλληλεπίδραση συμβάντων και προσώπων. Ενώ τα πράγματα μπορεί να σχεδιαστούν με τη μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια, στην πράξη όλα μοιάζουν αβέβια και συχνά έξω από τον απόλυτο έλεγχο των ερευνητών καθώς στην καρδιά των γεγονότων βασιλεύει η αυθεντική αλληλεπίδραση προσώπων και συμβάντων.

Μια πιθανή προσπάθεια μοντελοποίησης της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής έρευνας δράσης μέσα σε αυστηρές προδιαγραφές προδιαγεγραμμένων βημάτων ανάπτυξης θα ήταν αντίθετη με τις βασικές παραδοχές της έρευνας δράσης που αφορούν στην ανοιχτοσύνη απέναντι στην πολυφωνία, στην ετοιμότητα ανταπόκρισης στα δεδομένα της περίπτωσης, στην ευελιξία, στην πρόσκληση για συνεργασία και έκφραση και προπαντός ενάντια στη διαλεκτική σχέση δράσης και αναστοχασμού. Κάνοντας αναφορά στη διαδικασία σχεδιασμού κι εφαρμογής έρευνας δράσης στην ουσία περιγράφουμε ένα

πλαίσιο ανάπτυξης δράσης. Η άποψη των Altricher, Posch & Somekh (1993) είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική καθώς υποστηρίζει ότι κάποιος που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει τη διαδρομή του βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και στις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας. Αντί λοιπόν οποιασδήποτε γραμμικής διαδρομής καλοσχεδιασμένων σταδίων εξέλιξης, στην έρευνα δράσης συναντούμε μια διαλεκτική διαδικασία η οποία προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και από την αυτοαξιολόγηση στην επανάδραση και στον αναστοχασμό για καινούρια δράση.

Η βασική αυτή δομή έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας σε ποικίλες αναπαραστάσεις αρκετών μελετητών χωρίς όμως να ανατρέπεται η διαδικασία. Ενδεικτικά, είναι τα παραδείγματα των εργασιών των Elliott (1981), Kemmis & McTaggart (1982), και Whitehead (1985) στις οποίες διατηρείται η ίδια κυκλική ή σπειροειδής προσέγγιση ανάμεσα στη δράση και τον αναστοχασμό.

Στην εργασία του ο Whitehead (1985), αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην εξατομικευμένη φύση της έρευνας δράσης και παραστατικά παρουσιάζει τη διαδικασία ως εξής:

«1. Βιώνω ένα πρόβλημα όταν κάποια από τις εκπαιδευτικές μου αξίες αναιρείται στην πρακτική μου,

2. Φαντάζομαι μια λύση στο πρόβλημά μου,

3. Δρω προς την κατεύθυνση αναζήτησης μιας λύσης,

4. Αξιολογώ τα αποτελέσματα των δράσεών μου,

5. Τροποποιώ τα προβλήματα, τις ιδέες και τις δράσεις μου υπό το φως των αξιολογήσεών μου» (σ.98).

Με ανάλογη προσέγγιση, οι Kemmis & McTaggart (2005) εξηγούν ότι στην πράξη η διαδικασία συμμετοχικής έρευνας δράσης αναδεικνύεται σε μια δυναμική διαδικασία και πολύ δύσκολα μπορεί να περιγραφεί ως μηχανική ακολουθία από στάδια εφαρμογής. Στη διαδικασία περιλαμβάνονται ελικοειδείς κύκλοι αναστοχασμού (Διάγραμμα 3.2) στους οποίους περιλαμβάνονται:

«Ο σχεδιασμός μιας αλλαγής,

Η δράση και παρατήρηση της διαδικασίας και των συνεπειών της αλλαγής,

Ο αναστοχασμός επί των διαδικασιών και των συνεπειών,

Η δράση και η παρατήρηση εκ νέου,

Ο αναστοχασμός εκ νέου και ούτω καθεξής» (σ. 563).

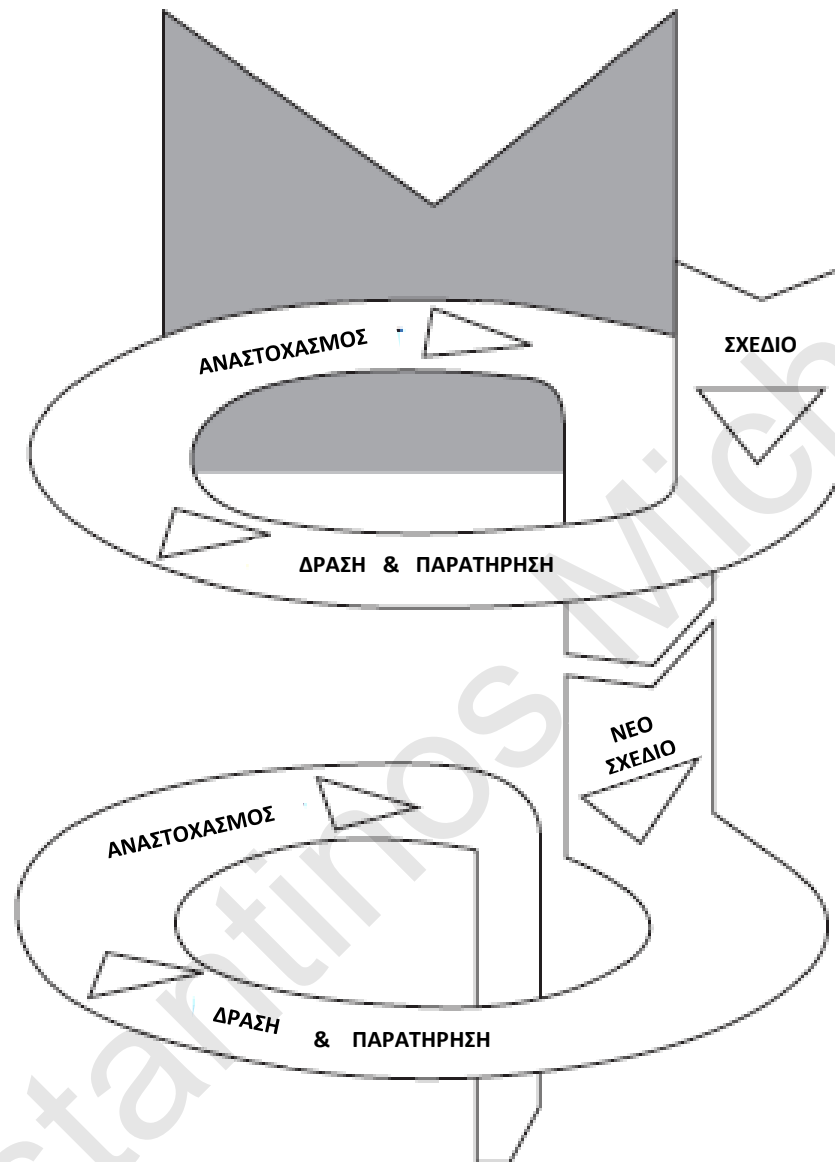
Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται εντός των ελικοειδών κύκλων ‘αναστοχασμού’. Σε κάθε κύκλο ανάπτυξης τη δράσης συναντούμε τις φάσεις υλοποίησης που αφορούν στο σχεδιασμό, στη δράση, στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό για να ακολουθήσει επανασχεδιασμός, η επανάδραση και η εκ νέου παρατήρηση και αναστοχασμός. Στην ουσία η ανάπτυξη της έρευνας ακολουθεί εξελικτική διαδρομή επάλληλων κύκλων χωρίς να τοποθετείται κάποιο τέλος. Η διαδικασία παραμένει ανοιχτή σε όλη την εξέλιξη και ευέλικτη ώστε να ανταποκρίνεται στα δεδομένα που προκύπτουν – καθοδηγούμενη όμως από τα βασικά ερωτήματα που υποκίνησαν τη διαδικασία. Κάθε νέος κύκλος δράσης σηματοδοτεί μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της δράσης με μια μόνιμη αναστοχαστική διάθεση που κρατά ζωντανή τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα δύο.

Η έρευνα δράσης δεν μπορεί να ταυτιστεί με ένα μοντέλο αυστηρά προδιαγεγραμμένων σταδίων εφαρμογής αλλά μάλλον αποτελεί μια πλατιά έννοια που καλύπτει πολλαπλές μορφές εφαρμογής οι οποίες όμως οικοδομούνται σε ένα κοινό πυρηνικό συστατικό: στην ανάληψη δράσης από τους επαγγελματίες στο χώρο της δραστηριοποίησής τους σε σχέση με συγκεκριμένα ζητήματα που αναζητούν βελτίωση. Στην παρούσα έρευνα η προοπτική που υιοθετείται συνάδει με αυτό που συνήθως περιγράφεται ως συμμετοχική έρευνα δράσης καθώς στηρίχθηκε στην ενεργητική δραστηριοποίηση όλων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου με βασικό ερευνητή το διευθυντή του. Η συμμετοχική έρευνα δράσης αποτελεί μια εναλλακτική φιλοσοφία κοινωνικής έρευνας η οποία συχνά συνδέεται με την κοινωνική μεταρρύθμιση και διακρίνεται από τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: τη συμμετοχική κυριότητα και συνιδιοκτησία των ερευνητικών έργων, την ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων στο επίπεδο της κοινότητας (του σχολείου) και τον προσανατολισμό για κοινοτική δράση (Kemmis & McTaggart, 2005).

Σε όλες τις προτεινόμενες μορφές της, η έρευνα δράσης παραμένει μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων κύκλων, η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό αναστοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Το Διάγραμμα 3.2 παρουσιάζει την ελικοειδή ανάπτυξη αναστοχασμού σχηματικά. Στην πραγματικότητα η διαδικασία πιθανότατα να μην

είναι τόσο ξεκάθαρη, τα στάδια να αλληλεπικαλύπτονται και τα αρχικά σχέδια γρήγορα να γίνονται ξεπερασμένα υπό το φως της νέας εμπειρίας (Kemmis & McTaggart, 2005). Κατά την εφαρμογή της η διαδικασία αποδεικνύεται μάλλον ρευστή, ανοιχτή και υπόκειται στις απαιτήσεις της περίπτωσης. Το κριτήριο επιτυχίας δεν είναι κατά πόσο οι συμμετέχοντες έχουν ακολουθήσει πιστά τα στάδια αλλά κατά πόσο έχουν κατακτήσει μια γνήσια και ξεκάθαρη αίσθηση της ανάπτυξης και της εξέλιξης των πράξεών τους, των κατανοήσεών τους και της περίπτωσης εντός της οποίας δρουν συνεργατικά.

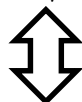
Σε μια προσπάθεια εμπλουτισμένης περιγραφής των φάσεων ανάπτυξης της έρευνας πέρα από τα στεγανά μιας ορθολογιστικής προοπτικής, η Koutselini (2010) αναφέρεται σε στιγμιότυπα (Incidents) ή βασικά στάδια της διαδικασίας στον κύκλο της έρευνας δράσης τα οποία συντελούν στη μάθηση και στην οικοδόμηση στάσεων από τους συμμετέχοντες ερευνητές. Στο Διάγραμμα 3.3, τα βασικά σημεία –στιγμιότυπα της διαδικασίας της Έρευνας Δράσης περιγράφονται σχεδιαγραμματικά.



Διάγραμμα 3.2: Ελικοειδής Ανάπτυξη της Έρευνας Δράσης

Πηγή: Kemmis & McTaggart, 2005, σ. 564

Οικοδόμηση συνεργατικού ήθους- Συμμετοχικά εργαστήρια- Εργασία σε μικρές ομάδες/ Συζήτηση του ημερολογίου του Ερευνητή



Επισήμανση και ορισμός του προβλήματος/θέματος για εξέταση/ αυτό-αναστοχασμός/ Συζήτηση σε ομάδες



Οικοδόμηση εμπιστοσύνης- Μείωση των στάσεων αυτο-άμυνας



Δράση στα σχολεία / Τήρηση ημερολογίου για όλες τις δράσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης/ Ανάλυση των λανθανουσών θεωριών πίσω από συγκεκριμένες επιλογές και δράσεις

Ενίσχυση των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες ως ποιοτικές σε σχέση με την επίλυση του προβλήματος/ Αναστοχασμοί/ Συζήτηση και Επανάδραση



Ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς την Έρευνα Δράσης ως αξιολογής ερευνητικής παιδαγωγικής και αναπτυξιακής δραστηριότητας/ Αυτοαξιολόγηση/ Αξιολόγηση και επανάδραση

Αναστοχασμός στα στιγμιότυπα της Έρευνας Δράσης και τα θέματα που αναδεικνύονται

Διάγραμμα 3.3: Κυκλική Πορεία της Έρευνας Δράσης - Στιγμιότυπα και Καλλιέργεια Στάσεων

Πηγή: Koutselini, 2010

Τα πυρηνικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης βρίσκονται στην παραδοχή ότι η εργασία συμβαίνει σε συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης και οφείλουμε να εισέλθουμε εντός του οργανισμού για να εμπλακούμε με τους εκπαιδευτικούς (Bradbury Huang, 2010) κατά την ανάπτυξη της δράσης τους. Στη βάση αυτής της παραδοχής, μια σειρά από επιμέρους γνώρισμα αποτελούν στοιχεία στα οποία μπορεί να οικοδομηθεί η ανάπτυξη συμμετοχικής έρευνας δράσης όπως: η συμμετοχικότητα και η συνεργασία, η ανοιχτοσύνη και η ευελιξία στα δεδομένα της περίπτωσης, η διατήρηση της διαλεκτικής ανάμεσα στη δράση και στον αναστοχασμό, η σύνδεση της μάθησης με την αναπτυξιακή πορεία του οργανισμού και η προσέγγιση της έρευνας ως μαθησιακής διαδικασίας που συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βασικά Χαρακτηριστικά της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης

Έχοντας κατά νου ότι η ποιότητα και η επιτυχία στην έρευνα δράσης δεν καθορίζονται από το βαθμό στον οποίο ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές ή στάδια εφαρμογής, η αναζήτηση της ποιότητας αναζητείται σε άλλα χαρακτηριστικά. Σε μια προσπάθεια καταγραφής κριτηρίων ποιότητας που αφορούν στην επιτυχημένη ανάληψη έρευνας δράσης η Bradbury Huang (2010) κατέληξε σε επτά κριτήρια ποιότητας τα οποία θα μπορούσαν να έχουν ισχύ σε κάθε ερευνητικό πρότζεκτ. Τα κριτήρια αυτά θα μπορούσαν να περιγραφούν και ως αναγκαία συστατικά στην έρευνα δράσης:

Διατύπωση του σκοπού: Ο βαθμός στον οποίο οι συγγραφείς διατυπώνουν με σαφήνεια τους στόχους που πιστεύουν ότι σχετίζονται με την εργασία τους και τις επιλογές που έχουν γίνει όσον αφορά την εκπλήρωση αυτών των σκοπών.

Συνεταιρισμός και συνεργασία: Η έκταση και τα μέσα με τα οποία το σχέδιο αντικατοπτρίζει ή ενεργοποιεί την αξία της συμμετοχικότητας και το ενδιαφέρον για τη σχετικότητα των συστατικών της έρευνας. Ο βαθμός συμμετοχικότητας τοποθετείται σε ένα συνεχές από τη διαβούλευση με τους ενδιαφερόμενους μέχρι την αντιμετώπισή τους ως συμμετέχοντες συνερευνητές.

Συνεισφορά στη θεωρία και στην πράξη: Ο βαθμός στον οποίο η έρευνα οικοδομεί (δημιουργεί ξεκάθαρους δεσμούς) ή συμβάλλει σε ένα πλατύτερο σώμα πρακτικής γνώσης ή θεωρίας που με τη σειρά της συμβάλλει στη βιβλιογραφία της έρευνας δράσης.

Μέθοδοι και διαδικασίες: Ο βαθμός στον οποίο οι μέθοδοι και οι διαδικασίες της έρευνας δράσης τεκμηριώνονται και αποσαφηνίζονται.

Εφαρμοσιμότητα: Ο βαθμός στον οποίο η έρευνα παρέχει νέες ιδέες οι οποίες είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τη δράση ανάλογα με τις ανάγκες της περίπτωσης.

Αναστοχαστικότητα: Ο βαθμός στον οποίο οι ερευνητές ρητά αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως φορείς αλλαγής.

Σημαντικότητα: Ο βαθμός στον οποίο οι νέες γνώσεις είναι σημαντικές ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία. Η σημαντικότητα αφορά στο νόημα και τη σημασία της γνώσης έξω από το άμεσο πλαίσιο υποστήριξης της ευημερίας προσώπων, κοινοτήτων και της ευρύτερης οικολογίας (Bradbury Huang, 2010, σ. 102-103).

Η έρευνα δράσης αποτελεί προσπάθεια κατανόησης της επαγγελματικής δράσης εκ των έσω και ως εκ τούτου εφαρμόζεται από τους ίδιους τους επαγγελματίες στη δική τους πρακτική και αντικείμενο μελέτης της αποτελεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών όπως τη βιώνουν οι ίδιοι. Η ανάληψη έρευνας δράσης υπό αυτή την προοπτική αναφέρεται στην ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών να εξετάσουν στοχαστικά τα δικά τους συναισθήματα και τις δικές τους σκέψεις συνειδητοποιώντας ότι αυτά τα δύο καθοδηγούν τη δραστηριοποίησή τους. Η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, στοχεύει στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσω της ανάπτυξης της εγρήγορσής τους απέναντι στα περιοριστικά στοιχεία που ισχύουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς τα οποία μαζί με τους πιθανούς περιορισμούς που προέρχονται από τα ίδια τα πρόσωπα παρεμποδίζουν την πραγματική αλλαγή (Koutselini, 2010).

Όπως εξηγεί η Κουτσελίνη (2010) η έρευνα δράσης θεμελιώνεται στο συνεργατικό, μη θετικιστικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν διδάσκοντας και διδάσκουν μαθαίνοντας. Η έρευνα δράσης διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης (Κουτσελίνη). Το ευρύτερο πλαίσιο εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο μέρος της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών – ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία για αναστοχασμό σε δράσεις που διακρίνονται από προϋπάρχοντα νοήματα σε συγκεκριμένα πλαίσια

Ως αναπτυξιακή μαθησιακή πράξη, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλες μορφές και ως εκ τούτου ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως ομπρέλα για να καλύψει ένα εύρος πρακτικών προσεγγίσεων στην επαγγελματική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση οι ερευνητές οφείλουν να διευκολύνουν την επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ακροατήρια: «τους 'τοπικούς' επαγγελματίες και την 'κοσμοπολίτικη' κοινότητα των μελετητών» (Bradbury Huang, 2010, σ.99). Η επικοινωνία με τα δύο ακροατήρια από τη μια υπαινίσσεται την ανάγκη για αληθινή εκτίμηση των ιδιαιτεροτήτων της τοπικής περίπτωσης και από την άλλη υπενθυμίζει στους συνερευνητές ότι τα συμβάντα στην τοπική κοινότητα βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο περιβάλλον. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθησή τους καθώς θέτουν υπό αναθεώρηση και αμφισβήτηση μια δεδομένη αφοσίωση σε αυθεντίες και σε επιβαλλόμενη γνώση.

Πέρα από τη δυναμική προοπτική που εμπερικλείει η έρευνα δράσης για παραγωγή νέας γνώσης, ως συνολική εμπειρία αποτελεί και μια διαδικασία επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από διαλεκτικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Στην πορεία ανάπτυξής της η έρευνα δράσης θέτει στην προμετωπίδα των διαδικασιών της τον αναστοχασμό, την αναζήτηση νοήματος στις πράξεις και τα συμβάντα μέσα από συνεταιριστικές δράσεις που αναλαμβάνονται από επαγγελματίες στον ίδιο χώρο εργασίας. Η καλλιέργεια μιας αναστοχαστικής διάθεσης και μιας στάσης για κριτική εξέταση των δεδομένων που συχνά φαντάζουν ως επιβεβλημένα και ως αυτονόητα στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί σταδιακά στην αλλαγή του ίδιου του σχολικού ήθους.

Οι εκπαιδευτικοί, από εργαζόμενοι μεταμορφώνονται σε αναστοχαστικούς επαγγελματίες που συνεργάζονται και διεκδικούν συνεισφορά στη βελτίωση και στην αλλαγή. Ο αναστοχασμός, η εννοιολογική αλλαγή, η αλλαγή του ήθους συναποτελούν παράγοντες που υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στο χώρο εργασίας (*situated learning*)¹⁰ σε συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Η μάθηση στο χώρο εργασίας μέσα από ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ομάδες, οι νέες εμπειρίες και γνώσεις, καθώς και η ενθάρρυνση για να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους διευκολύνουν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των ιδίων των εκπαιδευτικών αλλά και την κατανόηση των άλλων (Koutselini, 2010). Η ανάληψη έρευνας δράσης οδηγεί τους συμμετέχοντες στην κατάκτηση νέων γνώσεων μέσα από την πράξη που αναπόφευκτα θα θέσει υπό αναθεώρηση παγιωμένες αντιλήψεις και καθιερωμένες πρακτικές του παρελθόντος.

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ερευνητές που αναστοχάζονται πάνω στην εργασία και την εμπειρία τους αποτελεί μια δυναμική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής δοκιμασίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας με διαφορετικό υπόβαθρο αλλά κοινές επιδιώξεις. Η δοκιμασία αυτή σταδιακά ενδυναμώνει την προσωπική και συλλογική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών που στο παρελθόν είχαν εκπαιδευτεί καλλιεργώντας την απόλυτη πίστη στην αυθεντία των ειδικών. Όπως παρατηρεί ο Stenhouse (1975), είναι δύσκολο να δούμε με ποιο τρόπο η διδασκαλία θα μπορούσε να βελτιωθεί ή πώς οι

¹⁰ Ο όρος ‘*situated learning*’ έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και ως ‘εγκατεστημένη μάθηση’. Στην παρούσα εργασία προτιμάται η μετάφραση ‘μάθηση και ανάπτυξη στο χώρο εργασίας σε συνθήκες συνεργασίας’

εισηγήσεις σχετικά με το αναλυτικό μπορούν να αξιολογηθούν χωρίς να παρατηρήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το έργο τους.

Αξιοποίηση Πολλαπλών Τεχνικών και Εργαλείων από Τρία Πεδία Έρευνας: Ποιοτική, Ποσοτική, Αυτοβιογραφική

Η επιλογή συμμετοχικής έρευνας δράσης επέτρεψε – στην ουσία υπαγόρευσε – την αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών και εργαλείων που παραδοσιακά έχουν τις ρίζες τους σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία: ποιοτική, ποσοτική, αυτοβιογραφική. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι πολλαπλές τεχνικές συλλειτούργησαν αρμονικά αλληλοσυμπληρώνοντας κενά και συμβάλλοντας στην αποτύπωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το υπό διερεύνηση πρόβλημα που αφορά στη δυνατότητα προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ημερολογιακές καταγραφές, μελέτη εγγράφων, αρχεία αξιολογήσεων, ερωτηματολόγια και δοκίμια αξιολόγησης είχαν χωριστά αλλά και συνολικά τη συμβολή τους στην αποτύπωση μιας πολύπλευρης αλλά ενιαίας εικόνας. Αυτονόητα, για κάθε τεχνική απαιτούνταν και ανάλογες αναλύσεις.

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν αφορούν: παρατηρήσεις εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, παρατήρηση διαδικασιών, μελέτη εγγράφων, παρατήρηση συνεδριάσεων και συναντήσεων προσωπικού, συνεντεύξεις με τα μέλη του προσωπικού σε πολλαπλά χρονικά σημεία. Όπως χαρακτηριστικά μας υπενθυμίζει η Griffiths (2003), η δράση για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι για όλους και από όλους τους ανθρώπους: μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικούς, υποστηρικτικό προσωπικό, διοικητικούς, διευθυντές, επίσημους, κυβερνώντες, γονείς, συμβούλους και κοινοτικούς εκπροσώπους και μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες: αναλυτικό, διοίκηση, αξιολόγηση, χάραξη πολιτικής, και φροντίδα, σε όλα τα επίπεδα και παντού: στις αίθουσες διδασκαλίας, στα σχολεία, στα κολλέγια, τα πανεπιστήμια, τις τοπικές και κεντρικές αρχές. Ο σχεδιασμός που προτείνεται στην παρούσα εργασία φιλοδοξεί να ικανοποιήσει τα κριτήρια αυτά.

Τα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων που επίσης επιστρατεύθηκαν με τις ανάλογες τεχνικές ανάλυσης, επέτρεψαν την αποκάλυψη πληροφόρησης στα θέματα που δύσκολα μπορούσαν να τεκμηριωθούν μέσα από παρατήρηση ή συνεντεύξεις. Η πληροφόρηση αυτή αφορούσε κυρίως στη διερεύνηση αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές του θέματος και πληροφόρηση για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία. Η επιλογή αξιοποίησης ποιοτικών και

ποσοτικών δεδομένων δημιούργησε τις προϋποθέσεις εμπλουτισμού της κατανόησης που επιδιώχθηκε.

Σημαντική θέση στη συνολική διαδικασία, λαμβάνουν επίσης τα στοιχεία μιας αυτοβιογραφικής προσέγγισης. Ο αυτοβιογραφικός προσανατολισμός αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό στην ερευνητική διαδικασία η οποία λειτούργησε τόσο ως συμμετοχική έρευνα όσο και ως έρευνα δράσης ενός προσώπου. Οι ερευνητές δράσης «είναι πιο αυτοβιογραφικοί στην έκφρασή τους - αναστοχαστικοί» (Bradbury Huang, 2010, σ.95). Ο αυτοβιογραφικός χαρακτήρας της προσέγγισης διευκολύνεται από τη συμμετοχική δράση του ερευνητή κατά το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή της έρευνας. Με την έννοια αυτή, ο αυτοβιογραφικός χαρακτήρας της μελέτης προσδίδει εντιμότητα στην υποκειμενική προσέγγιση των δεδομένων αλλά και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η αυτοβιογραφική στάση δεν επιχειρεί να αποστασιοποιήσει τον ερευνητή από τη δράση με την επίκληση μιας αντικειμενικής ουδετερότητας. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, οι προσωπικές αντιλήψεις, οι αξίες και τα πιστεύω του βασικού ερευνητή παρέμειναν ορατά στους συμμετέχοντες σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής της διαδικασίας θεωρώντας ότι κάθε απόπειρα τήρησης μιας στάσης ουδετερότητας θα περιόριζε την αυθεντικότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Ο Mills (1959) προτάσσει το επιχείρημα ότι πολλά προσωπικά προβλήματα δεν μπορούν να επιλυθούν ως απλά προβλήματα αλλά θα πρέπει να κατανοηθούν ως δημόσια ζητήματα και ως ζητήματα χάραξης της ιστορίας. Σχολιάζοντας την εργασία του Charles Wright Mills, ο Brewer (2004) εξηγεί ότι:

ο Mills κατέστησε την κοινωνιολογία ως τη μελέτη των δημόσιων ζητημάτων που αναφέρονται από τα προσωπικά προβλήματα των ανθρώπων. Τα δημόσια ζητήματα είναι σημαντικά για ό,τι αυτά αντιπροσωπεύουν κοινωνιολογικά, για το τι φέρουν στη βιογραφία απλών ανθρώπων και αντικατοπτρίζουν τις ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές δομικές συνθήκες στις οποίες οι άνθρωποι ζουν (σ. 6).

Οι Bullough & Pinnegar (2001) αντλώντας επίσης από την κλασική εργασία του Mills, στο βιβλίο *'The Sociological Imagination'*, δημιουργούν ένα πλαίσιο κατευθυντήριων αρχών για την έρευνα αυτοβιογραφικής μελέτης στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, από τις οποίες μπορούμε να συνοψίσουμε τα εξής: Οι αυτοβιογραφικές μελέτες – μελέτες του εαυτού - οφείλουν να στοχεύουν την αλήθεια και να επιτρέπουν τη συσχέτιση. Επιπλέον, οι μελέτες του εαυτού οφείλουν να προάγουν την επίγνωση και την ερμηνεία καθώς στρέφονται ευθέως προς το ιστορικό πλαίσιο.

Ο συγγραφέας της αυτοβιογραφικής μελέτης οφείλει να λαμβάνει μια ειλικρινή στάση διατηρώντας μια αναπόφευκτη υποχρέωση να αναζητήσει βελτίωση των συνθηκών μάθησης, όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους. Οι ποιοτικές αυτοβιογραφικές μελέτες του εαυτού προσφέρουν ακριβώς αυτές τις νέες προοπτικές σε σχέση με καθιερωμένες αλήθειες, αλλά κρίσιμης σημασίας παραμένει το ζήτημα της εγκυρότητας και της ακαδημαϊκότητας. Για τη διασφάλιση της ακαδημαϊκότητας, μια αυτοβιογραφική μελέτη δεν είναι αρκετό να διακρίνεται από συνοχή και δομή αλλά η συνοχή και η δομή οφείλουν να παρέχουν τεκμηρίωση και πειστικότητα σε σχέση με τα στοιχεία που παρουσιάζουν.

Για τους Bullough & Pinnegar (2001) οι μελέτες αυτοβιογραφίας πρέπει να είναι ευανάγνωστες και προσανατολισμένες, τα θέματα θα πρέπει να είναι προφανή και αναγνωρίσιμα κατά μήκος μιας συνομιλίας ή μιας αφήγησης όπου παρουσιάζονται, η σύνδεση μεταξύ αυτοβιογραφίας και ιστορικού πρέπει να είναι εμφανής, τα ζητήματα που εξετάστηκαν θα πρέπει να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς και τα αποδεικτικά στοιχεία πρέπει να τεκμηριώνονται επαρκώς ώστε οι αναγνώστες να μην έχουν καμία δυσκολία αναγνώρισης τόσο της γνησιότητας όσο και των αρχών του ακαδημαϊκού λόγου. Στην παρούσα μελέτη, η παρουσίαση δεδομένων με αυτοβιογραφικό προσανατολισμό αποτελεί κεντρική επιλογή και σημαντική πτυχή της έρευνας αλλά δεν αποτελεί την αποκλειστική επιλογή στο συνολικό ερευνητικό σχεδιασμό. Η επιλογή του αυτοβιογραφικού προσανατολισμού συνάδει με τον τριπλό ρόλο του βασικού ερευνητή ως ερευνητή, συλλέκτη δεδομένων και διευθυντή του σχολείου όπου αναπτύχθηκε η μελέτη.

Πληθυσμός και Δείγμα

Η έρευνα εφαρμόστηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο σε αστική περιοχή της Κύπρου, μέσου κοινωνικο-οικονομικού στάτους, στο οποίο ο πληθυσμός ξεπερνούσε τους 400 μαθητές στις έξι τάξεις του δημοτικού σε 18 τμήματα. Για σκοπούς της παρούσας έρευνας το σχολείο λαμβάνει την υποθετική ονομασία Αλφαβήτειο Δημοτικό Σχολείο και σκόπιμα παραλείπονται πληροφορίες που αφορούν τη χρονολογία εφαρμογής και τον ακριβή αριθμό των μαθητών ώστε να προστατεύονται τα προσωπικά στοιχεία όσων περιλήφθηκαν στην έρευνα. Παράλληλα με τα 18 τμήματα, στο σχολείο λειτουργούσε Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η οποία πρόσφερε στήριξη σε όλα τα παιδιά του σχολείου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και άλλες δυσκολίες οι οποίες εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. Ταυτόχρονα, η ομάδα στελέχωσης της Μονάδας Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου πρόσφερε τη στήριξη της σε όλα τα παιδιά του σχολείου που αντιμετώπιζαν εξειδικευμένα μαθησιακά ή άλλα προβλήματα ομαλής ένταξης στη σχολική ζωή.

Κατά τη χρονιά εφαρμογής της έρευνας στο σχολείο υπηρετούσαν 32 μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού και 11 μέλη μη εκπαιδευτικού προσωπικού. Στα 32 μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού περιλαμβάνονταν τα 4 μέλη της διευθυντικής ομάδας: ο διευθυντής και 3 βοηθοί διευθυντές. Όλα τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν και διδαχτικά καθήκοντα. Από τα 32 μέλη του προσωπικού, 26 είχαν μόνιμη και πλήρη απασχόληση στο σχολείο και 6 μέλη είχαν μερική απασχόληση στο σχολείο, από 1/5 μέχρι 4/5 του συνολικού τους διδαχτικού χρόνου. Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών, οι 19 είχαν ή μοιράζονταν την ευθύνη τμήματος, 4 εκπαιδευτικοί είχαν αποκλειστικό καθήκον την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, 5 εκπαιδευτικοί δίδασκαν αποκλειστικά εξειδικευμένα θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Μουσική, Φυσική Αγωγή, Φυσικές Επιστήμες, Οικιακή Οικονομία, Σχεδιασμός και Τεχνολογία, Τέχνη) και δύο αναλάμβαναν τη διδασκαλία διάφορων θεμάτων του Αναλυτικού, καλύπτοντας της ανάγκες του ωρολογίου προγράμματος τμημάτων του σχολείου. Για μια μικρή ομάδα 5 εκπαιδευτικών, στα διδαχτικά καθήκοντα περιλαμβάνονταν χρόνος παροχής ενισχυτικής - υποστηρικτικής διδασκαλίας ατομικά ή σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών.

Ο διευθυντής του σχολείου, πέρα από το ρόλο του θεσμικού ηγέτη είχε το ρόλο του ερευνητή και το ρόλο του συλλέκτη δεδομένων. Ο τριπλός αυτός ρόλος επέτρεψε μια κατανόηση των δεδομένων από πρώτο χέρι. Παρά τα έντονα στοιχεία υποκειμενισμού που προφανώς χαρακτηρίζουν την κατανόηση εξαιτίας του τριπλού ρόλου του ερευνητή, η επιλογή υποστηρίζει τον αυτοβιογραφικό χαρακτήρα της μελέτης, προσδίδοντας εντιμότητα στην προσέγγιση των δεδομένων. Την ίδια στιγμή, ο αυτοβιογραφικός χαρακτήρας της μελέτης υποστηρίζει την κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Σχεδιασμός και Διαχείριση της Ερευνητικής Διαδικασίας

Ο σχεδιασμός συνήθως αρχίζει με κάποια γενική ιδέα (Lewin, 1946) και καθοδηγείται από συγκεκριμένα ερωτήματα. Σε αυτή τη φάση έθεσα¹¹ το υπό διερεύνηση πρόβλημα – την

¹¹ Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ερευνητής και συλλέκτης δεδομένων υπήρξε ταυτόχρονα και μέλος του προσωπικού του σχολείου όπου εφαρμόστηκε η έρευνα, στη θέση του διευθυντή. Με αυτό το σκεπτικό, στη συνέχεια της εργασίας, κατά τη συγγραφή των κεφαλαίων III και IV, υιοθετείται το α' πρόσωπο για να

προσπάθεια συμπερίληψης όλων των παιδιών στην παιδαγωγική καθημερινότητα του σχολείου - εισάγοντας την ιδέα ανάληψης προσανατολισμένης δράσης. Στη βάση αυτή, ο σχεδιασμός της έμπρακτης δραστηριοποίησης προέβλεπε την ανάπτυξη εκπαιδευτικής παρέμβασης που να θέτει στο επίκεντρο συγκεκριμένο αντικείμενο του αναλυτικού. Λαμβάνοντας προσανατολισμό από το κοινό όραμα, η εκπαιδευτική παρέμβαση στόχευσε στην ανάπτυξη δράσεων προς τη βελτίωση της επίδοσης όλων των παιδιών, με ιδιαίτερη όμως προσοχή προς τις περιπτώσεις εκείνες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Οι περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στην παρούσα έρευνα αναφέρονται στα παιδιά τα οποία είναι περισσότερο επιρρεπή προς την περιθωριοποίηση, τη χαμηλή επίδοση και τη σχολική αποτυχία για λόγους που δεν ελέγχονται άμεσα από τα ίδια.

Στην καρδιά της προτεινόμενης μεθοδολογίας βρίσκεται η ιδέα των ελικοειδών κύκλων στους οποίους εμφανίζεται η ακολουθία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού (Dick, Stringer & Huxham, 2009). Η επιλογή της έρευνας δράσης διευκολύνει την κυκλική, μη-γραμμική διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται την ευθύνη και τη γνώση που προκύπτει μέσα από την εμπειρία κατά την αναζήτηση πρακτικών λύσεων και αυτο-κατανόησης (Reason & Bradbury Huang, 2001). Οι Kemmis & McTaggart (1988) περιγράφουν κάθε κύκλο δράσης απλά ως «σχέδιο, δράση και παρατήρηση, αναστοχασμό» (σ. 11), ενώ για το Stringer (2007) τίθεται ακόμα πιο απλά: «κοιτάζω, σκέφτομαι, δράω» (σ. 8).

Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα στοιχεία αυτά να παραμείνουν παρόντα σε όλη την εξέλιξη της ερευνητικής δραστηριότητας και για το λόγο αυτό η περιγραφή του αρχικού σχεδιασμού παρουσιάζεται σε φάσεις δραστηριοποίησης. Θα ήταν μάλλον ανορθόδοξο να επιχειρούσα να προδιαγράψω την εξέλιξη των κύκλων δράσης αφού κάτι τέτοιο θα υπονόμει την ανοιχτοσύνη, την ευελιξία και τη δυνατότητα αυθεντικής ανταπόκρισης στα δεδομένα της περίπτωσης. Οι κύκλοι δράσης, στην οριστική τους εξέλιξη περιγράφονται στο καταληκτικό μέρος του επόμενου κεφαλαίου IV. Κρίσιμη για την εξέλιξη της παρέμβασης ήταν η προσπάθεια διατήρησης σε πρώτο πλάνο του ερωτήματος: τι μαθαίνουμε στην εξέλιξη των γεγονότων και πώς η νέα γνώση διαφοροποιεί τη δράση μας. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι τέσσερις φάσεις δράσης στις οποίους οικοδομήθηκε η ερευνητική δραστηριοποίηση.

καταδειχθεί η άμεση προσωπική και ως εκ τούτου – αναπόφευκτα σε κάποιο βαθμό - υποκειμενική στάση του ερευνητή στην έρευνα.

Constantinos Michail

Η πρώτη φάση στην ερευνητική διαδικασία σχετίζεται με τον καθορισμό προσανατολισμού στη γενικότερη εκπαιδευτική προοπτική και πράξη στο σχολείο, καθώς ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας εντάσσεται και βασίζεται στο κοινό όραμα και την αποστολή του σχολείου. Ο διδασκαλικός σύλλογος μετά από εισήγησή μου σε τακτή παιδαγωγική συνεδρία, εστίασε την προσοχή του στη διατύπωση ενός οράματος που να εκφράζει τη συλλογική αντίληψη των μελών του προσωπικού για την αποστολή του σχολείου. Σε έγγραφο προς όλα τα μέλη του προσωπικού, (Παράρτημα, Α) αφού εξήγησα την έννοια του σχολικού οράματος, παρουσίασα παραδείγματα διατυπώσεων από άλλα σχολεία. Στη φάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν την αρχική ιδέα ώστε να υπάρξει κατάληξη σε συμφωνημένη διατύπωση του οράματος του σχολείου, η οποία είναι καταγραμμένη στα Πρακτικά Συνεδριάσεων Προσωπικού του Αλφαβήτειου Δημοτικού Σχολείου και αναρτημένη σε δημόσια προβολή σε διάφορα σημεία του σχολικού κτιρίου:

Όραμά μας είναι να δημιουργούμε ένα ασφαλές περιβάλλον Αγωγής και Μάθησης στο οποίο όλα τα παιδιά και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν με πνεύμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Το περιβάλλον αυτό, θα προάγει ταυτόχρονα την ηρεμία και την ευτυχία των παιδιών και των εκπαιδευτικών με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις αξίες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης.

Η διατύπωση του κοινού οράματος συνέπεσε χρονικά με την εφαρμογή της επιμόρφωσης στην οποία συμμετείχαν υποχρεωτικά όλοι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στα πλαίσια μιας ευρύτερης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης που σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στην οποία το βασικό επιχείρημα αφορά στη διαμόρφωση ενός: ‘δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου’ (ΥΠΠ, 2010). Η μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις με θέμα τη φιλοσοφία της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είχε ενδυναμώσει τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις έννοιες ‘ανθρώπινο και δημοκρατικό’ σχολείο.

Η συγκυρία της διατύπωσης του σχολικού οράματος και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις αρχές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης διευκόλυνε τον καθορισμό προσανατολισμού στη βάση των αρχών της δημοκρατικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Για το σχεδιασμό μιας έμπρακτης δραστηριοποίησης προς υλοποίηση του κοινού οράματος, δύο ερωτήματα θεωρήθηκαν κρίσιμης σημασίας σε σχέση με την παιδαγωγική πράξη στο σχολείο: α) Σε ποιο βαθμό η παιδαγωγική μας πράξη καλύπτει όλα

τα παιδιά του σχολείου μας; και β) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να ενδυναμωθεί και εμπλουτιστεί η καθημερινή πρακτική μας ώστε να προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Πρακτικά, ο προσανατολισμός της δράσης προϋπέθετε επιλογή ενός θέματος του αναλυτικού προγράμματος στο οποίο να επικεντρωθεί η βελτιωτική παρέμβαση, όχι ως απλή διαδικασία ανύψωσης των αποτελεσμάτων στο μέσο όρο επίδοσης αλλά και ως διεύρυνση του απόλυτου αριθμού των παιδιών που συμμετέχουν ουσιαστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόσθετα στα δύο προηγούμενα ερωτήματα για πρόκληση αναστοχασμού, καθοριστικά για την πορεία της δράσης υπήρξαν επίσης τα ερωτήματα: α) Ποιο θέμα του Αναλυτικού Προγράμματος θα αποτελέσει επίκεντρο στη βελτιωτική μας δράση; β) Με ποιο τρόπο θα γίνει η επισήμανση και επιλογή των παιδιών που δεν απολαμβάνουν στο μέγιστο βαθμό των ικανοτήτων τους την ευκαιρία επιτυχίας μέσα από την τρέχουσα πρακτική μας (περιπτώσεις υψηλού κινδύνου);

ΦΑΣΗ Β, Αναγνώριση Αρχικής Κατάστασης και Επισήμανση Περιπτώσεων Υψηλού

Κινδύνου: Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού οράματος στο σχολείο και με την επιλογή του γενικού πλαισίου μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, έκλεινε η δραστηριοποίηση στη *Φάση Α* και δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για το σχεδιασμό της συνέχειας. Η συνέχιση της παρέμβασης ξεκίνησε στη βάση ενός προβληματισμού για το πώς προχωρεί η προσπάθεια. Στη φάση αυτή, στις κοινές συναντήσεις οι συνερευνητές κλήθηκαν να συζητήσουν στοχαστικά τις επιλογές επί όλων των θεμάτων που αφορούσαν: τα κριτήρια επισήμανσης παιδιών ως περιπτώσεων υψηλού κινδύνου, τη διαδικασία επισήμανσης παιδιών που κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, την καταγραφή του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ των παιδιών, το σχεδιασμό και εφαρμογή υποστηρικτικής δράσης και τη διαδικασία παρατήρησης και αξιολόγησης της δράσης. Συνοπτικά, η συμφωνημένη δραστηριοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών προνοούσε την ακόλουθη διαδρομή: *Πρώτο*, αρχική αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στην κατανόηση γραπτού κειμένου με εφαρμογή δοκιμίων και *δεύτερο*, επισήμανση των περιπτώσεων παιδιών υψηλού κινδύνου με βάση το κοινωνικό προφίλ και την επίδοση στο δοκίμιο. Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη της παρέμβασης κατά τη δεύτερη φάση περιλάμβανε: α) Αρχική αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στην κατανόηση γραπτού κειμένου με εφαρμογή δοκιμίων και β) Επισήμανση των περιπτώσεων παιδιών υψηλού κινδύνου, με βάση το κοινωνικό προφίλ και την επίδοση στο δοκίμιο

Αρχική Αξιολόγηση της Επίδοσης των Παιδιών στην Κατανόηση Γραπτού Κειμένου με Εφαρμογή Δοκιμίων

Οι εκπαιδευτικοί με ευθύνη τμήματος, σε ομάδες εργασίας κατά τάξη, ετοίμασαν κοινά δοκίμια για κάθε επίπεδο χωριστά τα οποία αξιολογούσαν την επίδοση των μαθητών σε σχέση με την κατανόηση του γραπτού κειμένου. Συνολικά, προβλεπόταν να ετοιμαστούν έξι διαφορετικά δοκίμια, ένα για κάθε τάξη. Για την κατασκευή των δοκιμίων ως κατευθυντήριες γραμμές τέθηκαν δύο προϋποθέσεις: *Πρώτο*, να ικανοποιούνται οι δεξιότητες του λειτουργικού αλφαριθμητισμού για κατανόηση στο επίπεδο της πρότασης, στο επίπεδο μεταξύ των προτάσεων και στο επίπεδο του κειμένου αλλά και πέραν του κειμένου για εξαγωγή συμπερασμάτων. *Δεύτερο*, να μελετηθούν οι προσδοκίες του Αναλυτικού Προγράμματος σε σχέση με την κατανόηση γραπτού κειμένου όπως περιγράφονται στο υφιστάμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΥΠΠ, 1996), αλλά και στο προτεινόμενο προς εφαρμογή από την επόμενη σχολική χρονιά (ΥΠΠ, 2010).

Πέρα από την αρχική αξιολόγηση της επίδοσης στη φάση αυτή, σε συνεδρία προσωπικού συζητήθηκαν οι συνολικές επιλογές επί των θεμάτων που αφορούσαν: α) τα κριτήρια επισήμανσης παιδιών ως περιπτώσεων υψηλού κινδύνου, β) τη διαδικασία επισήμανσης παιδιών που κινδύνευαν από περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, γ) την καταγραφή του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ παιδιών, δ) το σχεδιασμό και εφαρμογή υποστηρικτικής δράσης και ε) τη διαδικασία παρατήρησης και αξιολόγησης της δράσης.

Επισήμανση των Περιπτώσεων Παιδιών Υψηλού Κινδύνου, με Βάση το Κοινωνικό Προφίλ και την Επίδοση στο Δοκίμιο

Για την επισήμανση των παιδιών υψηλού κινδύνου, απαιτήθηκε πληροφόρηση για κάθε έναν από τα παιδιά του σχολείου χωριστά, σε σχέση το κοινωνικο-συναισθηματικό υπόβαθρο και προφίλ του και σε σχέση με την επίδοσή του. Η επισήμανση γινόταν κατά τη διάρκεια- συνεντεύξεων με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των 18 τμημάτων προσωπικά και χωριστά. Οι συνεντεύξεις αυτές λάμβαναν χαρακτήρα συζήτησης και οι πληροφορίες που δίνονταν για κάθε παιδί καταγράφονταν από τον ερευνητή ώστε να δημιουργηθεί μια βάση πληροφόρησης – ένα δυναμικό αρχείο πληροφοριών για τα παιδιά.

Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αξιοποιήθηκε ενδεικτικός κατάλογος (Παράρτημα Β) με πιθανούς παράγοντες που θα μπορούσαν να κατατάξουν ένα παιδί στην

κατηγορία υψηλού κινδύνου. Ο κατάλογος αυτός δημιουργήθηκε στη βάση της εμπειρογνωμοσύνης ομάδας εκπαιδευτικών με το διευθυντή. Στην ομάδα συμμετείχαν κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ευθύνη τμήματος, αφενός για να δοθεί η ευκαιρία πλατύτερης συμμετοχής και αφετέρου για να μη δημιουργηθεί πρόσθετος φόρτος στους υπεύθυνους τμήματος.

Η διαδικασία της αρχικής αξιολόγησης εξυπηρέτησε τρεις τουλάχιστο σκοπούς: *Πρώτο*, δημιούργησε ένα αρχείο πληροφοριών για τα παιδιά του σχολείου. *Δεύτερο*, δημιούργησε ένα εστιασμένο κατάλογο που αφορούσε συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και *τρίτο*, καθώς καλούσε τους εκπαιδευτικούς σε μια στοχαστική διαδικασία επισήμανσης των περιπτώσεων παιδιών υψηλού κινδύνου φιλοδοξούσε να δημιουργήσει μια θετική προδιάθεση υποστηρικτικής δράσης.

ΦΑΣΗ Γ, Ανάπτυξη Παιδαγωγικής Παρέμβασης

Η ολοκλήρωση των αρχικών αξιολογήσεων και η διαδικασία επισήμανσης των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου σηματοδοτούσε την ουσιαστική έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης για αναγνώριση της μειονεξίας και αναζήτηση τρόπων αναχαίτισης της αδικίας. Στη φάση αυτή τοποθετήθηκαν οι συντονισμένες δράσεις σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής που αφενός ενδυναμώνουν την παρουσία και αφετέρου βελτιώνουν τη μάθηση όλων των παιδιών με ιδιαίτερη όμως ευαισθησία στις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Κατά την περίοδο αυτή, από το τέλος του α' τριμήνου μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους, οι δράσεις δεν ήταν αυστηρά προδιαγεγραμμένες αλλά εντάσσονταν σε ένα γενικότερο πλαίσιο προσανατολισμού ώστε αφενός να επιδιωχθεί βελτίωση των διαδικασιών που αφορούσαν τον τεχνικό πυρήνα της σχολικής εργασίας, τη διδασκαλία και αφετέρου να επιτευχθεί ενδυνάμωση, βελτίωση και αξιοποίηση των διαδικασιών που αφορούσαν στην ευρύτερη σχολική ζωή των παιδιών.

Επί της ουσίας, το χρονικό σημείο ολοκλήρωσης των δύο πρώτων φάσεων δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη παρέμβασης με αναστοχαστική διάθεση σε κύκλους δράσης¹². Όλες οι δραστηριότητες προϋπέθεταν παιδαγωγική στήριξη με ποικίλους τρόπους μέσα από μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλάμβανε: ευκαιρίες

¹² Οι κύκλοι δράσης θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο IV.

ανάπτυξης της επαγγελματικής και επιστημονικής γνώσης, ευκαιρίες συντονισμού και αλληλεπίδρασης και έμπρακτη παροχή στήριξης από το διευθυντή του σχολείου.

ΦΑΣΗ Δ, Αξιολόγηση και Ανάπτυξη Αναστοχασμού

Η τέταρτη και τελευταία φάση αναμενόταν να αποτελέσει την κορύφωση της στοχαστικής προσέγγισης που επεδίωξε να έχει η παρέμβαση και μπορεί να διακριθεί σε δύο επιμέρους πτυχές που αφορούν: α) Στην εστιασμένη αξιολόγηση προόδου των παιδιών και β) Στην ευρύτερη αξιολόγηση της προσπάθειας. Συγκεκριμένα οι δύο επιμέρους πτυχές περιλάμβαναν:

α) *Τελική Αξιολόγηση της Προσπάθειας με Εφαρμογή Δοκιμίων για Αξιολόγηση της Προόδου των Παιδιών*: Η δραστηριοποίηση των συμμετέχοντων σε αυτή τη φάση αφορούσε σε μια διαδικασία αξιολόγησης τόσο της προόδου που επιτεύχθηκε στο μαθησιακό τομέα για τα παιδιά όσο και της εμπειρίας που βιώθηκε από ολόκληρη την ομάδα εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Προς το σκοπό αυτό, μέσα στο πρώτο δεκαήμερο Ιουνίου, λίγες μόλις μέρες πριν από το τέλος της σχολικής χρονιάς, έγινε εκ νέου χορήγηση των δοκιμίων αξιολόγησης για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή η απουσία προόδου. Με την παράδοση των αποτελεσμάτων των δοκιμίων οι εκπαιδευτικοί, κλήθηκαν να καταγράψουν και τις προσωπικές ερμηνείες τους για την επίτευξη ή για την απουσία προόδου σε ειδικό έντυπο (Παράρτημα, Γ).

β) *Ανάπτυξη Αναστοχασμού επί της Συνολικής Δράσης*: Η άποψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνολική δράση προς την προώθηση μιας συντονισμένης ενταξιακής πρακτικής μέσα από μια συμμετοχική προοπτική εκπαιδευτικής ηγεσίας, κατατέθηκε με δύο τρόπους. Αρχικά, στην τελευταία συνεδρία του προσωπικού κατά τη λήξη του σχολικού έτους, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία στην ουσία είχαν χαρακτήρα ‘ελέγχου συναντίληψης των συνερευνητών’ (Παράρτημα Δ). Πέρα από το ερωτηματολόγιο ‘ελέγχου συναντίληψης των συνερευνητών’, οι εκπαιδευτικοί εθελοντικά συμμετείχαν σε ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες επιχειρήθηκε η ανάπτυξη αναστοχασμού σε σχέση με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις είχαν ημι-δομημένο χαρακτήρα και η εξέλιξή τους στηρίχθηκε σε οκτώ θεματικούς άξονες (Παράρτημα Ε). Σε όλες τις συνεντεύξεις, η συζήτηση ξεκινούσε από μια συνοπτική παρουσίαση του σκεπτικού στο οποίο θεμελιώθηκε η παρεμβατική δράση. Η παρουσίαση αυτή γινόταν προφορικά από το συνεντευκτή ως εισαγωγή στη συζήτηση που θα ακολουθούσε στη βάση προαποφασισμένου περιεχομένου το οποίο σε αδρές γραμμές ήταν κοινό σε όλες τις συνεντεύξεις (Παράρτημα Στ).

Πέρα από τις ευκαιρίες κατάθεσης των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου μέσα από τις συγκεκριμένες διαδικασίες που εξηγούνται πιο πάνω, η διαδικασία στοχαστικής ανατροφοδότησης διευρύνθηκε με την κατάθεση των απόψεων των γονέων για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας των μαθητών. Το θέμα αυτό, κρίθηκε ως ιδιαίτερα σημαντικό για να συμπεριληφθεί στα δεδομένα της έρευνας κατά την πορεία σχεδιασμού. Από τις πρώτες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είχε διαφανεί ότι η κατ' οίκον εργασία και η αντιμετώπισή της από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τους γονείς αποτελούσε ουσιώδες συστατικό της σχέσης των παιδιών και των οικογενειών με την εκπαιδευτική πράξη και το σχολείο.

Η άποψη των γονέων σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας αποτυπώθηκε στις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια που τους αποστάληκαν για το σκοπό αυτό τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Αγγλικά, για τις μη ελληνόφωνες οικογένειες (Παράρτημα Z και H). Ανάλογη πληροφόρηση λήφθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και μέσω σύντομου ερωτηματολογίου που τους χορηγήθηκε. Στα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς η πληροφόρηση αφορούσε κάθε παιδί χωριστά και σχετιζόταν με το πού απέδιδαν τη συνέπεια ή την ασυνέπεια που επιδείκνυαν τα παιδιά στην κατ' οίκον εργασία. Οι γονείς συμπλήρωσαν επώνυμα τα ερωτηματολόγια και αυτό επέτρεψε τη συνεξέταση πληροφοριών ανάμεσα στις δύο πηγές. Για παράδειγμα, από την πρακτική αυτή διευκολύνθηκε η στατιστική επεξεργασία και ο εμπλουτισμός των δεδομένων των ερωτηματολογίων των γονέων με την πληροφόρηση κατά πόσο ένα παιδί αποτελούσε περίπτωση 'υψηλού κινδύνου'.

Η συνολική προσέγγιση στη συμμετοχική έρευνα δράσης ουσιαστικά στόχευσε στην οικοδόμηση μιας τοπικής θεωρίας και γνώσης που καθιστούσε τους συμμετέχοντες σε θιασώτες νέων τρόπων κατανόησης του κόσμου (Genat, 2009). Η πεμπτουσία της έρευνας δράσης βρίσκεται στην εν δυνάμει προοπτική της για οικοδόμηση μιας νέας κατανόησης των πραγμάτων που την αναδεικνύει ως διαδικαστικό εργαλείο οικοδόμησης θεωρίας (White, 2004).

Συλλογή Δεδομένων και Εργαλεία Συλλογής

Η κατανόηση επιδιώχθηκε μέσα από μια ποικιλία δεδομένων τα οποία απαιτούσαν την αξιοποίηση ποικίλων μέσων για τη συλλογή τους. Στο μεγαλύτερο βαθμό τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έχουν ποιοτικό χαρακτήρα αφού η αναζήτηση της κατανόησης για το υπό εξέταση φαινόμενο βρίσκεται στη διερεύνηση της πραγματικής εμπειρίας των

εκπαιδευτικών όπως τη ζούσαν στο σχολείο κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις. Η κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου εμπλουτίστηκε με τη συλλογή δεδομένων ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα. Παρόλο που η συλλογή δεδομένων κορυφώθηκε στα τελευταία στάδια της παρέμβασης, η καταγραφή παρατηρήσεων, οι ημερολογιακές καταγραφές και η συλλογή στοιχείων συνεχίζονταν σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής δραστηριοποίησης.

Αναλυτικά, το εύρος των δεδομένων σε είδος και ποσότητα αντλήθηκαν από τις ακόλουθες πηγές:

1. Το προσωπικό ημερολόγιο διευθυντή.
2. Το σημειωματάριο παρατηρήσεων του διευθυντή.
3. Συνεντεύξεις αρχικής επισήμανσης περιπτώσεων υψηλού κινδύνου.
4. Συνεντεύξεις αξιολόγησης της συνολικής δράσης που λήφθηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δράσεις. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν σε δύο χρονικά σημεία: στη λήξη της παρέμβασης και δώδεκα μήνες μετά τη λήξη της.
5. Παρατηρήσεις διδασκαλιών.
6. Τα αποτελέσματα των δοκιμιών, η εκτίμηση προόδου και η απόδοσή της.
7. Τα αρχεία από τη διαδικασία διατύπωσης του κοινού οράματος στο σχολείο.
8. Τα αρχεία με τη θεματολογία των 34 συνεδριάσεων προσωπικού.
9. Αρχεία που αφορούν παρουσιάσεις κατά τις συνεδριάσεις προσωπικού.
10. Διοικητικού χαρακτήρα αρχεία.
11. Απαντήσεις στα ερωτηματολόγια «ελέγχου συναντίληψης των συνερευνητών».
12. Απαντήσεις στα ερωτηματολόγια διερεύνησης των απόψεων των γονέων για την κατ' οίκον εργασία.
13. Βαθμός συνέπειας των μαθητών στην κατ' οίκον εργασία – ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.
14. Διάφορα αρχεία που αφορούν τη γενικότερη σχολική ζωή.

Εύρος Δεδομένων και Πηγές που Αξιοποιήθηκαν

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται αναλυτικά το εύρος των πηγών δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας:

Το Προσωπικό Ημερολόγιο Διευθυντή

Η εννοιολογική αλλαγή ως διαδικασία εισαγωγής μιας νέας δομής στην αποχτώμενη γνώση και εμπειρία «προωθείται καλύτερα με ανταλλαγή γνώσεων, δράσεων, εμπειριών με άλλους ή/και με αναστοχασμό μέσω της τήρησης ημερολογιακών καταγραφών» (Koutselini, 2007). Το ημερολόγιο διευθυντή αποτελεί μια αυτοβιογραφική μαρτυρία για την αναπτυξιακή δράση με πληροφόρηση που αφενός καλύπτει την παρατήρηση γεγονότων και συμβάντων και αφετέρου την προσωπική βιωμένη εμπειρία μου κατά την ανάπτυξη αυτής της δράσης.

Στο ημερολόγιο, υπάρχουν καταγραφές και παρατηρήσεις κυρίως σε σχέση με την αναπτυξιακή δράση και σε σχέση με τη σχολική ζωή γενικά. Οι καταγραφές αυτές συνοδεύονται πάντα από τις προσωπικές μου σκέψεις, τις ιδέες ή και ερωτήματα που προκαλούνταν από τα συναισθήματά μου. Με αυτή την προοπτική, οι καταγραφές αντικατοπτρίζουν τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο βίωσα την προσπάθεια να ασκήσω τα καθήκοντά μου προωθώντας τις αξίες της ενταξιακής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως εκ τούτου, πέρα από πηγή πληροφόρησης για τα συμβάντα κατά την εξέλιξη της δράσης αποτελούν και την αποκλειστική πηγή δεδομένων για αποτύπωση των προσωπικών συναισθηματικών μου αντιδράσεων.

Το Σημειωματάριο Παρατηρήσεων του Διευθυντή

Το προσωπικό μου σημειωματάριο, αποτελεί βασική πηγή πληροφόρησης για τα όσα καθημερινά λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Στο σημειωματάριο παρατηρήσεων, είναι καταγραμμένα κατά ημερομηνία όλα τα συμβάντα που αφορούσαν τη σχολική ζωή. Οι πληροφορίες αυτές συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν: α) Πράξεις και αντιδράσεις προσώπων, β) Γεγονότα και μικροσυμβάντα της καθημερινότητας του σχολείου, γ) Καθήκοντα, συναντήσεις και ενέργειες δικές μου που απορρέουν από το ρόλο μου ως διευθυντής. Το σημειωματάριο στο σύνολό του, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως προϊόν συμμετοχικής παρατήρησης αφού σε αυτό αποτυπώνεται το 'τι συνέβαινε καθημερινά στο σχολείο' ακούγοντας και παρατηρώντας όλα όσα συνέβαιναν και μπορούσαν να περιέλθουν στην αντίληψή μου.

Συνεντεύξεις Αρχικής Επισήμανσης Περιπτώσεων Υψηλού Κινδύνου

Η εκπαιδευτική δράση έθεσε στο επίκεντρό της τη στήριξη προς τα παιδιά τα οποία κρίθηκαν περισσότερο επιρρεπή προς την περιθωριοποίηση, τη χαμηλή επίδοση και τη σχολική αποτυχία για λόγους που δεν εξαρτώνται άμεσα από τους ίδιους. Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης τα παιδιά αυτά χαρακτηρίστηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και η επισήμανσή τους ήταν αναγκαία για την ανάπτυξη των εστιασμένων δράσεων. Η επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου έγινε κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων στην αρχή της παρέμβασης από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και το περιεχόμενο συνεντεύξεων αποτελεί περιγραφή του κοινωνικού προφίλ όλων των παιδιών, ώστε να διαφανεί ποιοι μπορούσαν να λάβουν αυτό το χαρακτηρισμό.

Μέσα από συνέντευξη δόθηκε πληροφόρηση για όλα τα παιδιά στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων τα οποία καταγράφηκαν από ομάδα εκπαιδευτικών που δεν είχαν ευθύνη τμήματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Ουσιαστικά στη διαδικασία αυτή, καταγράφηκε και η αρχική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ποια στοιχεία μπορούν να χαρακτηρίσουν ένα παιδί ως περίπτωση υψηλού κινδύνου. Οι συνεντεύξεις αυτές ήταν προσωπικές με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τμημάτων και είχαν διάρκεια 80 περίπου λεπτά. Λήφθηκαν 18 συνεντεύξεις – όσα και τα τμήματα του σχολείου.

Συνεντεύξεις Αξιολόγησης της Συνολικής Δράσης που Λήφθηκαν από Εκπαιδευτικούς που Συμμετείχαν στις Δράσεις

Για την ανάπτυξη αναστοχαστικής στάσης απέναντι στην προσπάθεια και τη λήψη ανατροφοδότησης, εφαρμόστηκαν συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που οικειοθελώς επιθυμούσαν να καταθέσουν την άποψή τους σε σχέση με την παρέμβαση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αξιοποιώντας την παρουσία μου στο σχολείο για ακόμα ένα σχολικό έτος, μετά τη λήξη της ερευνητικής δραστηριοποίησης, και στηριζόμενος στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ανανεώθηκε μόνο κατά δύο πρόσωπα, λήφθηκαν συνεντεύξεις και κατά τη λήξη της επόμενης σχολικής ή – ένα χρόνο μετά την τυπική λήξη της δράσης γιατί επί της ουσίας η προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης συνεχίστηκε κανονικά και μετά την εφαρμογή της έρευνας. Η απόφαση για λήψη συνεντεύξεων στο δεύτερο χρονικό σημείο δεν ήταν προειλημμένη. Το σκεπτικό για εφαρμογή συνεντεύξεων δώδεκα μήνες μετά τη λήξη της έρευνας ήταν να καταγραφεί η διαμορφωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών μετά τη διαμεσολάβηση χρονικής περιόδου η οποία επέτρεπε την ωριμότερη αξιολόγηση των δεδομένων. Επιπλέον, η παρουσία μου στο

σχολείο και η διατήρηση του ίδιου προσανατολισμού δράσης – έστω και έξω από τα πλαίσια μιας οργανωμένης ερευνητικής προσπάθειας – επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν πιο ολοκληρωμένη άποψη τόσο για το ρόλο μου ως διευθυντή όσο και για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Όλες οι συνεντεύξεις, οι οποίες ήταν ομαδικές εκτός από μια περίπτωση που ήταν ατομική, είχαν διάρκεια 30 – 45 λεπτών. Όλες οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από εμένα προσωπικά, ηχογραφήθηκαν και έγινε απομαγνητοφώνησή τους ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία ανάλυσής τους. Οι συνεντεύξεις είχαν ημι-δομημένο χαρακτήρα καθώς αφορούσαν οχτώ άξονες συζήτησης, οι οποίοι δίνονταν σε έντυπη μορφή στους ερωτώμενους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι οχτώ άξονες δεν αποτελούσαν αυστηρά διατυπωμένα ερωτήματα αλλά όριζαν ένα πλαίσιο έκφρασης κρίσεων, απόψεων, εντυπώσεων, εισηγήσεων και συναισθημάτων σε σχέση με τη δράση (Παράρτημα Ε). Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και στα δύο χρονικά σημεία και αυτό επέτρεψε την αμεσότερη παρατήρηση της αλλαγής στις προσωπικές αντιλήψεις.

Σε όλες τις συνεντεύξεις με μέλη του προσωπικού του σχολείου που είχαν ομαδικό χαρακτήρα συμμετείχαν 2 μέχρι 5 άτομα για να ενδυναμωθεί το αίσθημα ασφάλειας ανάμεσα στους ερωτώμενους, αφού ως ερευνητής και εφαρμοστής των συνεντεύξεων διατηρούσα και το ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Η επιλογή των ομαδικών συνεντεύξεων θεωρητικά δημιούργησε τις προϋποθέσεις μεγαλύτερης άνεσης κατά την ανταπόκριση στα θέματα που τέθηκαν προς συζήτηση. Για τον ίδιο λόγο επιλέχθηκε ο ημι-δομημένος χαρακτήρας στις συνεντεύξεις στη βάση συγκεκριμένου πρωτοκόλλου 8 αξόνων – θεμάτων συζήτησης. Αρχικά υποβλήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις ώστε να εκφραστούν οι πρώτες αντιδράσεις σε σχέση με την παρέμβαση που αναπτύχθηκε και στη συνέχεια οι ερωτήσεις αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες πτυχές της παρέμβασης όπως είναι τα θέματα που βοήθησαν ή δυσκόλεψαν την προσπάθεια, η ύπαρξη προόδου στη μάθηση και η κατ' οίκον εργασία.

Με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, ώστε να διασφαλιστεί μια διαδικασία με χαρακτήρα επαγγελματικής συζήτησης σε φυσιολογικές συνθήκες χωρίς διακοπές και χωρίς πιθανότητα απώλειας οποιουδήποτε δεδομένου λεκτικού, και μη λεκτικού. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις δημιούργησαν προϋποθέσεις για τους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα και με ευελιξία χωρίς να χάνεται το εστιακό σημείο της συζήτησης που αναπτυσσόταν. Επιπλέον, με το συγκεκριμένο εργαλείο

διευκολύνθηκε η ανάδυση πληροφοριών που δύσκολα μπορούσαν να συλλεχθούν μέσα από άλλα εργαλεία.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ημι-δομημένου χαρακτήρα και μάλιστα με τη συμμετοχή ομάδας ερωτωμένων, γενικά δημιουργείται μια δυναμική αλληλεπίδραση και διασύνδεση ιδεών σε σχέση με τις προσωπικές αλλά και συλλογικές ερμηνείες που δίνεται σε συγκεκριμένα θέματα όπως τα βιώνουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι. Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν χάνουν τη σαφήνειά τους και δε χάνεται το εστιακό σημείο διερεύνησης αλλά επιδιώκεται αποκάλυψη πληροφοριών μέσα από ένα ευπροσάρμοστο και ευέλικτο τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Θεωρείται μάλιστα ότι, σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, η ημι-δομημένη συνέντευξη εμπερικλείει τη δυναμική να αποκαλύπτει πιο ολοκληρωμένες και ακριβείς πληροφορίες για το φαινόμενο που διερευνείται.

Παρατηρήσεις Διδασκαλιών

Στα πλαίσια των καθηκόντων μου ως διευθυντής μου παρέχεται η ευχέρεια παρακολούθησης διδασκαλιών σε συνεννόηση με τον επηρεαζόμενο κάθε φορά εκπαιδευτικό. Στις παρακολουθήσεις, η παρατήρηση εστιάστηκε στην ενεργητική ενασχόληση των μαθητών με το εκπαιδευτικό έργο και στις ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία για όλα τα παιδιά. Η καταγραφή των παρατηρήσεων αρχικά λάμβανε χαρακτήρα ελεύθερης καταγραφής και στη συνέχεια προβλεπόταν ταξινόμηση στη βάση τεσσάρων κριτηρίων: α) διοίκηση / διαχείριση τάξης, β) προσανατολισμός στο έργο, γ) ευκαιρίες για συμμετοχή όλων των παιδιών και δ) διδακτική ποικιλία και διαφοροποίηση της διδασκαλίας για επιτυχία όλων των παιδιών. Έγιναν συνολικά 32 παρατηρήσεις διδασκαλιών σε 12 διαφορετικά τμήματα του σχολείου και στις έξι τάξεις. Οι παρατηρήσεις καταγράφονταν σε ειδικό σημειωματάριο που διατηρούσα ως παρατηρητής και στη συνέχεια οι παρατηρήσεις αναλύονταν στη βάση των πιο πάνω κριτηρίων.

Τα Αποτελέσματα των Δοκιμίων, η Εκτίμηση Προόδου και η Απόδοσή της

Το αποτέλεσμα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών κρίθηκε από τα αποτελέσματα στα γραπτά δοκίμια αξιολόγησης της δεξιότητας κατανόησης γραπτού κειμένου. Σε ξεχωριστό έντυπο (Παράρτημα Γ) οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τμήματος, κατέγραψαν επίσης τις εξής πληροφορίες: α) αρχική

επίδοση, β) τελική επίδοση, γ) εκτίμηση προόδου σε κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 και δ) περιγραφική απόδοση της προόδου ή της απουσίας της για κάθε μαθητή χωριστά. Οι πληροφορίες αυτές καταγράφονταν μόνο για τις περιπτώσεις παιδιών υψηλού κινδύνου τα οποία τέθηκαν στο επίκεντρο της προσπάθειας. Από τη διαχείριση αυτών των πληροφοριών τα δεδομένα σε σχέση με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών διαμορφώθηκαν ως εξής: α) συγκριτική πληροφόρηση επίδοσης στα δοκίμια, β) βαθμός επίτευξης προόδου κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών και γ) απόδοση και ερμηνεία της επίτευξης προόδου ή της απουσίας της σε περιγραφική μορφή.

Τα Αρχεία από τη Διαδικασία Διατύπωσης του Κοινού Οράματος στο Σχολείο

Τα αρχεία αυτά αφορούν στο αρχικό κείμενο προς όλα τα μέλη του προσωπικού στο οποίο γίνεται περιγραφή της έννοιας και δίνονται παραδείγματα διατυπώσεων από άλλα σχολεία. Τα αρχεία περιλαμβάνουν και τα χειρόγραφα σημειώματα των εκπαιδευτικών με τις εισηγήσεις τους σε σχέση με το περιεχόμενο του αρχείου (Παράρτημα Α).

Τα Αρχεία με τη Θεματολογία των 34 Συνεδριάσεων Προσωπικού:

Πρόκειται για αρχεία προς όλο το προσωπικό τα οποία χορηγούνταν πριν από την έναρξη των συνεδριάσεων προσωπικού. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη ομάδα αρχείων περιλαμβάνονται και τα πρακτικά των συνεδριάσεων.

Αρχεία που Αφορούν Παρουσιάσεις κατά τις Συνεδριάσεις Προσωπικού:

Στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται παρουσιάσεις σε σχέση με τη διατύπωση του οράματος και την έναρξη της δράσης, παρουσιάσεις σε σχέση με την ποιότητα διδασκαλίας, παρουσιάσεις σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία και παρουσιάσεις ανατροφοδότησης σε σχέση με την πορεία της παρέμβασης. Όλες οι παρουσιάσεις είχαν αναπτυξιακό χαρακτήρα και εφαρμόστηκαν κατά τις συνεδριάσεις προσωπικού.

Διοικητικού Χαρακτήρα Αρχεία:

Πρόκειται για αρχεία τα οποία αφορούν αλληλογραφία για ενίσχυση υποδομών, εξασφάλιση πόρων και παραπομπής μαθητών για περαιτέρω αξιολόγηση προς τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια 'Ελέγχου Συναντίληψης των Συνερευνητών'

Για σκοπούς ελέγχου της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας, χορηγήθηκε σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Δ) στο οποίο περιλήφθηκαν 25 περιγραφικές δηλώσεις που αφορούσαν στη διαδικασία εφαρμογής της δράσης και δέκα δηλώσεις αξιολόγησης πτυχών της δράσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό ταύτισης της εκτίμησής τους αναφορικά με τη διαδρομή και το περιεχόμενο της αναπτυξιακής δράσης, με αυτήν του διευθυντή. Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε στατιστική επεξεργασία με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

Απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια Διερεύνησης των Απόψεων των Γονέων για την Κατ' Οίκον Εργασία

Κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, το θέμα της κατ' οίκον εργασίας αξιολογήθηκε ως σημαντικό ως προς τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ως αναγκαίο να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά. Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων στηρίζεται στη χορήγηση ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ζ και Η) με το οποίο διερευνήθηκε τόσο η γενική αντίληψη για το θέμα όσο και η άποψή τους για πρακτικά θέματα που αφορούν στην κατ' οίκον εργασία.

Βαθμός Συνέπειας των Μαθητών στην Κατ' Οίκον Εργασία

Για να εμπλουτιστεί η επεξεργασία των δεδομένων σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας των παιδιών, ζητήθηκε από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τμήματος να συμπληρώσουν σε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Θ) για κάθε παιδί δύο σημαντικές πληροφορίες: α) Το βαθμό συνέπειας κάθε παιδιού σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία και β) Την απόδοση της ασυνέπειας, για όσα παιδιά έκριναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι υπήρχε

θέμα ασυνέπειας. Τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο αυτό, αξιοποιήθηκαν για τον εμπλουτισμό των δεδομένων και των μεταβλητών σε σχέση με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε προς τους γονείς.

Διάφορα Αρχεία που Αφορούν στη Γενικότερη Σχολική Ζωή

Στα δεδομένα αυτά, περιλήφθηκε το περιεχόμενο αρχείων που αφορούν στον απολογισμό του σχολικού έργου από το διευθυντή του σχολείου, παρουσιάσεις του σχολικού έργου προς εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, του Συνδέσμου Γονέων και της Σχολικής Εφορείας και εισερχόμενη – εξερχόμενη αλληλογραφία του σχολείου.

Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκαν και αξιοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μέθοδοι, ανάλογα με το είδος των δεδομένων σε κάθε περίπτωση.

Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Ημερολογιακές Καταγραφές, Σημειωματάριο Παρατηρήσεων, Συνεντεύξεις Αρχικής Επισήμανσης και Τελικές, Γραπτά Σχόλια Απόδοσης Προόδου, Γραπτά Σχόλια σε Ερωτηματολόγια

Η προσέγγισή που υιοθετήθηκε απέναντι στα δεδομένα στρέφεται ουσιαστικά προς την κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου, δηλαδή της προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την παιδαγωγική πρακτική και την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Βασική επιδίωξη στη διαδικασία αυτή ήταν να επιτευχθεί μια περιγραφή της γνώσης που απορρέει μέσα από τα δεδομένα επιχειρώντας μια ερμηνεία σε όσα είδα, άκουσα, βίωσα, αισθάνθηκα και κατέγραψα συμμετέχοντας σε μια προσπάθεια προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα σχολείο από τη θέση του τυπικά ορισμένου εκπαιδευτικού ηγέτη.

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στηρίζεται στην εργασία των Maykout & Morehouse (1994) οι οποίοι προτείνουν την εστίαση του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη δηλώσεων

και εκθέσεων γεγονότων που επαγωγικά προκύπτουν από μια αυστηρή και συστηματική ανάλυση δεδομένων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάστηκε μέθοδος συνεχούς σύγκρισης των δεδομένων. Κατά τη διαδικασία αυτή η προσπάθεια εστιάζεται στο να παραμείνουμε κοντά στα αισθήματα, στις σκέψεις και στις δράσεις όσων συμμετέχουν στην έρευνα καθώς με ένα ευρύ τρόπο σχετίζονται με το επίκεντρο της διερεύνησης. Η προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων στη διαδικασία που υιοθετήθηκε ήταν επαγωγική αφού οι υποθέσεις δε δημιουργήθηκαν *arriori*, οι σχετικές μεταβλητές για τη συλλογή δεδομένων δεν προκαθορίστηκαν και τα δεδομένα δεν ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με προκαθορισμένες κατηγορίες.

Πριν από την έναρξη της ουσιαστικής εργασίας για ανάλυση, προηγήθηκε μια διαδικασία προετοιμασίας κατά την οποία αφού έγινε οργάνωση των δεδομένων ανάλογα με την πηγή και τη μέθοδο συλλογής, όλα δακτυλογραφήθηκαν και αρχειοθετήθηκαν τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή. Όλες οι σελίδες που αφορούσαν τα ποιοτικά δεδομένα και προήλθαν από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ημερολογιακές καταγραφές, γραπτές ερμηνείες και γραπτά σχόλια σε ερωτηματολόγια έλαβαν ένα χαρακτηρισμό με τρόπο που να μαρτυρείται η πηγή τους και να διευκολύνεται η επισήμανση πληροφοριών σε αυτά. Για παράδειγμα, η πρώτη συνέντευξη αφού απομαγνητοφωνήθηκε σε χωριστό αρχείο με το όνομα SYN_A.docx, χαρακτηρίστηκε με ονομασία κάθε σελίδας με τον κωδικό SYN_A_n, όπου 'n' αντιπροσωπεύει τον αριθμό κάθε σελίδας. Επιπλέον, κάθε παράγραφος αριθμήθηκε και με αυτό τον τρόπο κάθε έννοια που επισημάνθηκε στο αρχείο, έχει ταυτότητα με αριθμό παραγράφου και χαρακτηρισμό σελίδας. Οι κωδικοποιημένες ονομασίες των αρχείων παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΑ.

Μετά τη διαδικασία προετοιμασίας των δεδομένων και αφού εξασφαλίστηκε η φύλαξη αντιγράφων σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή, άρχισε η ανάγνωσή τους, αναζητώντας μονάδες νοήματος. Η αναζήτηση και επισήμανση εννοιών που περιλάμβαναν κάποιο νόημα επιχειρήθηκε στα λόγια και στις δράσεις όσων σχετίζονταν με τη μελέτη. Πρώτα, επισημάνθηκαν μικρές μονάδες νοήματος οι οποίες στη συνέχεια αποτέλεσαν τη βάση για επισήμανση ευρύτερων κατηγοριών νοήματος. Κάθε φορά που γινόταν επισήμανση μιας μονάδας νοήματος, αυτή υπογραμμιζόταν και σημειωνόταν στο περιθώριο της σχετικής σελίδας. Ακολούθως, όλες οι μονάδες από κάθε αρχείο χωριστά καταγράφηκαν με τη σχετική χαρακτηρισμένη πηγή τους σε μεγάλα φύλλα χαρτιού.

Το επόμενο βήμα ήταν να καταδειχθεί με μια λέξη ή φράση η ουσία της μονάδας ώστε να διευκολύνεται η κατηγοριοποίηση των μονάδων. Οι σχετικές κατηγορίες καταγράφηκαν σε ξεχωριστά φύλλα χαρτιού – καρτέλες εργασίας μαζί με τους χαρακτηρισμούς των

μονάδων που επισημάνθηκαν. Τόσο τα φύλλα με τις καταγραμμένες μονάδες νοήματος, όσο και τα φύλλα με τις κατηγορίες μονάδων νοήματος, λάμβαναν μια φυσική διευθέτηση σε μεγάλα οργανωμένα φύλλα χαρτιού ώστε σταδιακά να οικοδομείται η συνολική εικόνα της δράσης με μια νέα μορφή που να επέτρεπε την έναρξη μιας ερμηνευτικής περιγραφής, μέσα από μια οπτική προσέγγιση ολιστικού χαρακτήρα.

Μετά από αυτή τη διαδικασία επισημάνσης των μονάδων νοήματος, ξεκίνησε η ουσιαστική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, η οποία απαιτούσε εκ νέου ανάγνωση ώστε να αποχτηθεί μια κατά το δυνατό καλύτερη και πληρέστερη εξοικείωση με το σύνολο των δεδομένων και τις αρχικές ιδέες που επισημάνθηκαν σε αυτά. Στη φάση αυτή, την οποία οι Maykout & Morehouse (1994) χαρακτηρίζουν ως «ανακάλυψη» (σ.132), εισηγούνται την επιστράτευση ερωτημάτων τα οποία διευκολύνουν την επισημάνση επαναλαμβανόμενων λέξεων, φράσεων και εννοιών και την επισημάνση θεμάτων τα οποία αναδύονται μέσα από φράσεις, δηλώσεις ή ερωτήσεις αναζητώντας ταυτόχρονα μοτίβα που ισχύουν ανάμεσα σε αυτές τις αναδύμενες έννοιες και φαινόμενα.

Χωρίς την πίεση για δημιουργία μιας γραμμικής λίστας θεμάτων, έγινε μια αρχική καταγραφή των αναδύμενων θεμάτων όπως προέκυπταν από τη συνολική αίσθηση που δημιούργησε η ανάγνωση, η επισημάνση μονάδων νοήματος και η κατηγοριοποίησή τους. Η καταγραφή έγινε εκ νέου σε καρτέλες εργασίας που με τη σειρά τους έλαβαν θέση στη φυσική διευθέτηση οπτικής προσέγγισης στο χώρο εργασίας του ερευνητή. Το στάδιο της ανακάλυψης, δε στόχευε στην κατάληξη σε τελικά αποτελέσματα αλλά αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα στην αποκάλυψη των σημαντικών και ουσιωδών θεμάτων στα δεδομένα. Στη φάση αυτή δεν αναμενόταν να προκύψουν τελικά αποτελέσματα. Η κατάληψη στα τελικά αποτελέσματα, προέκυψε από την εκ νέου συνεξέταση των ουσιωδών θεμάτων κάτω από τη δοκιμασία των ερωτημάτων ένα προς ένα και με τη συνεξέταση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από όλα τα εργαλεία και αφορούσαν τα ερωτήματα χωριστά.

Έγγραφα Διοικητικού Χαρακτήρα, Πρακτικά Συνεδριάσεων, Παρουσιάσεις κατά τις Παιδαγωγικές Συνεδρίες, Παρατηρήσεις Διδασκαλίας

Για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων σε έγγραφα διοικητικού χαρακτήρα, πρακτικά συνεδριάσεων, παρουσιάσεις κατά τις παιδαγωγικές συνεδρίες, παρατηρήσεις διδασκαλίας, ακολουθήθηκε η ίδια φιλοσοφία προσέγγισης με μια μικρή όμως διαφοροποίηση σε σχέση με τη διαδικασία στην αναζήτηση μονάδων ανάλυσης. Τα δεδομένα αυτά, θεωρήθηκαν ως συμπληρωματικά και διεκδίκησαν επαληθευτικό χαρακτήρα για την κατανόηση του

φαινομένου. Τα συμπληρωματικά δεδομένα πέτυχαν να λειτουργήσουν κυρίως ως εμπλουτισμός και ως τεκμήριο κατά την ανάπτυξη της συνολικής κατανόησης σε επιμέρους θέματα. Για το λόγο αυτό, η αξιοποίηση των δεδομένων αυτών γινόταν όταν προέκυπτε ανάγκη για εμπλουτισμό και τεκμηρίωση. Για παράδειγμα, στα σημεία όπου γίνεται αναφορά σε πρακτικές προώθησης της ενταξιακής πρακτικής γίνεται επίκληση εγγράφων, πρακτικών και παρατηρήσεων διδασκαλίας.

Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων

Τα δεδομένα ποσοτικού χαρακτήρα στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνουν: α) Τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια 'ελέγχου συναντίληψης των συνερευνητών', β) Τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια διερεύνησης των απόψεων των γονέων για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας, γ) Τα αποτελέσματα των δοκιμών στα οποία αξιολογήθηκε η αρχική και τελική επίδοση των παιδιών σε σχέση με την κατανόηση γραπτού κειμένου, δ) Η απόδοση προόδου των παιδιών υψηλού κινδύνου από τους εκπαιδευτικούς με αριθμητική αποτίμηση σε κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 και ε) Η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνέπειας των μαθητών στην κατ' οίκον εργασία.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων προβλέφθηκε χρήση ποσοτικών τεχνικών, ανάλογα με τα δεδομένα σε κάθε περίπτωση. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων στην έρευνα, έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, όπως μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συσχετίσεις, παραμετρικά κριτήρια (t-test), απαραμετρικά κριτήρια (Mean Rank) και έλεγχοι κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων.

Για τα δεδομένα στο ερωτηματολόγιο ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών, έγινε εφαρμογή στοιχείων περιγραφικής στατιστικής καθώς στο πρώτο από τα δύο μέρη του ερωτηματολογίου ο σκοπός ήταν να διαφανεί ο βαθμός ταύτισης της αντίληψης των εκπαιδευτικών με το σκεπτικό ανάπτυξης της συνολικής δράσης και στο δεύτερο μέρος, να αποτυπωθεί η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και διοικητικές πρακτικές συνέβαλαν θετικά στην επίτευξη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν ζητήθηκε κανένα δημογραφικό στοιχείο ώστε να μη δημιουργηθεί οποιαδήποτε υποψία για αποκάλυψη της ταυτότητας των ερωτώμενων αφού είχε χορηγηθεί μόνο στα 32 μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Εξαιτίας της απουσίας πληροφοριών που θα λειτουργούσαν ως μεταβλητές και εξαιτίας του μικρού αριθμού προσώπων στα οποία

χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο δεν εφαρμόστηκαν άλλες τεχνικές πέραν της περιγραφικής στατιστικής.

Για την ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις απαντήσεις των γονέων στο σχετικό ερωτηματολόγιο και η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνέπειας και την απόδοση της ασυνέπειας των παιδιών στα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, τα δεδομένα εμπλουτίστηκαν κατά την επεξεργασία τους με το κατά πόσο τα παιδιά είχαν χαρακτηριστεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Πέρα από την εφαρμογή στοιχείων περιγραφικής στατιστικής, για τη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των γονέων σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στη διαχείριση των ανισοτήτων μεταξύ των παιδιών, εφαρμόζονται αναλύσεις t-test για να διερευνηθούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις σε σχέση με συγκεκριμένες μεταβλητές όπως: ο βαθμός αντιμετώπισης δυσκολιών από μέρους του παιδιού, ο χαρακτηρισμός του παιδιού ως περίπτωση υψηλού κινδύνου.

Για την αξιοποίηση της πληροφόρησης που προέκυψε από τα συγκριτικά αποτελέσματα αρχικής και τελικής αξιολόγησης των παιδιών στα δοκίμια ελέγχου της δεξιότητας κατανόησης γραπτού κειμένου, εφαρμόστηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής και παραμετρικού κριτηρίου t-test για διερεύνηση της σχέσης μεταβλητών όπως ο βαθμός συνέπειας στην κατ' οίκον εργασία, ο βαθμός πιθανής μεταβολής της επίδοσης καθώς και ο βαθμός εκτίμησης της προόδου από τους εκπαιδευτικούς.

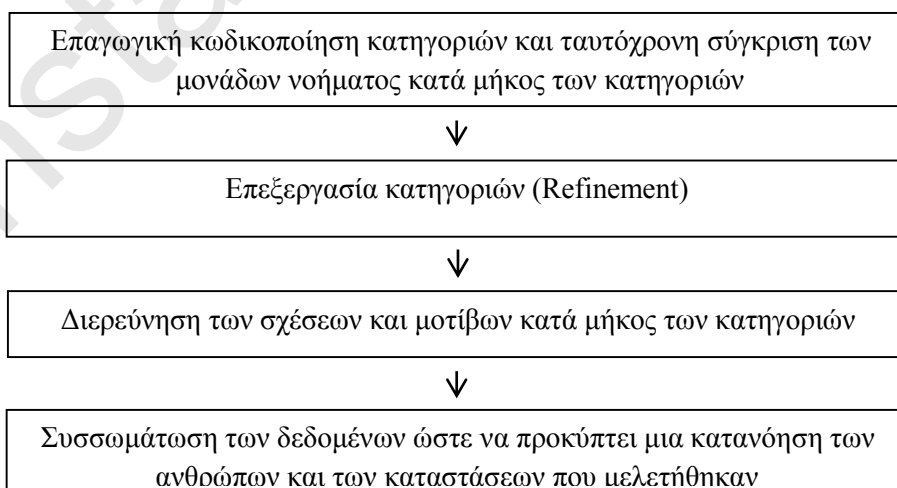
Η Συνεχής Συγκριτική Μέθοδος

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, υιοθετήθηκε η προσέγγιση της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου, χωρίς εκ των προτέρων κατηγοριοποιήσεις και ομαδοποιήσεις πέρα από τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και πέρα από προσωπικές προϋποθέσεις ώστε να μεγιστοποιήσω τις πιθανότητες πραγματικής κατανόησης του υπό διερεύνηση φαινομένου στο συγκεκριμένο πλαίσιο και χώρο αναφοράς. Η συνεχής συγκριτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων συνδυάζει την κωδικοποίηση μιας επαγωγικής κατηγορίας με μια ταυτόχρονη σύγκριση όλων των μονάδων νοήματος που έχουν αποκτηθεί. Καθώς μια νέα μονάδα νοήματος επιλεγόταν για ανάλυση, συγκρινόταν με άλλες μονάδες νοήματος και ακολούθως ομαδοποιούταν (κατηγοριοποιούταν και κωδικοποιούταν) με όμοιες μονάδες νοήματος. Όταν δεν επισημαίνονταν όμοιες μονάδες νοήματος, μια νέα κατηγορία συστηνόταν. Στη διαδικασία αυτή, υπάρχει περιθώριο για

συνεχή επανακαθορισμό των αρχικών κατηγοριών, αλλαγή, συγχώνευση, παράλειψη, δημιουργία νέων κατηγοριών και νέων σχέσεων (Maykout & Morehouse, 1994).

Στην παρούσα έρευνα η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται ως ‘ολιστική διαδικασία διαχείρισης δεδομένων’ και ακολουθήθηκε για κάθε ερώτημα χωριστά καθώς το εύρος των δεδομένων για κάθε ερώτημα υπαγορευόταν από το σύνολο των πηγών που κρίνονταν ως σχετικές κάθε φορά. Για παράδειγμα, για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος «Ποιες αντιστάσεις προκαλούνται από τη δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο;» μελετήθηκαν: το περιεχόμενο των ομαδικών και ατομικών συνεντεύξεων, οι καταγραφές στο προσωπικό ημερολόγιό διευθυντή, οι καταγραφές παρατηρήσεων στο προσωπικό σημειωματάριο διευθυντή, οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις διδασκαλίας καθώς και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για το χαρακτηρισμό παιδιών ως περιπτώσεων υψηλού κινδύνου σε μια ενιαία διαδικασία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, επιδιώχθηκε μια λογική και ταυτόχρονα εστιασμένη αναδόμηση των δεδομένων κατά την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χωριστά, ώστε στο τέλος να συντίθεται μια συνολική κατανόηση για το θέμα. Επιπλέον, η προσοχή εστιάστηκε και στην εξέλιξη των αντιστάσεων που εμφανίστηκαν καθώς η έρευνα εξελισσόταν σε κύκλους δράσης.

Κατά την ολιστική διαχείριση των δεδομένων, επισημάνθηκαν και επιλέγηκαν ιδέες οι οποίες διατηρούσαν μια συνεχή αναθεώρηση και επανακαθορισμό σε σχέση με το περιεχόμενο και το μοτίβο που ακολούθησαν μέχρι την τελική κατάληξη. Για την ομαδοποίηση κατηγοριών σε ευρύτερες ιδέες και την αναζήτηση μοτίβων χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια που αφορούσαν συνάφεια στο περιεχόμενο.



Διάγραμμα 3.4: Επαγωγική κωδικοποίηση κατηγοριών

Πηγή: Maykout & Morehouse, 1994, σ. 135

Μέσα από την ολιστική διαδικασία διαχείρισης των δεδομένων και τη συνεχή αναθεώρηση και επανακαθορισμό, καταγράφηκαν προτάσεις που συνοψίζουν το νόημα που περιέχουν οι κωδικοποιημένες και κατηγοριοποιημένες καταγραφές δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνθηκε η διερεύνηση των σχέσεων και των μοτίβων κατά μήκος των κατηγοριών, θέτοντας υπό επανεξέταση τις προτασιακές δηλώσεις για να μελετηθούν οι προτάσεις που μπορούσαν να σταθούν από μόνες τους καθώς και αυτές που διαμόρφωναν σημαντικές σχέσεις και μοτίβα από τη διασύνδεση δύο ή περισσότερων προτάσεων ως προτάσεις αποτελεσμάτων.

Παράλληλη Αξιοποίηση Ποσοτικών και Ποιοτικών Τεχνικών

Η επιλογή ποιοτικών αλλά και ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για τις ανάγκες ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί σημαντική συμβολή στην πολλαπλότητα των μεθόδων της έρευνας και με την έννοια αυτή από μεθοδολογική άποψη η διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεθοδολογία μικτής προσέγγισης. Με την αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών τεχνικών εξυπηρετούνται δύο σημαντικές πτυχές που αφορούν την εγκυρότητα της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας: αφενός ικανοποιείται το αίτημα για τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και αφετέρου ικανοποιείται το αίτημα για επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής στρατηγικής ανάλογα με τον τύπο των δεδομένων που ζητούνταν.

Στην παρούσα έρευνα, η παρουσία των ποιοτικών διαδικασιών και η ταυτόχρονη επιλογή ποσοτικών τεχνικών, δεν αποτελεί μια στρατηγική επεξήγησης των δεδομένων με διαδοχικό χαρακτήρα. Δηλαδή, δεν επιχειρείται μια εκ νέου ή βαθύτερη επεξήγηση δεδομένων που λήφθηκαν και αναλύθηκαν από μια τεχνική, με δεδομένα που λήφθηκαν με μια άλλη τεχνική. Η ταυτόχρονη παρουσία ποιοτικών και ποσοτικών διαδικασιών στο συνολικό χαρακτήρα της έρευνας εμπλούτισε τις πηγές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων στις περιπτώσεις όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο.

Πέρα, από την επίτευξη της τριγωνοποίησης που επιδιώχθηκε μέσω του ερωτηματολογίου ‘ελέγχου συναντίληψης των συνερευνητών’ το οποίο απευθυνόταν στους συμμετέχοντες στην έρευνα, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για το ρόλο της κατ’ οίκον εργασίας, μέσω ερωτηματολογίου που απευθυνόταν σε όλες τις οικογένειες, διευκόλυνε και επέτρεψε την επεξεργασία των πληροφοριών μέσα από στατιστικές αναλύσεις. Περαιτέρω, η διαδικασία αυτή επέτρεψε την αντιπαραβολή των ευρημάτων με

αντιλήψεις που αναδύθηκαν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκαν στις καθημερινές συναλλαγές μας αλλά και στις σχετικές συνεντεύξεις.

Διασφάλιση Ανωνυμίας και Ασφάλειας των Προσωπικών Δεδομένων

Για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών υιοθετήθηκαν οι εξής πρακτικές: α) Δόθηκε υποθετική ονομασία στο σχολείο και αποφεύχθηκε κάθε είδους αναφορά στην πραγματική του τοποθεσία, β) Αποφεύγεται η αναφορά στο σχολικό έτος εφαρμογής της έρευνας για να μην είναι δυνατή η ταύτιση προσώπων και γεγονότων, γ) Αποφεύγεται η αναφορά σε ονόματα εκπαιδευτικών ή άλλων προσώπων. Αντί αυτού, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μοναδικό κωδικό που απλά αποκαλύπτει το ρόλο τους: Εκπαιδευτικός Υπεύθυνος Τμήματος (ΕΥΤn), Εκπαιδευτικός Εξειδικευμένου Μαθήματος (ΕΕΜn) και Εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕn). Παρόμοια προσέγγιση ακολουθήθηκε και για τα παιδιά του σχολείου τα οποία έλαβαν Μοναδικό Αριθμό κατά τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων που τους αφορούσαν. δ) Αποφεύγεται η αναφορά σε φυλετικά χαρακτηρισμένες λέξεις όπως δάσκαλος/δασκάλα ή μαθητής / μαθήτρια. Αντί αυτού υιοθετείται η λέξη εκπαιδευτικός στο αρσενικό γένος και παιδί για να δηλωθούν τα πρόσωπα και των δύο φύλων.

Διασφάλιση Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας (Trustworthiness)

Η προσπάθεια διασφάλισης της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων στην ουσία παραπέμπει στη δυνατότητα να απαντηθούν ερωτήματα όπως: «Σε ποιο βαθμό μπορούμε να εναποθέσουμε εμπιστοσύνη σε αυτή τη μελέτη και κατά πόσο μπορούμε να πιστέψουμε όλα όσα καταθέτει ο ερευνητής;» (Maykout & Morehouse, 1994, σ. 145). Οι ποιοτικές μελέτες λαμβάνουν χώρα σε ένα πραγματικό κοινωνικό κόσμο (Miles & Huberman, 1994) αλλά η αντίληψη ως προς το 'τι πραγματικά συνέβηκε' σε μια συγκεκριμένη περίπτωση περιλαμβάνει τόσο τις προσωπικές πεποιθήσεις όσο και τις προσωπικές ερμηνείες των συμμετασχόντων στη μελέτη και πρώτα και κύρια του βασικού ερευνητή. Για το λόγο αυτό, τα θέματα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα.

Όπως επισημαίνει ο Creswell (1988), με το φακό μιας παραδοσιακής αντίληψης ο ποιοτικός σχεδιασμός είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην κριτική ως προς τη διασφάλιση της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας. Επικαλούμενος μάλιστα τις τάσεις στη σχετική

βιβλιογραφία ο Creswell διαπιστώνει ότι για πολλούς είναι αταίριαστο να δανειζόμαστε ορολογίες που χρησιμοποιούνται στην ποσοτική παράδοση αφού αυτό αποτελεί ένα είδος αμυντικής στάσης από μέρους των νατουραλιστών ερευνητών. Οι Lincoln & Guba (1985) εισήγαγαν τη χρήση εναλλακτικών ορολογιών για την αξιοπιστία και εγκυρότητα (trustworthiness) τις οποίες θεωρούν ως πιο κατάλληλες προς χρήση στη νατουραλιστική έρευνα. Στην εργασία τους, οι Lincoln & Guba εισηγούνται ως κριτήρια ποιότητας, τους όρους ‘πιστότητα’ (Credibility) αντί εσωτερική εγκυρότητα, ‘μεταφερισιμότητα’ (Transferability) αντί εξωτερική εγκυρότητα, ‘φερεγγυότητα’ (Dependability) αντί αξιοπιστία και ‘επαληθευσιμότητα’ (Confirmability) αντί αντικειμενικότητα.

Για τη λειτουργική ενεργοποίηση των κριτηρίων, οι Lincoln & Guba (1985) προτείνουν μια σειρά από τεχνικές. Όπως εξηγεί ο Creswell (1988), για να διασφαλιστεί ότι τα ευρήματα είναι μεταφέρσιμα, είναι αναγκαία μια πυκνή περιγραφή. Παρά την αξιοπιστία, ο νατουραλιστής ερευνητής ενδιαφέρεται για τη φερεγγυότητα καθώς τα αποτελέσματα υπόκεινται σε αλλαγή και αστάθεια. Ο νατουραλιστής ερευνητής αναζητεί την επαληθευσιμότητα αντί την αντικειμενικότητα «για να αποδείξει την αξία των δεδομένων» (σ.198). Τόσο η φερεγγυότητα όσο και η επαληθευσιμότητα, εγκαθιδρύονται μέσω μιας ελεγκτικής προσέγγισης της ερευνητικής διαδικασίας.

Στην παρούσα έρευνα, πέρα από τη λεπτομερή επεξήγηση των σκοπών, των ερωτημάτων, των διαδικασιών εφαρμογής της έρευνας, της αναλυτικής παρουσίασης των μέσων και των μεθόδων συλλογής δεδομένων αλλά και των μεθόδων ανάλυσής τους, ως συμβολή στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας στη μελέτη μπορούν να αναφερθούν τα εξής: α) Πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων και τριγωνοποίηση, β) Τριγωνοποίηση, γ) Οικοδόμηση ελέγχου διαδρομής (audit trail) και δ) Έλεγχος συναντίληψης των συνερευνητών. Αναλυτικότερα, η διασφάλιση της αξιοπιστίας περιγράφεται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

Πολλαπλές Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων και Τριγωνοποίηση

Για την κατανόηση του φαινομένου στην ολότητά του αλλά και των επιμέρους πτυχών του στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ένα εύρος μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η ταυτόχρονη εφαρμογή συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, η τήρηση ημερολογιακών καταγραφών και η μελέτη εγγράφων για τη συλλογή δεδομένων αυξάνει την πιθανότητα κατανόησης του υπό διερεύνηση φαινομένου από ποικίλες οπτικές και από ποικιλία τρόπων αντίληψης. Όπως εξηγούν οι Maykut & Morehouse (1994), «η σύγκλιση ενός μεγάλου

θέματος ή μοτίβου στα δεδομένα μέσα από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και έγγραφα προσδίδει πιστότητα στα ευρήματα» (σ. 146).

Τριγωνοποίηση

Ο Shenton (2004) εξηγεί ότι η τριγωνοποίηση μπορεί να συνεπάγεται τη χρήση πολλαπλών μεθόδων όπως η παρατήρηση, τα εστιασμένα γκρουπ και οι συνεντεύξεις που αποτελούν τις βασικές στρατηγικές σε μια ποιοτική έρευνα. Καθώς κάθε μέθοδος διατηρεί μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα, αυτή η συντονισμένη αξιοποίησή τους στοχεύει στην απάλειψη των μειονεκτημάτων και την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που τις χαρακτηρίζουν. Σύμφωνα με το Shenton μια άλλη μορφή τριγωνοποίησης μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση ενός εύρους πληροφοριοδοτών και αυτό αποτελεί τριγωνοποίηση μέσω των πηγών δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα, εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση τόσο ως προς την πολλαπλότητα των μεθόδων όσο και ως προς την πολλαπλότητα των προσώπων και των πηγών πληροφόρησης γενικότερα. Για παράδειγμα, λήφθηκαν συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αλλά χορηγήθηκε και ερωτηματολόγιο ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών και αυτό επέτρεψε συγκριτική συνεξέταση και επαλήθευση των απόψεων που δόθηκαν από τα ίδια πρόσωπα σε διαφορετικά μέσα συλλογής.

Η Οικοδόμηση Ελέγχου Διαδρομής (Audit Trail)

«Μια λεπτομερής περιγραφή της μεθοδολογίας επιτρέπει στον αναγνώστη να προσδιορίσει σε ποιο βαθμό τα δεδομένα και οι δομές που αναδύονται από αυτήν μπορεί να γίνουν αποδεκτά. Κρίσιμος στη διαδικασία αυτή είναι ο 'έλεγχος διαδρομής' (audit trail), ο οποίος επιτρέπει σε κάθε παρατηρητή να ανιχνεύσει την πορεία της έρευνας βήμα προς βήμα, μέσω των αποφάσεων και των διαδικασιών που περιγράφονται» (Shenton, 2004, σ.72). Στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια λεπτομερούς περιγραφής όλων των σταθμών και διαδικασιών σχεδιασμού και εφαρμογής της έρευνας ώστε να διευκολύνεται η ξεκάθαρη κατανόηση και συνολική σύλληψη της προσπάθειας από τον αναγνώστη. Όπως εύστοχα εξηγούν οι Maykut & Morehouse (1994), η τεκμηριωμένη περιγραφή επιτρέπει στους αναγνώστες να περπατήσουν μέσα στην εργασία από την αρχή μέχρι το τέλος της, ώστε να κατανοήσουν το μονοπάτι της έρευνας και να κρίνουν οι ίδιοι την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Οι ημερολογιακές καταγραφές, το προσωπικό σημειωματάριο του διευθυντή, η ύπαρξη πολλαπλών τεκμηρίων για την ανάπτυξη της δράσης δημιούργησαν μια πλούσια σε περιεχόμενο βάση δεδομένων. Με τη λήξη της δράσης, εφαρμόστηκε χορήγηση ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε με τρόπο που να περιγράφει τη διαδρομή της δράσης για να ελεγχθεί ο βαθμός συναντίληψης των μελών αλλά και ο βαθμός συμφωνίας τους με μια σειρά από πτυχές που πιθανό να συνέβαλαν θετικά στην προσπάθεια. Στο σχετικό ερωτηματολόγιο, δε ζητήθηκε κανένα δημογραφικό στοιχείο που να αποκαλύπτει με οποιοδήποτε τρόπο την ταυτότητα των ερωτώμενων και αυτό χορηγήθηκε σε όλα τα μέλη του προσωπικού. Πρόσθετα, με το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκαν συνεντεύξεις με μέλη του προσωπικού ώστε να ληφθεί η αναγκαία ανατροφοδότηση και οι συνεντεύξεις αυτές αποτελούν βασική πηγή δεδομένων στην έρευνα.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, οι ακαδημαϊκοί σύμβουλοι διατήρησαν το ρόλο του κριτικού φίλου σε σχέση με δύο προοπτικές που αφορούσαν στο περιεχόμενο και στη διαδικασία. Ο ερευνητής, διατηρούσε τακτική επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο με τους ακαδημαϊκούς συμβούλους οι οποίοι συζητούσαν τις πιθανές επιλογές και συναποφάσιζαν με τον ερευνητή τη διαχείριση της εξέλιξης της έρευνας.

Ηθικά Ζητήματα

Κατά τη συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι αναγκαίοι κανόνες που προβλέπονται από τα διεθνή πρότυπα επιστημονικής δεοντολογίας ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των εμπλεκόμενων στην έρευνα και να προστατευθούν τα στοιχεία και η εμπειρία τους.

Η εφαρμογή της έρευνας, αφορούσε στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή οι οποίοι στα πλαίσια της καθημερινής τους δραστηριοποίησης εφαρμόσαν εκπαιδευτική παρέμβαση υποστήριξης όλων των παιδιών και ιδιαίτερα όσων επισημάνθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. οι απόψεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν σε συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια με τη συγκατάθεση των συμμετασχόντων και αφού ενημερώθηκαν για τις προθέσεις του ερευνητή. Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών προστατεύθηκαν με πολλαπλούς τρόπους: στις αναφορές δόθηκε κωδικοποιημένη ονομασία και καμιά αναφορά δε γίνεται στην πραγματική ονομασία του σχολείου και στη χρονολογία εφαρμογής της έρευνας ώστε να είναι αδύνατη η διασύνδεση των πληροφοριών με πρόσωπα.

Οι γονείς κλήθηκαν να εκφράσουν απόψεις σε ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν επώνυμα και προαιρετικά αλλά και πάλι τηρήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες τήρησης της ανωνυμίας. Οι απόψεις του διευθυντή εκφράστηκαν ως αυτοβιογραφική αναφορά καθώς κατείχε ρόλο βασικού ερευνητή αλλά και συλλέκτη δεδομένων. Για τα αποσπάσματα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, εκεί και όπου εστιάζονται σε συγκεκριμένα παιδιά, λήφθηκαν επίσης οι αναγκαίες ενέργειες προστασίας των προσωπικών δεδομένων με κωδικοποίηση (Παράρτημα) ώστε ούτε τα στοιχεία ούτε και η εμπειρία των παιδιών να εκτεθούν με οποιοδήποτε τρόπο δημόσια.

Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Η αναγνώριση των περιορισμών που ίσχυαν κατά την εφαρμογή της προτεινόμενης έρευνας αναπτύσσει μιας στάση επαγρύπνησης για τους κινδύνους που απειλούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας αλλά και την ίδια τη μεταφερσιμότητα των αποτελεσμάτων – ιδιαίτερα όταν τελική επιδίωξη είναι η συγκρότηση ενός συνόλου αρχών που να περιγράφουν το φαινόμενο της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο πρώτος περιορισμός που απαιτεί αναγνώριση στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και υιοθετημένες αξίες του ερευνητή. Στην προκειμένη περίπτωση, η ερευνητική πρόταση σχετίζεται με τον ‘αξιακό’ προσανατολισμό της ηγετικής πράξης και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να διατηρηθεί μια αντικειμενική στάση απέναντι στα δεδομένα – χωρίς όμως να γίνεται επίκληση μιας ουδετερότητας.

Ο δεύτερος περιορισμός, αφορά στον τριπλό ρόλο του ερευνητή στη συνολική διαδικασία. Για την εφαρμογή της ερευνητικής πρότασης, στο ίδιο πρόσωπο δόθηκε ο τριπλός ρόλος: του ερευνητή, του συλλέκτη δεδομένων και του διευθυντή του σχολείου στο οποίο εφαρμόστηκε η έρευνα. Ο τριπλός αυτός ρόλος, παρόλο που συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα από την άμεση εμπλοκή του βασικού ερευνητή με την εφαρμογή της έρευνας, εγκυμονεί κινδύνους που σχετίζονται με το βαθμό στον οποίο ο βασικός ερευνητής επηρέασε την εξέλιξη της διαδικασίας και για τον τρόπο που ερμήνευσε τα δεδομένα ως διευθυντής ή ως ερευνητής.

Ο τρίτος περιορισμός, σχετίζεται και πάλι με ένα εν δυνάμει πλεονέκτημα της συγκεκριμένης πρότασης. Η έρευνα φιλοδοξούσε να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες ώστε να αποκτήσει κατά το δυνατό πιο άμεση πρόσβαση στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής, αλλά αυτό αποτελεί και περιορισμό καθώς απαιτήθηκε μεγάλη προσπάθεια για να μη διαταραχτεί κατά οποιοδήποτε τρόπο η ομαλότητα στην καθημερινότητα του σχολείου – ιδιαίτερα όταν ο ερευνητής δρούσε και ως διευθυντής.

Τέλος, παρόλο ότι η έρευνα απλώθηκε σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, περιορισμό για την έρευνα αποτελεί το σύντομο χρονικό διάστημα ανάπτυξης της παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε δύο σχολικά τρίμηνα, καθώς μια βαθύτερη κατανόηση θα απαιτούσε μια μακρύτερη χρονική περίοδο ανάπτυξης και διερεύνησης.

Περίληψη

Ως κατάλληλη μεθοδολογία επιλέγηκε η συμμετοχική έρευνα δράσης στην οποία ο βασικός ερευνητής και συλλέκτης δεδομένων συμμετέχει εκ της θέσης του ως διευθυντής του σχολείου όπου εφαρμόστηκε η έρευνα. Η επιλογή, επέτρεψε την αναστοχαστική και βαθιά κατανόηση των συνθηκών που προσδιορίζουν την καθημερινότητα του σχολείου. Επιπλέον, η επιλογή έρευνας δράσης υπαγόρευσε μια ποικιλόμορφη επιστράτευση ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογικών πρακτικών ώστε να επιτευχθεί μια πλατιά και σε βάθος αποτύπωση της αυθεντικής εμπειρίας: Ημερολογιακές καταγραφές, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, μελέτη εγγράφων και εφαρμογή αξιολογήσεων είναι τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν. Για τη μελέτη των δεδομένων επιστρατεύθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές τεχνικές.

Η έρευνα εφαρμόστηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο σε αστική περιοχή της Κύπρου. Ο τριπλός αυτός ρόλος του βασικού ερευνητή διευκόλυνε την κατανόηση των δεδομένων από πρώτο χέρι. Η μεθοδολογική επιλογή υποστηρίζει έναν αυτοβιογραφικό χαρακτήρα στη μελέτη και προσδίδει εντιμότητα στην προσέγγιση των δεδομένων. Παρόλο ότι, η έρευνα αρχικά στηρίχτηκε σε ένα στοιχειώδη σχεδιασμό φάσεων, στην πορεία ακολούθησε εξελικτική πορεία στη βάση μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ δράσης και αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός ήταν καθοριστικός για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των επιλογών δράσης από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν σε μια εξελικτική και οικοδομική διαδικασία τριών επάλληλων κύκλων δράσης και αναστοχασμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία αφορούσε στην προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πράξη, από την οπτική ενός διευθυντή. Η εφαρμογή της έρευνας στηρίχτηκε σε μεθοδολογικό σχεδιασμό Έρευνας Δράσης. Στις επιμέρους πτυχές του σχεδιασμού αξιοποιήθηκαν στοιχεία ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας, ενώ έντονα είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός αυτοβιογραφικού προσανατολισμού. Η συνολική εμπειρία αποκάλυψε με ποιο τρόπο η Έρευνα Δράσης και η συλλογική παρέμβαση σε ένα εκπαιδευτικό θέμα βοηθά τον εκπαιδευτικό ηγέτη να κατανοήσει τη σχολική πραγματικότητα και τα πιθανά εμπόδια που συναντώνται προς την επίτευξη αλλαγής.

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τέθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση που αναπτύχθηκε στο επίπεδο συγκεκριμένου σχολείου με στόχο τη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης ώστε αυτή να διευκολύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών - με ιδιαίτερη ευαισθησία προς τα παιδιά που μειονεκτούν και κινδυνεύουν με περιθωριοποίηση και αποκλεισμό. Τα αποτελέσματα αναδύονται μέσα από τα πολλαπλά δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από ένα εύρος εργαλείων και τεχνικών. Για την απάντηση κάθε ερωτήματος χωριστά αξιοποιήθηκαν πολλαπλά δεδομένα κάθε φορά ώστε τα αποτελέσματα να υποστηρίζονται με σφαιρικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει σημαντικές συνεπαγωγές που επηρεάζουν την καθημερινότητα των σχολείων μας και την προσπάθεια συμπερίληψης όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνεπαγωγές αυτές αντλούν από:

- 1) Την αποκάλυψη αθέατων πτυχών της ηγετικής πράξης, ως συλλογικού προϊόντος παρά ως αντίληψης, συμπεριφοράς και δράσης ενός προσώπου για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης,
- 2) Την ανάδειξη των διαμορφωμένων αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο,
- 3) Τη δυναμική σχέση ανάπτυξης εκπαιδευτικού ηγέτη και προσωπικού,

4) Την καταγραφή συγκεκριμένων έμπρακτων τρόπων δράσης που φάνηκαν να συμβάλλουν θετικά προς την εγκαθίδρυση συνθηκών προαγωγής και διασφάλισης ισότητας και δικαιοσύνης στο σχολείο,

5) Την αποκάλυψη της διαμόρφωσης των αντιλήψεων και των πρακτικών που αφορούν στο ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στην προσπάθεια αντιμετώπισης των ανισοτήτων μεταξύ των παιδιών

6) Την καταγραφή των δισταγμών, των αντιστάσεων και των εμποδίων προς την ανάπτυξη δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και τέλος,

7) Την ανάπτυξη κατανόησης σε σχέση με το ρόλο του τυπικού εκπαιδευτικού ηγέτη κατά την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την προοπτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναμένεται να εμπλουτιστεί η υπάρχουσα γνώση σε σχέση με τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις που διαμορφώνει ο επίσημος εκπαιδευτικός ηγέτης κατά την ανάπτυξη δράσης υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η νέα γνώση αναμένεται να είναι χρήσιμη τόσο για το περιεχόμενο και τη διαδικασία στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ηγετών, όσο και για τις ευρύτερες πολιτικές προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας στο επίπεδο του συστήματος. Η συνολική συζήτηση στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας καταδύεται σε μια κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων που κυριαρχούν στο συνολικό λόγο για την εκπαιδευτική ηγεσία, εμπλουτίζοντάς τον με νέες προοπτικές όπως η θεώρηση που αντιμετωπίζει τα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμούς και το κάλεσμα για αξιακό και φιλοσοφικό στοχασμό στην παιδαγωγική και ηγετική πράξη:

α) Τα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί: Μανθάνων οργανισμός είναι αυτός στον οποίο τα μέλη σε όλα τα επίπεδα, ατομικά και συλλογικά, αυξάνουν συνεχώς την ικανότητά τους να παράγουν τα αποτελέσματα για τα οποία επιδεικνύουν πραγματική φροντίδα. Το σχολείο που μαθαίνει ενθαρρύνει τη μάθηση και προωθεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του, ώστε να μετασχηματίζεται σε ένα πιο ευέλικτο σχολείο όπου όλοι ενημερώνονται για τις νέες ιδέες και αλλαγές μέσω κοινών κατανοήσεων, νοημάτων και οραμάτων. Αυτό συνεπάγεται και προϋποθέτει μια αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο που επιθυμεί τη μετακίνηση προς ένα δημοκρατικό προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

β) Αξιακός και φιλοσοφικός στοχασμός στην παιδαγωγική πράξη και την εκπαιδευτική ηγεσία: Η διερεύνηση της αξιακής και ηθικής διάστασης στο φαινόμενο της ηγεσίας δεν αποσκοπεί στο να αποσυνδεθεί ο συνολικός διάλογος από την ψυχολογική, επαγγελματική

ή οποιαδήποτε άλλη διάστασή του, αλλά στο να αποκαταστήσει τη θέση του στοχαστικού και φιλοσοφικού λόγου στη θεωρία και στην πρακτική της ηγεσίας. Ο φιλοσοφικός στοχασμός οφείλει να λάβει υπόψη τη θεωρία της ηγεσίας αλλά αυτό δε θα ήταν αρκετό. Όπως μας θυμίζει ο Hodgkinson (1983), όσο είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός νοητού πεδίου για την κατανόηση της λογικής και της μηχανικής της οργανωσιακής συμπεριφοράς, τόσο «αναγκαία είναι και η ανάπτυξη ενός αντίστοιχου πεδίου για την κατανόηση της λογικής της αξίας ως της βάσης για διοικητική φιλοσοφία και διοικητική πράξη» (σ. 201).

Ο συνδυασμός αυτός θα επέτρεπε τη μετακίνηση στο επίπεδο πλέον του δέοντος, αφού δεν είναι αρκετό να παρατηρείται το 'τι' κάνει ο ηγέτης, αλλά και το 'πώς' και το 'γιατί'. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ίδια η ηγετική πρακτική είναι μια θεσμοθέτηση αξιών. Με αυτή την πεποίθηση υπάρχει αισιοδοξία ότι θα προκληθούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για το τι αποτελεί καλή πρακτική ηγεσίας και θα αναδειχθούν θεωρήσεις οι οποίες θα αποτελούν τροφή για αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός θα επιτρέψει τη διαπραγμάτευση με εναλλακτικές προοπτικές ηγεσίας οι οποίες θα επιτρέπουν τον αξιακό και φιλοσοφικό προσανατολισμό στη μελέτη και την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τέτοιες εναλλακτικές προοπτικές είναι η κριτική θεωρία, η θεωρία αλλαγής και η ενιαία εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτά, η κυριαρχία ενός δογματικού και συνάμα ορθολογιστικού διοικητισμού που διεκδικεί τις απαντήσεις και τις λύσεις σε όλα τα ζητήματα της εκπαίδευσης θα τεθεί στο επίκεντρο της συζήτησης.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στα πέντε ερωτήματα της έρευνας, αναλυτικά. Για διευκόλυνση της ανάγνωσης των αποτελεσμάτων, σε κάθε ερώτημα θα προηγείται μια σύντομη παρουσίαση των εργαλείων, των δεδομένων και των τεχνικών που αξιοποιήθηκαν. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνοπτική αφηγηματική παρουσίαση της έρευνας και με παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών για τη δράση που αναπτύχθηκε. Η συνοπτική αφήγηση στην ουσία περιγράφει το πώς η Έρευνα Δράσης επέτρεψε την κατανόηση των πρακτικών πτυχών της σχολικής πραγματικότητας στην προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και των αντιστάσεων που προβλήθηκαν κατά τη συνολική δράση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οργανωμένα κατά ερευνητικό ερώτημα. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας οικοδομείται στη βάση έξι παραδοχών:

1. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο με αναφορά στις επιμέρους πτυχές μιας συνολικής εμπειρίας η οποία αφορά στην προσπάθεια προώθησης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου.

2. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται κυρίως μέσα από την προσωπική προοπτική του βασικού ερευνητή ο οποίος συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τρεις ρόλους: ερευνητής, συλλέκτης δεδομένων και διευθυντής στο σχολείο όπου εφαρμόστηκε η έρευνα.

3. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συμπληρώνεται με σχόλια και παρατηρήσεις που αφορούν στη μεθοδολογία που ακολουθούταν κάθε φορά ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση.

4. Αρκετά δεδομένα αξιοποιούνται σε περισσότερες από μια περιπτώσεις για να υποστηρίξουν διαφορετικές ιδέες κάθε φορά.

5. Κάποια θέματα και κάποιες ιδέες εμφανίζονται επαναλαμβανόμενα για να συζητηθούν κάτω από την ομπρέλα διαφορετικών ερωτημάτων και με διαφορετική προοπτική κάθε φορά. Για παράδειγμα, η έννοια της οικοδόμησης κοινού προσανατολισμού εμφανίζεται σχεδόν στις απαντήσεις όλων των ερωτημάτων αλλά κάθε φορά επιχειρείται αποκάλυψη διαφορετικών πτυχών της. Με αυτό το σκεπτικό η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση εννοιών δεν αφορά στην αλληλοεπικάλυψη θεμάτων αλλά στην πολλαπλότητα των πτυχών κάθε επιμέρους δράσης.

6. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων δεν αποφεύγεται η συζήτηση ακόμα και η διατύπωση κάποιων πρώτων συμπερασμάτων. Αυτό ήταν μάλλον αναπόφευκτο από τη στιγμή που έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί εννοιολογικό περιεχόμενο στις επιμέρους πτυχές το οποίο να συνδέεται λειτουργικά με τη συνολική ερευνητική δράση.

Ερώτημα 1.1: Ποιες Αντιλήψεις και Στάσεις Διαμορφώνουν οι Εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής, για τους Τρόπους Έμπρακτης Διευκόλυνσης της Πρόσβασης των Παιδιών Υψηλού Κινδύνου στην Καθημερινή Εκπαιδευτική Πράξη;

Για την απάντηση του ερωτήματος, απαιτήθηκε συλλογή δεδομένων από ένα εύρος δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν σε όλο το μήκος της ερευνητικής δραστηριότητας – δύο τριμήνων εντός του ίδιου σχολικού έτους. Στην περίοδο αυτή η έρευνα αναπτύχθηκε σε τρεις κύκλους δράσης. Σε σχέση με το εύρος της υποστήριξης και τις επιμέρους πτυχές στις οποίες απλωνόταν η δράση στην εξέλιξή της, κάθε κύκλος θα μπορούσε να αναπαρασταθεί ως κύκλος με πλατύτερη διάμετρο για να καταδειχθεί η συνεχής διεύρυνση του μετώπου δράσης που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Οι τρεις κύκλοι δράσης ουσιαστικά περιγράφουν την εξελικτική πορεία της έρευνας σε σχέση με τη διαμόρφωση της πράξης και της αντίληψης. Στο επίπεδο της πράξης, τα δεδομένα αναφέρονται στις έμπρακτες επιλογές δράσης για αναχαίτιση της αδικίας και για εδραίωση ενός προσανατολισμού δημοκρατικοποίησης και ένταξης στο σχολείο. Στο επίπεδο της αντίληψης, τα δεδομένα αναφέρονται στις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αφενός καθοδήγησαν τις έμπρακτες επιλογές και αφετέρου διαμορφώθηκαν από αυτές στα πλαίσια μιας αναστοχαστικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια της συνολικής δράσης. Ανάμεσα στην αντίληψη και στην πράξη υπήρξε μια διαλεκτική και αμφίδρομη σχέση καθώς οι πράξεις αφενός αποτελούσαν προϊόν αντίληψης και αφετέρου διαμόρφωναν τις αντιλήψεις.

Για τη στοιχειοθέτηση μιας ολιστικής εικόνας που να περιγράφει τι πραγματικά λειτουργεί προς όφελος των παιδιών που βρίσκονται στο επικίνδυνο φάσμα του αποκλεισμού και της μειονεξίας – στο βαθμό που αυτό μπορούσε να είναι εφικτό – η προσπάθειά μου ως ερευνητή προσανατολίστηκε σε δύο σημαντικές κατευθύνσεις: *Πρώτο*, να αντλήσω μέσα από μια πλατιά δεξαμενή δεδομένων στην οποία να περιλαμβάνονταν οι εκφρασμένες απόψεις των εκπαιδευτικών και *δεύτερο*, να παρατηρήσω τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών κατά την εμπλοκή και τη δράση μας (εκπαιδευτικών και διευθυντή) στη συνολική παιδαγωγική πράξη που ήταν προσανατολισμένη στη δημοκρατικοποίηση και τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Πίνακας 4.1

Πηγές, Διαδικασίες και Χρόνος Συλλογής Δεδομένων στο Ερώτημα 1.1

Πηγή δεδομένων	Διαδικασία συλλογής	Χρόνος συλλογής
Συνεντεύξεις κατά τη λήξη της παρέμβασης (ιδιαίτερα τα χωρία στα οποία οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν στρατηγικές που υιοθέτησαν ή θα μπορούσαν να υιοθετήσουν)	Ομαδικές συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς του σχολείου	Τυπική λήξη της παρέμβασης και της ερευνητικής δραστηριότητας
Θεματολογία παρουσιάσεων στις συνεδρίες προσωπικού	Πρακτικά συνεδριάσεων	Καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνα δράσης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης
Παρατήρηση διδασκαλιών με έμφαση στη πτυχή της ενεργητικής συμμετοχής μαθητών, διαφοροποίηση, ενεργητική συμμετοχή, ευκαιρίες συμμετοχής και αλληλεπίδρασης	Κλινική παρακολούθηση διδασκαλιών	Καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνα δράσης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης
Συνεντεύξεις μετά το τέλος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το διευθυντή.	Ομαδικές συνεντεύξεις από τους υπεύθυνους τμήματος κατά ηλικιακό επίπεδο μαθητών	Ένας χρόνος μετά την τυπική λήξη της ερευνητικής δραστηριότητας
Προσωπικό ημερολόγιο σκέψεων και συναισθημάτων διευθυντή	Προσωπικές καταγραφές σκέψεων, συναισθημάτων και εντυπώσεων	Καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνα δράσης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης
Σημειωματάριο καθημερινών εργασιών και υποχρεώσεων διευθυντή	Σημειώσεις και σχόλια για προγραμματισμένες ή πραγματοποιημένες δραστηριότητες που αφορούσαν δράσεις του διευθυντή – παιδαγωγικού και οργανωτικού χαρακτήρα	Καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνα δράσης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων υιοθετώ προσέγγιση παράλληλης παρουσίασης γεγονότων και εκτιμήσεων. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οργάνωσα την περιγραφή σε τρεις επάλληλους κύκλους δράσης και εντός των τριών κύκλων σε διακριτές αλλά συχνά αλληλεπικαλυπτόμενες θεματικές. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνεται η ανάγνωση και η κατανόηση των επιλογών και των αντιλήψεων για το τι μπορεί να λειτουργεί προς όφελος των παιδιών και τι όχι, εξελικτικά. Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης προσέγγισης παρουσίασης των αποτελεσμάτων, αφενός δημιούργησε τις προϋποθέσεις να παραμείνω κοντά στα πραγματικά δεδομένα και αφετέρου επέτρεψε την

αποτύπωση της προσωπικής μου προοπτικής. Ιδιαίτερη φροντίδα αποδίδεται για την παρουσίαση των προσδοκιών και των εισηγήσεων που διαμορφώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι πηγές των δεδομένων με ταυτόχρονη πληροφόρηση για τη διαδικασία συλλογής τους και για τη χρονική στιγμή κατά την οποία συλλέχθηκαν. Κατά την αναζήτηση της αναγκαίας πληροφόρησης στις πηγές των δεδομένων η προσπάθεια εστιάστηκε στα σημεία εκείνα όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με τις δράσεις που αναπτύσσονταν στο σχολείο καθώς και στα σημεία στα οποία κατέγραφαν τις γενικότερες προσδοκίες και τις εισηγήσεις τους για ουσιαστική δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στη συνέχεια είναι οργανωμένη με βάση τους τρεις κύκλους ανάπτυξης της δράσης:

α' κύκλος: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού,

β' κύκλος: Μέση εξέλιξη δράσης – Έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες

γ' κύκλος: Ωριμη εφαρμογή δράσης – Επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή.

α' Κύκλος: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού

Το πρόβλημα (α' κύκλος): Ο α' κύκλος δράσης σηματοδότησε την έναρξη της παρέμβασης. Το πρόβλημα που υποκίνησε την αναζήτηση προσανατολισμού αφορούσε στον καθορισμό κατεύθυνσης προς τη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συμπερίληψη όλων των παιδιών. Η αναζήτηση και η προσπάθεια καθορισμού κοινού προσανατολισμού ήταν πράξη κρίσιμης σημασίας για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Ο σχεδιασμός (α' κύκλος): Στον α' κύκλο δράσης, η ευέλικτη διαδικασία σχεδιασμού που υιοθετήθηκε περιλάμβανε διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού οράματος, καθορισμό μιας διαδικασίας επισήμανσης των παιδιών που βρίσκονταν ή κινδύνευαν να εκπέσουν στο φάσμα του αποκλεισμού και της μειονεξίας και δοκιμασία του οράματος απέναντι στις καθιερωμένες πρακτικές μας. Ο σχεδιασμός προέβλεπε συζητήσεις και λήψη αποφάσεων τόσο στην ολομέλεια προσωπικού όσο και σε μικρότερες ομάδες εργασίας.

Η εφαρμογή (α' κύκλος): Πολύ νωρίς φρόντισα να κοινοποιήσω τις δικές μου αντιλήψεις, διατυπώνοντας το παιδαγωγικό μου πιστεύω κατά τη διάρκεια των πρώτων τυπικών και άτυπων συναντήσεων που είχα με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Τις προσωπικές μου αντιλήψεις φρόντισα να παρουσιάσω και προς τους γονείς τόσο μέσω των έντυπων ανακοινώσεων από το σχολείο όσο και κατά την επίσημη συνάντηση γνωριμίας εκπαιδευτικών και γονέων. Σε όλες τις περιπτώσεις, προσπάθησα να περιλάβω το προσωπικό μου παιδαγωγικό πιστεύω στην ακόλουθη διατύπωση: «Όραμα και προσπάθειά μας είναι να χτίζουμε καθημερινά ένα περιβάλλον μάθησης όπου όλα τα παιδιά θα είναι χαρούμενα, θα μαθαίνουν και θα προοδεύουν σε συνθήκες συνεργασίας, φροντίδας και ασφάλειας».

Αναζήτηση Κοινού προσανατολισμού

Επειδή, η προσπάθεια στο σχολείο δεν μπορεί να είναι υπόθεση του ενός – έστω κι αν ο ένας είναι ο διευθυντής – αναζητήθηκε συλλογικότητα τόσο κατά τη διατύπωση όσο και κατά την υιοθέτηση του κοινού οράματος. Στη βάση αυτής της πεποίθησης, σε συνεδρία προσωπικού λίγες εβδομάδες μετά την ανάληψη των καθηκόντων μου στο σχολείο, κατέθεσα έγγραφο στο οποίο προσπάθησα να εξηγήσω την προσωπική μου αντίληψη για την έννοια και την αξία του κοινού προσανατολισμού στο σχολείο και πρότεινα να ξεκινήσουμε μια στοχαστική διαδικασία διατύπωσης ενός κοινού οράματος. Μεταξύ άλλων, στο έγγραφο έγραψα:

«Προτείνω, να θέσουμε σε στοχαστικό διάλογο το θέμα ώστε να ανταλλάξουμε ιδέες για να καταλήξουμε σε μια κοινή διατύπωση που να εκφράζει όσο πιο απλά αλλά και με σαφήνεια τις προσδοκίες μας για την αποστολή μας στο σχολείο μας» (VISION_PRO, σ.165).

Στο συγκεκριμένο έγγραφο (Παράρτημα Α), πέρα από τις θεωρητικές επεξηγήσεις, περιέλαβα παραδείγματα τέτοιων διατυπώσεων από άλλα σχολεία στα οποία φαινόταν η ποικιλία τρόπων διατύπωσης αλλά και η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου σε κάθε διαφορετική περίπτωση.

Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας που ακολούθησε τη συγκεκριμένη συνεδρία, αναμενόταν από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν γραπτώς τις εισηγήσεις τους για το περιεχόμενο και τη διατύπωση του οράματος του σχολείου, ώστε να υπάρξει κατάληξη σε μια κοινά αποδεχτή διατύπωση. Οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών παραδόθηκαν στα μέλη

μιας πενταμελούς ομάδας συναδέλφων η οποία συστάθηκε για να μελετήσει τις εισηγήσεις και να προχωρήσει σε μια παρουσίασή τους, πριν από την κατάληξη σε μια κοινή διατύπωση. Παρόλο που η παράδοση των εισηγήσεων αναμενόταν να γίνει στη διάρκεια της εβδομάδας που ακολούθησε τη συνεδρία προσωπικού, η παράδοση ολοκληρώθηκε σε τέσσερις εβδομάδες. Οι εισηγήσεις αυτές, προσωπικές ή ομαδικές, προέρχονταν από 18 μέλη του προσωπικού.

Η πενταμελής ομάδα μελέτης, αφού μελέτησε τις εισηγήσεις των συναδέλφων επισήμανε ότι στις εισηγήσεις υπήρχαν βασικές κοινές ιδέες οι οποίες αφορούσαν 8 βασικές περιοχές που αφορούσαν: α) σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων στο σχολείο, β) αξίες των ανθρώπων του σχολείου, γ) γνώσεις και δεξιότητες που αναμενόταν να καλλιεργεί το σχολείο, δ) πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ε) συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, στ) αναγνώριση της διαφορετικότητας, ζ) σεβασμό της ιδιαιτερότητας και η) σχολικό περιβάλλον. Με βάση τις ιδέες αυτές, η πενταμελής ομάδα μελέτης κατέθεσε προς συζήτηση τη δική της εισήγηση σε συνεδρία προσωπικού:

«Όραμα Σχολείου:

Να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον Αγωγής και Μάθησης, στο οποίο μαθητές και δάσκαλοι να συμμετέχουν με πνεύμα αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης και τήρησης αρχών και αξιών. Το περιβάλλον αυτό πρέπει να προάγει τη ψυχική ηρεμία και την ευτυχία των συμβαλλομένων μερών, παιδιών και δασκάλων».

Η εισήγηση της πενταμελούς ομάδας μελέτης, όπως διαμορφώθηκε στις δύο συναντήσεις που είχαν μεταξύ τους, παρουσιάστηκε προς συζήτηση και πάλι σε συνεδρία της ολομέλειας του προσωπικού ώστε να υπάρξει κατάληξη σε μια τελική διατύπωση που να καλύπτει στο μέγιστο δυνατό βαθμό το σύνολο των εισηγήσεων των εκπαιδευτικών. Η δική μου αντίδραση στην αρχική διατύπωση που προτάθηκε από την ομάδα αφορούσε στην ξεκάθαρη συμπερίληψη της έννοιας της διαφορετικότητας στο κοινό όραμα και στην ανάγκη για συνάφεια της διατύπωσης με το γενικότερο προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη δημιουργία ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου. Η παρέμβασή μου, έκρινα ότι ήταν αναγκαία για να γίνει ξεκάθαρος ο προσανατολισμός προς την ένταξη και τη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης στο σχολείο.

Η ιδέα της αναγνώρισης της διαφορετικότητας είχε ήδη επισημανθεί στις αρχικές εισηγήσεις των εκπαιδευτικών και αυτό διευκόλυνε την αποδοχή της παρέμβασής μου. Με επίγνωση της βαρύτητας που έδιδε στις εισηγήσεις μου η θέση μου ως διευθυντής του σχολείου και με επίγνωση ότι για κάποιους συναδέλφους πιθανό να μην υπήρχε έντονη

διάθεση για εμπλοκή στη διαδικασία της διαμόρφωσης κοινού οράματος, η ομάδα μελέτης έλαβε υπόψη τις εισηγήσεις και σε επόμενη συνεδρία επανήλθε με την τελική διατύπωση του οράματος του σχολείου, η οποία έλαβε την τελική μορφή της:

«Οραμά μας είναι να δημιουργούμε ένα ασφαλές περιβάλλον Αγωγής και Μάθησης στο οποίο όλα τα παιδιά και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν με πνεύμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Το περιβάλλον αυτό, θα προάγει ταυτόχρονα την ηρεμία και την ευτυχία των παιδιών και των εκπαιδευτικών με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις αξίες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης».

Σε σχέση με την αρχική διατύπωση, στην τελική διατύπωση είναι ευδιάκριτες οι ιδέες της συμπερίληψης και του σεβασμού της διαφορετικότητας οι οποίες θεωρώ ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για τη δημιουργία των προϋποθέσεων προσανατολισμού προς την κοινωνική δικαιοσύνη στην παιδαγωγική πράξη του σχολείου.

Παρόλο ότι η προσπάθειά μου ήταν να ολοκληρωθεί η διαδικασία διατύπωσης του κοινού οράματος μέσα από μια συμμετοχική διαδικασία, η θέση μου ως διευθυντής του σχολείου έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στις προσωπικές μου αντιλήψεις και αυτή είναι μια παραδοχή στην οποία οφείλω να κάνω αναφορά. Μια δεύτερη σημαντική παραδοχή, αφορά στο χρόνο στον οποίο εξελίχθηκε η διαδικασία συνολικά, ο οποίος ξεπέρασε τον αρχικό σχεδιασμό για διαδικασία τριών εβδομάδων. Η τελική διατύπωση, ολοκληρώθηκε έξι εβδομάδες μετά την πρώτη παρουσίαση της ιδέας και απαιτήθηκε χρόνος σε τρεις διαφορετικές αλλά όχι διαδοχικές συνεδρίες προσωπικού, πέρα από το χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσει η ομάδα μελέτης και πέρα από το χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσω προσωπικά για την προετοιμασία και το σχεδιασμό της διαδικασίας.

Η τελική διατύπωση, χρονικά συνέπεσε με τη λήξη του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους και κατά τη διάρκεια της συνεδρίας στην οποία παρουσιάστηκε προς την ολομέλεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, έθεσα τον ακόλουθο προβληματισμό: 'Σε ποιο βαθμό η καθημερινή μας πράξη, υπηρετεί το κοινό μας όραμα;' Ο προβληματισμός αυτός προετοίμασε τη διάθεση των εκπαιδευτικών για συζήτηση της εισήγησης για ανάληψη συντονισμένης δράσης. Η ανάληψη δράσης αφορούσε στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στην προώθηση της ουσιαστικής δημοκρατικοποίησης της καθημερινής παιδαγωγικής μας πράξης.

Αφού καταλήξαμε στην κοινά αποδεχτή διατύπωση, αναζητήθηκαν τρόποι κοινοποίησης του οράματός μας και το έργο αυτό ανέλαβα προσωπικά αναζητώντας στήριξη σε διαδικαστικά θέματα. Η ανάληψη του καθήκοντος της κοινοποίησης του

οράματος από μένα προσωπικά δε σήμαινε κάποια έλλειψη ενδιαφέροντος ή κάποια άρνηση συναδέλφων. Ήταν θέμα απόδοσης κύρους από τον κατά νόμο ορισμένο εκπρόσωπο του σχολείου να το πράξει μέσω των εκδόσεων (ενημερωτικό δελτίο και σχολικό λεύκωμα στο τέλος της χρονιάς), μέσω των ανακοινώσεων προς τους γονείς, μέσω των ομιλιών μου σε διάφορες εκδηλώσεις και μέσω αναρτημένων πόστερ.

Η κοινοποίηση του κοινού προσανατολισμού τελικά έλαβε κεντρική θέση στη δράση αφού αποτελούσε ένα είδος άτυπου συμβολαίου σε μια κοινή προσπάθεια. Στις συνεδρίες προσωπικού αλλά και στις πολλαπλές ευκαιρίες συζήτησης φρόντιζα να επαναλαμβάνω τη δέσμευσή μας σε σχέση με τις κεντρικές ιδέες του οράματος που αφορούσαν στο ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά. Η έννοια του κοινού προσανατολισμού δεν είναι απλά θέμα μιας κοινά αποδεκτής διατύπωσης αλλά ζήτημα διαμόρφωσης μιας κοινής αντίληψης που να καθοδηγεί την καθημερινή πρακτική.

Η σταδιακή οικοδόμηση μιας κοινής αντίληψης στη βάση ενός κοινού προσανατολισμού λειτούργησε ως παρώθηση που βοηθούσε την ανάπτυξη εστιασμένης δράσης. Οι πρακτικές με τις οποίες επιδιώξαμε το αποτέλεσμα δεν αφορούσαν σε νεοφανείς ιδέες αλλά σε γνωστές πρακτικές στις οποίες διαφοροποιήθηκαν η ένταση και η έμφαση. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση εκπαιδευτικού για τις προσδοκίες που δημιούργησε η προσανατολισμένη παρεμβατική δράση:

«Εγώ νιώθω ότι βοηθήθηκα. Ιδιαίτερα για συγκεκριμένα παιδιά που μιλήσαμε με τους γονείς, νιώθουμε περισσότερο ήσυχοι με τη συνείδησή μας. Κάθε χρόνο το κάνουμε αυτό αλλά νιώθω ότι φέτος τους ζορίσαμε λίγο περισσότερο. Για να αντιληφθούν τι γίνεται» (EYT17, SYN_F, σ. 168).

Αν ο διευθυντής καταφέρει να διευκολύνει την ανάπτυξη της κουλτούρας αυτής, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ιδέες αυτές μπορούν να περάσουν με περισσότερη ευκολία και προς την ευρύτερη κοινότητα και ιδιαίτερα προς τους γονείς ώστε η προσπάθεια να αποκτά ολοένα και πιο πλατιές βάσεις και ο προσανατολισμός να είναι ολοένα και πιο ξεκάθαρος.

*Η Επισήμανση των Περιπτώσεων Υψηλού Κινδύνου Οδηγεί στην Αναγνώριση
Μειονεκτήματος*

Μετά τον αρχικό καθορισμό προσανατολισμού δράσης, για την ανάληψη εστιασμένης δράσης προς την αναχαίτιση της αδικίας στο σχολείο χρειαζόταν να προηγηθεί η

επισήμανση και η οριοθέτηση του μειονεκτήματος συγκεκριμένων παιδιών ως υπαρκτού προβλήματος. Η εκδήλωση του μειονεκτήματος στη σχολική ζωή συνήθως γίνεται αντιληπτή μέσα από τη χαμηλή επίδοση, από το μειωμένο ενδιαφέρον, τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, από κάποια συναισθηματική δυσκολία που αντιμετωπίζουν και από τη γενικότερη αντικοινωνική συμπεριφορά τους.

Στην προσπάθεια αναγνώρισης του μειονεκτήματος και συνειδητοποίησης της ανάγκης για δράση προχωρήσαμε στη χορήγηση δοκιμίων αξιολόγησης της επίδοσης στη γλώσσα και στην αναζήτηση γνώσης για τη βιογραφία κάθε παιδιού χωριστά. Στη διάρκεια συνεντεύξεων που παραχώρησαν προσωπικά όλοι οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τμήματος προς το διευθυντή κατά την έναρξη της προσπάθειας, επιδιώχθηκε επισήμανση των παιδιών που αποτελούσαν περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Η διαδικασία αυτή έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με το υπαρκτό μειονέκτημα των παιδιών στο σχολείο και έτσι δημιουργήθηκε η προϋπόθεση για αναγνώριση της ανάγκης για δράση.

Η συνολική προσπάθεια λειτούργησε ως παρόθηση για δράση αφού έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με συγκεκριμένα πραγματικά προβλήματα. Όπως παραδέχονταν οι εκπαιδευτικοί, ενώ ανέκαθεν υπήρχε ευαισθητοποίηση, εκείνο που άλλαζε μετά την έναρξη της συγκεκριμένης δράσης ήταν η συγκεκριμενοποίηση της περιγραφής του μειονεκτήματος συγκεκριμένων παιδιών, το αίσθημα ότι υπάρχει γόνιμο έδαφος για ανάληψη δράσης και το αίσθημα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να μοιραστούν με ασφάλεια αυτή την ευαισθητοποίηση με άλλους συναδέλφους.

«Πιστεύω ότι όσο και να δείξεις αγάπη των συγκεκριμένων μαθητών, τα τραύματα που κουβαλούν από το σπίτι τους και οι εμπειρίες που ζουν, τους προκαλούν τούτες τις καταθλιπτικές τάσεις τζαι συμπεριφορές. Για παράδειγμα ο [...] έκλαιεν χωρίς ιδιαίτερο λόγο. Τον έφερα κοντά μου. [...], τι συμβαίνει σήμερα; Γιατί κλαίς; Τι να συνέβαινε άραγε; Μπορεί και τούτο το σχολείο να είναι η διέξοδος του τζείνου του μωρού. Τζαι μπορεί το γεγονός ότι έκλεινε το σχολείο τζαι θα ήταν μόνος του στο σπίτι... να του προκαλούσε τζαι κατάθλιψη τούτο το πράμα» (EYT12, SYN_H, σ. 169).

Πέρα από τη συνεχή έκθεση των προσωπικών αντιλήψεών μου και των προθέσεών μου, το στοιχείο που φαίνεται να συνέβαλε έντονα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια:

«EYT4: Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό σε κάθε σχολείο να εντοπίζεται η ομάδα υψηλού κινδύνου γιατί θα βοηθήσει παρακάτω στις προσπάθειες που θα γίνουν για βελτίωση αυτής της ομάδας.

EYT6: Και το γεγονός ότι έγινε σε μια πολύ οργανωμένη βάση, δηλαδή εντοπίστηκαν τα άτομα μέσω του τεστ, μετά σε συνεργασία με το διευθυντή μιλήσαμε προσωπικά στο διευθυντή και ενημερώσαμε το διευθυντή για τα άτομα και έγινε και γραπτώς τούτο, μας βοήθησε εμάς να έχουμε στο νου μας πιο ξεκάθαρα. Κάθε χρονιά ξέρουμε ποια είναι τα άτομα υψηλού κινδύνου, αλλά το ότι έγινε έτσι οργανωμένα με γραπτά κριτήρια, μετά δίνει στο δάσκαλο έτσι την ώθηση να σκεφτεί και κάτι παραπάνω. Να ενεργοποιηθεί πιο πολλά

[...]

EYT6: Προσωπικά ενεργοποιήθηκα στο ότι ήρθα τα είδα ξανά, τα είπα ξανά και ενώ τα είχα υπόψη μου. Λέγοντάς τα μού ήρθαν ξανά, οπότε εντοπίζοντας το συγκεκριμένο πρόβλημα μπορείς και να επικεντρωθείς σε συγκεκριμένες λύσεις για το κάθε μωρό ξεχωριστά. Και τούτο νομίζω με βοήθησε. Ήρθαν στο νου μου διάφορα, διάφορες λύσεις και όσο αφορά την οικογένεια των μωρών και όσο αφορά εξατομικευμένη δουλειά, βοήθεια στην τάξη μέσω ομάδων. Σου έρχονται στο μυαλό πράγματα που ξέρεις και ίσως να τα έχεις πίσω από το μυαλό σου, ενώ γράφοντάς τα και μιλώντας τα, τα εφαρμόζεις πιο εύκολα.

EYT4: Τα τεστ βοήθησαν νομίζω όλοι οι συνάδελφοι να κατανοήσουν και να δουν ποια είναι η ομάδα υψηλού κινδύνου σε κάθε τάξη» (SYN_DE, σ. 170).

Η αρχική αξιολόγηση της επίδοσης, η προσπάθεια οικοδόμησης βαθιάς γνώσης για την ιστορία κάθε παιδιού χωριστά και η αντιμετώπιση κάθε παιδιού ως μιας μοναδικής βιογραφίας αποτέλεσαν κεντρικά σημεία στην προσπάθειά μας. Στο σχολείο είχαμε ήδη μια στοιχειώδη βάση πληροφοριών από ένα αρχικό έντυπο που συμπλήρωναν οι γονείς κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στο έντυπο αυτό 'Ατομικό Πληροφοριακό Δελτίο Μαθητή/ριας', οι γονείς καλούνταν να συμπληρώσουν δημογραφικού χαρακτήρα πληροφορίες μαζί με στοιχεία που αφορούσαν: α) επάγγελμα και επίπεδο μόρφωσης γονέων, β) καταγωγή γονέων, γ) σύνθεση οικογένειας, δ) σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, ε) ύπαρξη διαζυγίου και στοιχεία γονέα με τον οποίο ζει το παιδί, στ) επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας και ζ) αναφορά σε άλλα προβλήματα υγείας, οικογενειακά, οικονομικά. Τα δεδομένα αυτά συμπληρώνονταν από τους ίδιους τους γονείς

και δεν μπορούσαν να είναι επαρκή για μια βαθύτερη κατανόηση της βιογραφίας κάθε παιδιού.

Οι πρόσθετες πληροφορίες λήφθηκαν από τα εμπιστευτικά στοιχεία που τηρούσε η επισκέπτρια υγείας για τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετώπιζαν παιδιά, από τις προηγούμενες δασκάλες των παιδιών στο σχολείο ή στο νηπιαγωγείο, από τους ίδιους τους γονείς που στις κατ' ιδίαν συναντήσεις μάς ενημέρωναν για θέματα που προέκυπταν στην πορεία ή για θέματα που δεν είχαν σημειώσει στο ενημερωτικό έντυπο. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε κάθε πρόσθετη πληροφορία που χωρίς να την αναζητήσουμε έφτανε στο σχολείο από άλλους γονείς, από λειτουργούς του γραφείου ευημερίας και από λειτουργούς των απογευματινών λεσχών φροντίδας των παιδιών.

Σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας και ιδιαίτερα κατά την εξέλιξη του α' κύκλου δράσης, προσπάθησα να διατηρήσω μια στάση μάλλον παρωθητική και συμβουλευτική επιδιώκοντας ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Την ίδια στιγμή διατηρούσα ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία με την αισιοδοξία ότι αυτό μπορεί να λειτουργεί ως ανακούφιση για τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο που επωμίζονταν.

Έμφαση στη Διδασκαλία και στη Μάθηση

Στη βάση της πεποίθησης ότι η ποιότητα στη διδασκαλία αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο – εντός του σχολείου - που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια για βελτίωση της μάθησης όλων των παιδιών, συναποφασίσαμε ότι μεγάλο μέρος της προσπάθειας θα έπρεπε να επενδυθεί στην ποιότητα της διδασκαλίας. Στην πρώτη συνεδρία προσωπικού μετά την οριστικοποίηση του πλαισίου δράσης, εισηγήθηκα ως θέμα συζήτησης την ποιότητα της διδασκαλίας. Κάλεσα τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν σε μικρές ομάδες και να δημιουργήσουν συνοπτικές λίστες στις οποίες να καταγράφουν με μορφή ιδεοθύελλας τα βασικά γνωρίσματα μιας ποιοτικής διδασκαλίας. Οι συνάδελφοι εργάστηκαν σε 5 ομάδες πενταμελείς ή εξαμελείς και κατά ομάδα έδωσαν τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.2. Το κοινό ερώτημα που τέθηκε στις ομάδες εργασίας, ήταν: *‘Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την ποιοτική διδασκαλία;’*. Η επισήμανση προέκυπτε από την προσωπική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού και με την έννοια αυτή η διαδικασία έμοιαζε περισσότερο με μοίρασμα καλών πρακτικών.

Οι παράγοντες ‘Οργάνωση και Προετοιμασία’, ‘Ενεργητική Συμμετοχή’, ‘Στοχοθεσία’, ‘Πειθαρχία’ και ‘Διαφοροποίηση της διδασκαλίας’ φάνηκαν να είναι οι

παράγοντες που εμφανίστηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις προτάσεις των εκπαιδευτικών και η συζήτηση των παραγόντων αυτών δημιούργησε την προϋπόθεση για βαθύτερο στοχασμό. Στην επόμενη συνεδρία, οι παράγοντες συζητήθηκαν εκ νέου και καταλήξαμε ότι στις επόμενες ανοιχτές διδασκαλίες, οι παρατηρήσεις μας θα επικεντρώνονταν σε συγκεκριμένους παράγοντες ποιότητας.

Η σύνοψη και ανάλυση των χαρακτηριστικών ποιοτικής διδασκαλίας (Πίνακας 4.3) διαμορφώθηκε στη βάση των εισηγήσεων των εκπαιδευτικών και οριστικοποιήθηκε κατά τη διάρκεια συνεδρίας προσωπικού. Σκοπός δεν ήταν να δημιουργηθεί ένας κατάλογος χαρακτηριστικών που να αξιολογούνται σε μια λίστα ελέγχου κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης διδασκαλίας αλλά να αποτελέσει ένα ενδεικτικό κατάλογο χαρακτηριστικών προσανατολισμένων προς την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών αναπτυσσόταν και η συζήτηση μετά την παρατήρηση διδασκαλιών.

Πίνακας 4.2

Παράγοντες Καθορισμού Ποιοτικής Διδασκαλίας όπως Επισημάνθηκαν από τους Εκπαιδευτικούς

ΟΜΑΔΑ Α	ΟΜΑΔΑ Β
Επικοινωνία	Προγραμματισμός – οργάνωση - προετοιμασία
Οργάνωση	Γνώση μαθητών
Καλό κλίμα	Οπτικοακουστικά μέσα
Πειθαρχία	Πειθαρχία και οργάνωση τάξης
Διαφοροποίηση	Προσωπικότητα και γλώσσα σώματος
ΟΜΑΔΑ Γ	ΟΜΑΔΑ Δ
Συμμετοχή μαθητών	Συμμετοχή όλων των παιδιών
Αλληλεπίδραση μαθητών	Διασφάλιση χαράς της μάθησης
Αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών	Δημιουργικότητα
Διέγερση ενδιαφέροντος	Ξεκάθαροι στόχοι
Διατήρηση προσοχής	Εποπτικοποίηση και εναλλαγή δραστηριοτήτων
Πειθαρχία	Διαφοροποίηση εργασίας βάσει πολλαπλών τύπων νοημοσύνης
Διαβάθμιση και ανατροφοδότηση	Επιβράβευση και ανατροφοδότηση
Προσωπικότητα δασκάλου	Αξιοποίηση τεχνολογίας
Αποδοχή και ένταξη όλων των παιδιών	
ΟΜΑΔΑ Ε	
Ενδιαφέρουσα αφορμή	
Εποπτικοποίηση	
Προσωπικότητα δασκάλου και θετική επίδραση	
Ενεργητική συμμετοχή παιδιών	
Εστίαση σε βασικά σημεία και στόχους	

Πτυχές παρατήρησης κατά τις διδασκαλίες

Προγραμματισμός: Οργάνωση: Διατύπωση στόχων με σαφήνεια. Λογική δομή δραστηριοτήτων. Συμπερίληψη δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Διαχείριση κατάλληλων διδακτικών μέσων. Ομαλή μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων. Κατάλληλο ξεκίνημα που να προσανατολίζει.

Σαφήνεια μαθήματος: Προσανατολισμός διδασκαλίας: σύνδεση μάθησης με προηγούμενη γνώση και δημιουργία σύνδεσης με μελλοντική μάθηση. Συνάφεια δραστηριοτήτων με στόχους μαθήματος. Εμφανής επιδίωξη δραστηριοτήτων. Εφαρμογή πρακτικών που μεγιστοποιούν το διδακτικό χρόνο.

Μαθησιακό κλίμα: Δημιουργία ευχάριστου και ζεστού μαθησιακού. Ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Προσδοκίες και ενθουσιασμός εκπαιδευτικού.

Διαχείριση τάξης και πειθαρχίας: Σταθερότητα συμπεριφορών στη βάση γνωστών των κανόνων και ρουτίνων. Ενδιαφέρον μαθήματος και πλούτος δραστηριοτήτων ώστε να μη αποσπάται η προσοχή. Έξυπνη διαχείριση απρόβλεπτων περιστατικών που αποσπούν την προσοχή.

Διαβάθμιση δραστηριοτήτων και ποικιλία: Αξιοποίηση ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων. Παρόθηση και ανατροφοδότηση για διασφάλιση της προσοχής και της συμμετοχής. Έμφαση και επιμονή στην πυρηνική γνώση.

Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών: Ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών. Πρόκληση ενδιαφέροντος και παροχή κινήτρων. Διαβάθμιση δραστηριοτήτων και σαφήνεια προσδοκιών. Ενθάρρυνση όλων των παιδιών. Παροχή θετικής ανατροφοδότησης.

Επιδίωξη στόχων που καλλιεργούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες: Εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης. Δραστηριότητες κριτικής σκέψης. Απαιτήση για δημιουργικότητα. Ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης. Προώθηση στρατηγικών μάθησης.

Ευκαιρίες επιτυχίας σε όλα τα παιδιά: Παροχή ευκαιριών επιτυχίας σε όλα τα παιδιά σε ποικίλες και διαβαθμισμένες δραστηριότητες. Ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ευκαιρίες για εξατομικευμένη βοήθεια.

Αξιολόγηση της μάθησης: Παροχή ευκαιριών αξιολόγησης της μάθησης από τα παιδιά και από τον εκπαιδευτικό στη βάση των στόχων που τέθηκαν.

Πέρα από τη συζήτηση των χαρακτηριστικών ποιότητας στη διδασκαλία ο προσανατολισμός ποιότητας στη διδασκαλία φαίνεται να διευκολύνθηκε και από την ίδια την ανάληψη δράσης.

«Η αλήθεια να λέγεται, και λίγο ασυναίσθητα έδωσα παραπάνω έμφαση στην κατανόηση κειμένου. Αφιέρωσα περισσότερο χρόνο και προβληματίστηκα. Μα ρε παιδί μου δεν μπορούν να απαντήσουν αυτή την ερώτηση; Πρακτικά: ξεκινούσαμε και έβαζα ερωτήσεις κατανόησης σε όλους. Κάποτε το έκανα και από τον κατάλογο της τάξης. Ήθελα πριν φύγουμε από το μάθημα να έχουν απαντήσει τουλάχιστον από μια ερώτηση όλοι. Δεν περίμενα απλά να σηκώσουν χέρι και οι ίδιοι πάντα και τα λοιπά. Νιώθω ότι υπήρχαν μωρά που υποχρεώθηκαν να σκεφτούν» (EYT8, SYN_A, σ. 174).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να στέκονται κριτικά απέναντι σε παραδομένες πρακτικές, εκφράζοντας επιφυλάξεις για τα βιβλία και τον τρόπο εργασίας μας:

«Νιώθω ότι δεν είναι και εξασκημένοι στο να απαντούν γραπτές ερωτήσεις κατανόησης τα παιδιά. Δηλαδή, τα βιβλία μας πλέον και ο τρόπος που εργαζόμαστε, δεν το προωθεί αυτό το θέμα» (EYT8, SYN_A, σ. 8).

Συστηματική παρατήρηση προόδου

Ως σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη συστηματική παρατήρηση προόδου. Η συστηματική παρατήρηση της προόδου των παιδιών με πολλαπλούς τρόπους αποτέλεσε βασικό συστατικό της προσπάθειας που εξελίχθηκε στο σχολείο και παρά το γεγονός ότι στα πολύ αρχικά στάδια της παρέμβασης αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτικότητα, στην πορεία αναγνωρίστηκε ως χρήσιμο εργαλείο που επέτρεψε το συνεχή ανασχεδιασμό. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή ενδυνάμωσε την αναστοχαστική διάθεση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ο αναστοχασμός με τη σειρά του συνέβαλλε στην περαιτέρω οικοδόμηση επίγνωσης της προόδου.

«EYT4: [...] τα τεστ βοήθησαν νομίζω όλοι οι συνάδελφοι να κατανοήσουν και να δουν ποια είναι η ομάδα υψηλού κινδύνου σε κάθε τάξη» (SYN_DE, σ.174).

Πέρα από τη χορήγηση των αρχικών δοκιμίων αξιολόγησης τα οποία θα επαναχορηγούνταν με τη λήξη της παρέμβασης για διαπίστωση της προόδου, οι εκπαιδευτικοί τήρησαν αρχεία προόδου στη βάση των τυπικών γραπτών αξιολογήσεων που εφάρμοζαν και στη βάση των καθημερινών παρατηρήσεών τους. Με τη λήξη του α' κύκλου δράσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συνοψίσουν τις εντυπώσεις τους σε σχέση με την επίδοση και τη γενικότερη παρουσία κάθε παιδιού χωριστά ώστε να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που θα επέτρεπαν την ανάπτυξη αναστοχασμού για τη συνέχεια.

Ο αναστοχασμός (α' κύκλος): Η κριτική και αναστοχαστική διάθεση που τήρησαν οι εκπαιδευτικοί, έγινε εντονότερη με τη συνειδητοποίηση των δυσκολιών που συναντήσαμε στην προσπάθεια για αναχαίτιση των προβλημάτων που αφορούσαν τη χαμηλή επίδοση και την κοινωνικο-συναισθηματική υπόσταση συγκεκριμένων παιδιών. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών συχνά διακρίνονταν από απογοήτευση έως και θυμό.

Σε αρκετές περιπτώσεις η απογοήτευση ήταν τόσο έντονη ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι είχαν χαμηλή έως και ανύπαρκτη επιτυχία.

«Μέσα στην τάξη νιώθω ότι δεν μπόρεσα να κάνω και πάρα πολλά πράγματα, διαφορετικά. Απλά σε μια τάξη με 25 μωρά, είναι πολύ σημαντικό να τους εντοπίσεις, εννοείται ότι θα προσπαθήσεις να τα βοηθήσεις αλλά ... Από κει και πέρα επειδή είναι τόσα πολλά και τα άλλα παιδιά, και δεν είναι μόνο εκείνα τα 3 ή 4 που έχουν σοβαρά προβλήματα, είναι εκεί τα παιδιά και περιμένουν τη συνηθισμένη βοήθεια που μπορούν να περιμένουν από τη δασκάλα τους» (EYT19, SYN_F, σ. 175).

Η προσπάθεια αναχαίτισης των προβλημάτων της χαμηλής επίδοσης έσπρωξε τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση τρόπων εμπλουτισμού του καθημερινού ρεπερτορίου τους κατά τις διδασκαλίες οι οποίοι πειραματίστηκαν με πρακτικές που αποσκοπούσαν στο να εμπλουτιστούν οι εμπειρίες των παιδιών. Παραδείγματα μιας τέτοιας επιλογής αποτέλεσαν η καθημερινή ολιγόλεπτη σιωπηρή ανάγνωση νέων κειμένων και ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων κατά τα διαλείμματα. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε αναδιοργάνωση των διαρρυθμίσεων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και προσπάθησαν να δημιουργήσουν πιο ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον για να χαλαρώσει το κλίμα και να αισθανθούν τα παιδιά ότι μπορούν να εκφραστούν πιο ελεύθερα. Ακόμα, εμπλούτισαν τις διδασκαλίες τους με διαβαθμισμένες δραστηριότητες για να δοθούν ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, δοκίμασαν πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας κυρίως με εισαγωγή ποικιλίας μέσων και μεθόδων και με διαβάθμιση δραστηριοτήτων. Ακόμα, έγινε προσπάθεια αξιοποίησης των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων πέραν των μαθημάτων για ουσιαστική συμμετοχή όλων των παιδιών και πειραματίστηκαν με τη δημιουργία ευκαιριών αλληλεπίδρασης και αλληλοστήριξης ενθαρρύνοντας την αλληλοδιδασκτική μεταξύ 'δυνατών' και 'αδύνατων' μαθητών.

«EYT6: Εγώ βλέπω τη διαφοροποίηση έτσι λίγο διαφορετικά. Ως προς τα μέσα που θα χρησιμοποιήσεις... Όχι μόνο το επίπεδο στο οποίο θα φτάσεις κάθε μαθητή .

EYT4: Και η προσέγγιση... Αναφέρομαι στα μέσα διότι, το κάθε μωρό μαθαίνει διαφορετικά. Οπότε, δίνοντας διάφορες ευκαιρίες τούτο μπορεί να κάνει ένα μωρό να μάθει

EYT4: Με έναν τρόπο. Άλλος μπορεί να θέλει ... άλλον τρόπο

EYT6: Δηλαδή προσπαθώ στα μαθήματά μου να υπάρχει ... Ποικιλία προσεγγίσεων και μέσων

EYT6: Ναι, ναι να διδάξω το ίδιο πράγμα με διαφορετικούς τρόπους έτσι ώστε να πάρει και το μωρό που ξέρω γω ... είναι πιο καλό στον κινητικό τομέα ας πούμε. [...]

EYT4: Κάτι άλλο που το είδα στην τάξη μου, είναι κάποιοι μαθητές που ας το πούμε είναι πιο καλοί να βοηθούν τους πιο αδύνατους. Τούτο μας βοήθησε» (SYN_DE, σ. 176).

Το τυπικό κλείσιμο του α' κύκλου δράσης σηματοδοτήθηκε με την καταγραφή του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ προόδου κάθε παιδιού από τους υπεύθυνους τμήματος και με την εφαρμογή μιας συνεδρίας προσωπικού με αναστοχαστικό χαρακτήρα για επανακαθορισμό των εμφάσεων και ανασχεδιασμό των δράσεων. Σε προσχεδιασμένο έντυπο οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη συνολική εντύπωση για την επίδοση των παιδιών κατά μάθημα και επιπλέον τις παρατηρήσεις τους για πτυχές της κοινωνικο-συναισθηματικής παρουσίας τους όπως: η συνέπεια, η κοινωνικότητα, η προσπάθεια και η αυτοπειθαρχία.

Στη σχετική συνεδρία προσωπικού η συνέχιση της προσπάθειας τέθηκε στο επίκεντρο με σαφή διάθεση αναθεώρησης και εμπλουτισμού των πρακτικών μας. Συγκεκριμένα, στη συνεδρία τέθηκαν εισηγήσεις που αφορούσαν στην ενδυνάμωση της προσπάθειας προς δύο νέες κατευθύνσεις: *πρώτο*, να δοθεί έμφαση σε πρακτικές εξατομικευμένης στήριξης των παιδιών και *δεύτερο*, να επιδιωχθεί μεγαλύτερη εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η απόφαση για ενδυνάμωση της προσπάθειας προς τις δύο κατευθύνσεις δε σήμαινε εγκατάλειψη των δράσεων που υιοθετήθηκαν στον πρώτο κύκλο δράσης αλλά εμπλουτισμό τους.

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Το πρόβλημα (β' κύκλος): Ο β' κύκλος δράσης, χρονικά συνέπεσε με το μέσο του δεύτερου τριμήνου του ακαδημαϊκού έτους και το ζητούμενο ήταν να εμπλουτιστούν οι

πρακτικές αναχαίτισης της μειονεξίας και της περιθωριοποίησης που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου. Συγκεκριμένα, στο επίκεντρο του προβληματισμού τέθηκε η αναζήτηση νέων τρόπων έμπρακτης στήριξης των παιδιών που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και η αναζήτηση πρακτικών οι οποίες θα εδραίωναν τη δημοκρατικοποίηση της παιδαγωγικής πράξης. Η αναζήτηση προϋπέθετε δοκιμασία των προσωπικών αλλά και των συλλογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον κοινό προσανατολισμό που υιοθετήθηκε κατά τη διάρκεια του α' κύκλου δράσης. Ως εκ τούτου, από την πλευρά μου ως διευθυντής του σχολείου προκάλεσα τη συζήτηση τόσο κατά τη διάρκεια των άτυπων συναντήσεων που είχα με εκπαιδευτικούς κατ' ιδίαν όσο και κατά τη διάρκεια συνεδριάσεων με την ολομέλεια του προσωπικού. Η συνειδητοποίηση ότι υπήρχαν σοβαρά περιθώρια δράσης προς την κοινή κατεύθυνση για δημοκρατικοποίηση και συμπερίληψη διευκόλυνε τη διαδικασία.

Ο σχεδιασμός (β' κύκλος): Στο β' κύκλο δράσης διατηρήθηκε η ευέλικτη διαδικασία σχεδιασμού που υιοθετήθηκε από την αρχή. Δύο στοιχεία διαφοροποίησαν τα δεδομένα για δραστηριοποίηση στο νέο κύκλο: *Πρώτο*, η ύπαρξη ενός σαφούς προσανατολισμού όπως υπαγορευόταν από τη διατύπωση του κοινά αποδεχτού οράματος και όπως αποσαφηνίστηκε στις πρακτικές επιλογές του α' κύκλου και *δεύτερο*, ο αναστοχασμός που αναπτύχθηκε σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των επιλογών στον α' κύκλο δράσης. Ο σχεδιασμός προέβλεπε συζητήσεις και λήψη αποφάσεων τόσο από την ολομέλεια προσωπικού όσο και από μικρότερες ομάδες εργασίας.

Η εφαρμογή (β' κύκλος): Η συνεδρία προσωπικού στη λήξη της δραστηριοποίησης στον α' κύκλο, όπου συζητήθηκαν οι αρχικές επιλογές και η αποτελεσματικότητά των επιλογών αυτών - όπως την αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή δραστηριοποίησή τους - ουσιαστικά αποτέλεσε τη νέα αφετηρία δράσης. Οι επιλογές στο β' κύκλο δράσης κινήθηκαν προς την ενδυνάμωση μιας εξατομικευμένης στήριξης η οποία προέβλεπε και εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών. Η κίνηση προς πιο εξατομικευμένες μορφές υποστήριξης έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με τις δυσκολίες των παιδιών και αυτό ενδυνάμωσε την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση απέναντι σε αυτές. Την ίδια στιγμή, η προσπάθεια επικοινωνίας με την οικογένεια ενδυνάμωσε την αντίληψη που αφορούσε στην αναγνώριση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως πιθανής πηγής δυσκολίας ή αισιοδοξίας ανάλογα με τα δεδομένα κάθε περίπτωσης.

Ανοιχτή Επικοινωνία με Οικογένεια

Η προσπάθεια για διευρυμένη και πολυμέτωπη στήριξη των παιδιών έθεσε στο επίκεντρο την ανοιχτή επικοινωνία με την οικογένεια. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών η προσπάθεια αυτή υλοποιήθηκε με αξιοποίηση των τακτικών συναντήσεων σε προκαθορισμένο χρόνο στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, με τηλεφωνικές κλήσεις από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς και με πρόσκληση των γονέων σε ανοιχτές συζητήσεις και εκδηλώσεις.

Στο επίπεδο της διεύθυνσης η επικοινωνία αυτή επιδιώχθηκε με γραπτές ανακοινώσεις, με τηλεφωνική επικοινωνία του διευθυντή με γονείς για ενημέρωση και με στοχευμένη πρόσκληση γονέων των οποίων τα παιδιά βίωναν συγκεκριμένες δυσκολίες. Οι πρακτικές αυτές στην ουσία αποτελούσαν έμπρακτη επιβεβαίωση της τακτικής της ‘ανοιχτής πόρτας’ που επιχείρησα να εφαρμόσω με διπλή πρόθεση: αφενός για να συμβάλω στην ενδυνάμωση της επικοινωνίας και αφετέρου για να συμβάλω στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Στις κατ’ ιδίαν συναντήσεις με γονείς ξεχωρίζουν οι περιπτώσεις πρόσκλησης διαζευγμένων ζευγαριών που δεν κατάφερναν να διατηρήσουν συνεννόηση για τα θέματα που αφορούσαν τα παιδιά, οι προσκλήσεις γονέων για τους οποίους υπήρχε υποψία ότι δεν είχαν επίγνωση των σοβαρών δυσκολιών των παιδιών και η απρόσκλητη επίσκεψη γονέων για να αναζητήσουν βοήθεια στην αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στο σπίτι. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι παρμένα αυτούσια από το προσωπικό μου ημερολόγιο.

«Συχνές τηλεφωνικές συνδιαλέξεις με γονείς – κυρίως μαθητών που κατηγοριοποιούνται στις κατηγορίες υψηλού κινδύνου. Τελευταίες συνδιαλέξεις αφορούσαν τις διευθετήσεις για την παροχή φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε 4 παιδιά Α' τάξης [...].

Με πρωτοβουλία και απαίτηση της δασκάλας προσκλήθηκαν και οι δύο – διαζευγμένοι και σε πλήρη διάσταση θέσεων και απόψεων – γονείς του Δ.Γ. στο σχολείο αλλά χωριστά. Ενημερώθηκαν για την εικόνα του παιδιού, τις δυσκολίες του, τις δυνατότητές του που είναι πολλές και κυρίως για τις δυσκολίες που προκαλεί η πλήρης διάσταση αντιλήψεων μεταξύ των γονέων [...]

Με πρωτοβουλία και απαίτηση της δασκάλας προσκλήθηκαν και δύο γονείς του Μ.Κ.. Η Μ.Κ. είναι τελειόφοιτο παιδί και οι γονείς ενημερώθηκαν για την εικόνα του σε σχέση με τη δυσκολία του να ενταχθεί στις φιλίες των συμμαθητών του, τις δυσκολίες του, τις

δυνατότητές του που είναι πολλές και κυρίως για τις δυσκολίες που προκαλεί η πλήρης απομόνωσή του. Το παιδί χρειάζεται άμεση στήριξη [...]

Τηλεφώνημα στη μητέρα του Μ.Κ. για τις συχνές απουσίες. Υπάρχει θέμα με την έλλειψη μεταφορικού μέσου από οικογένεια [...]

Κλήθηκαν οι γονείς του Κ.Α. και τους έγινε παρουσίαση της δύσκολης μαθησιακής εικόνας του παιδιού. Εκκρεμεί η διεκπεραίωση παραπομπής προς τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού από προηγούμενα χρόνια και ανέλαβαν οι γονείς να διερευνήσουν και προωθήσουν το θέμα με πρωτοβουλία προς τις υπηρεσίες του κράτους αλλά και με αναζήτηση βοήθειας ιδιωτικά [...]

Συζητήθηκε επίσης το θέμα των χρεών της οικογένειας προς την καντίνα (152 Ευρώ) και το θέμα των διδάκτρων προς την ειδική παιδαγωγό που ιδιωτικά στηρίζει το παιδί. Δόθηκαν χρήματα τόσο προς το κυλικείο όσο και προς την ειδική παιδαγωγό από το ταμείο ευημερίας που το σχολείο είχε δημιουργήσει σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων» (DIAR_K, σ. 5-6).

Πρακτικές Εξατομίκευσης στη Μαθησιακή Πράξη: Εξατομίκευση Εντός της Αίθουσας Διδασκαλίας, κατ' Ιδίαν Ενισχυτική Διδασκαλία και κατ' Ιδίαν Παροχή Ειδικής Εκπαίδευσης

Αναγνωρίζοντας τον προσωπικό χαρακτήρα των δυσκολιών κάθε παιδιού χωριστά, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι τρόποι αναχαίτισης των δυσκολιών θα έπρεπε σε μεγάλο βαθμό να αναζητηθούν και εξατομικευμένα.

«[...] όσο συνειδητοποιημένος και να είσαι μέσα στην τάξη, θεωρώ ότι είναι πολύ λίγα τα πράγματα που μπορείς να κάνεις. Εκείνο που μπορείς να κάνεις εκτός τάξης είναι κάποιος προγραμματισμός συστηματικής υποστήριξης. Δηλαδή τούτο που έγινε με τη βοήθεια ενός άλλου δασκάλου, να συνεργαστούμε και να δούμε πώς μπορεί να βοηθήσει, μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας ...» (EYT19, SYN_F, σ. 4-5).

Η άποψη αυτή θεωρώ ότι διατήρησε μια σταθερότητα ανάμεσα σε όλα τα μέλη του προσωπικού.

«Δυστυχώς τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζονται σημαντική εξατομικευμένη βοήθεια και διαφοροποίηση κατά τη διδασκαλία» (EYT19, SYN_F, σ.179).

«Θεωρώ ότι τα παιδιά που νοητικά δυσκολεύονται... όσο και να διαφοροποιήσουμε πάλι θα δυσκολευόμαστε. Τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Και το ίδιο το μωρό να νιώσει καλύτερα και ο δάσκαλος να μπορέσει να επικεντρωθεί πάνω σε εκείνο το μωρό. Μπορεί να μη χρειάζεται πολλή ώρα κάθε μέρα γιατί τούτα τα μωρά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν πολλά αλλά το συχνό κάνει τη διαφορά. Δηλαδή το μια φορά την εβδομάδα εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να μην έχει τόση αποτελεσματικότητα. Οι συχνές σύντομες – δηλαδή των δεκαπέντε λεπτών καθημερινά ή εναλλάξ – θα βοηθήσει να δημιουργηθεί και μια σχέση με το μωρό που δυσκολεύεται καλύτερη και πραγματικά θα βοηθήσει στο να το στηρίζεις περισσότερο. Γιατί από την άλλη, ναι μεν προσπαθούμε για διαφοροποίηση αλλά τούτα τα μωρά που δυσκολεύονται πάρα πολύ ... είναι πάρα πολύ δύσκολο... χάνονται. Θέλουν εξατομικευμένη βοήθεια» (EYT19, SYN_G_180).

Στις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, η αναγκαιότητα εξατομίκευσης συνήθως τοποθετούταν στον αντίποδα των επιχειρημάτων για αποτελεσματικότητα της μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας – για τα παιδιά που αποτελούν περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Η πεποίθηση για αναποτελεσματικότητα των προσπαθειών στις τάξεις μικτής ικανότητας σε αρκετές περιπτώσεις συνδέθηκε από τους εκπαιδευτικούς με την απογοήτευση που βίωναν από τις ακολουθούμενες πρακτικές. Παρά ταύτα, η άποψη για την αναγκαιότητα της εξατομίκευσης δε φάνηκε να αντιστρατεύεται την ιδέα της τάξης μικτής ικανότητας που ισχύει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

«EYT2: Θέλει και εξατομίκευση.

EYT9: Εν τζαι μπορεί μες στην τάξη έτσι. Όπως παραδίδεις το μάθημα τούτα τα μωρά ...

EYT20: Και ομαδική εργασία μέσα στην τάξη βοηθά.

EYT9: Έχω επιφυλάξεις. Βάζεις ένα αδύνατο σε μια ομάδα για να είναι μικτής ικανότητας, έτσι δεν είναι; Τι κάμνει;

EYT2: Ναι αλλά θα υπάρχουν διαφοροποιημένες εργασίες. Να κάνει εκείνο που μπορεί.

EYT20: Παίρνει όμως και ιδέες από τους άλλους. Το είδα φέτος από τους μαθητές μου. Έπαιρναν τις ιδέες από τους καλούς μαθητές. Έρχονταν σε επαφή, έβλεπαν πώς σκέφτεται ο άλλος.

EYT2: Μπορεί ο πιο καλός να εισηγηθεί τη λύση και ο άλλος να κάνει την πράξη.

EYT9: Αν μπορεί να κάνει την πράξη.

EYT2: Ναι ό,τι μπορεί ο καθένας. Εν να συνεργαστούν κιόλας.

EYT9: Να σας πω όμως τις ακραίες περιπτώσεις που έχω μέσα στην τάξη μου. Ούτε τούτο δεν μπορεί να το κάμουν, μια πράξη.

EYT2: Ναι δηλαδή όταν πούμε ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε, τι; Τα ξεγράφουμε; Παραδεχόμαστε ότι τούτα τα μωρά είναι με πρόβλημα, μπαίνουν με πρόβλημα, μένουν με πρόβλημα. Είναι χαμένοι τόσο για το σύστημα όσο και για μας ευθύς εξαρχής. Δηλαδή καταλήγουμε σε τούτο! Αν δεν μπορούμε εμείς να παρέχουμε κάποια βοήθεια και στήριξη που είναι η δουλειά μας, στο κάτω κάτω, ποιος θα το κάνει; Ο γονιός που δεν είναι δάσκαλος; Αφού εμείς πρέπει να δώσουμε τη στήριξη» (SYN_I, σ. 14-15).

Η αξιοποίηση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας, κατά τον οποίο ένα παιδί που σύμφωνα με την εκτίμηση του εκπαιδευτικού υπεύθυνου τμήματος χρειάζεται εξατομικευμένη βοήθεια έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, φάνηκε να απολαμβάνει θετικής αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τον παρεχόμενο χρόνο, καταρτίστηκε πρόγραμμα αξιοποίησης του θεσμού το οποίο κατά περιόδους αναδιοργανωνόταν για να δοθεί σε όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά η ευκαιρία να επωφεληθούν από το θεσμό. Η προσπάθεια που εκδηλώθηκε στο σχολείο ήταν να επεκταθεί η στήριξη προς όσο το δυνατό μεγαλύτερη ομάδα παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες που τους κατέτασσαν στο φάσμα του αναλφαβητισμού – συχνά κατά παράβαση των σχετικών οδηγιών από την κεντρική αρχή.

Πέρα από το θεσμό της παροχής εξατομικευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο εφαρμόστηκε και παροχή ειδικής εκπαίδευσης από ειδικούς παιδαγωγούς σε παιδιά που είχαν αξιολογηθεί μέσα από την τυπική διαδικασία που προβλέπεται και εγκρίθηκαν από την κεντρική αρχή. Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης παρέχόταν στα πλαίσια λειτουργίας εξειδικευμένης Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπου στηρίζονταν παιδιά που αντιμετώπιζαν σοβαρές εξειδικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Δημιουργώντας υψηλές προσδοκίες από την εφαρμογή του θεσμού, φρόντισα να έχω ενημέρωση από την ομάδα των ειδικών παιδαγωγών του σχολείου. Παρακάλεσα τους ειδικούς παιδαγωγούς να με ενημερώσουν για τη λειτουργία αλλά και για το περιεχόμενο του προγράμματος που εφαρμόζαν, για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού χωριστά και για την κατάσταση προόδου που παρουσίαζε.

Μια αντίληψη που φαίνεται να διαμορφώθηκε στην προσπάθεια για δραστική παρέμβαση ήταν το αίτημα για στήριξη και καθοδήγηση και προς τους εκπαιδευτικούς από πρόσωπα όπως οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι. Το παράδοξο σε αυτή την περίπτωση ήταν ότι δημιουργήθηκε μια απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενώ έδειξαν ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούσαν να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο παρέμβασης εξαιτίας της απουσίας θεσμικών ρυθμίσεων για το θέμα.

Διασφάλιση Ενός Περιβάλλοντος Αποδοχής που Προωθεί την Επιτυχία

Η προσπάθεια ενδυνάμωσης του υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά συνδέεται με την προσπάθεια για συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών και αυτό φάνηκε να επισημαίνεται πολύ νωρίς από τους εκπαιδευτικούς. Στη διάρκεια των πρώτων συνεντεύξεων με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τμήματος, οι εκπαιδευτικοί έκαναν τις πρώτες τους αναφορές για την παρουσία δυσκολιών που συνδέονταν και με τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Όπως επισημάνθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς χρειάστηκε προσπάθεια για να ενδυναμωθεί η εικόνα των παιδιών ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά είτε με έμμεση παρέμβαση είτε με άμεση υπόδειξη προς τα άλλα παιδιά:

«Το θέμα της αποδοχής είναι πολύ σημαντικό πιστεύω. Είναι δηλαδή θέμα κατά πόσο άλλα παιδιά αποδέχονται ένα παιδί που χαρακτηρίσαμε ως περίπτωση υψηλού κινδύνου. Δεν το αποδέχονται. Είναι ένας τομέας που δουλέψαμε» (EYT10, SYN_A, σ. 16).

«Αναγκάστηκα να μιλήσω και να πω στους υπόλοιπους ότι τούτο το μωρό δεν αισθάνεται καλά μαζί τους» (EYT8, SYN_A, σ. 6).

Το θέμα της αποδοχής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον δεν αφορά μόνο στις στάσεις των υπόλοιπων παιδιών στο σχολείο αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όπως επισημάνθηκε κατά τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι θέμα κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συνειδητά επιχειρεί να τονώσει το αυτό-συναίσθημα του παιδιού επιβεβαιώνοντάς του σε κάθε ευκαιρία ότι είναι αποδεχτό και ότι η παρουσία του είναι σημαντική:

«Από προσωπική πείρα φέτος, προσπάθησα πάρα πολύ να έχουν πιο θετική στάση προς το σχολείο. Τούτο βοήθησε πάρα πολύ κάποια μωρά. Θεωρώ ότι ήταν έτσι κλειδί στη δουλειά μου τούτο το πράγμα φέτος, με κάποια συγκεκριμένα μωρά που είχαν έτσι λίγο

συναισθηματικά προβλήματα. Τους δημιουργεί πιο πολλή αυτοπεποίθηση. Δεν ξέρω αν το είδατε εσείς (απευθύνεται στο διευθυντή) αλλά εγώ το είδα πάρα πολύ να συμβαίνει. [...] Νιώθουν ότι αξίζουν και ότι οι άλλοι δεν έχουν δικαίωμα να ... Νιώθουν ότι τους αποδέχονται οι συμμαθητές τους» (EYT6, SYN_I, σ. 17).

Πέρα από την αποδοχή των συνομηλίκων και των ίδιων των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια στράφηκε επίσης προς το να γίνει πιο ελκυστικό το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Στο κτίριο εφαρμόστηκαν εικαστικές παρεμβάσεις που έγιναν με πρωτοβουλία και δράση εκπαιδευτικών και παιδιών και στη σχολική ζωή εμπλουτίστηκαν οι δραστηριότητες κατά το χρόνο των διαλειμμάτων με αγορά πρόσθετων παιχνιδιών και διοργάνωση υπαίθριων παιχνιδιών. Η πρόθεση ήταν να προκαλούνται θετικά συναισθήματα προς τα παιδιά τόσο από το τεχνητό περιβάλλον όσο και από το περιεχόμενο της καθημερινότητας στο σχολείο.

Οι επιτυχίες μέσα από μαθήματα ενδιαφέροντος όπως η Φυσική Αγωγή, η Μουσική και η Εικαστική Αγωγή αποτέλεσαν ευκαιρία για παροχή κινήτρων προς τα παιδιά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αξιοποιήσουν. Αισθάνθηκα μάλιστα ότι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ειδικών θεμάτων δημιουργήθηκε ένας ενθουσιασμός γιατί θεώρησαν ότι οι ίδιοι βρίσκονταν σε πλεονεκτική θέση να δημιουργήσουν και να προσφέρουν ευκαιρίες επιτυχίας στα παιδιά οι οποίες με τη σειρά τους θα ενδυνάμωναν την αυτό-εικόνα των παιδιών και θα δημιουργούσαν προϋποθέσεις για νέες επιτυχίες σε άλλους τομείς.

Κατά τη διάρκεια μιας άτυπης συζήτησης με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό Εικαστικής Αγωγής μου επιβεβαίωσε την ευκαιρία που μπορεί να λαμβάνουν τα παιδιά στο μάθημά του αλλά επισήμανε και την απογοήτευσή του όταν οι εκπαιδευτικοί γενικής κατεύθυνσης αξιοποιούν το χρόνο του μαθήματος Εικαστικής Αγωγής για παροχή εξατομικευμένης μαθησιακής στήριξης:

«Έχω παρατηρήσει ότι παιδιά που δεν τα πάνε και πολύ καλά στα μαθήματά τους, στο μάθημα της Τέχνης παίρνουν ευκαιρίες για να αναδείξουν άλλες κρυμμένες δεξιότητες και ταλέντα και να εκφράζονται με άλλους τρόπους. Αυτό έχει αντίκτυπο και στην αυτοπεποίθησή τους και στη συμπεριφορά τους γενικά. Δυστυχώς πολλές φορές διαπιστώνω ότι οι υπεύθυνοι για την ενισχυτική διδασκαλία, παίρνουν το χρόνο από το μάθημα της Τέχνης πάντοτε και αυτό έχει αρνητική επίδραση» (DIAR_K, σ. 183).

Στο ίδιο πνεύμα ο εκπαιδευτικός στο μάθημα Φυσικής Αγωγής επισήμανε:

«Βλέπω παιδιά τα οποία μέσα στην τάξη είναι σεσημασμένοι που δεν συνεργάζονται και τα λοιπά ... αντιδρούν ή δεν μπορούν να έχουν τη σωστή ή αναμενόμενη ακαδημαϊκή

επίδοση, στα συγκεκριμένα μαθήματα είναι εντελώς διαφορετικοί. Η συγκεκριμένη φύση του μαθήματος είναι διαφορετική! [...] Το δεύτερο πράγμα - πέρα από την επισήμανση αυτών των παιδιών - είναι να αναπτυχθούν συγκεκριμένες δράσεις μέσα από τις οποίες να μπορούν να εκδηλώσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Θα αναφέρω κάτι για συγκεκριμένο μαθητή. Δε θα αναφέρω το όνομά του. Γνωρίζουμε όμως ότι αντιδρά συνέχεια ... Ανακαλύψαμε ότι έχει ηγετικές ικανότητες. Θεωρεί ότι τα περισσότερα πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο είναι παιδιάστικα και στο μάθημα της Γυμναστικής ήταν επίσης μια άρνηση. Προσπάθησα να εκμεταλλευτώ την παρουσία του, ορίζοντάς τον ως βοηθό μου. Όταν του ανέθετα υπευθυνότητες ήταν πάρα πολύ καλός. Ήταν πάρα πολύ καλός και έδειχνε και να το απολαμβάνει και να το πετυχαίνει» (EEM5, SYN_B, σ. 3-4).

Σε μια μάλλον ξεχωριστή περίπτωση, εκπαιδευτικός επικαλέστηκε τη δική του εμπειρία θέλοντας να τονίσει τη σημαντικότητα για παροχή πολλών ευκαιριών επιτυχίας:

«[...] είναι μεγάλο σχολείο, ούτως ή άλλως, πρώτα από όλα. Αλλά τουλάχιστον από τον καιρό που θυμάμαι τη σχολική μου ζωή, δε θυμάμαι να έχω λάβει μέρος ποτέ σε γιορτή ή σε θέατρο λόγω συμπεριφοράς. Άρα τούτο το πράγμα, το γεγονός ότι είχα πρόβλημα συμπεριφοράς, δε με άφησε να μπω ποτέ σε θέατρο και τούτο το θυμάμαι μέχρι τώρα. Ε για μένα, το να μπαίνουν τα παιδιά στο θέατρο έστω και σε ένα μικρό ρόλο, μια φορά το χρόνο... Τώρα δίνονται ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Τον καιρό που ήμουν εγώ μαθητής δε μπαίναμε όλοι ... ήταν τιμωρία αυτό το θέμα. Ακόμα και ο άτακτος μαθητής έχει την ευκαιρία να λάβει μέρος» (EEE3, SYN_C, σ. 9)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι προσπαθούσαν να αξιοποιήσουν τις ποικίλες δραστηριότητες όπως οι εορτασμοί, οι διαγωνισμοί, οι αθλητικές συναντήσεις και άλλες εκδηλώσεις για να δώσουν ευκαιρίες συμμετοχής σε όλα τα παιδιά αλλά δεν υπάρχουν δεδομένα που να επιβεβαιώνουν κατά πόσο το αποτέλεσμα επαλήθευσε τις προθέσεις. Την ίδια στιγμή, δεν έλειψαν και οι αντιλήψεις από μικρότερη σχετικά ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι παρουσιάστηκαν προβληματισμένοι από την απώλεια διδακτικού χρόνου και την πίεση που προκαλούν οι παράλληλες δραστηριότητες κάνοντας λόγο για παράλληλο πρόγραμμα που υπονομεύει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης

Ο προσανατολισμός προς την ανταπόκριση της ιδιαιτερότητας κάθε παιδιού μέσω επιλογών ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης, δημιούργησε μια θετική προϋπόθεση προς την κατεύθυνση της δημοκρατικοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας. Η προώθηση της ιδέας για διαφοροποίηση της διδασκαλίας φάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Από τις συζητήσεις που αναπτύσσονταν με τους εκπαιδευτικούς, συνειδητοποιούσα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν διαμορφώσει μια ενιαία αντίληψη για το τι ακριβώς σημαίνει στην πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και οι αντιλήψεις συχνά κυμαίνονταν από την άγνοια έως και την παρερμηνεία. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναγνωρίζουν την ωφελιμότητα της εφαρμογής πρακτικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης εντός της αίθουσας διδασκαλίας αλλά δηλώνουν ότι τελούν υπό την πίεση και τους περιορισμούς που προκαλεί το αίσθημα της βαρυφορτωμένης διδακτέας ύλης.

Όπως διαπίστωσα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων διδασκαλιών αλλά και από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι προσπάθειες διαφοροποίησης συνήθως εξαντλούνταν σε πρακτικές διαβάθμισης ποικιλίας δραστηριοτήτων και στην προαιρετική ανάθεση κάποιων εργασιών διαβαθμισμένων εργασιών στο σπίτι, θεωρώντας ότι διαφοροποιείται η εργασία.

«Και διαβαθμισμένες εργασίες ώστε να μπορούν να απαντούν και οι πιο αδύνατοι. Ξεκινούμε με μια απλή εργασία ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να απαντήσουν και να λάβουν μέρος ας πούμε και βάζουμε και κάτι πιο δύσκολο για τους πιο δυνατούς. Η διαφοροποίηση είναι πολύ σημαντική μέσα στην τάξη ...» (EYT4, SYN_DE, σ. 4).

«Πολλές φορές λόγω της ύλης, αγχωνόμαστε να καλύψουμε την ύλη και κάπου δε διαφοροποιούμε σωστά την εργασία μας» (EYT4, SYN_DE, σ. 4).

«EYT6: Εγώ βλέπω τη διαφοροποίηση έτσι λίγο διαφορετικά. Ως προς τα μέσα που θα χρησιμοποιήσεις. Όχι μόνο το επίπεδο στο οποίο θα φτάσεις κάθε μαθητή .

EYT4: Και η προσέγγιση... Αναφέρομαι στα μέσα διότι, το κάθε μωρό μαθαίνει διαφορετικά. Οπότε, δίνοντας διάφορες ευκαιρίες τούτο μπορεί να κάνει ένα μωρό να μάθει με έναν τρόπο. Άλλος μπορεί να θέλει ... άλλον τρόπο.

EYT6: Δηλαδή προσπαθώ στα μαθήματά μου να υπάρχει ...

EYT4: Ποικιλία προσεγγίσεων και μέσων.

EYT6: Ναι, ναι να διδάξω το ίδιο πράγμα με διαφορετικούς τρόπους έτσι ώστε να πάρει και το μωρό που ξέρω γω ... είναι πιο καλό στον κινητικό τομέα ας πούμε» (EYT 4, SYN_DE, σ. 4).

Ο αναστοχασμός (β' κύκλος): Ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο για την ανάπτυξη έρευνας δράσης και αναγκαίο εργαλείο για την παραγωγή ενός ωφέλιμου αποτελέσματος. Η ανάπτυξη αναστοχασμού προϋποθέτει μοίρασμα και ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών μεταξύ των συμμετεχόντων ώστε να ενδυναμωθεί η συλλογική δράση. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέχισαν να αξιοποιούνται κυρίως οι άτυπες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς κατ' ιδίαν ή σε επιμέρους ομάδες εργασίας και οι συνεδρίες με την ολομέλεια προσωπικού που έδωσαν την ευκαιρία για συζήτηση και ανάπτυξη προβληματισμού.

Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τις συναντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αφορούσαν στο κατά πόσο οι επιλογές που υιοθετήθηκαν λειτουργούσαν υπέρ της εδραίωσης των ιδεών της συμπερίληψης και της δημοκρατικοποίησης και κατά πόσο τα παιδιά που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου κατάφερναν να επιτύχουν βελτίωση, ξεφεύγοντας από την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Από τις συζητήσεις διαφάνηκε ότι οι δυσκολίες που συνέχισε να αντιμετωπίζει η συλλογική προσπάθεια συνδέονταν με τη συνολική κοινωνικο-συναισθηματική υπόσταση των παιδιών. Για το λόγο αυτό συζητήσαμε το ενδεχόμενο να επεκταθεί η προσπάθειά μας και σε δράσεις πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας ακόμα και πέρα από το σχολικό κτίριο.

Η συνειδητοποίηση αυτή έδωσε ώθηση για ανάπτυξη δράσεων που αποσκοπούσαν στη βαθύτερη κατανόηση της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού και προς την ανάπτυξη δράσεων για συνολική στήριξη της παρουσίας του κάθε παιδιού χωριστά. Την ίδια στιγμή, οι δράσεις κατευθύνθηκαν προς την εδραίωση μιας κουλτούρας ουσιαστικής αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας με ιδιαίτερη ευαισθησία προς τις ομάδες που κινδυνεύουν με περιθωριοποίηση και αποκλεισμό.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Το πρόβλημα (γ' κύκλος): Ο αναστοχασμός που αναπτύχθηκε στο β' κύκλο καθόρισε και το πλαίσιο προβληματισμού στον γ' κύκλο δράσης. Η προσπάθεια στην ώριμη πια εξέλιξη της προσπάθειας ήταν να επισημανθούν και ενδυναμωθούν εκείνες οι πρακτικές που

είχαν βοηθήσει θετικά τη συλλογική προσπάθεια και επιπλέον να αναζητηθούν νέες πρακτικές που θα υπηρετούσαν την πρόθεσή μας για εδραίωση μιας κουλτούρας κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Το ζητούμενο στην προσπάθεια ήταν η έμπρακτη επίδειξη μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης και φροντίδας προς την ιδιαιτερότητα όλων των παιδιών και ιδιαίτερα όσων βρίσκονταν στο φάσμα της μειονεξίας και του αποκλεισμού και ταυτόχρονα η καθιέρωση πρακτικών συμπερίληψης που αναχαιτίζουν τη μειονεξία και τον αποκλεισμό στις καθημερινές πρακτικές μας.

Ο σχεδιασμός (γ' κύκλος): Όπως και κατά τη διάρκεια των προηγούμενων κύκλων, ο σχεδιασμός διατήρησε μια ευελιξία στη βάση μιας διαλεκτικής προσέγγισης ανάμεσα στα δεδομένα και στις προθέσεις. Το στοιχείο που διαφοροποιούσε το σχεδιασμό στην παρούσα φάση ήταν η συσσωρευμένη εμπειρία από τους δύο προηγούμενους κύκλους, η οποία με τη σειρά της - εν δυνάμει - συγκροτούσε μια κοινή αντίληψη για το τι δούλεψε καλά και το τι θα μπορούσε να δουλέψει καλύτερα. Συγκεκριμένα, στη συνεδρία προσωπικού που σηματοδοτούσε την ολοκλήρωση του β' κύκλου δράσης οι εισηγήσεις που υιοθετήθηκαν επικεντρώνονταν στην αναζήτηση τρόπων βαθύτερης γνωριμίας με την προσωπική ιστορία κάθε παιδιού και στην αναζήτηση τρόπων επίδειξης συνολικής φροντίδας πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας.

Η εφαρμογή (γ' κύκλος): Η συνεδρία προσωπικού μετά την ολοκλήρωση δράσης στο β' κύκλο, όπου συζητήθηκαν οι επιλογές των δύο προηγούμενων κύκλων αποτέλεσε την αφετηρία δράσης στο γ' κύκλο. Πριν από την εφαρμογή της συνεδρίας στην ολομέλεια προσωπικού, οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι τμήματος είχαν χωριστές συναντήσεις με το διευθυντή, ώστε να συζητηθούν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στη βελτίωση των παιδιών συνολικά και ιδιαίτερα των παιδιών που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου από τον α' κύκλο δράσης. Οι επιλογές στον γ' κύκλο δράσης κινήθηκαν προς την ενδυνάμωση μιας πλατιάς στήριξης που αφενός θα καταδυόταν στην ακόμα βαθύτερη κατανόηση της ιδιαιτερότητας κάθε παιδιού και αφετέρου θα διεύρυνε τις δράσεις υποστήριξης πέρα από το μαθησιακό καθήκον.

Γνώση της Προσωπικής Ιστορίας Κάθε Παιδιού: Δημιουργία Δυναμικού Αρχείου Πληροφοριών

Ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της προσπάθειας αναγνωρίστηκε η δημιουργία μιας καλής βάσης πληροφόρησης για κάθε παιδί χωριστά. Η διαδικασία επιδιώχθηκε με τη δημιουργία ενός δυναμικού αρχείου. Το αρχείο αυτό είχε

πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα και ταυτόχρονα τελούσε υπό μόνιμη αναθεώρηση και εμπλουτισμό. Το δυναμικό αρχείο πληροφοριών περιλάμβανε τα ακόλουθα: Ατομικό πληροφοριακό δελτίο παιδιού (συμπληρώνεται από γονείς), Έντυπο καταγραφής αρχικής επίδοσης: Μαθησιακό και Κοινωνικό προφίλ (συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς), Εμπιστευτικό αρχείο πληροφοριών από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προς το διευθυντή για κάθε ένα παιδί χωριστά, Αποτελέσματα τακτικών γραπτών και προφορικών αξιολογήσεων.

Για τη δημιουργία του αρχείου, πέρα από την πληροφόρηση που προερχόταν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, συχνά αξιοποιούνταν και πληροφορίες από εκπαιδευτικούς προηγούμενων ετών, από το προηγούμενο σχολείο στην προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και οποιαδήποτε άλλη πηγή που κατείχε χρήσιμες πληροφορίες όπως: το γραφείο ευημερίας, η εκπαιδευτική ψυχολόγος, η επισκέπτρια υγείας, ο οικογενειακός γιατρός ή ο ιδιώτης παιδοψυχολόγος που μπορεί να στηρίζει το παιδί. Απρόσμενα και χωρίς να το αναζητήσει το σχολείο, πληροφόρηση έτυχε να φτάσει στο σχολείο και από γείτονες ή άλλα συγγενικά πρόσωπα που αυτόβουλα τους έπαιρναν πρωτοβουλία ενημέρωσης του σχολείου για θέματα που γνώριζαν.

Για τη δημιουργία του δυναμικού αρχείου πληροφόρησης οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν και για το λόγο αυτό η προσωπική άποψή τους ήταν κρίσιμης σημασίας. Αντιμετώπισαν θετικά την προσπάθεια ενώ έντονη ήταν η αντίληψη ότι θα έπρεπε να υπάρχει έγκαιρη έναρξη και διάρκεια στην προσπάθεια από τα πρώτα στάδια που το παιδί αρχίζει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο.

Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στο σχολείο, μας υποχρέωσε να τηρούμε το αρχείο σε μια σχετικά οργανωμένη βάση ώστε να διευκολύνεται η αξιοποίηση των πληροφοριών. Για το λόγο αυτό, πέρα από τα πιο πάνω, το αρχείο περιλάμβανε χωριστούς συνοπτικούς καταλόγους ως εξής:

- Κατάλογος αλλόγλωσσων και αλλοδαπών
- Κατάλογος παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας
- Κατάλογος παιδιών που λάμβαναν ειδική εκπαίδευση
- Κατάλογος παιδιών με σοβαρά προβλήματα υγείας
- Κατάλογος παιδιών που εκτιμήθηκαν ως περιπτώσεις υψηλούκινδύνου.

Από την ανάγνωση των προσωπικών ημερολογιακών καταγραφών μου συνειδητοποίησα την αγωνία να ξετρυπώσουμε, να συνδέσουμε και να συγκεντρώσουμε τις περισσότερες δυνατές πληροφορίες που συγκροτούσαν το πάζλ της βιογραφίας κάθε παιδιού

και ταυτόχρονα να δημιουργήσω ένα συστηματοποιημένο τρόπο φύλαξης αυτών των πληροφοριών. Η δημιουργία του αρχείου ήταν κρίσιμης σημασίας για δύο τουλάχιστο λόγους: *πρώτο*, ήταν ο τρόπος να συνειδητοποιηθεί η ανάγκη δράσης και *δεύτερο*, αποτέλεσε την παρώθηση που διευκόλυνε την υποστηρικτική δράση.

Στο προσωπικό μου ημερολόγιο είναι καταγραμμένες οι πολλές περιπτώσεις στις οποίες είχα ενεργή ανάμιξη στη διαδικασία δημιουργίας του αρχείου με τη συμμετοχή μου στις συναντήσεις με γονείς, με συμμετοχή μου στις συναντήσεις συντονισμού μεταξύ εκπαιδευτικών, ακόμα και στις συναντήσεις πολυθεματικής αξιολόγησης για τις περιπτώσεις των παιδιών για τα οποία ζητούσαμε εξωτερική βοήθεια από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Στις συναντήσεις αυτές, συνήθως αναμένεται να συμμετέχουν οι γονείς, ένας Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος και ένας Συνδεδειγμένος Λειτουργός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, η Ειδική Παιδαγωγός του σχολείου και η Εκπαιδευτικός – υπεύθυνη του τμήματος του παιδιού.

Συναισθηματική Στήριξη προς το Παιδί

Η ολόπλευρη στήριξη του παιδιού ήταν βασική επιδίωξη της προσπάθειας, θεωρώντας ότι το μειονέκτημα συγκεκριμένων παιδιών δεν ήταν σταθερά εστιασμένο σε κάποια μαθησιακή δυσκολία. Με αυτή τη σκέψη οι προσπάθειές μας στρέφονταν προς την ολόπλευρη στήριξη των παιδιών επιχειρώντας τη δημιουργία πολλαπλών ευκαιριών επιτυχίας με την προσδοκία ότι αυτό θα συνέβαλλε στη συναισθηματική ενδυνάμωση του παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά επισήμαιναν ότι οι δυσκολίες των παιδιών συνοδεύονταν με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αρνητικά συναισθήματα από, ενώ συχνά παρατηρούνταν και χαμηλά επίπεδα αποδοχής ανάμεσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

«ΕΥΤ10: Το θέμα της αποδοχής είναι πολύ σημαντικό πιστεύω. Είναι δηλαδή θέμα κατά πόσο άλλα παιδιά αποδέχονται ένα παιδί που χαρακτηρίσαμε ως ψηλού κινδύνου. Δεν την αποδέχονται. Είναι ένας τομέας που δουλέψαμε.

Σ: Άρα έπρεπε να πάμε και αλλού;

ΕΥΤ10: Ανακαλύψαμε κάποια ταλέντα που είχε αυτό το μωρό. Ενθαρρύνσαμε και δώσαμε ευκαιρίες να δοκιμάσει και να γνωρίσει τον εαυτό του. Προσπαθήσαμε να την κάνουμε να πιστέψει στον εαυτό της» (SYN_A, σ. 16-17).

Οι εκπαιδευτικοί στις παρατηρήσεις τους θεωρούσαν ότι η παραμικρή επιτυχία μέσα στη σχολική ζωή θα ήταν τόνωση της αυτοπεποίθησης η οποία αλυσιδωτά θα μπορούσε να έχει θετική επίδραση στην προσπάθεια του παιδιού για μάθηση.

«Εγώ βλέπω ότι είναι σημαντική και η συναισθηματική στήριξη τούτων των μωρών. Διότι τα πιο πολλά χρειάζονται στήριξη και συναισθηματικά περισσότερο παρά γνωσιολογικά. Συνήθως σε αυτή την ομάδα ψηλού κινδύνου υπάρχουν μωρά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και κάπου θέλουν βοήθεια στο συναισθηματικό τομέα. Και είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος. Να ενδυναμώσει μια θετική εικόνα. Βασικά είναι μωρά με χαμηλή αυτό-εικόνα. Θέλουν συναισθηματική στήριξη περισσότερο παρά να τα βοηθήσουμε γνωσιολογικά. Διότι όταν τα στηρίζεις συναισθηματικά και νιώσουν αποδεχτά μέσα στην τάξη, κάπου θα προσπαθήσουν και στο γνωσιολογικό τομέα. Αν όμως νιώθουν αποκλεισμένοι και κάπου νιώθουν ότι είναι οι αδύνατοι της τάξης, τούτο το πράγμα δεν τους βοηθά ούτε και στο γνωσιολογικό τομέα. Και σιγά σιγά αποκόπτονται» (ΕΥΤ4, SYN_DE, σ. 8).

Συνολική Επίδειξη Φροντίδας Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Πέρα από την προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών που τα παιδιά αντιμετώπιζαν στο σχολείο εξαιτίας συγκεκριμένου μειονεκτήματος έγινε προσπάθεια ολόπλευρης υποστήριξης των παιδιών με ενεργητική εμπλοκή της οικογένειας στην προσπάθεια του σχολείου και με παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών διευκολύνσεων, πέραν των ορίων του σχολικού χώρου.

Η συνεργασία με τους γονείς αναζητήθηκε επίμονα για μια σειρά από λόγους που άμεσα ή έμμεσα εκτιμήσαμε ότι θα ωφελούσαν τα ίδια τα παιδιά. Αρχικά θεωρήσαμε ότι ηθικά, το σχολείο είχε υποχρέωση από τη μια να ενημερώσει τους γονείς για την παρουσία και την εικόνα του παιδιού στο σχολείο και από την άλλη να ακούσει με προσοχή όλες τις πληροφορίες που θα προέρχονταν από τους γονείς και αφορούσαν τη βιογραφία και το περιβάλλον του παιδιού. Κατά δεύτερο λόγο, θεωρήσαμε ότι ήταν σημαντικό να γνωρίζουν οι γονείς με ακρίβεια τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το παιδί στο σχολείο τόσο σε σχέση με τη μαθησιακή του κατάσταση όσο και σε σχέση με την κοινωνικο-συναισθηματική του

παρουσία. Περαιτέρω, η ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς θεωρήσαμε ότι ήταν αναγκαία για να αναζητηθούν από κοινού λύσεις αντιμετώπισης των δυσκολιών και να ενημερώσουμε τις οικογένειες για τις πιθανές διευκολύνσεις που το σχολείο μπορούσε να προσφέρει.

Η προσπάθεια εμπλοκής των γονέων σε κάποιο βαθμό παρουσιάστηκε ως ανάγκη αφού οι προσπάθειες αναχαίτισης του μειονεκτήματος των παιδιών με δράσεις που εκδηλώνονταν στο σχολείο έμοιαζε να έχει περιορισμούς. Δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις αποκαλύφθηκε ότι ακόμα και μετά τις προσπάθειες στο σχολείο, αρκετοί γονείς δεν είχαν επίγνωση των δυσκολιών που κουβαλούσε το παιδί στο σχολείο – τουλάχιστο στην έκταση που αυτές εμφανίζονταν. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις οι σχεδόν ανυπέρβλητες δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο έφερναν την απόλυτη απογοήτευση. Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι χαρακτηριστικά.

«EYT4: Μα τα προβλήματα της οικογένειας ποιος θα τα λύσει;

EYT11: Ούτε η οικογένειά του μπορεί να το βοηθήσει. Ο ίδιος πρέπει να βοηθήσει τον εαυτό του. Ο ίδιος και οι συμμαθητές του. Και όλοι μαζί. Δηλαδή, ...

Σ: Προσπαθώ να βάλω τα πράγματα σε μια λίστα καθαρή μέσα στο μυαλό μου

EYT4: Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς; Υπάρχουν τόσα οικογενειακά προβλήματα πίσω από το μαθητή!» (SYN_H, σ.11).

«Προσπαθήσαμε εκεί και όπου χρειαζόταν να κάνουμε τις παραπομπές. Συζητήσαμε με τους γονείς και βρήκαμε λύσεις με τους γονείς. Έτυχε περίπτωση μαθητή που δεν κάναμε την παραπομπή γιατί αυτή ήταν η τελική απόφαση των γονέων. Παρόλο που μιλήσαμε (εννοεί μαζί με την ειδική δασκάλα) με τους γονείς και τους ενημερώσαμε και τους εξηγήσαμε τι γίνεται. Νομίζω ότι το αποδέχτηκαν εν μέρει...» (EYT14, SYN_C, σ. 6).

Η προσπάθεια εμπλοκής της οικογένειας στη συνολική δράση δεν περιοριζόταν στην ενημέρωση των οικογενειών για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το παιδί στο σχολείο και στην παροχή συμβουλευτικής στήριξης σε σχέση με τις δυσκολίες αυτές. Επειδή σε αρκετές περιπτώσεις η υλοποίηση των δράσεων είχε οικονομικό κόστος και επειδή ως δημόσιο σχολείο δεν είχαμε στη διάθεσή μας κάποιο ανεξάρτητο προϋπολογισμό, δημιουργήσαμε ταμείο εθελοντισμού στο οποίο καταθέταμε έσοδα από εθελοντικές εισφορές και μικρές ενδοσχολικές εκδηλώσεις.

Τα έσοδα του ταμείου ενίσχυε η κατάθεση χρημάτων από το Σύνδεσμο Γονέων τα οποία στόχευαν στην ευημερία άπορων οικογενειών και η διαχείριση του ταμείου γινόταν

σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων. Με το μικρό αυτό ταμείο, καλυπτόταν η καθημερινή σίτιση μικρού αριθμού παιδιών στο σχολικό κυλικείο, η αποπληρωμή χρεών οικογενειών προς το σχολικό κυλικείο, η αγορά ρουχισμού για συγκεκριμένα παιδιά. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια αξιοποίησης και πόρων που προέρχονταν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Δήμο για αγορά υπηρεσιών εκπαιδευτικής στήριξης από τις οικογένειες, για παροχή δωρεάν γεύματος στις παιδικές λέσχες του Δήμου, ακόμα και για εξασφάλιση δωρο-κουπονιών. Σημαντικό στοιχείο σε αυτή την προσπάθεια αποδείχθηκε η προσπάθεια αναζήτησης πόρων που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί από φιλανθρωπικούς οργανισμούς, από ιδιωτικές πρωτοβουλίες και από τη διοργάνωση ενδοσχολικών εκδηλώσεων συλλογής χρημάτων όπως παζαράκια αγοραπωλησίας μεταχειρισμένων βιβλίων και παιχνιδιών.

Οι δυσκολίες όμως που σχετίζονταν με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών δεν σχετίζονταν πάντοτε με οικονομικά θέματα. Ένα σοβαρό θέμα ήταν η ενημέρωση των αλλόγλωσσων γονέων. Μετά από την αποστολή ενός ολιγοσέλιδου οδηγού υποδοχής που το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ετοίμασε με πληροφορίες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε πολλές γλώσσες, δοκίμασα να αποστέλλω ανακοινώσεις προς τους γονείς αλλόγλωσσων παιδιών στα Αγγλικά. Μετά από δύο διαδοχικές αποστολές εγκατέλειψα την προσπάθεια επειδή αφενός η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων οικογενειών δε μιλούσαν Αγγλικά και επειδή η μετάφραση αποδείχθηκε πολύ απαιτητική πράξη. Σε περιπτώσεις όπου η κατ' ιδίαν επικοινωνία με τους γονείς ήταν απαραίτητη – όταν η χρήση της Αγγλικής την οποία κατέχουν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρκετή – επιστρατεύσαμε διερμηνείς (Αυτό συνέβηκε σε περιπτώσεις όπου οι γονείς μιλούσαν αποκλειστικά Αραβικά και Ρουμάνικα). Υπήρχαν περιπτώσεις που τα καθήκοντα του διερμηνέα αναλάμβαναν τα ίδια τα παιδιά.

Η προσπάθεια στήριξης επεκτάθηκε με δράση πέρα από τα όρια του σχολείου με εμπλοκή των εκπαιδευτικών και εμένα προσωπικά σε δράσεις τις οποίες οι γονείς αναλάμβαναν ιδιωτικά. Διατηρήσαμε επικοινωνία με προσωπικούς ιατρούς παιδιών που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα προβλήματα υγείας και επιδιώξαμε την ανοιχτή επικοινωνία με ιδιώτες παιδοψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς που ιδιωτικά στήριζαν τα παιδιά. Στα αρχικά στάδια της προσπάθειας αυτής, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν κάποια διστακτικότητα επειδή αφενός δεν προβλεπόταν στα τυπικά καθήκοντά τους και επειδή υπήρχε κίνδυνος διαχείρισης προσωπικών δεδομένων που αφορούσαν τα παιδιά.

Η στάση αυτή διαφοροποιήθηκε για αρκετά μέλη του προσωπικού και για αρκετούς γονείς, όταν με δική μου διαμεσολάβηση οι ίδιοι οι γονείς συναίνεσαν και εξουσιοδότησαν

τους εκπαιδευτικούς να έχουν αυτή την επικοινωνία και όταν στις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς επισήμainer ότι η συνεργασία με τους ιδιώτες ιατρούς ή παιδοψυχολόγους θα συμπλήρωνε τα δεδομένα που είχαμε για να αναπτύξουμε τις ενδοσχολικές μας δράσεις. Η διαδικασία αυτή, αφενός συνέβαλε στην κατά το δυνατό καλύτερη ενημέρωση για την προσωπική βιογραφία κάθε παιδιού ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις κατανόησης και περαιτέρω ευαισθητοποίησης και αφετέρου συνέβαλε στη δημιουργία των προϋποθέσεων για πιο εστιασμένη και συντονισμένη δράση υποστήριξης. Το απόσπασμα από συνέντευξη εκπαιδευτικών ένα χρόνο μετά τη λήξη της ερευνητικής δράσης είναι ενδεικτικό:

«EYT9: Αν ήξερες τα προβλήματα που φέρει εκ γενετής. Κληρονομικότητα τζαι ιατρικά που δεν μπορείς να επέμβεις πάνω σε τούτα γιατί τόσες είναι οι ικανότητές του, τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με την οικογένεια, αν έρθεις σε επαφή με την οικογένεια τζαι δείζουν συνεργασία τζαι υπάρχει μια καλή επικοινωνία τζαι οι στόχοι...

EYT5: Αν γίνει έγκαιρα τούτον ... που τες πρώτες τάξεις του δημοτικού

EYT2: Αν λοιπόν ενδιαφερθεί η οικογένεια τζαι συνεργαστεί με το δάσκαλο ... τζι ο δάσκαλος μέσα στην τάξη θα κάνει τη διαφοροποίησή στη δουλειά του και κάποια εξατομίκευση, θα πάρει το μωρό και πιο στενά να δει τις αδυναμίες του, να προσπαθήσει να καλύψει κάποια, να βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή του, να τονώσει την αυτοπεποίθησή του ...» (SYN_I, σ. 11-12).

Η διαμόρφωση αυτής της αντίληψης ουσιαστικά στάθηκε στον αντίποδα μιας διαφορετικής αντίληψης που αποδίδει όλα τα προβλήματα επίδοσης σε διανοητικά προβλήματα των παιδιών εξαιτίας των γενετικών καταβολών τους. Η αντίληψη αυτή εκφράστηκε έστω και μεμονωμένα κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων χωρίς να υπάρχει όμως ευρύτερη αποδοχή της. Το απόσπασμα που ακολουθεί, καταδεικνύει τον έντονο προβληματισμό για την απόδοση της μειονεκτικής παρουσίας παιδιών στο σχολείο με μια τάση για προσανατολισμό προς κοινωνικούς – οικογενειακούς παράγοντες:

«EYT2: Καλά, σήμερα κάποια οικογένεια που είναι φτωχή και δεν μιλώ για ακραία θέματα. Δηλαδή δεν μιλώ για φτώχεια που είναι άστεγοι ή δεν έχουν να φάνε. Απλά είναι πιο χαμηλά τα εισοδήματά τους. Γιατί τούτον το πράγμα να υστερεί ένα μωρό που έρχεται στο σχολείο; Να είναι λιγότερο έξυπνος ας πούμε;

Σ: Η απάντησή σου δηλαδή ποια είναι; Ότι δεν πρέπει να είμαστε απόλυτοι σε αυτούς τους λόγους που μπορεί να επηρεάζουν.

EYT2: Εγώ δε δίνω μεγάλη βαρύτητα πάνω στο οικονομικό.

Σ: Ο νόμος των πιθανοτήτων όμως;

EYT2: Εγώ δίνω πιο πολλή βαρύτητα πάνω στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών.

Σ: Στο μορφωτικό ... που σχετίζεται δηλαδή με προσδοκίες

EYT2: Ναι, που δεν μπορούν να το βοηθήσουν το μωρό, που δεν μπορούν να το ... μπορεί να είναι και η κληρονομικότητα.

EYT6: Ένα μορφωτικό όμως επίπεδο καλό ...

EYT20: Κληρονομικότητα είναι πάνω από όλα. Γιατί αν πάρουμε το - - (γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε γειτονικό σχολείο) Δημοτικό, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να εργαστούν λόγω του ότι τα παιδιά έχουν διανοητικά προβλήματα.

Σ: Διανοητικά;

EYT20: Ναι, έτσι είπαν οι δάσκαλοι που ήρθαν εκείνη την ημέρα στο τουρνουά.

EYT6: Γιατί μαζεύουν τους;

Σ: Δηλαδή καταλήξαμε να πιστεύουμε ότι είναι διανοητικά τα προβλήματα των μωρών;

EYT9: Όι, όι καμία σχέση. Εμένα δουλεύει η φιλενάδα μου και δεν μου είπε ότι έχουν διανοητικά προβλήματα τα παιδιά.

EYT20: Είπαν οι δάσκαλοι ότι δεν μπορούν να δουλέψουν κανονικά.

EYT6: Είναι πιο χαμηλό το οικονομικό και βιοτικό επίπεδο και ...

EYT9: Όι. Δεν είναι καθόλου χαμηλό το βιοτικό επίπεδο τζαμαί. Παιδιά είναι η κουμέρα μου. Είναι πάμπλουτοι οι Μεσανοίτες τζαμαί. Πιο πλούσιοι τζαι που τους δικούς μας. Εν τζείνοι οι παλιοί – (γίνεται αναφορά στην καταγωγή αυτοχθόνων κατοίκων περιοχής) που ...

Σ: Τι αλλάζει που δαμαί ως τζαμαί;

EYT9: Είναι το μορφωτικό επίπεδο. Έχουν περιουσία τζαι δεν τους νοιάζει. Να σας δώσω ένα παράδειγμα ...

EYT2: Μπορεί να μην έχουν τζι εμπειρίες τα μωρά.

ΕΥΤ9: Ξέρετε τον Α Λ (ονομαστική αναφορά σε μαθητή); Του Α Λ ο παπάς του είναι εκατομμυριούχος. Τι ήταν όμως ο Α Λ;»(SYN_I, σ. 7-8).

Δημιουργία Ευκαιριών Πρόσθετης Εκπαιδευτικής Στήριξης

Η λήψη πληροφόρησης σε σχέση με την προσωπική βιογραφία κάθε παιδιού χωριστά και η συνεξέταση των περιπτώσεων ενδυνάμωσε την άποψη που συνηγορούσε υπέρ μιας πιθανής σύνδεσης των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα στο σχολείο με τα δεδομένα που ίσχυαν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Όπου το κοινωνικό μειονέκτημα εμφανιζόταν ταυτόχρονα με τις δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετώπιζαν στο σχολείο θεώρησα ότι θα έπρεπε να αποδώσουμε σημασία στην ενδυνάμωση του περιβάλλοντος των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα του ρόλου της κατ' οίκον στήριξης¹³ οδηγηθήκαμε στην αναζήτηση νέων ευκαιριών υποστήριξης των παιδιών κατά την προσπάθειά τους στο μαθησιακό τους καθήκον. Η προσπάθεια αυτή πρακτικά αφορούσε:

α) Ενθάρρυνση των οικογενειών των παιδιών για συμμετοχή σε υφιστάμενα προγράμματα στήριξης και φροντίδας όπως η παιδική λέσχη του Συμβουλίου Κοινοτικής Ευημερίας που λειτουργούσε στο σχολείο κατά τον απογευματινό χρόνο,

β) Ενθάρρυνση των οικογενειών των παιδιών για συμμετοχή σε άλλες δραστηριότητες αθλητικές, καλλιτεχνικές κατά τον απογευματινό χρόνο οι οποίες προσφέρονταν από το Δήμο και άλλους τοπικούς φορείς,

γ) Εξασφάλιση και παραχώρηση υποτροφιών για παρακολούθηση μαθημάτων ξένων γλωσσών,

δ) Αγορά υπηρεσιών από προσοντούχους εκπαιδευτικούς για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας και εκπαιδευτικής στήριξης προς συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, σε απογευματινό χρόνο.

Την ευθύνη παρότρυνσης των οικογενειών για εμπλουτισμό των εμπειριών των παιδιών με συμμετοχή σε προγράμματα αθλητισμού, μουσικής, θεάτρου, χορού και

¹³ Εκτενέστερη αναφορά γίνεται στα αποτελέσματα του ερωτήματος 1.3 που αφορά τη διαμόρφωση αντιλήψεων για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στην προσπάθεια αναχαίτισης της ανισότητας και της αδικίας στο σχολείο για τα παιδιά.

εικαστικής αγωγής κατά τον απογευματινό χρόνο αναλάβαμε από κοινού οι εκπαιδευτικοί, εξηγώντας τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών σε τέτοια προγράμματα και ενημερώνοντας για τις ευκαιρίες που υπήρχαν στο άμεσο περιβάλλον του σχολείου. Προς την ίδια κατεύθυνση στράφηκε και η προσπάθεια εξασφάλισης υποτροφιών από ιδιωτικά φροντιστήρια στο άμεσο περιβάλλον του σχολείου για εκμάθηση ξένων γλωσσών τις οποίες παραχωρούσαμε σε οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα.

Έντονη ήταν η προσπάθεια στην ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων που λειτουργούσαν στο σχολείο και συγκεκριμένα της παιδικής λέσχης του Συμβουλίου Κοινοτικής Ευημερίας, θέτοντας στη διάθεση των παιδιών τις υποδομές και τον εξοπλισμό του σχολείου. Η δράση που ξεχώρισε αφορούσε στην ανάληψη πρωτοβουλίας από το σχολείο για αγορά υπηρεσιών στήριξης των παιδιών στο μαθησιακό καθήκον. Η δράση αυτή χαρακτηρίστηκε ως πρωτοποριακή γιατί η αγορά υπηρεσιών από τα δημόσια σχολεία δεν αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική, πρώτα και κύρια επειδή δεν έχουν τους αναγκαίους πόρους. Η πρωτοβουλία προέβλεπε αξιοποίηση της υποδομής του σχολείου, διασφάλιση του μεσημβρινού γεύματος και διεύρυνση του χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο για λήψη ενισχυτικής διδασκαλίας και στήριξης κατά τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, από προσοντούχους εκπαιδευτικούς. Το εγχείρημα ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό καθώς απαιτούσε εξασφάλιση σημαντικών οικονομικών πόρων και πολλές οργανωτικές διευθετήσεις. Για την εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων, απευθύνθηκα στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στο Δήμο, στο Σύνδεσμο Γονέων, στην Εκκλησία και σε εθελοντικές οργανώσεις ενώ σκόπιμα άφησα να διαρρεύσει η πρωτοβουλία με την αισιοδοξία ότι θα προσέλκυα και κάποιες εθελοντικές εισφορές από ιδιωτικές πρωτοβουλίες.

Δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα είχαν συγκεκριμένα παιδιά που κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν μαθησιακά κενά και το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν ήταν σε θέση να τα στηρίξει.

«ΕΥΤ11: Εγώ θα πω και τούτο που δοκιμάσαμε τα τελευταία δύο χρόνια. Μετά το μεσημέρι που δινόταν βοήθεια απογευματινή για τα μαθήματα, θεωρώ ότι βοήθησε τουλάχιστον τους δικούς μου αδύνατους μαθητές. Ίσως από το σπίτι να μην υπάρχει το ενδιαφέρον ή και η οικονομική άνεση για προσφερθεί η έξτρα βοήθεια, οπότε αν από το σχολείο γίνει κάτι οργανωμένο για τούτο σε συστηματική βάση, βοηθά.»

EYT19: Και εγώ το θεωρώ πρωτοποριακό και πολύ καλή ιδέα, θεωρώ ότι δούλεψε για την κατηγορία εκείνη των παιδιών που ήταν καθαρά αδιαφορία της οικογένειας. Όχι τόσο για ... περιπτώσεις που το παιδί δυσκολευόταν λόγω ικανοτήτων.

Σ: Εκεί όπου υπήρχε ανεπάρκεια της οικογένειας.

EYT19: Ναι. Εννοώ εκείνο το μωρό που μπορούσε... ένα έξυπνο μωρό αλλά δεν ασχολούταν η οικογένειά του το σπίτι του. Όταν το βάλουμε σε ένα πλαίσιο θεωρώ ότι προχώρησε. Θεωρώ ότι τα παιδιά που ...

Σ: Αισθάνεστε ότι προχώρησαν;

EYT11: Με τον [...] είδα μεγάλη διαφορά. Ο [...] όχι γιατί έχει τόσα πολλά κενά. Ο [...] επειδή έχει περισσότερα εφόδια τέλος πάντων από τον [...] είδα ότι τον βοήθησε πάρα πολλά. Και το βοήθησε και ψυχολογικά.

EYT19: Στο συγκεκριμένο μωρό εγώ δεν είδα κάτι... Γι αυτό είπα. Λόγω του ότι ήταν θέμα του μωρού περισσότερο. Ήθελε καθαρά εξατομικευμένη βοήθεια.

EYT17: Ίσως επαναπαύτηκαν και οι γονείς ότι ... εντάξει διαβάζουν τους άρα εγώ δεν έχω κάτι άλλο να κάνω.

EYT19: Εξυπηρετεί όμως πολύ εκείνα τα παιδιά που δεν έχουν καμιά βοήθεια στο σπίτι. Μωρά που είναι αλλόγλωσσα, μωρά που μπορούν να δουλέψουν μόνα τους» (SYN_G, σ. 8-9).

«Τούτον που εφαρμόσαμε φέτος σα σχολείο με την προσφορά στήριξης μετά τα μαθήματα... εγώ είδα μεγάλη διαφορά. Γιατί τζαμαι φάνηκε ότι η μάμα δε δούλευε με το μωρό. Δηλαδή δε βοηθούσε τα μωρά αλλά ούτε και μπορούσε να βοηθήσει. Άρα ήταν πολλά καλό τούτον» (EYT9, SYN_I, σ. 13).

Πρόωθηση Ενταξιακών Πρακτικών και Κατάργηση Πρακτικών Διαχωρισμού

Στην προσπάθεια για αναχαίτιση της αδικίας και του μειονεκτήματος, τέσσερα θέματα που συνδέονταν με πρακτικές διαχωρισμού τέθηκαν στο επίκεντρο: α) Η ενδυνάμωση θετικών προσεγγίσεων διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας, β) Η αναζήτηση τρόπων ενεργητικής εμπλοκής του συνόλου των παιδιών στη διδακτική πράξη και στην καθημερινότητα του σχολείου, γ) Η διαχείριση της διαδικασίας εξόδου παιδιών από την αίθουσα διδασκαλίας για λήψη ενισχυτικής διδασκαλίας ή ειδικής εκπαίδευσης και δ) Η

διαδικασία προκήρυξης ενδοσχολικών διαγωνισμών και η διαδικασία βραβεύσεων παιδιών που διακρίθηκαν σε εκδηλώσεις πέρα από το σχολείο.

Η ποιότητα διδασκαλίας με επίκεντρο τη συμπερίληψη του συνόλου των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία τέθηκε κατ' επανάληψη τόσο στις συνεδρίες προσωπικού όσο και σε άτυπες συναντήσεις κατά το χρόνο συντονισμού των εκπαιδευτικών με το διευθυντή. Στην πράξη, και παρά τις προσπάθειες που εκδηλώθηκαν για διαβάθμιση δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέμεινε ένα δύσκολο και αμφισβητούμενο σε κάποιο βαθμό θέμα για δύο τουλάχιστον λόγους: *Πρώτο*, οι εκπαιδευτικοί ομολογούσαν μια αδυναμία έως και ανεπάρκεια στην εφαρμογή ουσιαστικής διαφοροποίησης στις διδασκαλίες τους και *δεύτερο*, οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να εκφράζουν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καθώς και για την πρακτική της διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας¹⁴.

Μια πρακτική που συνηθίζουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία παραχώρησης εξατομικευμένης στήριξης σε παιδιά είναι να πηγαίνουν οι εκπαιδευτικοί στην αίθουσα διδασκαλίας και να καλούν ατομικά τα συγκεκριμένα ενώπιον των συμμαθητών τους. Θεώρησα ότι με αυτή την τακτική η έξοδος των παιδιών γίνεται με ένα μάλλον δεικτικό τρόπο που φέρνει σε δύσκολη θέση τα παιδιά μπροστά στους συμμαθητές τους και ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν νέες πρακτικές. Με τη διαδικασία υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που αρνούσαν να συμμετέχουν στο θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας και της ειδικής εκπαίδευσης. Η εναλλακτική πρακτική που δοκιμάστηκε ήταν να αποχωρούν τα παιδιά από μόνα τους από το μάθημα γνωρίζοντας εκ των προτέρων το χρόνο και το χώρο όπου θα εφαρμοζόταν η στήριξη. Ακόμα και μετά από αυτή τη λύση αρκετά παιδιά συνέχισαν να αισθάνονται άβολα κατά την έξοδό τους από το μάθημα καθ' όλη τη διάρκειά του.

Η βράβευση μαθητών εξαιτίας της διάκρισής τους σε διαγωνισμούς πέραν του σχολικού προγράμματος και η βράβευση μαθητών σε διαγωνισμούς που προκηρύσσονταν στο σχολείο ή σε διαγωνισμούς που προκήρυξε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θεωρήσαμε ότι αποτελούσαν περιπτώσεις διαχωρισμού των παιδιών. Τα παιδιά που επιλέγονταν για βράβευση καλούνταν σε συγκεντρώσεις όλων των παιδιών – συχνά και με την παρουσία γονέων – για να παραλάβουν κάποιο τιμητικό έπαθλο εξαιτίας της διάκρισής τους σε εκδηλώσεις ή διαγωνισμούς που δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα

¹⁴ Για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με πρακτικές διαφοροποίησης γίνεται παρουσίαση αποτελεσμάτων στο ίδιο κεφάλαιο

παιδιά, ούτε εν δυνάμει. Ακόμα και σε διαγωνισμούς που προκήρυσσε το σχολείο, στους οποίους θεωρητικά είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, η βράβευση των διακριθέντων με την πρακτική αυτή θεώρησα ότι αποτελούσε μια διαδικασία πολλαπλής επιβράβευσης για συγκεκριμένα παιδιά και ταυτόχρονα κάποιου είδους αποκλεισμό από την πιθανότητα βράβευσης για παιδιά που πρακτικά δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες εκδηλώσεις.

Μετά από εισήγησή μου προς το Διδασκαλικό Σύλλογο και στη συνέχεια προς το Σύνδεσμο Γονέων, διαμορφώθηκε νέα πολιτική την οποία το σχολείο ακολούθησε: α) Κατάργηση όλων των βραβεύσεων που αφορούσαν συμμετοχή σε εκδηλώσεις και διαγωνισμούς πέραν του σχολικού προγράμματος, β) Διατήρηση των βραβεύσεων για διακρίσεις μόνο σε διαγωνισμούς που προκηρύσσονταν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, γ) Απονομή βραβεύσεων συμμετοχής σε εκδηλώσεις που το ίδιο το σχολείο διοργάνωνε με την προοπτική να ακολουθείται η τακτική αυτή σε ένα εύρος θεμάτων ώστε να δίνεται η πραγματική ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Η τακτική αυτή, ενώ αγκαλιάστηκε με θετική προσέγγιση τόσο από το Διδασκαλικό Σύλλογο όσο και από το Σύνδεσμο Γονέων προκάλεσε την έντονη αντίδραση συγκεκριμένων γονέων που απαιτούσαν από το σχολείο να συνεχίσει να αποδίδει δημόσια τιμές σε παιδιά που διακρίνονταν σε εξωσχολικές διοργανώσεις.

Αναζήτηση Στήριξης από Θεσμούς Πέρα από το Σχολείο

Η παραπομπή περιπτώσεων παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες προς αξιολόγηση από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί τη μοναδική επιλογή των δημόσιων σχολείων στην προσπάθεια αναζήτησης στήριξης προς συγκεκριμένα παιδιά. Πρακτικά, από τη στιγμή που το σχολείο απευθύνεται και παραπέμπει περιπτώσεις παιδιών προς τις πιο πάνω υπηρεσίες, ενεργοποιείται μια διαδικασία αξιολόγησης η οποία καταλήγει σε απόφαση για παροχή διευκολύνσεων ειδικής εκπαίδευσης και λογοθεραπείας.

Ακόμα και με τους περιορισμούς που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος θεσμός, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι αυτό αποτελούσε σημαντική βοήθεια στην προσπάθεια του σχολείου να υποστηρίξει με πολλαπλά μέσα τα παιδιά και τη δική τους προσπάθεια. Προς αυτή την κατεύθυνση η προσπάθειά μου ήταν έντονη αφού φρόντισα να προωθηθεί η διαδικασία στο συντομότερο δυνατό χρόνο.

Ανάπτυξη Προσωπικού

Η ανάπτυξη προσωπικού θεώρησα ότι ήταν καίριας σημασίας για δύο τουλάχιστο λόγους: *Πρώτο*, δημιουργεί τις προϋποθέσεις ενδυνάμωσης της θεωρητικής βάσης της προσπάθειας με συμβολή στη διατήρηση του κοινού προσανατολισμού και *δεύτερο*, δημιουργεί τις προϋποθέσεις εμπλουτισμού του ρεπερτορίου που αφορούσε στις πρακτικές επιλογές που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ενταξιακή πολιτική μας. Η ανάπτυξη προσωπικού επιδιώχθηκε μέσα από ένα εύρος επιμορφωτικών δραστηριοτήτων οι οποίες δεν περιορίστηκαν στην παραδοσιακή μορφή μιας παθητικής λήψης γνώσης. Συγκεκριμένα, οι αναπτυξιακές δράσεις αφορούσαν:

- α) Καλλιέργεια κουλτούρας παιδαγωγικού διαλόγου με ενταξιακό προσανατολισμό,
- β) Δημιουργία γωνίας παιδαγωγικής ενημερότητας,
- γ) Αξιοποίηση της των ευκαιριών αλληλεπίδρασης κατά τη συνεδρία προσωπικού,
- δ) Δημιουργία ευκαιριών αλληλεπίδρασης στην καθημερινότητα του σχολείου,
- ε) Αξιοποίηση ευκαιριών προσωπικών συναντήσεων με το διευθυντή για συζήτηση και αναστοχασμό που αφορούσε την επαγγελματική δράση κάθε εκπαιδευτικού στο σχολείο,
- στ) Αξιοποίηση της εμπειρογνομosύνης των εκπαιδευτικών,
- ζ) Παροχή διευκολύνσεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών,
- η) Η προσπάθεια για αξιοποίηση της παρουσίας μου ως διευθυντή που αποτελεί καλό παράδειγμα προς την υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών,
- θ) Αναζήτηση ευκαιριών επιμόρφωσης στο εξωτερικό περιβάλλον.

Καλλιέργεια Κουλτούρας Παιδαγωγικού Διαλόγου με Ενταξιακό Προσανατολισμό:

Η υιοθέτηση ενός κοινού προσανατολισμού στη βάση της ενταξιακής ιδέας χρειαζόταν να περάσει μέσα από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για δράση. Αυτό ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα. Αφενός θα έπρεπε να επιδιωχθεί χωρίς να προσβάλλονται παραδομένες πρακτικές στο σχολείο και αφετέρου θα έπρεπε να αγκαλιαστεί η ιδέα ως πράξη αναθεώρησης και εμπλουτισμού των παλιών πρακτικών. Αρχικά, επιχείρησα να θέσω τον προβληματισμό στις συνεδρίες προσωπικού με συζήτηση ερωτημάτων όπως:

‘Σε ποιο βαθμό η καθημερινή μας πρακτική αγκαλιάζει όλα τα παιδιά;’

‘Ποια παιδιά μένουν έξω από την καθημερινή πράξη;’

Πέρα από τις συνεδρίες προσωπικού, έθετα τα ερωτήματα αυτά κατά τις ατομικές συνεντεύξεις με το προσωπικό όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δώσουν με ενημερώσουν σε σχέση με το υπόβαθρο και την παρουσία του κάθε παιδιού στο σχολείο από ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική άποψη. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν σε δυσκολίες από τη συμπεριφορά και την πρόοδο κάποιων παιδιών απαντούσα με το ερώτημα ‘πού νομίζεις ότι οφείλεται αυτή η εικόνα;’ και ‘τι μπορούμε να κάνουμε;’

Αυτή μου η στάση θεωρώ ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού διαλόγου προσανατολισμένου προς την ευαισθητοποίηση απέναντι στη μειονεξία κάποιων παιδιών.

«EYT5: Νομίζω ότι μέσα από τούτες τις κουβέντες συνειδητοποιούμε πόσο δύσκολη είναι η δουλειά μας. Πάρα πολύ δύσκολη...»

Σ: Και πόσο θεάρεστη είναι όμως. Έχει νόημα η δουλειά μας!

EYT5: Και πώς μπορεί μια χρονιά να είναι πιο καλή από την άλλη. Υπάρχουν χρονιές που είναι πιο δύσκολες...

Σ: Εγώ πιστεύω ότι άμαν κουβεντιάζουμε τέτοια πράγματα είμαστε πιο κοντά σε εκείνο που λέει η αποστολή μας»(SYN_I, σ.201).

Δημιουργία Γωνίας Παιδαγωγικής Ενημερότητας

Η γωνιά παιδαγωγικής ενημερότητας ήταν ένας μικρός χώρος στη βιβλιοθήκη της αίθουσας προσωπικού στην οποία εισηγήθηκα να τοποθετούμε υλικό σε έντυπη μορφή το οποίο θα εμπλούτιζε τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, σε σχέση με την προσπάθεια. Το υλικό, θεματικά αφορούσε ‘διαφοροποίηση της διδασκαλίας’, ‘αναγνώριση της διαφορετικότητας’, ‘δημοκρατική εκπαίδευση’. Ταυτόχρονα, στον ίδιο χώρο τοποθετούσαμε ανακοινώσεις που αφορούσαν επιστημονικά συνέδρια που πιθανό να ενδιέφεραν.

Αξιοποίηση Ευκαιριών Αλληλεπίδρασης κατά τη Συνεδρία Προσωπικού

Οι συνεδριάσεις προσωπικού διεξάγονται κάτω από σημαντικούς περιορισμούς που προκύπτουν από τις δυσκολίες που αφορούν το χρόνο διεξαγωγής (στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας), τη σύντομη διάρκειά τους (σαράντα λεπτά) και τη βαρυφορτωμένη θεματολογία με ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και την αναγκαιότητα επίλυσης επιμέρους θεμάτων συντονισμού στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

Παρά τους περιορισμούς, επιχείρησα να ενδυναμώσω τις ευκαιρίες για μοίρασμα και διάχυση ιδεών που προέρχονταν από τα ίδια τα μέλη του προσωπικού. Για τη μεγιστοποίηση του διαθέσιμου χρόνου στις συνεδρίες προσωπικού, ετοίμαζα έντυπο προς όλα τα μέλη του προσωπικού - πριν από κάθε συνεδρία - στο οποίο κατέγραφα περίληψη του περιεχομένου όλων των εγκυκλίων που αποστέλλονταν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όλων των ανακοινώσεων από τους φορείς με τους οποίους συνεργαζόταν το σχολείο και όλων των αποφάσεων που λαμβάνονταν από υποεπιτροπές συντονισμού στο σχολείο και από τη διευθυντική ομάδα. Στη θεματολογία των τριάντα έξι συνολικά συνεδριάσεων προσωπικού, σε μια σχολική χρονιά περιλήφθηκαν θέματα όπως:

Αναζήτηση κοινού προσανατολισμού και διατύπωση οράματος

Καθορισμός προδιαγραφών αξιολόγησης

Χαρακτηριστικά ποιότητας διδασκαλίας

Παρεμβολές στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης

Παράγοντες κινδύνου σχολικής αποτυχίας

Καλές πρακτικές διαχείρισης παραβατικότητας

Δημιουργία Ευκαιριών Αλληλεπίδρασης στην Καθημερινότητα του Σχολείου

Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση δεν αποτελούν θέματα που υποβάλλονται από νομοθετήματα αλλά μάλλον θέματα που προκύπτουν από την ηθική του καθήκοντος και την επαγγελματική δεοντολογία. Με αυτό το δεδομένο η προσπάθεια αφορούσε αφενός την πειθώ για την ωφελιμότητα της αλληλεπίδρασης και αφετέρου τη δημιουργία πραγματικών ευκαιριών. Στην προσπάθεια δημιουργίας ευκαιριών αλληλεπίδρασης τοποθετήθηκε

σταθερός χρόνος συντονισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα μεταξύ εκπαιδευτικών αδελφών τμημάτων, μεταξύ των μελών της διευθυντικής ομάδας και σε έκτακτες περιπτώσεις μεταξύ μελών του προσωπικού που θα εργάζονταν από κοινού για κάποιο καθήκον.

Για να ενισχύσω την ιδέα, ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους τμήματος να παρευρίσκομαι σε κάποιες από τις κοινές συναντήσεις που είχαν στο χρόνο συντονισμού για να δείξω ότι απέδιδα ιδιαίτερη σημασία σε αυτό. Η προσπάθεια αυτή δεν αντιμετωπίστηκε από όλα τα μέλη του προσωπικού με θετική προσέγγιση.

«Σ: Ας δούμε αυτό το θέμα. Τα αδελφά τμήματα είχατε την πολυτέλεια να συνεργαστείτε και να δείτε από κοινού μερικά θέματα.»

ΕΥΤ1: Πρόσεξα ότι όσο ανεβαίνουμε στις τάξεις, ο συντονισμός χάνεται. Δεν έψαξα να βρω την αιτία αλλά αυτό συμβαίνει.

ΕΥΤ8: Όντως κι εγώ το έχω προσέξει.

ΕΥΤ1: Βλέπω ότι οι [...] συνεργάστηκαν περισσότερο.

ΕΥΤ8: Δεν ήταν απλά δυσκολία συντονισμού. Ήταν λίγο αμέλεια.» (SYN_A, σ. 5 - 203).

«ΕΥΤ19: Νιώθω πάρα πολύ τυχερός που συνεργάζομαι. Ακριβώς επειδή υπάρχει συνεργασία γίνεται κατανομή. Εκείνο που μπορεί για παράδειγμα να έχω στο μυαλό μου για να κάνω, επειδή θα συζητήσουμε θα κάνουμε κατανομή και θα μοιράσουμε δουλειές, θα αφιερώσω λιγότερο χρόνο ... Υπάρχει καταμερισμός εργασίας. Με αυτή την έννοια είναι θετικό τούτο το θέμα του συντονισμού αλλά δεν είναι πάντα τόσο απλά τα θέματα. Δεν μπορεί κάποιος να υποχρεωθεί σε συνεργασίες όταν αυτή δεν του βγαίνει.»

ΕΕΜ6: Αναγνωρίζουμε όλοι την αξία της συνεργασίας. Είμαστε όμως και άνθρωποι και όπως και να το κάνουμε κάποιοι δυσκολεύονται» (SYN_F, σ. 203).

«ΕΥΤ17: Από τη στιγμή που κάνω τη δουλειά μου, μπορεί να ισχυριστεί κάποιος, γιατί να υποχρεωθώ ... Δε λέω ότι είναι σωστό ... Εγώ προσωπικά νιώθω περισσότερη ασφάλεια όταν συνεργάζομαι. [...]

ΕΥΤ19: Είναι πολύ σημαντικό και στο τέλος της ημέρας βοηθά και το δάσκαλο. Πώς θα μπορούσε να γνωρίσουμε τα παιδιά και να τα βοηθήσουμε. Πώς θα μπορούσαμε να οργανώσουμε δραστηριότητες;» (SYN_F, σ. 203).

«ΕΥΤ17: Δημιουργεί και θετική ψυχολογία στο δάσκαλο. Πηγαίνει στο σχολείο και να λέει: Δόξα σοι ο Θεός. Ξημέρωσε και πάω σχολείο. Και αυτό μπορεί να συμβαίνει με

όσα προβλήματα και να έχουμε μέσα στην τάξη μας. Η συνεργασία και η ανοιχτοσύνη σε ανακουφίζουν. Αντίθετα, και αν ακόμα έχεις την καλύτερη τάξη, όταν δε νιώθεις ότι έχεις τη στήριξη των ανθρώπων γύρω σου και δεν μπορείς να συνεργαστείς είτε με το διευθυντή σου είτε με τους ανθρώπους που άμεσα εμπλέκονται στο έργο σου, νιώθεις ότι πάει στραβά στην επαγγελματική σου ζωή» (SYN_F, σ. _204).

Αξιοποίηση Ευκαιριών Προσωπικών Συναντήσεων με το Διευθυντή για Συζήτηση και Αναστοχασμό

Στις τακτικές επαφές που επιδίωκα να έχω κατ' ιδίαν ή ομαδικά με τους εκπαιδευτικούς έθετα στο επίκεντρο το συντονισμό των δράσεων προς τον κοινό ενταξιακό προσανατολισμό. Οι συζητήσεις αυτές αποσκοπούσαν στη δημιουργία αναστοχαστικής διάθεσης και στη βαθύτερη συνειδητοποίηση των θεμάτων της καθημερινότητας που κινδύνευαν να περνούν απαρατήρητα.

Στο προσωπικό μου ημερολόγιο φρόντιζα να καταγράφω τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου κάθε φορά που αισθανόμουν ότι οι επαγγελματικού χαρακτήρα συζητήσεις μου με τους εκπαιδευτικούς είχαν ως θέμα την ενταξιακή πολιτική μας.

«Οι επαγγελματικές συζητήσεις είναι απόλαυση. Παροτρύνω τους υπεύθυνους τμήματος έκτης να προχωρήσουν με παραπομπές¹⁵. Ο [...] συζητά μαζί μου πού οφείλονται αυτά τα θέματα (εννοεί δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά)» (HM, σ. 8).

Αξιοποίηση της Εμπειρογνωμοσύνης των Εκπαιδευτικών

Η εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών όπως προέκυπτε από την πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία ή/και την ακαδημαϊκή κατάρτισή τους ήταν εφόδιο στην προσπάθεια αξιοποίησης και διάχυσης της αναγκαίας γνώσης. Η αξιοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης, αξιοποιήθηκε αφενός με την παρουσίαση θεμάτων κατά τη συνεδρία προσωπικού αλλά και με την έμπρακτη καθοδήγηση συγκεκριμένων πρακτικών. Με μικρές εξαιρέσεις, οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκαν πρόθυμοι να αναλάβουν ρόλο επιμορφωτή κατά τη διάρκεια συνεδριάσεων αλλά ευχαρίστως αποδέχονταν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες

¹⁵ Παραπομπή καλείται η διαδικασία υποβολής αιτήματος για πολυθεματική αξιολόγηση του παιδιού με τη συμβολή της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για να διαγνωσθεί η ενδεχόμενη μαθησιακή δυσκολία του και να εγκριθεί η παραχώρηση διευκολύνσεων Ειδικής Εκπαίδευσης.

ανάπτυξης που προέρχονταν από συνάδελφους. Οι παρουσιάσεις που αναπτύχθηκαν από μέλη του προσωπικού, πέρα από τις δικές μου εισηγήσεις, αφορούσαν την αξιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων και τους παράγοντες απόσπασης της προσοχής κατά τη διδασκαλία και μάθηση.

Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδείχθηκε η εμπειρογνωμοσύνη των ειδικών παιδαγωγών του σχολείου κατά τη διάρκεια των άτυπων αξιολογήσεων συγκεκριμένων παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ελεύθεροι να ζητήσουν από τους ειδικούς παιδαγωγούς να παρατηρήσουν τη δραστηριότητα αλλά και τις εργασίες παιδιών που οι ίδιοι επισήμαιναν ώστε να εμπλουτιστεί το περιεχόμενο της αρχικής αξιολόγησης και διάγνωσης των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά. Στην προσπάθειά μας, ήταν κρίσιμης σημασίας να διαφανεί κατά πόσο τα προβλήματα ένταξης ενός παιδιού προέρχονταν από εξειδικευμένες μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονταν με γενετικούς παράγοντες ή από δυσκολίες προσαρμογής στη σχολική ζωή που σχετίζονταν με παράγοντες της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού.

Η διαδικασία αυτή, αναπτυσσόταν με τη συμμετοχή των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, των ειδικών παιδαγωγών, συχνά των ίδιων των γονέων και εμένα προσωπικά ώστε να υπάρχει μια πολύ-συμμετοχική προσέγγιση πριν από την απόφαση για δράση.

Παροχή Διευκολύνσεων για Αλληλοπαρατήρηση Διδασκαλιών

Μια άλλη αναπτυξιακή δράση την οποία ενθάρρυνα τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ήταν η ανταλλαγή επισκέψεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών. Παρόλο που στο προσωπικό μου πρόγραμμα υπήρχαν συχνές παρατηρήσεις διδασκαλιών και παρόλο που συχνά καλούσα τους συναδέλφους για ανάληψη πρωτοβουλιών – έστω κατά το χρόνο που ο ίδιος παρατηρούσα διδασκαλίες – η πρακτική αυτή δεν αγκαλιάστηκε παρά μόνο στα τελευταία στάδια της παρέμβασης.

«Σ: Να μια δυσκολία που είχα. Δυσκολεύτηκα τόσο πολύ να πείσω να πάτε να δείτε ένα μάθημα σε μια άλλη τάξη από ένα άλλο συνάδελφό μας. Εγώ που έβλεπα μαθήματα έλεγα συνέχεια, είναι κρίμα να μην είναι και άλλοι μαζί μου.

ΕΥΤ6: Σιγά σιγά. Θέλει χρόνο αυτό το πράγμα.

ΕΥΤ4: Πρέπει να εξοικειωθούμε με αυτές τις ιδέες. Και για όσους θα πάνε να παρακολουθήσουν αλλά και για τον ίδιο που θα μας υποδεχτεί.

Σ: Θεωρώ ότι είμαστε προσβεβλημένοι από την ασθένεια του ατομικισμού – σε εισαγωγικά το προσβεβλημένοι – που ισχύει σε όλα τα σχολεία μας» (SYN_DE, σ.206).

Η Προσπάθεια για Αξιοποίηση της Παρουσίας μου ως Διευθυντή που Αποτελεί Καλό Παράδειγμα προς την Υλοποίηση Ενταξιακών Πρακτικών

Η παρουσία μου στο σχολείο ως διευθυντή προσπάθησα να αποτελεί μόνιμα ένα καλό παράδειγμα σταθερής και συνεπούς δράσης προς τον κοινό προσανατολισμό μας. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις επέλεγα την πράξη παρά τη λεκτική έκφραση των αντιλήψεών μου, όπως για παράδειγμα στον τρόπο διαχείρισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών παραβατικότητας από παιδιά. Στη διαχείριση της παραβατικότητας προσπαθούσα να αντιμετωπίσω με κατανόηση κάθε παιδί έχοντας επίγνωση των δυσκολιών για τις οποίες τα παιδιά μπορεί να μην είχαν άμεση ευθύνη χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά είχαν διαφορετική αντιμετώπιση σε σχέση με τους κανονισμούς λειτουργίας του σχολείου. Μελετώντας εκ νέου τις σελίδες του προσωπικού μου ημερολογίου αλλά και του σημειωματάριου στέκομαι στις πράξεις εκείνες που θα μπορούσαν να αποτελούν βάση προσέγγισης κοινωνικής δικαιοσύνης και ενταξιακής πρακτικής από μέρος μου ως διευθυντή:

- Η έκφραση της συνεχούς μου αγωνίας για τα παιδιά που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν χαρακτηρίσει ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου,
- Η κατ' επανάληψη διατύπωση και δημοσιοποίηση των βασικών μου αντιλήψεων που στηρίζουν το παιδαγωγικό μου πιστεύω,
- Η προσπάθεια μεγιστοποίησης του ωφέλιμου χρόνου στις συνεδρίες προσωπικού για συντονισμό και ανάπτυξη προς τον κοινό προσανατολισμό,
- Η προσωπική μου παρέμβαση και η απευθείας επικοινωνία μου με οικογένειες μαθητών που βρίσκονταν στο φάσμα του 'υψηλού κινδύνου',
- Η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης στα μέλη του προσωπικού,
- Οι διευκολύνσεις που παρείχα στους εκπαιδευτικούς ώστε να παραμένουν απερίσπαστοι στο διδακτικό τους έργο,
- Η πρόωθηση πρακτικών συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς,

- Η αναζήτηση πόρων για υλοποίηση των δράσεών μας όπως η περίπτωση της αγοράς υπηρεσιών για απογευματινή στήριξη συγκεκριμένων παιδιών,
- Η αξιοποίηση ευκαιριών του άμεσου και ευρύτερου περιβάλλοντος για ενδυνάμωση της προσπάθειας στήριξης των παιδιών μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας,
- Η κατάργηση πρακτικών διαχωρισμού όπως οι βραβεύσεις παιδιών που επιτύχαιναν διακρίσεις σε εξωσχολικές δραστηριότητες και
- Η κατ' ιδίαν επίσκεψή μου στον προϊστάμενο της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για προώθηση των περιπτώσεων αξιολόγησης και έγκρισης διευκολύνσεων στήριξης για παιδιά του σχολείου.
- Η προσωπική μου επικοινωνία με γιατρούς και παιδοψυχολόγους που παρακολουθούσαν παιδιά του σχολείου μας για λήψη πληροφόρησης αλλά και για λήψη συμβουλευτικών οδηγιών διαχείρισης δυσκολιών που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα παιδιά.

Σε μια από τις συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ένα χρόνο μετά την παρέμβαση στο τέλος του δεύτερου έτους παρουσίας μου στο σχολείο αυθόρμητα η συζήτηση αποκαλύπτει το πώς εκλαμβάνονταν η στάση μου ως διευθυντής από τους εκπαιδευτικούς αλλά και το πώς αντιλαμβάνομουν ο ίδιος το ρόλο μου μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου.

«ΕΥΤ2: Εκτός από τούτο. Παλιά, μπορεί μια τέτοια ιδέα να ξεκινούσε από το δάσκαλο και να σταματούσε πιο πάνω. Δεν προχωρούσε. Οπότε είναι αυτό που εννοώ ότι πρέπει να παρέχεται στήριξη από το διευθυντή στο δάσκαλο. Μετά νιώθεις ότι είσαι μόνο ο δάσκαλος μέσα στην τάξη με τα μωρά. Δηλαδή ό,τι κάμεις έκαμες αλλά δεν υπάρχουν άλλοι μηχανισμοί να σε βοηθήσουν. Ενώ, τουλάχιστον αυτή τη φορά έγινε σε συνεργασία με το διευθυντή πιο προγραμματισμένα. Και έγιναν και πιο πολλά πράγματα. Άμα δεν προχωρούσαν για παράδειγμα οι παραπομπές για να μη βγάλει όνομα το σχολείο!»
(SYN_I, σ. 207).

Αναζήτηση Ευκαιριών Επιμόρφωσης στο Εξωτερικό Περιβάλλον

Στις συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί ομολογούσαν ότι υπήρχαν στιγμές που ένιωθαν ανεπαρκείς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες συγκεκριμένων παιδιών.

«EYT4: Νομίζω ότι χρειαζόμαστε και περισσότερη κατάρτιση από κάποιους ειδικούς που θα μπορούσαν να μας δώσουν κάποιες κατευθύνσεις.

Σ: Σε ποια θέματα;

EYT4: Σε σχέση με τη διαφοροποίηση της εργασίας μέσα στην τάξη. Για το πώς πρέπει να προσεγγίζουμε την ομάδα υψηλού κινδύνου» (SYN_DE, σ. 10 - 208).

Το απόσπασμα πιο πάνω είναι ενδεικτικό της ανάγκης των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση.

«EYT11: Θέλουμε ειδικούς. Να μας βοηθήσουν. Δεν είμαι εκπαιδευμένη!

Σ: Θα ήθελες κάποιου είδους επιμόρφωση, εννοείς;

EYT4: Είναι σοβαρά τα προβλήματα.

EYT11: Κύριε Ελέησον! Ξέρω εγώ να χειριστώ μια τέτοια κατάσταση, ενός μωρού από ένα τέτοιο περιβάλλον;» (SYN_H, σ.208).

Οργανωτική Μέριμνα και Φροντίδα

Η ανάληψη πρωτοβουλιών για αναχαίτιση του μειονεκτήματος και της αδικίας απαιτεί πολυμέτρη δράση. Παρόλο που στο σχολείο η προσπάθεια έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό και περιεχόμενο θεώρησα ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να επιδειχθεί οργανωτική μέριμνα και φροντίδα σε θέματα λειτουργιών και υποδομής. Η δράση μου σε σχέση με την οργανωτική μέριμνα και φροντίδα κατευθύνθηκε από την επιμονή μου να διασφαλιστούν όλες οι υποδομές και όλες οι ευνοϊκές συνθήκες που θα επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να αφοσιώνονται απερίσπαστα στο εκπαιδευτικό τους καθήκον. Στο προσωπικό μου σημειωματάριο και στο ημερολόγιό μου, καταγράφω τις γεμάτες αγωνία προσπάθειες για αναδιοργάνωση χώρων για εφαρμογή της εξατομικευμένης στήριξης από τους θεσμούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Με τη συνεργασία της Σχολικής Εφορείας¹⁶ προχωρήσαμε σε αναβάθμιση της υποδομής και στην αναδιοργάνωση των διευθετήσεων στις αίθουσες όπου εφαρμοζόταν

¹⁶ Η Σχολική Εφορεία είναι θεσμός που διαχειρίζεται σε περιφερειακό επίπεδο προϋπολογισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για λειτουργικά έξοδα και συντήρηση των σχολικών κτιρίων. Είναι ο κατά νόμο ιδιοκτήτης των κτιρίων και της περιουσίας τους.

στήριξη λογοθεραπείας, ειδικής αγωγής και ενισχυτικής διδασκαλίας ώστε να διευκολύνεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό το έργο των εκπαιδευτικών και η ωφέλεια των παιδιών που συμμετείχαν στους θεσμούς αυτούς. Την ίδια στιγμή, προσπαθούσα να υπάρξει άμεση ανταπόκριση στην επίλυση λειτουργικών προβλημάτων σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας και ταυτόχρονα στην αναβάθμιση της υφιστάμενης υποδομής σε επίπλωση και τεχνολογικό εξοπλισμό ώστε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου να προχωρεί απρόσκοπτα. Το σκεπτικό πίσω από αυτή τη δράση παρέμενε σταθερό: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραμένουν απερίσπαστα αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους καθήκον.

Πέρα από τα θέματα υποδομής, η φροντίδα και μέριμνα αφορούσε αναδιοργάνωση λειτουργιών όπως η παροχή συντονιστικού χρόνου στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών με ομάδες συναδέλφων και το διευθυντή, η διαδικασία επιλογής των παιδιών που συμμετείχαν σε προγράμματα στήριξης, η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς όπως η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Όπως χαρακτηριστικά ομολόγησα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων: *«έφτασα στο σημείο να τρέχω ο ίδιος να αντικαταστήσω άμεσα μια καμένη λάμπα σε αίθουσα διδασκαλίας για να μείνει ανεπηρέαστη η εφαρμογή της διδασκαλίας σας» και «έτρεξα ο ίδιος στο γραφείο του διευθυντή της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για να δρομολογηθεί άμεσα η διαδικασία των αξιολογήσεων περιπτώσεων παιδιών που είχαν παραπεμφθεί από το σχολείο κατά τα προηγούμενα χρόνια».*

Αναστοχασμός (γ' κύκλος): Η χρονική ολοκλήρωση των δράσεων του γ' κύκλου δράσης συνέπεσε με την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού έτους. Παρόλο που η χρονική ολοκλήρωση δε σήμαινε και το τέλος της συνολικής προσπάθειας, η χρονική στιγμή αξιοποιήθηκε για ανάπτυξη αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός που αναπτύχθηκε στην ολοκλήρωση του γ' κύκλου στόχευε σε μια αναδρομή σε όλο το μήκος της δραστηριοποίησης ώστε να επισημανθούν εκείνες οι πρακτικές που θα μπορούσαν να στοιχειοθετούν μια συνολική προσέγγιση δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης στο επίπεδο του σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή στην τελευταία συνεδρία προσωπικού χορηγήθηκε το 'ερωτηματολόγιο ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών' για τη δράση που αναπτύχθηκε και συζητήθηκαν οι πιθανές μελλοντικές δράσεις για την επόμενη σχολική χρονιά.

Περαιτέρω, εφαρμόστηκαν συνεντεύξεις με τα μέλη του προσωπικού σε μικρές ομάδες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφραστούν στοχαστικά σε σχέση με τη συνολική εμπειρία τους. Ο αναστοχασμός από τη συνολική εμπειρία των εκπαιδευτικών καταγράφηκε σε δύο χρονικά σημεία. Οι συνεντεύξεις εφαρμόστηκαν στο τέλος της ερευνητικής δραστηριότητας με στην ολοκλήρωση του γ' κύκλου αλλά και στο τέλος της

επόμενης ακαδημαϊκής χρονιάς ώστε να διαμεσολαβεί η ωριμότητα της σκέψης που σχετίζεται με τη χρονική απομάκρυνση από την εμπειρία. Η αποτύπωση της εμπειρίας με αναστοχαστική διάθεση οδήγησε στην καταγραφή συγκεκριμένων εισηγήσεων για προώθηση της ενταξιακής πολιτικής – όπως προέκυπταν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα. Στην ουσία, οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών ανατακλούν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα.

Εισηγήσεις και Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών για Προώθηση μιας Ενταξιακής Πολιτικής στο Επίπεδο του Σχολείου

Η διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε σχέση με τους τρόπους έμπρακτης διευκόλυνσης της πρόσβασης των μαθητών υψηλού κινδύνου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη εκφράστηκε με την τοποθέτησή μας απέναντι στις επιμέρους δράσεις που αναπτύχθηκαν στο σχολείο αλλά και με την έκφραση των γενικότερων προσδοκιών και εισηγήσεών μας για μια ουσιαστικότερη μελλοντική ενταξιακή πολιτική.

Οι εισηγήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών αφορούν στα ακόλουθα:

- i. Έγκαιρη επισήμανση των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου και έγκαιρη παρέμβαση,
- ii. Ανάγκη για ουσιαστική εξατομικευμένη στήριξη που να καλύπτει γνωσιολογικές αλλά και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών,
- iii. Διαμόρφωση κοινού προσανατολισμού,
- iv. Συστηματική και συντονισμένη δράση οριζόντια αλλά και κατακόρυφα,
- v. Εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων σε θέματα κατανόησης και στήριξης των παιδιών αλλά και σε θέματα ποιότητας διδασκαλίας,
- vi. Εμπλουτισμός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προγράμματος,
- vii. Αναδιαμόρφωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων με έμφαση στην αποφόρτιση της ύλης,
- viii. Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της κατ' οίκον εργασίας στο μαθησιακό καθήκον,
- ix. Εστίαση της ενδοσχολικής δράσης στη διδασκαλία και στη μάθηση (κατάργηση των πολλών παράλληλων δράσεων που αποπροσανατολίζουν την προσπάθεια),

- x. Ανάγκη και απαίτηση για στήριξη από το διευθυντή του σχολείου,
- xi. Ανάγκη για τήρηση θετικής στάσης και προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς,
- xii. Ανάγκη για δραστική εμπλοκή της οικογένειας στην υποστηρικτική δράση,
- xiii. Η θεσμοθέτηση νέων και η ενδυνάμωση υφιστάμενων μηχανισμών στήριξης σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος,

Έγκαιρη Επισήμανση των Παιδιών που Ανήκουν στην Ομάδα Υψηλού Κινδύνου και Έγκαιρη Παρέμβαση

Στις εκφρασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η έγκαιρη επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου κατέχει σημαντική θέση με το αιτιολογικό ότι θα επιτρέψει την έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση.

«Αν μαθαίναμε τι είχε γίνει πέρσι και τι έλεγαν οι δάσκαλοι οι περσινοί, θα ήταν πολύ καλύτερα αν γινόταν από την αρχή στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Από την αρχή της χρονιάς εντοπίζεις τα παιδιά που έχουν τις ελλείψεις και δυσκολίες και ξεκινάς. Και προγραμματίζεις κιόλας με αυτό τον τρόπο» (EYT8, SYN_A, σ. 1).

Αναφορικά με την προσπάθεια καταγραφής του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ κάθε παιδιού ώστε να διευκολυνθεί η προσπάθεια επισήμανσης των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου εκφράστηκε το σχόλιο ότι:

«Ίσως είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα που έγιναν, διότι με αυτό τον τρόπο εντοπίζεις και αναπτύσσεις έγκαιρη παρέμβαση» (EEE3, SYNC, σ.2).

Πέρα από τη δυνατότητα σχεδιασμού έγκαιρης παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο έγκαιρος εντοπισμός μπορεί να έχει όφελος και για τη γενικότερη διαδρομή του παιδιού στο σχολείο:

«Ναι. Από την πρώτη, το πολύ τη δευτέρα, τάξη να εντοπιστεί το μωρό και κάθε χρονιά, ο δάσκαλος που εν να τον πιάνει να το βοηθά με τον ίδιο τρόπο. Όχι κάθε χρόνο ο δάσκαλος να προσπαθεί να ανακαλύψει ξανά που την αρχή ποιος έχει πρόβλημα μέσα στην τάξη του». (EYT9, SYN_I, σ. 13).

Ανάγκη για Ουσιαστική Εξατομικευμένη Στήριξη που να Καλύπτει Γνωσιολογικές αλλά και Συναισθηματικές Ανάγκες των Παιδιών

Σε σχέση με την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών που χαρακτηρίστηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, κυρίαρχη θέση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών φαίνεται να κατέχει η ιδέα της εξατομικευμένης προσέγγισης. Η ιδέα για εξατομικευμένη στήριξη που να είναι εστιασμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού χωριστά φάνηκε να απολαμβάνει καθολική αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς ενώ αντικείμενο συζήτησης αποτέλεσε η μορφή της. Έγιναν εισηγήσεις για στήριξη εντός της αίθουσας διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, για μικρής διάρκειας κατ' ιδίαν συναντήσεις του παιδιού έξω από την αίθουσα διδασκαλίας για επεξηγήσεις και στήριξη, για συστηματικό πρόγραμμα στήριξης έξω από την αίθουσα διδασκαλίας αλλά και για άτυπες συναντήσεις που να συμβάλλουν περισσότερο στη συναισθηματική στήριξη του παιδιού.

«Τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Και το ίδιο το μωρό να νιώσει καλύτερα και ο δάσκαλος να μπορέσει να επικεντρωθεί πάνω σε εκείνο το μωρό. Μπορεί να μη χρειάζεται πολλή ώρα κάθε μέρα γιατί τούτα τα μωρά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν πολλά αλλά το συχνό κάνει τη διαφορά. [...] Θέλουν εξατομικευμένη βοήθεια» (EYT19, SYN_G_96).

Πέρα από την εξατομικευμένη στήριξη που αφορά την ακαδημαϊκή παρουσία του παιδιού, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και στη διαπροσωπική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού. Αυτή η διαπροσωπική σχέση – κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών – μπορεί αφενός να συμβάλλει στη συναισθηματική ενδυνάμωση του παιδιού και ταυτόχρονα να αποτελεί αφορμή για θετική αλλαγή από μέρους του παιδιού.

«Νομίζω ότι αφήνουμε λίγο πίσω και την προσωπική επαφή που έχουμε εμείς με τα μωρά. Δηλαδή την αυτοπεποίθηση που θα του δώσεις, την αγάπη που θα του δώσεις που μπορεί μετά, την επόμενη χρονιά, να μην το βρει τούτον το πράγμα» (EYT5, SYN_I, σ. 16).

«EYT12: Θέλουν κάποια αγάπη, να αισθανθεί ότι γίνεται αποδεκτός, δε θα τον απορρίψεις.

EYT11: Πρέπει να περνάς χρόνο μαζί τους

EYT12: Χρειάζεται χρόνος μαζί τους, τετ α τετ.

[...]

EYT4: Το μόνο που μπορούμε είναι να στηρίζουμε συναισθηματικά τα παιδιά. Όσο μπορούμε» (SYN_H, σ. 12-13).

Στις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών περιλήφθηκαν επίσης και ιδέες για εξειδικευμένη στήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό όπως ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος.

«Μπορεί να έρχεται ψυχολόγος να το βλέπει δύο φορές την εβδομάδα;» (EYT11, SYN_H, σ.21).

Διαμόρφωση Κοινού Προσανατολισμού

Για τη σημασία της διαμόρφωσης κοινού προσανατολισμού γίνονται εκτενείς αναφορές σε άλλες ενότητες και υποενότητες του κεφαλαίου. Κρίνω όμως σκόπιμη έστω μια σύντομη αναφορά στη σημασία του κοινού προσανατολισμού στα πλαίσια της υποενότητας που αφορά τις προσδοκίες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών. Στις εισηγήσεις τους οι εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορές στην αναγκαιότητα ενός κοινού προσανατολισμού ο οποίος να εκφράζεται μέσα από κοινές αντιλήψεις αλλά και μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές πρακτικές.

Συστηματική και Συντονισμένη Δράση Οριζόντια και Κατακόρυφα

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν θετικά υπέρ της ανάπτυξης συστηματικής και συντονισμένης δράσης στη βάση ενός κοινού προσανατολισμού. Η ιδέα της συστηματικότητας αφορά στον προσανατολισμό και το σχεδιασμό της δράσης ενώ η ιδέα του συντονισμού αφορά στο μοίρασμα μιας κοινής αντίληψης και στην ανάπτυξη συνεργασίας εντός και εκτός σχολείου - οριζόντια και κατακόρυφα.

Το γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου προκάλεσε τον αναστοχασμό σχετικά με το ζήτημα της ουσιαστικής πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο ίδιος ενθάρρυνε την αναζήτηση έμπρακτης δραστηριοποίησης δημιούργησε στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα προσανατολισμένης δράσης. Οι περισσότερες από τις επιμέρους δράσεις που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της δραστηριοποίησης ενάντια στην ανισότητα και την αδικία ανάμεσα στα παιδιά δεν ήταν πρωτόγνωρα ούτε και νεοφανή για τους εκπαιδευτικούς. Εκείνο που φάνηκε ως καινούριο

ήταν η προσπάθεια συντονισμού μιας συνολικής δραστηριοποίησης με όλους τους διαθέσιμους μηχανισμούς εντός και εκτός σχολείου.

«Και το γεγονός ότι έγινε σε μια πολύ οργανωμένη βάση, δηλαδή εντοπίστηκαν τα άτομα μέσω του τεστ, μετά σε συνεργασία με το διευθυντή μιλήσαμε προσωπικά στο διευθυντή και ενημερώσαμε το διευθυντή για τα άτομα και έγινε και γραπτώς τούτο, μας βοήθησε εμάς να έχουμε στο νου μας πιο ξεκάθαρα...» (EYT6, SYN_DE, σ. 1).

Στη διαμορφωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός μιας προσανατολισμένης δράσης και η εφαρμογή της σε συστηματική βάση απέκτησε μεγαλύτερες προοπτικές επιτυχίας καθώς στηρίχτηκε στο συντονισμό και στη συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα: ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή αλλά και μεταξύ σχολείου και οικογένειας και σχολείου με εξωτερικούς θεσμούς.

Η δημιουργία προϋποθέσεων αλληλεπίδρασης δεν ήταν πάντα μια εύκολη υπόθεση. Στη βάση της πεποίθησής μου ότι η ποιότητα της διδασκαλίας ήταν το πιο ισχυρό εργαλείο που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυνα την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών. Η θετική εμπειρία από αυτή τη δράση οδήγησε και στη διαμόρφωση της άποψης υπέρ της θεσμοθέτησης σχολικής πολιτικής που να δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς να συντονίζουν τη δράση τους και να ανταλλάζουν πληροφόρηση και γνώση ιδιαίτερα εκεί και όπου ισχύουν πολύ ξεχωριστά δεδομένα για κάποια παιδιά.

Εφαρμογή Επιμορφωτικών Δράσεων σε Θέματα Κατανόησης και Στήριξης των Παιδιών και σε Θέματα Ποιότητας Διδασκαλίας

Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων αναχαίτισης της αδικίας και της ανισότητας στο σχολείο μάς έφερε αντιμέτωπους με ελλείμματα ίσως και ανεπάρκεια που αφορούσε στην κατάρτιση των μελών του προσωπικού σε πολύ συγκεκριμένα θέματα θεωρίας και πρακτικής.

«EYT4: Νομίζω ότι χρειαζόμαστε και περισσότερη κατάρτιση από κάποιους ειδικούς που θα μπορούσαν να μας δώσουν κάποιες κατευθύνσεις...» (EYT1, SYN_A, σ. 4).

«Πιστεύω με τη νέα χρονιά, θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στην ενημέρωση των συναδέλφων για το θέμα της διαφοροποίησης της εργασίας για τις μεθόδους που μπορεί

να χρησιμοποιήσω στην τάξη, για το χειρισμό των παιδιών ψηλού κινδύνου» (EYT4, SYN_DE, σ. 13-14).

Πέρα από τα θέματα διδασκαλίας, η ανάγκη επιμορφωτικής στήριξης διαπιστώθηκε και σε σχέση με το χειρισμό παιδιών που παρουσιάζουν δύσκολες συμπεριφορές και ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου.

Τα θέματα της επιμόρφωσης στις σχετικές συζητήσεις συνδέθηκαν και με την πολιτική στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στα σχολεία μας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας. Η πολιτική αυτή, φαίνεται να τίθεται υπό συζήτηση στις εκφρασμένες αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών. Παρόλο ότι δεν υπήρξε ξεκάθαρη αντίθετη θέση, διαφάνηκε έντονος προβληματισμός έως και αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής αυτής για όλα τα παιδιά.

Εμπλουτισμός του Υπάρχοντος Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Η εισήγηση για δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής και επιτυχίας για όλα τα παιδιά στα πλαίσια ενός εμπλουτισμένου προγράμματος ενδοσχολικών δράσεων κατατέθηκε ως μέτρο αντιμετώπισης της αποτυχίας που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η αντίληψη αυτή, ως προσδοκία και εισήγηση κατατέθηκε την ίδια στιγμή που στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζονταν με δυσμενή σχόλια για το βεβαρημένο σχολικό πρόγραμμα και το ήδη βαρυφορτωμένο παράλληλο πρόγραμμα εκδηλώσεων που συμβαίνουν στο σχολείο.

Την ίδια στιγμή που αντιλήψεις όπως: «[...] το συγκεκριμένο σχολείο επειδή έχει πάρα πάρα πολλές δράσεις, το να δημιουργήσουμε επιπρόσθετες δράσεις για τούτα τα παιδιά είναι ένα πρόβλημα» (EEM5, SYN_B, σ. 4), δημιουργούν μια αρνητική προδιάθεση απέναντι σε δράσεις εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος, ο ίδιος εκπαιδευτικός στα πλαίσια της ίδιας συνέντευξης κατέθετε ότι πέρα από την επισήμανση αυτών των παιδιών, χρειάζεται «να αναπτυχθούν συγκεκριμένες δράσεις μέσα από τις οποίες να μπορούν να εκδηλώσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους» (EEM5, SYN_B, σ. 3).

Αναδιαμόρφωση του Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων με Έμφαση στην Αποφόρτιση της Ύλης

Οι εκπαιδευτικοί στις εισηγήσεις τους θεωρούν ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης τόσο στην ποσότητα όσο και στο επίπεδο δυσκολίας της θα πρέπει να αναθεωρηθεί με τρόπο που να επιτρέπει στους ίδιους να αναπτύσσουν πρακτικές στήριξης προς όλα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ποσότητα της ύλης τους εμποδίζει από το να αναπτύξουν δράσεις εξατομικευμένης υποστήριξης προς συγκεκριμένα παιδιά αφού κάτι τέτοιο θα απαιτούσε ‘απώλεια’ χρόνου με κίνδυνο να ‘μην καλυφθεί η ύλη’ και οι εκπαιδευτικοί να μείνουν ‘εκτεθειμένοι’.

Σε σχέση με το συγκεκριμένο αίτημα των εκπαιδευτικών για αποφόρτιση της ύλης στο σχολικό πρόγραμμα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν ως φωνή διαμαρτυρίας και απογοήτευσης:

«Ναι αλλά το λέμε και το ζαναλέμε. Η ύλη δεν μας αφήνει το περιθώριο να δουλέψουμε» (SYN_A, EYT8, σ. 9).

«Είναι η ύλη είναι ύλη! Είναι το Υπουργείο που φταίει. Το σύστημα... Είναι αδιανόητο να βάζει 4 ή 5 βιβλία μαθηματικών. Και δεν είναι μόνο αυτό...» (SYN_A, EYT12, σ. 14).

«EYT6: Δυστυχώς στα σχολεία μας, υπάρχει περισσότερο η τάση προς το γνωσιολογικό. Θεωρώ ότι συγκριτικά έχουμε περισσότερη ύλη να καλύψουμε από τις άλλες χώρες. Άρα...»

Σ: Κάτι αφήνουμε πίσω;

EYT4: Δε μας μένει χρόνος στο τέλος» (SYN_DE, σ. 23).

«Η ύλη είναι άγχος! Είναι άγχος! Δε σε αφήνει να δημιουργήσεις» (EYT19, SYN_F, σ. 8).

Ακόμα και σε σχέση με την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε επίπεδο κεντρικής αρχής, οι απόψεις χαρακτηρίστηκαν κυρίως από επιφυλακτικότητα:

«Είναι θετική η προσπάθεια αλλαγής. Δυστυχώς όμως δε μειώθηκε η ύλη και δε διαφοροποιήθηκε η βάση. Ούτε υπήρξε και κάποια διαβάθμιση του υλικού. Δηλαδή τα

μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας δεν ανταποκρίνονται σε αυτά τα προβλήματα και αφήνεται σε εμάς τους εκπαιδευτικούς να το κάνουμε» (EYT19, SYN_G, σ.12).

Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου της κατ' Οίκον Εργασίας στο Μαθησιακό Καθήκον

Η συζήτηση που αναπτύχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όσο και κατά τη διάρκεια των άτυπων ευκαιριών έκφρασης άποψης έθεσε στο επίκεντρο μια επικαλούμενη αναγκαιότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών στα παιδιά η οποία όμως μπορεί να φέρνει συγκεκριμένα παιδιά σε δυσμενέστερη θέση σε σχέση με άλλα παιδιά. Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, υπήρξαν παραδοχές σε σχέση με πιθανές παρανοήσεις που ισχύουν ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας και το είδος των εργασιών που μπορούν να ανατίθενται. Επιπλέον, υπήρξαν παραδοχές σε σχέση με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τη δυνατότητα όλων των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κατ' οίκον εργασίας και τη δυνατότητα όλων των οικογενειών να υποστηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών.

Η εισήγηση για προσεγμένη διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας θεωρώ ότι η ήταν η κοινή συνισταμένη των αντιλήψεων που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί αλλά το θέμα παραμένει ανοιχτό σε σχέση με το αν η αδυναμία συγκεκριμένων παιδιών να ανταποκριθούν – για οποιοδήποτε λόγο – θα πρέπει να επηρεάζει αποφάσεις που αφορούν κατάργηση ή και διαφοροποίηση στην ανάθεση.

Εστίαση της Ενδοσχολικής Δράσης στη Διδασκαλία και στη Μάθηση - Κατάργηση των Πολλών Παράλληλων Δράσεων που Αποπροσανατολίζουν

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν ενοχλημένοι από την παρεμβολή παράλληλων δράσεων που παρεμπόδιζαν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά, αφορούσε κατά κύριο λόγο στις δραστηριότητες εκείνες που δε συνέβαλλαν αποκλειστικά στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Οι πολλές δράσεις που συχνά υποβάλλονται από εξωτερικούς φορείς όπως το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και συχνά από πρωτοβουλίες εντός του σχολείου αποπροσανατολίζουν από το μαθησιακό καθήκον: «*Αν δεν ήταν όλα αυτά η ύλη δε θα ήταν πρόβλημα*» (EEM4, SYN_A, σ. 19).

Παρά την αναγνώριση της συμβολής ενός εμπλουτισμένου προγράμματος στη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής όλων των παιδιών στη μαθησιακή πράξη, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αισθάνονται μια ανάγκη απερίσπαστης αφοσίωσης στο μαθησιακό καθήκον.

Ανάγκη και Απαίτηση για Στήριξη από το Διευθυντή του Σχολείου

Η απαίτηση των εκπαιδευτικών για παροχή στήριξης από το διευθυντή του σχολείου σε κάθε δραστηριότητα φαντάζει μάλλον αυτονόητη για τους εκπαιδευτικούς. Σε σχέση όμως με την ανάληψη συντονισμένης δράσης προς την αναχαίτιση της ανισότητας και της αδικίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή είναι περισσότερο από αναγκαία. Όπως χαρακτηριστικά εκφράστηκε στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

«Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντική η επικοινωνία. Αν ήμουν στη δική σου θέση (απευθύνεται σε μένα προσωπικά ως διευθυντή), ίσως θα μιλούσα στον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά, για τις ευαισθησίες και τις δικές μου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί νομίζω είναι οι ευαισθησίες και του εκπαιδευτικού συστήματος αυτές, να αντιλαμβανόταν ο κάθε δάσκαλος τη σωστή διάθεση, αλλά... θα του έδειχνα κάτι πολύ σημαντικό: Κοίταξε εγώ θα είμαι δίπλα σου. Δε θέλω να λειτουργήσει αυτό σα βάρος. Έχουν ξεκινήσει κάποια πράγματα από την προηγούμενη χρονιά, και πιθανό να έχετε φορτωθεί με κάποιο επιπλέον βάρος, αλλά φέτος τα πράγματα θα είναι έτσι ώστε και τη δράση μας να αναπτύξουμε και να νιώθετε και πιο χαλαροί» (EEM5, SYN_B, σ.7)

«Ήταν κάτι καινούριο για μένα, το ότι ο διευθυντής έδωσε τόση βαρύτητα σε ένα τέτοιο θέμα» (EYT14, SYN_C, σ. 1).

«EYT19: Ήταν πολύ σημαντικό το ότι είχαμε και τη δική σας εμπλοκή (εννοεί του διευθυντή) σε αυτή την προσπάθεια. Δηλαδή είναι πολύ διαφορετικό να καλέσει η δασκάλα το γονιό από μόνη ή μόνος ως δάσκαλος και να ενημερώσει και πολύ διαφορετικό όταν έρχεται ο ίδιος ο διευθυντής με τη δική του συνεργασία. Δίδεται μεγαλύτερη επισημότητα. Με κάποιο τρόπο οι γονείς σου δίνουν παραπάνω σημασία [...]

EYT19: Ένιωθα ότι είχα ασφάλεια ως δασκάλα αφού είχε γίνει και συζήτηση και με το διευθυντή μου και ένιωθα ότι αυτό ήταν φανερό. Ότι αυτό που είχε γίνει είχε και τη στήριξη του διευθυντή μου. Εγώ προσωπικά ένιωθα πιο άνετα και πιο ασφαλής.

EYT17: Ιδιαίτερα οι γονείς που αντιμετώπιζαν κάποια πιο πολύπλοκα προβλήματα τα παιδιά τους και δεν ήταν απλώς αδυναμία. Ήταν εκείνο το κατιτί παραπάνω που ήταν πολύ δύσκολο από μέρους μας να δώσουμε μόνοι μας. Όταν ξέρεις ότι θα σε στηρίζει κάποιος ή η δασκάλα της ειδικής ή κάποιος έστω με εκείνο το λίγο» (SYN_F, σ. 2-3).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έθεσα με αμεσότητα το ερώτημα για το πώς αντιλήφθηκαν τη δική μου στάση στην προσπάθεια οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί:

«Σ: Πίστευα πάρα πολύ σε τούτο το πράγμα: την ενταξιακή προσπάθεια του σχολείου η οποία φέρνει πιο δημοκρατική εκπαίδευση, και μπορεί να βοηθήσει τούτα τα παιδιά πιο έντονα. Ένα χρόνο μετά, θέλω να δω αν αισθάνεστε ότι ήταν εμφανής τούτη η αντίληψη που έχω. Δηλαδή νιώσατε ότι έχω τούτη την αντίληψη ή παρέμειναν θέματα μέσα στο μυαλό μου; Κατάφερα, να το πω λίγο εμπορικά, να πουλήσω αυτή την ιδέα; Ότι μας ενδιαφέρει πιο μεγάλη ευαισθητοποίηση σε αυτό το ζήτημα.

EYT6: Μεταξύ άλλων μας το πουλήσατε και τούτο.

EYT5: Ε, υπήρχαν πρακτικά πράγματα [...] οι διάδρομοι γέμισαν με τζείνον το όραμα!

Σ: Ωραία τούτη η στάση μου σας βοήθησε να αλλάξετε ιδέες οι απλά βοήθησε στο να εκφράσετε κάτι που ήδη πιστεύατε; Εγώ έτσι ένιωσα. Είπα, Α υπάρχουν και άλλοι με τις ίδιες ιδέες.

EYT5: Ακριβώς. Σαν ιδέα πάντοτε υπήρχε και την είχαμε. Απλώς νιώσαμε τη στήριξη

Σ: Δεν νιώθω ότι αν κάποιος είχε διαφορετική ιδέα του την άλλαξα. Απλά είπα. Ρε παιδί μου, υπάρχουν ομοϊδεάτες μου δαμαί. Και λυπάμαι που θα φύγω. Αλήθεια σας το λέω.

EYT2: Εκτός από τούτο. Παλιά, μπορεί μια τέτοια ιδέα να ξεκινούσε από το δάσκαλο και σταματούσε πιο πάνω. Δεν προχωρούσε. Οπότε είναι αυτό που εννοώ ότι πρέπει να παρέχεται στήριξη από το διευθυντή στο δάσκαλο. Μετά νιώθεις ότι είσαι μόνο ο δάσκαλος μέσα στην τάξη με τα μωρά. Δηλαδή ό,τι κάμεις έκαμες αλλά δεν υπάρχουν άλλοι μηχανισμοί να σε βοηθήσουν» (SYN_I, σ. 27-28).

Η διαδικασία αναστοχασμού, συνέβαλε στη διαμόρφωση των αντιλήψεών των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα όταν κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνέντευξης, αβίαστα και χωρίς να το έχω προγραμματίσει συνέλαβα τον εαυτό μου να συνειδητοποιεί αλλαγή στην αρχική αντίληψη για το ρόλο μου:

«Σ: Νόμιζα ότι είναι πράγματα που μπορούσα άμεσα να χειριστώ εγώ. Πράγματα που μπορούσαν να ξεκινούν από αυτό το χώρο περισσότερο (εννοώ το χώρο του γραφείου μου). Για αυτό το λόγο και αλλάζω τον προσανατολισμό στα ενδιαφέροντά μου: Παιδαγωγική πράξη και ενταξιακή εκπαίδευση. Ενώ παλιά νόμιζα ότι είναι μόνο τα πράγματα που θα έκανα από μέσα στο γραφείο όπως: να κινηθώ μόνος μου με τις παραπομπές, να κινηθώ μόνος μου να βρω λεφτά, να κινηθώ μόνος μου προς τους γονείς κτλ, φέτος κατάλαβα ότι - και φαντάζομαι ότι στην πορεία έχω να μάθω περισσότερα - είναι εσάς που πρέπει να ενδυναμώνω. Είδα από πέρσι ότι τα πράγματα που δούλεψαν είναι τα πράγματα που δοκιμάσαμε μαζί και μέσα στην τάξη.

ΕΥΤ2: Βασικά πρέπει να είσαστε συνέχεια σε ανοιχτή επικοινωνία με το δάσκαλο και να ενισχύει συνέχεια ο διευθυντής. Ο δάσκαλος πρέπει να νιώθει ότι έχει συνέχεια στήριξη και πως ό,τι χρειαστεί θα έχει βοήθεια.

Σ: Να νιώθει ότι δε ρισκάρει ο δάσκαλος όταν αναλαμβάνει μια πρωτοβουλία.

ΕΥΤ2: Ακριβώς. Και ούτε ότι είναι εκτεθειμένος. Και ότι έχει και αναγνώριση από το διευθυντή και ότι έχει και μια βοήθεια. Και ότι εκείνα που προσπαθώ εγώ ενισχύονται από εκείνα που μου προσφέρει ο διευθυντής» (SYN_I, σ. 22-23).

Κατά τη διάρκεια της ίδιας τελικής συνέντευξης η οποία τελικά εξελίχθηκε σε μια μάλλον καθόλα ζεστή κουβέντα μεταξύ ομοϊδεατών εκπαιδευτικών συνέβηκε και η ακόλουθη στιχομυθία:

«ΕΥΤ6: Εσείς (απευθύνεται σε μένα προσωπικά), μετά από τη δουλειά που εκάμετε, πόσο νιώθετε ότι επεμβήκατε μέσα στο έργο μας θετικά; Τζαι ότι μας ενεργοποιήσατε. Σα σχολείο γενικά.

Σ: Είμαι προσγειωμένος. Τώρα. Γιατί ήμουν πιο έτσι... (μάλλον αισιόδοξος). Τι νιώθω ακριβώς ότι έκανα; Νιώθω ότι σας έδωσα την αίσθηση πως αν κάνετε κάτι προς τούτη την κατεύθυνση θα είμαι παρών. Ένιωσα ότι μπορείτε να υπολογίζετε και στη δική μου τη βοήθεια και ότι δημιουργήθηκε μια άτυπη πίεση από εμένα προς τούτη την κατεύθυνση. Δηλαδή όταν λέω συνέχεια, τι έγινε με την παραπομπή, τι έκανες με τον τάδε μαθητή, αν επικοινωνήσες με τη μητέρα του άλλου, ελάτε να κουβεντιάσουμε για τους μαθητές σας, ή τι έγινε σε σχέση με την τάδε περίπτωση κτλ, νιώθω ότι ενδυναμώνουμε την προσπάθεια. Τούτο νιώθω: ότι είμαι πιο κοντά σας στο παιδαγωγικό κομμάτι για να σας στηρίζω.

ΕΥΤ6: Όσον αφορά την ουσία;

Σ: Όσον αφορά την ουσία, πάλιν πρέπει να είμαι πραγματιστής. Νομίζω ότι σε κάποιες περιπτώσεις δούλεψε. Σε κάποιες δυστυχώς χρειάζεται ακόμα δρόμος. Δυστυχώς εκεί που δε μας βοήθησε το σπίτι, μείναμε. Δε σημαίνει ότι πρέπει να δέσουμε τα χέρια μας σε καμιά περίπτωση. Αλλά, τα πράγματα βοηθούνται πάρα πολύ αν πείσουμε την οικογένεια» (SYN_I, σ. 29-30).

Ανάγκη για Τήρηση Θετικής Στάσης και Προσέγγισης από τους Εκπαιδευτικούς

Κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, για τη διατήρηση μιας θετικής στάσης από τους ίδιους είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν παρανοήσεις που αφορούν στη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και παρανοήσεις που αφορούν στη στήριξη όλων των παιδιών. Τέτοιες παρανοήσεις αφορούν στο βαθμό στον οποίο η στήριξη των παιδιών στις ομάδες υψηλού κινδύνου μπορεί να συμβεί σε βάρος της στήριξης των υπόλοιπων παιδιών, στο κατά πόσο η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πράξης θα σημαίνει και ανατροπή ή έκπτωση στο περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος και στο βαθμό στον οποίο η παρουσία συγκεκριμένων παιδιών στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας αποτελεί προσωπική ευθύνη των παιδιών, των οικογενειών τους ή του ίδιου του σχολείου.

Με απλά λόγια, τα θέματα που πρέπει να αποσαφηνιστούν αφορούν στην ευθύνη του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανισότητα και την αδικία που επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ενώ σε θεωρητικό και δεοντολογικό επίπεδο φαίνεται να υπάρχει μια συναντίληψη για τη στήριξη που οφείλει το σχολείο απέναντι σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα προς τα αδικημένα και περιθωριοποιημένα, στην πράξη φαίνεται να μην υπάρχει ανάλογη ταύτιση.

Στις παραδοχές των εκπαιδευτικών, κυριάρχησε η αντίληψη ότι για μια επιτυχημένη δραστηριοποίηση είναι αναγκαία η τήρηση μιας θετικής στάσης από μέρος των εκπαιδευτικών. Επειδή, εκφράστηκαν ποικίλες αντιλήψεις που αφορούν στη διαχείριση επιμέρους θεμάτων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο σχολείο είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας κοινής θετικής στάσης που να χαρακτηρίζεται από ευαισθητοποίηση στα θέματα της ανισότητας και της αδικίας στα σχολεία. Σε μια από τις τελευταίες συνεντεύξεις στη σχετική συζήτηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η παρομοίωση του καθήκοντός μας με το καθήκον των γιατρών σε ένα νοσοκομείο:

«EYT2: Είναι όπως και οι γιατροί. Δεν μπορούν να σώσουν όλους τους ασθενείς τους. Κάποιοι θα πεθάνουν. Αλλά πρέπει να συνεχίσουν να χειρουργούν για να σώσουν άλλους. Η προσπάθεια πρέπει να γίνεται και ό,τι καταφέρεις.

Σ: Ακριβώς. Για για να μείνω στο ίδιο παράδειγμα. Ό,τι κάμουν το κάνουν μέσα στο νοσοκομείο οι γιατροί. Δηλαδή αν απέξω ο ασθενής κάπνιζε, έπινε, είχε άσωτη ζωή ή έκανε το Α και το Β, δεν μπορούμε εμείς να αλλάζουμε τον κόσμο. Εμείς μέσα στο σχολείο θα δούμε τι μπορούμε να κάνουμε

EYT5: Η απογοήτευση νομίζω υπάρχει διότι κάπου συνδέεσαι και με τούτα τα μωρά.

Σ: Και δημιουργείς προσδοκίες.

EYT5: Ακριβώς. Κι εμάς. Τούτη η δουλειά πού στηρίζεται; Απλά κάνω ένα μάθημα και φεύγω; Και δεν είναι ακριβώς όπως ο χειρουργός. Αυτός θα τον χειρουργήσει θα το δει και μετά και φτάνει. Ενώ εμείς...» (SYN_I, σ. 20-21).

Ανάγκη για Δραστική Εμπλοκή της Οικογένειας στην Υποστηρικτική Δράση

Πέρα από τις οποιεσδήποτε δράσεις αναπτύσσονται στο σχολείο προς αναχαίτιση της αδικίας και της ανισότητας προς όφελος της μάθησης και της γενικότερης ενδυνάμωσης της παρουσίας των παιδιών στο σχολείο, ως αναγκαία προϋπόθεση για αποτελεσματικότητα στην προσπάθεια τέθηκε το ζήτημα της θετικής εμπλοκής και συμβολής που να προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή την οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται ότι κάθε προσπάθειά τους είναι σχεδόν καταδικασμένη σε αποτυχία αν δεν υπάρχει η εμπλοκή της ίδιας της οικογένειας. Σχολιάζοντας την πρακτική αυτή, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή των οικογενειών που ανταποκρίθηκαν θετικά στο κάλεσμα του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αποκαλύπτεται στα σχόλια εκπαιδευτικών που ακολουθούν, η συνεργασία με την οικογένεια δεν κρίνεται απλά βοηθητικός παράγοντας αλλά μάλλον ως αναγκαία συνθήκη:

«Αν λοιπόν ενδιαφερθεί η οικογένεια τζαι συνεργαστεί με το δάσκαλο ... τζι ο δάσκαλος μέσα στην τάξη θα κάνει τη διαφοροποίησή στη δουλειά του και κάποια εξατομίκευση, θα πάρει το μωρό και πιο στενά να δει τις αδυναμίες του, να προσπαθήσει να καλύψει κάποια, να βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή του, να τονώσει την αυτοπεποίθησή του ...» (EYT2, SYN_I, σ. 12).

«EYT15: Η στενή επαφή σχολείου και γονέων μπορεί να βοηθήσει.

EYT21: Και η ειλικρινής ενημέρωση εκ μέρους του γονέα για τα θέματα που αφορούν το παιδί είναι σημαντική.

EYT17: Και να νιώσουν ότι μας εμπιστεύονται. Ότι είμαστε εμείς τα κατάλληλα άτομα. Γιατί πρέπει να ανοιχτούν να πουν τι συμβαίνει μέσα στην οικογένεια... αν δεν το ξέρουμε τούτο...» (SYN_G, σ. 6).

Από τις καταγραφές στο προσωπικό μου ημερολόγιο, η εντύπωση που προσωπικά άρχισα να διαμορφώνω αφορά στο ότι η επιτυχία μιας προσπάθειας επαφής με την οικογένεια τελικά καθορίζεται από το ποιοι είναι οι γονείς και ποια διάθεση έχουν να αναθεωρήσουν στάσεις και προτεραιότητες. Η απογοήτευση των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις όπου διαπιστωνόταν παντελής αδιαφορία από την οικογένεια, αποτυπώνεται στο πιο κάτω απόσπασμα:

«EYT12: Υπάρχουν άλλα παιδιά που δεν ξέρουμε τα θέματα τους και όμως και εκείνα τα έχουμε πρόβλημα μέσα στην τάξη. Χωρίς μάλιστα να μας δίνουν και το δικαίωμα οι γονείς να μπορείς να βοηθήσεις γιατί έχουν ένα χτίσει ένα τοίχο μπροστά. Δεν τους ενδιαφέρει να έρθουν [...]

EYT4: Είναι η αδιαφορία και οι προσδοκίες ... Και να τους καλέσουμε Κώστα (απευθύνεται σε μένα προσωπικά), θα έρθουν μια φορά να μιλήσουμε αλλά πάλι θα συνεχίζεται η κατάσταση. Άρα δεν μπορούμε να επιδράσουμε» (SYN_H, σ. 23).

Η Θεσμοθέτηση Νέων και η Ενδυνάμωση Υφιστάμενων Μηχανισμών Στήριξης σε Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος

Πέρα από τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στο επίπεδο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες υποστήριξης που να προκύπτουν από θεσμούς στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ξεχωριστές αναφορές έγιναν σε σχέση με μια σειρά θεμάτων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης όπως: η μείωση του αριθμού παιδιών ανά τμήμα, η διαδικασία αξιολόγησης και επισήμανσης των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου, η παροχή χρόνου εξατομικευμένης στήριξης, η παρουσία βοηθού εκπαιδευτικού στις αίθουσες, η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μέσων, η υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, η τήρηση αρχείου πληροφοριών για

κάθε παιδί σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο, η επιμόρφωση και γενικά η διακήρυξη ενός σαφούς προσανατολισμού ενταξιακής πρακτικής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί, αφενός αισθάνθηκαν μια ικανοποίηση από τη δραστηριοποίησή τους στο επίπεδο του σχολείου προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο μαθησιακό έργο αλλά την ίδια στιγμή αισθάνθηκαν μια απογοήτευση που προέκυπτε από την ασυνέχεια της προσπάθειας και την ανεπάρκεια της θεσμικής υποστήριξης. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά:

«EEE3: Το θέμα είναι ότι με την αλλαγή του διευθυντή αλλάζουν και κάποια πράγματα. Είναι εδώ το πρόβλημα.

Σ: Αν καταφέρουμε να το κάνουμε κουλτούρα, τότε μπορεί να συνεχιστεί.

EEE3: Είναι σχετικό και πάλι. Εξαρτάται από τον επόμενο διευθυντή. Και αυτό είναι πρόβλημα για μένα» (SYN_C, σ. 8).

«EYT17: Νομίζω ότι κατά την παραγωγή του νέου εκπαιδευτικού υλικού δε λάβαμε υπόψη μας αυτά τα παιδιά. Παρόμοια φαινόμενα συμβαίνουν και στη γλώσσα.

EYT19: Είναι θετική η προσπάθεια αλλαγής. Δυστυχώς όμως δε μειώθηκε η ύλη και δε διαφοροποιήθηκε η βάση. Ούτε υπήρξε και κάποια διαβάθμιση του υλικού. Δηλαδή τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας δεν ανταποκρίνονται σε αυτά τα προβλήματα και αφήνεται σε εμάς τους εκπαιδευτικούς να το κάνουμε.

EYT17: Μερικές φορές νιώθω ότι επικρατεί σύγχυση και στο επίπεδο του Συστήματος. Υπάρχουν απαιτήσεις που αλλάζουν και οδηγίες που διαφοροποιούνται χρόνο με το χρόνο. Μια χρονιά έτσι και μια αλλιώς.

EYT15: Επιπλέον νομίζω ότι δεν υπάρχει και έρευνα γύρω από αυτά τα θέματα. Δηλαδή, δεν έχουμε καταγράψει τις πραγματικές δυσκολίες των μαθητών μας σήμερα και λογικά δεν υπάρχουν εισηγήσεις για την αντιμετώπισή τους.

EYT21: Φαίνεται ότι το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα δε λαμβάνει υπόψη του τα προβλήματα αυτά» (SYN_G, σ. 12).

«EYT6 : Μεμονωμένα γίνονται αλλά γενικά... Αν το δεις γενικά νομίζω είναι ένα πολύ δύσκολο θέμα της εκπαίδευσης.

ΕΥΤ9: Αν γίνουν για λίγο καιρό ... Μετά ... Είναι πολλά περιστασιακό. Εννοώ εν για λίγο χρονικό διάστημα και στη μετέπειτα πορεία δεν έχουν συνέχεια. Όχι! Δηλαδή στα κυριακά κάμνεις μια τρύπα μέσα στο νερό. Δηλαδή προσπαθείς προσπαθείς προσπαθείς, να πω μια δκυο χρονιές αλλά το τέλος τους είναι ...» (SYN_I, σ. 22).

Οι εκπαιδευτικοί, πεπεισμένοι ότι για την υποστήριξη όλων των παιδιών απαιτείται πολυμέτωπη δράση η οποία να έχει συνέχεια και συνέπεια, εκφράζουν την απογοήτευσή τους από τις οργανωτικές δομές σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.

«ΕΥΤ6: Τζι εγώ συμφωνώ πας τούτον. Έγκειται στον κάθε δάσκαλο.

ΕΥΤ9: Μετά; [...] Η ο επόμενος δάσκαλος;

ΕΥΤ6: Δεν υπάρχει μια συνέχεια και μια συνέπεια σε τούτα τα πράγματα.

Σ: Εννοείτε ότι είναι πιο δύσκολο σε επίπεδο συστήματος και πιο εύκολο σε επίπεδο τμήματος;

ΕΥΤ6: Δεν είναι ότι είναι πιο εύκολο. Συμβαίνει πιο πολύ σε επίπεδο τμήματος

Σ: Εννοείτε ότι το σύστημα δε μας βοηθά;

ΕΥΤ6: Όχι. Δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο.

ΕΥΤ9: Τι υπάρχει; Τίποτε! [...]

ΕΥΤ6: Το σύστημα δε βοηθά σε τούτον το πράμα.

Σ: Να επιστρέψουμε όμως στο επίπεδο του σχολείου. Εμείς είπαμε ότι δε θα περιμένουμε να συμβούν οι μεγάλες αλλαγές έξω από το σχολείο για να αναλάβουμε τη δική μας δράση.

ΕΥΤ2: Το σχολείο μπορεί να κάνει πολλά πράγματα

ΕΥΤ9: Και σα δάσκαλοι και σα σχολείο. Τούτον που εφαρμόσαμε φέτος σα σχολείο με την προσφορά στήριξης μετά τα μαθήματα... εγώ είδα μεγάλη διαφορά. Γιατί τζαμαι φάνηκε ότι η μάμα δε δούλευε με το μωρό. Δηλαδή δε βοηθούσε τα μωρά αλλά ούτε και μπορούσε να βοηθήσει. Άρα ήταν πολλά καλό τούτον. Έπιανά τους πέρσι ενίσχυση. Πολλά σημαντικό.

ΕΥΤ5: Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών με δυσκολίες. Από τις πρώτες τάξεις» (SYN_, σ.12-13).

Ερώτημα 1.2: Ποιες Αντιλήψεις και Στάσεις Διαμορφώνουν οι Εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής, για τους Πιθανούς Λόγους που Περιορίζουν τη Σχολική Επιτυχία σε Παιδιά με Συγκεκριμένα Γνωρίσματα και Συγκεκριμένο Κοινωνικο-Μορφωτικό Υπόβαθρο;

Για την απάντηση του ερωτήματος παρουσιάζονται αποτελέσματα τα οποία αντλούν από ένα εύρος δεδομένων. Το εύρος των δεδομένων αφενός σχετίζεται με τις πολλαπλές διαδικασίες συλλογής και αφετέρου με την πολλαπλότητα των χρονικών σημείων συλλογής.

Πίνακας 4.4

Πηγές, Διαδικασία και Χρόνος Συλλογής Δεδομένων για το Ερώτημα 1.2

Πηγή δεδομένων	Διαδικασία συλλογής	Χρόνος συλλογής
Συνεντεύξεις αρχικής επισήμανσης μαθητών ψηλού κινδύνου.	Προσωπική συνέντευξη με τους υπεύθυνους τμήματος	Έναρξη ερευνητικής δραστηριότητας και παρέμβασης εκπαιδευτικών
Γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών για το πού αποδίδουν την επίτευξη ή την απουσία προόδου	Γραπτά σχόλια από τους υπεύθυνους τμήματος	Τυπική λήξη της παρέμβασης και της ερευνητικής δραστηριότητας
Συνεντεύξεις κατά τη λήψη της παρέμβασης (σε σχέση με το ποιοι μαθητές μένουν πίσω κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη)	Ομαδικές συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς του σχολείου	Τυπική λήξη της παρέμβασης και της ερευνητικής δραστηριότητας
Συνεντεύξεις μετά το τέλος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το διευθυντή.	Ομαδικές συνεντεύξεις από τους υπεύθυνους τμήματος κατά ηλικιακό επίπεδο μαθητών	Ένας χρόνος μετά την τυπική λήξη της ερευνητικής δραστηριότητας
Προσωπικό Ημερολόγιο Διευθυντή	Προσωπικές καταγραφές σκέψεων, συναισθημάτων και εντυπώσεων	Καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνα δράσης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στον Πίνακα 4.4 παρουσιάζονται οι πηγές των δεδομένων που αξιοποιούνται για το συγκεκριμένο ερώτημα με ταυτόχρονη πληροφόρηση για τη διαδικασία συλλογής και τη χρονική στιγμή κατά την οποία συλλέχθηκαν. Το γεγονός ότι η αναζήτηση έγινε σε ένα εύρος πηγών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν σε μήκος χρόνου επέτρεψε τη βαθύτερη

κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών αλλά και την παρατήρηση των διαφοροποιήσεων των αντιλήψεων αυτών κατά τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνας.

Για διευκόλυνση της οργάνωσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων βασίστηκα στο κριτήριο της συνάφειας εννοιών και ιδεών που εμφανίζονταν στις εκφρασμένες περιγραφές των εκπαιδευτικών γενικά και ειδικά σε σχέση με το υπό διερεύνηση ερώτημα: *‘ποιοι μαθητές μένουν πίσω κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;’* Με άλλα λόγια η διερεύνηση αφορούσε τους πιθανούς λόγους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν τη μείωση των πιθανοτήτων για σχολική επιτυχία για τα συγκεκριμένα παιδιά. Πέρα από την επισήμανση συγκεκριμένων ιδεών και εννοιών που επαναλαμβάνονταν ή συναντιούνταν σε συνάφεια μεταξύ τους, διαφάνηκε ότι υπήρχαν θέματα που στοιχειοθετούσαν μοτίβα σε σχέση με την εννοιολογική σύλληψη των θεμάτων που αφορούν στις περιπτώσεις παιδιών που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να εκπέσουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας. Από τη συνολική μελέτη των δεδομένων υπήρξε κατάληξη σε πέντε ευρείες κατηγορίες αιτιών στα οποία αποδίδεται η πιθανότητα να τεθεί ένα παιδί στο φάσμα του υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία εντός των οποίων συναντιούνται επιμέρους κατηγορίες. Επιπλέον, υπάρχει κατάληξη σε δέκα μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης των σχέσεων ανάμεσα στα πιθανά αίτια.

Ερμηνευτικές Κατηγορίες Εννοιών και Ιδεών που Περιγράφουν τους Πιθανούς Λόγους που Περιορίζουν τη Σχολική Επιτυχία

Οι πέντε ερμηνευτικές ευρείες κατηγορίες εννοιών και ιδεών με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν το χαρακτηρισμό παιδιών υψηλού κινδύνου που για συγκεκριμένους λόγους έχουν περιορισμένες πιθανότητες σχολικής επιτυχίας καθώς και οι επιμέρους κατηγορίες συνοπτικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.5. Στη συνέχεια, οι πέντε κατηγορίες παρουσιάζονται αναλυτικά, με επίγνωση ότι η κατηγοριοποίηση γίνεται σε βάρος της ολότητας και του συνθετικού χαρακτήρα των αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν.

Οικογενειακό Υπόβαθρο

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται αντιλήψεις που σχετίζονται με στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Προβλήματα στο Σπίτι

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σχολιάσουν γενικά τους παράγοντες που μπορεί να αποτελούν κίνδυνο για ένα παιδί ώστε να βρεθεί στο φάσμα της αποτυχίας και του αποκλεισμού, αφού πρώτα απέκλειαν το ενδεχόμενο κάποιου συνδρόμου ή κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, η φράση κλισέ που κυριαρχούσε στις απαντήσεις τους ήταν: ‘προβλήματα στο σπίτι’. Η απάντηση ‘προβλήματα στο σπίτι’ χρησιμοποιούνταν για να καλύψει ένα εύρος προβλημάτων τα οποία βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του παιδιού και σχετίζονται με το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον.

Πίνακας 4.5

Κατηγορίες Εννοιών και Ιδεών σε Σχέση με τα αίτια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης

Κατηγορίες εννοιών και ιδεών σε σχέση με τα αίτια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης

A) Οικογενειακό υπόβαθρο

- i. Προβλήματα στο σπίτι: Υγείας, Σχέσεων σχέσεων και βίαιων συμπεριφορών, Προβλήματα από τη συμπεριφορά και δράση μέλους ή μελών της οικογένειας, Οικονομικά
- ii. Καταγωγή πατέρα και μητέρας
- iii. Διαζύγιο – απουσία γονέων
- iv. Παρουσία γονέων στο σπίτι – χρόνος γονέων με τα παιδιά
- v. Επίπεδο μόρφωσης γονέων
- vi. Επίπεδο κοινωνικής μόρφωσης και θέσης (αναγνώρισης)

B) Στάσεις και προσδοκίες οικογενειακού περιβάλλοντος προς το σχολείο

- i. Προσδοκίες
- ii. Ενδιαφέρον για τη μόρφωση – Επαφή με το σχολείο
- iii. Φροντίδα για την ανατροφή – Εμπειρίες οικογενειακού περιβάλλοντος
- iv. Παροχή στήριξης στο παιδί

Γ) Ιδιαιτερότητα παιδιού

- v. Υγεία
- vi. Ωριμότητα και Ικανότητα
- vii. Ειδικές ανάγκες
- viii. Μαθησιακές δυσκολίες
- ix. Συναισθηματική ισορροπία και αυτοεκτίμηση
- x. Σεξουαλικός προσανατολισμός
- xi. Παχυσαρκία

Δ) Στάσεις και συμπεριφορές του παιδιού

- xii. Ενδιαφέρον προς τη μάθηση
- xiii. Συνέπεια στις υποχρεώσεις (κατ' οίκον εργασία)
- xiv. Συμπεριφορά και τήρηση κανονισμών
- xv. Κοινωνικότητα

E) Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον

- xvi. Απουσία θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής συμπερίληψης όλων των παιδιών
 - xvii. Απουσία προσανατολισμού συμπερίληψης όλων των παιδιών από τον εκπαιδευτικό
 - xviii. Σχέση παιδιού με το δάσκαλο
 - xix. Σχέσεις με άλλα παιδιά - Επίπεδα αποδοχής και ένταξης στις ομάδες συνομηλίκων
-

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να γίνουν πιο συγκεκριμένοι σε σχέση με το περιεχόμενο της έννοιας ‘προβλήματα στο σπίτι’ φαινόταν ότι το πρόβλημα δεν ήταν μεμονωμένο και η ίδια η λέξη *προβλήματα* χρησιμοποιούταν σχεδόν πάντοτε στον πληθυντικό υπονοώντας ότι η αναφορά δε σχετίζεται με μεμονωμένο γεγονός ή θέμα. Τα προβλήματα εμφανίζονταν είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους είτε προκαλούσαν άλλα αλυσιδωτά προβλήματα τα οποία είχαν αρνητική επίδραση στο παιδί και στις πιθανότητες για σχολική επιτυχία. Παρόλο που η ύπαρξη προβλημάτων στο σπίτι αποτελεί ένα σύνολο δύσκολων γεγονότων που συνυπάρχουν και συχνά αλληλοεπηρεάζονται για να δημιουργηθεί μια αρνητική δυναμική, η προσπάθεια κατανόησης του τι σημαίνει ‘προβλήματα στο σπίτι’ αναδεικνύει τέσσερις τουλάχιστο βασικές υποομάδες: προβλήματα υγείας, προβλήματα σχέσεων και βίαιων συμπεριφορών, προβλήματα από τη συμπεριφορά και δράση μέλους ή μελών της οικογένειας και οικονομικά προβλήματα.

Τα προβλήματα υγείας απολαμβάνουν προτεραιότητα, τουλάχιστο για όσο χρονικό διάστημα είναι παρόντα και ανάλογα με τη σοβαρότητα, στη διάρκεια και στο ποιο μέλος της οικογένειας αφορούν, φαίνεται να έχουν την επίδρασή τους σε σχέση με τη σημασία που αποδίδεται στη σχολική ζωή του παιδιού.

Τα προβλήματα *σχέσεων και βίαιων συμπεριφορών* φαίνεται να αποτελούν από μόνα τους παράγοντα κινδύνου ή ενδιάμεση μεταβλητή στην επιδείνωση προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζονται στην οικογένεια. Τα παιδιά, είτε γίνονται μάρτυρες βίαιης συμπεριφοράς και εντάσεων στο σπίτι είτε γίνονται άμεσα θύματα βίαιης συμπεριφοράς. Και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζονται να αποκτούν ένα σοβαρό συναισθηματικό και ψυχολογικό φορτίο το οποίο εκδηλώνεται με ένα εύρος αρνητικών συμπεριφορών που εμποδίζουν την επιτυχία και την πρόοδο.

Ως πρόβλημα για την οικογένεια μπορεί να θεωρηθεί επίσης η *συμπεριφορά και δράση μέλους ή μελών της οικογένειας στο σπίτι ή και εκτός* καθώς αυτή μπορεί να αποτελεί λόγο για επανακαθορισμό προτεραιοτήτων στην οικογένεια. Για κάποιες οικογένειες, σοβαρό θέμα αποτέλεσαν παραβατικές ή και εγκληματικές συμπεριφορές μελών τους όπως: η εμπλοκή με ναρκωτικά, η συμμετοχή σε παράνομες πράξεις οι οποίες οδήγησαν τις οικογένειες σε αλυσιδωτές περιπέτειες. Χαρακτηριστικές ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες γονέας βρέθηκε στη φυλακή για σοβαρά ποινικά αδικήματα και η περίπτωση στην οποία πατέρας που συμμετείχε στις δράσεις φανατικών οπαδών ποδοσφαιρικής ομάδας είχε σοβαρό ατύχημα το οποίο αφενός του στέρησε την ευχέρεια για εργασία και αφετέρου τον οδήγησε στη δικαιοσύνη ως κατηγορούμενο. Και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται να υπήρχαν αρνητικές επιδράσεις στις πιθανότητες των παιδιών για σχολική επιτυχία.

Τέλος, τα οικονομικά προβλήματα αποτέλεσαν ένα θέμα που κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων, αποδείχτηκε αμφιλεγόμενο. Η φτώχεια μπορεί να αναγκάζει την οικογένεια να θέσει προτεραιότητες που αφορούν στην επιβίωση και αυτό πιθανό να στερεί τα παιδιά από αρκετές ευκαιρίες στήριξης και από εμπειρίες που θα συνέβαλλαν περαιτέρω στην ανάπτυξή τους.

«Η κοινωνική θέση που έχει η οικογένεια και το οικονομικό τους υπόβαθρο. Δηλαδή, πιστεύω ότι μια εύπορη οικογένεια πιστεύω ότι μπορεί να βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά της σε σχέση με τα ερεθίσματα που μπορεί να έχουν. Μπορεί να τους δώσει ακόμα περισσότερη στήριξη και ευκαιρίες σε σχέση με παιδιά από φτωχότερες οικογένειες» (EYT12, SYN_H, σ. 2)

Την ίδια στιγμή διαπιστώθηκε μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα ότι η οικογένεια θα μπορούσε να υπερβεί τις δυσκολίες της φτώχειας με επίδειξη ενδιαφέροντος και με αξιοποίηση των ευκαιριών της δημόσιας εκπαίδευσης και των άλλων δημόσιων θεσμών.

«EYT9: Και η φτώχεια ναι. Αν και δε σημαίνει ότι όποιος είναι φτωχός είναι και παλαβός.[...] Παίζει ρόλο.

EYT6: Έχουν μειωμένες πιθανότητες να πετύχουν.

EYT9: Άκου να δεις γιατί. Επειδή δεν μπορεί να πάει ιδιαίτερα.

EYT6: Δεν εννοώ ότι η φτώχεια σημαίνει και απόλυτα την αποτυχία αλλά έχουν κάποιες μειωμένες πιθανότητες. Δεν έχουν τη στήριξη που έχουν οι άλλοι.

EYT9: Για παράδειγμα είναι δύο μωρά του Α. Το ένα θα πετύχει παρά το άλλο – άμαν είναι φτωχό εννοώ - διότι το πλούσιο θα πάει χίλια ιδιαίτερα.

EYT6: Ακριβώς. Εννοώ ότι έχει μειωμένες πιθανότητες» (SYN_I, σ.4-5).

«EYT2: Πάντως το οικονομικό είναι το τελευταίο πράγμα που τους εμπόδισε. Τώρα αν το οικονομικό ισχύει σε σχέση με άλλα πράγματα όμως, είναι άλλο. Το οικονομικό σε σχέση και με άλλους παράγοντες, ναι.

EYT6: Εμένα πάλι τα μωρά που έχουν θέμα, έχουν οικονομικά προβλήματα.

EYT9: Μόνο επειδή είναι φτωχοί;

EYT5 : Ε, όι ο μόνος λόγος. Αλίμονο». (SYN_I, σ. 9-10)

Καταγωγή Πατέρα και Μητέρας

Κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών η καταγωγή των γονέων συχνά συνδέεται με τους λόγους που μειώνουν τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας. Η καταγωγή των γονέων σχετίζεται με το επίπεδο κατάρτησης της ομιλούμενης γλώσσας στα σχολεία – τουλάχιστο για μια κρίσιμη περίοδο – αλλά και με τη δυνατότητα των γονέων να επικοινωνούν με το σχολείο. Περαιτέρω, η αναφορά στην καταγωγή του πατέρα ή της μητέρας ή και των δύο γονέων στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται απλά ως μεταβλητή με άμεση επίδραση αλλά συχνά συνδέεται με την ανεπάρκεια των αλλόγλωσσων γονέων να παρέχουν βοήθεια στο παιδί σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις εξαιτίας της γλώσσας. Ο προβληματισμός αυτός ήταν προφανής σε γενικά σχόλια εκπαιδευτικών όπως:

«Όταν είναι ξένοι οι γονείς και δεν μπορούν να βοηθήσουν; Το θέμα της γλώσσας μπορεί να τεθεί και ως άλλος λόγος από μόνος του, εκτός από τα οικογενειακά» (EYT19, SYN_G, σ.4).

«Έρχεται από οικογένεια αλλοδαπών πολιτικών προσφύγων. Οι γονείς δεν εμφανίστηκαν ποτέ στο σχολείο. Το παιδί δεν έχει καμιά στήριξη στο σπίτι» (5223, HI_RISK, σ. 7), και

«Δεν υπάρχει ιδιαίτερη βοήθεια στο σπίτι για την εργασία που δίνεται. Η μητέρα είναι ξένη, ο πατέρας δε μιλά καλά ελληνικά» (1119, PROG_AP_NEW, σ. 1).

Η καταγωγή των γονέων, όταν αφορούσε σε οικογένειες μεταναστών εργατών, ως ενδιάμεση μεταβλητή συνδέεται ακόμα και με την οικονομική θέση και την έλλειψη χρόνου για παροχή φροντίδας προς το παιδί όταν πρόκειται για μετανάστες που ανήκουν σε χαμηλά εισοδηματικά στρώματα ή έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Στις περιπτώσεις όπου μόνο ο ένας εκ των δύο γονέων είναι αλλόγλωσσος και το πρόσωπο αυτό είναι η μητέρα, οι αναφορές των εκπαιδευτικών ήταν ακόμα πιο έντονες. Με άλλα λόγια η καταγωγή ως χαρακτηριστικό μεμονωμένο δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά είναι τα δεδομένα που συνδέονται μαζί της που την αναδεικνύουν ως πρόβλημα και αυτό συχνά δημιουργεί παρεξηγημένες αντιλήψεις. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες δε συνδέονται με αυτή καθ' αυτή την καταγωγή αλλά με τους συνακόλουθους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη μετανάστευση οικογενειών με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό προφίλ και δυσχερή οικονομική θέση.

Διαζύγιο – Απουσία Γονέων από τη Ζωή των Παιδιών

Η πληροφορία ύπαρξης διαζυγίου αναφέρθηκε ως αρνητικός παράγοντας εκεί όπου επικράτησε ασυνεννοησία ή ακόμα και εντάσεις μεταξύ των γονέων τις οποίες βίωσε το παιδί. Για να καταδειχθεί μάλιστα και η ένταση της κατάστασης συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν και το χαρακτηρισμό ‘διαλυμένες οικογένειες’.

Στα σχόλια των εκπαιδευτικών η αναφορά στο διαζύγιο συνήθως συνοδεύεται από άλλα γεγονότα που άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με την εικόνα του παιδιού. Τα γεγονότα αυτά συχνά αφορούν στον τρόπο που το παιδί βιώνει συναισθηματικά το διαζύγιο των γονέων, στις αρνητικές εμπειρίες παιδιών που έχουν την ατυχία να βιώνουν εντάσεις και στα προβλήματα που προσωπικά καλούνται να αντιμετωπίσουν προσωπικά οι γονείς ώστε να οδηγούνται σε δυσμένεια τα θέματα φροντίδας. Τα θέματα αυτά είναι εμφανή στα χωρία που ακολουθούν:

«Διαζευγμένοι γονείς. Το παιδί είναι επιθετικό. Είναι ξένη η μητέρα και ο πατέρας επίσης. Είναι σε διάσταση και υπάρχει υποψία, από μαρτυρία μητέρας, για άσκηση βίας στο σπίτι στην οποία το παιδί ήταν μάρτυρας. Η μητέρα συχνά παραπονιέται για τη στάση του πατέρα» (2102, HI_RISK, σ. 2).

«Υπάρχει διαζύγιο και ασυνεννοησία. Υπάρχει πλήρης διάσταση απόψεων με πατέρα. Προσφέρει φροντίδα η θεία. Επηρεάστηκε η συμπεριφορά και η επίδοση του παιδιού» (3205, HI_RISK, σ.4).

«Είναι παιδί διαζευγμένων γονέων και από ό,τι κατάλαβα δεν υπάρχουν από κοινού αποφάσεις και συντονισμένες προσπάθειες για να τον βοηθήσουν. Κάποτε ερχόταν διαβασμένο και κάποτε όχι. Στην ενισχυτική διδασκαλία ξεκαθάριζε πολλές από τις απορίες του, αλλά δεν είχε συστηματική βοήθεια από το σπίτι να τον βοηθήσει στην εμπέδωση και οργάνωση της εργασίας του» (6206, PROG_AP. σ. 5-6).

Παρουσία Γονέων στο Σπίτι – Χρόνος Γονέων με τα Παιδιά

Ο χρόνος που έχουν την ευκαιρία να περνούν τα παιδιά με τους γονείς φαίνεται να έχει τη δική του σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Ο μειωμένος χρόνος συνήθως σχετίζεται με την απουσία του ενός εκ των δύο γονέων λόγω διαζυγίου, την πολύωρη απουσία από το σπίτι λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, την αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας από τους γονείς ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας.

Το κενό της απουσίας των γονέων συχνά καλύπτεται με τη φροντίδα από άλλα συγγενικά πρόσωπα όπως ο παππούς και η γιαγιά ενώ για κάποιες οικογένειες η λύση βρίσκεται η παραμονή των παιδιών σε παιδικές λέσχες φροντίδας και απασχόλησης των παιδιών. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών είναι ενδεικτικά της άποψης που διαμορφώνουν:

«Διαπιστώνω ότι υπάρχουν παιδιά που απλά θέλουν την προσοχή σου. Δηλαδή το να τους δώσεις τόση σημασία, τόση μικρή, τους κάνει να νιώθουν ασφάλεια και να αποδίδουν περισσότερο. Και είναι πολλά τα μωρά που ίσως και στο σπίτι τους δεν το έχουν αυτό το πράγμα... Δεν περνούν χρόνο με τους γονείς τους, ίσως γιατί οι γονείς τους δεν είναι σε θέση να τους προσφέρουν...» (EYT14, SYN_C, σ. 5).

Παρόμοιες ανησυχίες εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς και ειδικά, όταν η αναφορά γίνεται σε συγκεκριμένο παιδί:

«Παραμελημένο παιδί. Μένει στο ΣΚΕ ¹⁷πολλές ώρες. Αδύνατη προσωπικότητα και αντιμετωπίζει δυσκολίες στις σχέσεις του» (3307, HI_RISK, σ.4).

Επίπεδο Μόρφωσης Γονέων

Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συχνά συνδέεται με την αξία που αποδίδει η οικογένεια στη μόρφωση αλλά και με το ενδιαφέρον που επιδεικνύεται από το σπίτι για την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν το μορφωτικό επίπεδο με τις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών ενώ σε άλλες περιπτώσεις συνδέουν το μορφωτικό και με το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας που αναγκάζει τους γονείς να θέτουν άλλες προτεραιότητες σε σχέση με τη μόρφωση και την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο.

Επίπεδο Κοινωνικής Μόρφωσης και Θέσης (Κοινωνική Αναγνώριση)

Το επίπεδο κοινωνικής μόρφωσης και κοινωνικής αναγνώρισης που απολαμβάνει μια οικογένεια παρουσιάζεται να συνδέεται με το επίπεδο ακαδημαϊκής μόρφωσης, με την

¹⁷ Η αναφορά στο ΣΚΕ αφορά στο Συμβούλιο Κοινοτικής Ευημερίας το οποίο λειτουργεί Παιδική Λέσχη στο σχολείο στην οποία παραμένουν παιδιά για απασχόληση μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος καθημερινά. Τις υπηρεσίες της Παιδικής Λέσχης η οποία στεγαζόταν στο κτίριο του σχολείου αξιοποιούσαν κυρίως οικογένειες που δεν είχαν άλλη επιλογή για την ασφαλή φροντίδα και απασχόληση των παιδιών κατά την απουσία των γονέων από το σπίτι.

επαγγελματική επιτυχία, με την οικονομική επιφάνεια και άλλα θετικά επιτεύγματα των γονέων. Οι διάφορες μορφές επιτυχίας ενδυναμώνουν την αναγνώριση, την αυτοπεποίθηση και τις προσδοκίες της οικογένειας και ανάλογα το επίπεδο ενδιαφέροντος και ευκαιριών προς το παιδί.

«Η κοινωνική θέση που έχει η οικογένεια και το οικονομικό τους υπόβαθρο. Δηλαδή, πιστεύω ότι μια εύπορη οικογένεια μπορεί να βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά της σε σχέση με τα ερεθίσματα που μπορεί να έχουν. Μπορεί να τους δώσει ακόμα περισσότερη στήριξη και ευκαιρίες σε σχέση με παιδιά από φτωχότερες οικογένειες» (EYT12, SYN_H, σ. 1).

Στάσεις και Προσδοκίες Οικογενειακού Περιβάλλοντος προς το Σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί εκλάμβαναν ως αρνητική προοπτική την απουσία θετικών στάσεων από τους γονείς. Τα αποτελέσματα στηρίζονται κυρίως στις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών παρά σε αντικειμενικά γεγονότα και από την επαναλαμβανόμενη εμφάνιση εννοιών γίνεται ομαδοποίηση σε επιμέρους κατηγορίες:

Προσδοκίες

Οι προσδοκίες των γονέων αφορούν στο τι περιμένουν οι γονείς σε σχέση με την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα των παιδιών και συνδέονται με αξίες που υιοθετούν ενώ εξαρτώνται από τις ανάγκες και τις αντιλήψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η εκτίμηση που αποδίδουν οι γονείς στη μόρφωση και στο θεσμό του σχολείου αλλά και το τι αναμένουν να κερδίσουν τα παιδιά από το σχολείο, επηρεάζει την αντιμετώπιση και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με τα σχόλια των εκπαιδευτικών οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν επιμέρους αντιλήψεις σε θέματα όπως: η ανάγκη για υποστήριξη της προσπάθειας του παιδιού, η παρακολούθηση της προόδου του παιδιού και η δημιουργία κινήτρων.

Ενδιαφέρον για τη Μόρφωση – Επαφή με το Σχολείο

Οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι γονείς φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα το επίπεδο ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν για την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο, τη

στήριξη που παρέχουν και τα κίνητρα που δημιουργούν προς τα παιδιά στην προσπάθεια για μάθηση. Οι γονείς πιθανό και να μη συνειδητοποιούν ή και να μην αποδέχονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και αυτό δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες για παροχή στήριξης στο παιδί. Οι έννοιες προσδοκίες, ενδιαφέρον, στήριξη, επαφή με το σχολείο παρουσιάζονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με αρνητικές επιπτώσεις στις πιθανότητες για σχολική επιτυχία.

«Οι αντιλήψεις που έχει η οικογένεια για το σχολείο. Δηλαδή, υπάρχουν οικογένειες που θεωρούν ότι η δουλειά που έχει να κάνει ένα παιδί στο σχολείο ούτε χρειάζεται στήριξη ούτε και το έχουν σε ψηλή εκτίμηση» (EYT11, SYN_H, σ.2).

Στις περιπτώσεις όπου δεν παρατηρήθηκε η αναμενόμενη πρόοδος από το παιδί, ο πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας από τους εκπαιδευτικούς ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και το ίδιο το παιδί.

«EYT9: [...] Μπορεί και να μην του δίνουν καθόλου σημασία στο τι κάνει στο σπίτι, εννοώ αν έχει δουλειά. Αν δεν τον εξετάζουν. Αν για παράδειγμα δεν το ρώτησαν ποτέ το μωρό.

EYT2: Μπορεί η συμπεριφορά των γονέων να δημιουργεί ψυχολογικά προβλήματα στο παιδί.

Σ: Είναι έμμεση εννοείτε η επίδραση. Το ένα φέρνει το άλλο. Υπάρχει ένα είδους ντόμινο.

EYT9: Και οι προσδοκίες των γονέων...

EYT6: Και το μορφωτικό τους επίπεδο...

EYT9: Αν δεν τους νοιάζει τι θα γίνει το μωρό τους, αν δεν το συμβουλεύουν. Αν θέλει να γίνει [...] για παράδειγμα, δε θα τους ενοχλούσε». (SYN_I, σ. 4).

Στο επόμενο χωρίο, το επιχείρημα ακολουθεί αντίθετη διαδρομή. Ο εκπαιδευτικός για να τονίσει τη σημαντικότητα του παράγοντα 'ενδιαφέρον γονέων' υποστηρίζει ότι ακόμα και στις περιπτώσεις παιδιών με χαμηλές ικανότητες το υψηλό ενδιαφέρον και η στήριξη των γονέων μπορούν να φέρουν την επιτυχία για το παιδί.

«EYT5: Παιδικιά, εσείς δεν έχετε μωρά, τα οποία είναι μέτρια αλλά επειδή έχουν τόση πολλή σημασία που το σπίτι τζαι κάθονται οι μαμάδες τζαι πιέζουν τους, που πάντα φέρνουν καλά αποτελέσματα, ας πούμε;

EYT9: Ναι, ναι, ναι!

EYT5: Κι εγώ έχω έτσι δυο τρεις περιπτώσεις. Επειδή ασχολούνται τόσο πολλά οι γονείς τους μαζί τους ...

EYT6: Άρα η οικογένεια είναι πολύ σημαντική.

Σ: Η αξία που δίνει η οικογένεια στη μόρφωση.

EYT5: Μπράβο, πολλά σημαντική» (SYN_I, σ. 10).

Σε περιπτώσεις μάλιστα όπου η απουσία ενδιαφέροντος από μέρους της οικογένειας είναι έντονη και συνεχιζόμενη φαίνεται να δημιουργείται ο κίνδυνος εγκατάλειψης της προσπάθειας και από τους εκπαιδευτικούς. Η παραδοχή αυτή είναι εμφανής στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Αναφέρομαι στην αδιαφορία γενικά. Το ότι δεν έρχεται κάποιος να ρωτήσει για το παιδί του. Όταν του επισημαίνεις το πρόβλημα και δεν ενδιαφέρεται, αυτόν στο τέλος δεν τον παρατάς; [...] Εκείνος που δεν ενδιαφέρεται ο γονιός του, δίνουμε ευκαιρίες. Στο τέλος τον αφήνουμε πίσω...» (EYT1, SYN_A, σ. 10).

Φροντίδα για την Ανατροφή – Εμπειρίες Οικογενειακού Περιβάλλοντος

Πέρα από το εστιασμένο ενδιαφέρον της οικογένειας προς τη σχολική ζωή και την πρόοδο του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι το γενικότερο ενδιαφέρον της οικογένειας για την ανατροφή των παιδιών και οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον έχουν τη δική τους σημασία για την επιτυχημένη παρουσία των παιδιών στο σχολείο:

«Εννοώ εμπειρίες που δέχτηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον, μαθησιακά. Μπορούν να καταστούν ανασταλτικός παράγοντας στο να έχει επιτυχίες στο σχολείο» (EYT11, , SYN_G, σ.2).

Παροχή Στήριξης στο Παιδί

Όταν οι εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά στη στήριξη που μπορεί να λαμβάνει το παιδί στο σπίτι εννοούν την παρακολούθηση της προόδου, την παρακολούθηση και την παροχή βοήθειας κατά την ανάληψη της κατ' οίκον εργασίας:

«Και η βοήθεια που μπορεί να έχει από το σπίτι» (EYT5, SYN_I, σ. 2). «Και κατά πόσο οι γονείς βλέπουν την εργασία του μωρού και συμβάλλουν... ή συνεργάζονται με τους δασκάλους» (EYT6, SYN_I, σ. 2).

Ιδιαιτερότητα Παιδιού

Πέρα από τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως καθοριστικούς τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί: την ιδιαιτερότητά και τις δικές του στάσεις. Στην κατηγορία αυτή, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ιδιαιτερότητα του παιδιού.

Υγεία

Σε περιπτώσεις όπου ίσχυαν χρόνια θέματα υγείας όπως ο διαβήτης και η καρδιοπάθεια αλλά και σε περιπτώσεις όπου εμφανίζονταν πρόσκαιρα σοβαρά θέματα υγείας στο παιδί, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι αυτά επηρέαζαν συναισθηματικά και πρακτικά τη συνολική δράση και ανάπτυξη των παιδιών. Μια συναισθηματική αναστάτωση επηρέαζε δυσμενώς τη συνολική κοινωνική παρουσία του παιδιού, η οποία σε συνδυασμό με άλλα δεδομένα μπορούσε να λειτουργήσει σε βάρος της σχολικής επιτυχίας. Την ίδια στιγμή φαίνεται να ίσχυαν και πρακτικά θέματα που επηρέαζαν δυσμενώς τη φοίτηση. Οι πολλές απουσίες που απαιτούνταν για την εφαρμογή θεραπειών αλλά και ο χρόνος που απαιτούνταν για τις απογευματινές θεραπείες σε κάποιες περιπτώσεις δεν επέτρεπαν ούτε την ομαλή φοίτηση ούτε και την ανταπόκριση του παιδιού σε όλες τις υποχρεώσεις που αφορούσαν κυρίως στην κατ' οίκον εργασία και στη συμμετοχή σε άλλες εκδηλώσεις.

Το σχολείο σε δύο περιπτώσεις χρειάστηκε να παρεκκλίνει από τις διατάξεις των καθιερωμένων κανονισμών: Στην πρώτη περίπτωση αυτό έγινε με την εξασφάλιση κατ' οίκον στήριξης από εκπαιδευτικό που παραχώρησε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εξαιτίας του μεγάλου αριθμού απουσιών του παιδιού για θεραπείες, και στη δεύτερη περίπτωση παραχώρησε άδεια σε γονέα να προσέρχεται καθημερινά στο σχολείο κατά το χρόνο των διαλειμμάτων για να παραχωρεί ειδική φαρμακευτική αγωγή στο παιδί.

Ωριμότητα και Ικανότητα

Η ωριμότητα και η ικανότητα των παιδιών είναι παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα ακόμα και αν ισχύουν οι καλύτερες προϋποθέσεις σε σχέση με το οικογενειακό υπόβαθρο. Θεωρούν μάλιστα ότι στις περιπτώσεις στις οποίες τα θέματα της ωριμότητας και της ικανότητας εμφανίζονται σε συνδυασμό με αρνητικά θέματα οικογενειακού υπόβαθρου οι πιθανότητες επιτυχίας μειώνονται ακόμα περισσότερο.

«EEM4: Είναι και το θέμα της νοημοσύνης. Δεν είναι μόνο το ενδιαφέρον.

EYT9: Συμφωνώ.

EYT1: Παίζει πολύ ρόλο.

EYT12: Έχουμε και παραδείγματα. Παιδιά που ενδιαφέρονταν πολύ οι γονείς τους αλλά ως εκεί ήταν.

Σ: Το ανάποδο; Να μπορούν τα παιδιά και να μην ενδιαφέρονται οι γονείς;

EYT9: Όχι. Όταν ενδιαφέρεται το μωρό και ο γονιός είναι αδιάφορος, το παιδί δε θα είναι και τόσο αδύνατο, πιστεύω. Θα προσπαθήσει ο ίδιος» (SYN_A, σ. 10-11).

«Πέρα από τον οικογενειακό παράγοντα όμως, ο οποίος συμφωνώ ότι είναι αν όχι ο βασικότερος ένας από τους πιο βασικούς, θεωρώ ότι είναι και οι βιολογικοί παράγοντες. Δηλαδή δυστυχώς υπάρχουν παιδιά που νοητικά δεν μπορούν να ανταποκριθούν είτε χαμηλού IQ που λέμε ανέκαθεν, είτε για κάποιους άλλους λόγους που έχουν να κάνουν καθαρά με το ίδιο το παιδί. Απλά αν έρθει σε συνδυασμό και με το οικογενειακό περιβάλλον, τούτο το πράγμα χειροτερεύει. Σε αντίθεση με το αν το οικογενειακό περιβάλλον όμως μπορεί να βοηθήσει και το σχολείο ... μπορεί να το βελτιώσει, δεν μπορεί όμως να το κάνει... Ένα παιδάκι το οποίο δεν μπορεί ... δεν μπορεί αυτόματα να γίνει και καλός μαθητής» (EYT 19, SYN_G, σ.2).

Το θέμα της κληρονομικότητας αποτέλεσε σημείο διαφωνιών σε σχέση με το βαθμό στον οποίο αυτή μπορεί να καθορίζει τη σχολική επιτυχία. Σε σχετική συζήτηση, αναφέρθηκε από εκπαιδευτικό ότι ομάδα άλλων εκπαιδευτικών σε γειτονικό σχολείο, στο οποίο κατά την αντίληψή τους τα αποτελέσματα είναι χαμηλά, θεωρούν ότι τα παιδιά στο συγκεκριμένο σχολείο αντιμετωπίζουν διανοητικά προβλήματα και το γεγονός αυτό δεν τους επιτρέπει να εργαστούν. Με βάση το παράδειγμα αυτό ο εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι η κληρονομικότητα είναι πάνω απ' όλα. Η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε και συζητήθηκε

μέχρι την κατάληξη ότι δεν μπορεί να είμαστε απόλυτοι στα θέματα αυτά. Το ζήτημα που προκύπτει δεν περιορίζεται απλά στο κατά πόσο η κληρονομικότητα διαδραματίζει το ρόλο της αλλά κατά πόσο τα προβλήματα των παιδιών ενός σχολείου μπορεί να αποδίδονται στην κληρονομικότητα και τη χαμηλή διανοητική τους επάρκεια.

Ειδικές Ανάγκες

Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών αναγκών εξαιτίας κάποιου συνδρόμου νοητικής στέρησης ή αναπηρίας φαίνεται να εκλαμβάνεται ως ξεχωριστή περίπτωση για τους εκπαιδευτικούς. Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει τις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να εξαιρούν τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επίσης έτειναν να περιγράφονται ως ιδιαίτερες περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας ότι αυτού του είδους οι δυσκολίες, είναι καθοριστικές στο να θέσουν σε κίνδυνο ένα παιδί ανεξάρτητα με το αν ισχύουν οποιαδήποτε άλλα θέματα. Χαρακτηρισμοί για παιδιά όπως «είναι αργός», «είναι ζωηρός» ή «είναι απρόσεκτος» θεωρήθηκαν επίσης ως παράγοντες που πιθανό να μειώνουν τις πιθανότητες επιτυχίας.

«Αν δε συντρέχουν κάποια σύνδρομα. Και δεδομένου ότι όλα όσα αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού είναι φυσιολογικά, διότι ο δείκτης νοημοσύνης πάντα παίζει ρόλο» (EYT11, SYN_H, σ. 1).

Αν στις περιπτώσεις στις οποίες ισχύουν μαθησιακές δυσκολίες ισχύουν και θέματα οικογενειακού υπόβαθρου τότε τα προβλήματα και οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται με μεγαλύτερη ένταση.

Συναισθηματική Ισορροπία και Αυτοεκτίμηση

Τα θέματα συναισθηματικής ισορροπίας και αυτοεκτίμησης αναδείχθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικά στις περιγραφές των εκπαιδευτικών. Το παράδοξο σε σχέση με τα θέματα αυτά είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να αποδίδουν κρίσιμη ερμηνευτική σημασία στα θέματα της συναισθηματικής υπόστασης, η αναφορά δε γινόταν από τα πρώτα

στάδια συζήτησης στις συνεντεύξεις αλλά εμφανιζόταν στην πορεία – συχνά ως κατάληξη ή ως συμπέρασμα σε στιγμές όπου υπήρχε συνειδητοποίηση ότι κάποιοι μαθητές βρίσκονταν σε ιδιαίτερα δεινή θέση. Ενώ οι εκπαιδευτικοί έκαναν διάκριση μεταξύ συναισθηματικής ισορροπίας και πνευματικής ικανότητας στην πράξη δύσκολα μπορούσαν να ορίσουν σε ποιο βαθμό το ένα επηρέαζε το άλλο και πώς τα δύο συν-στοιχειοθετούσαν παράγοντα κινδύνου.

«Εγώ βλέπω ότι είναι σημαντική και η συναισθηματική στήριξη τούτων των μωρών. Διότι τα πιο πολλά χρειάζονται στήριξη και συναισθηματικά περισσότερο παρά γνωσιολογικά. Συνήθως σε αυτή την ομάδα ψηλού κινδύνου υπάρχουν μωρά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και κάπου θέλουν βοήθεια στο συναισθηματικό τομέα. Και είναι πολύ σημαντικός ο δάσκαλος.

Να ενδυναμώνει μια θετική εικόνα. Βασικά είναι μωρά με χαμηλή αυτοεικόνα. Θέλουν συναισθηματική στήριξη περισσότερο παρά να τα βοηθήσουμε γνωσιολογικά.

Διότι όταν τα στηρίζεις συναισθηματικά και νιώσουν αποδεχτά μέσα στην τάξη, κάπου θα προσπαθήσουν και στο γνωσιολογικό τομέα. Αν όμως νιώθουν αποκλεισμένοι και κάπου νιώθουν ότι είναι οι αδύνατοι της τάξης, τούτο το πράγμα δεν τους βοηθά ούτε και στο γνωσιολογικό τομέα. Και σιγά σιγά αποκόπτονται» (EYT 4, SYN_DE, σ. 8).

«Θα έκανα ένα διαχωρισμό των τριών: Δηλαδή, το πρώτο έχει να κάνει με τα θέματα του παιδιού τα προσωπικά όπως τα θέσατε, το δεύτερο είναι μια ποικιλία θεμάτων που σχετίζονται με την οικογένεια κατά πόσο δηλαδή έχουν στήριξη από την οικογένειά τους, και το τρίτο πάλι έχει να κάνει με τα ίδια τα παιδιά αλλά όχι με τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν νοητικά στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου αλλά είναι παραπάνω ψυχολογικό θέμα. Και αυτά τα λέω σκεφτόμενος τώρα τις περιπτώσεις που συνάντησα σε όλα τα προηγούμενα χρόνια. Δηλαδή, υπάρχουν παιδιά που μπορούν αλλά για κάποιο λόγο ...» (EYT 19, SYN_F, σ.13)

Σεξουαλικός Προσανατολισμός

Το θέμα του αποκλεισμού και της άσκησης ψυχολογικής βίας που ασκείται κατά αγοριών από τις παρέες άλλων συνομήλικων αγοριών εξαιτίας συμπεριφορών που εκλαμβάνονται ως θηλυπρεπείς, αναφέρθηκε μεμονωμένα από εκπαιδευτικούς που είχαν υπόψη τους συγκεκριμένες περιπτώσεις. Το θέμα τέθηκε με τρόπο που καταδείκνυε την ανάγκη για ευαίσθητο χειρισμό των περιπτώσεων αυτών:

«EYT15: Και ακόμα κάτι... Μπορεί και η φύση η ίδια του παιδιού... Δηλαδή βλέπουμε κάποια μωράκια που δυστυχώς ... ναι. Μπορεί να γεννηθήκαν με μίαν άλλη ... ας το πούμε ... Να έχουν κάποια θηλυκή έτσι... ας το πούμεν ... παιδείαν

Σ: ... απασχολεί και το Υπουργείο αυτό το θέμα τον τελευταίο καιρό. Είναι το θέμα της ομοφοβίας, ναι. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως σεξουαλικός προσανατολισμός.

EYT15: Α... ναι! Νομίζω ότι και τούτος είναι ένας κύριο λόγος γιατί χωρίς να το θέλουμε τα άλλα τα παιδάκια...

EYT19: Και φαντάζομαι όσο μεγαλώνουν, αυτό γίνεται πιο έντονο. Στις μικρές τάξεις δεν είναι πολύ έντονο ακριβώς γιατί ίσως δεν έχουν ξεκαθαρίσει κάποια πράγματα.

EYT18: Μπορεί τα άλλα τα μωρά να μην το αντιλαμβάνονται. Μεγαλώνοντας είναι που γίνεται πιο έντονο σε κάποιες τάξεις» (SYN_G, σ. 3).

Παχυσαρκία

Η παχυσαρκία εμφανίζεται ως θέμα που αφορά την επίδραση στο συναισθηματικό τομέα εξαιτίας κάποιας πιθανής μειονεξίας που μπορεί να αισθάνεται το ίδιο το παχύσαρκο παιδί. Η παχυσαρκία μπορεί να έχει αρνητική επίδραση σε συνδυασμό με τον τρόπο διαχείρισης από το ίδιο το παιδί. Κατά το σχολιασμό αυτού του χαρακτηριστικού έγινε αναφορά σε συγκεκριμένα παχύσαρκα παιδιά που δεν έδειχναν να επηρεάζονται τη στιγμή που άλλα παιδιά έδειχναν να επηρεάζονται αρνητικά. Εξαιτίας του γεγονότος ότι η παχυσαρκία δεν παρατηρήθηκε να αποτελεί μια σταθερή μεταβλητή δυσμενούς επίδρασης στη συμπεριφορά των παιδιών, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν αποδέχτηκαν ότι η παχυσαρκία θα μπορούσε να αποτελεί από μόνη της λόγο που να αναδεικνύεται σε παράγοντα κινδύνου.

Στάσεις και Συμπεριφορές του Παιδιού

Στην υποκατηγορία αυτή, περιλαμβάνονται πιθανοί λόγοι που μειώνουν τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας οι οποίοι έχουν ως βάση τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ίδιων των παιδιών. Πρόκειται για λόγους που σύμφωνα με τα σχόλια των εκπαιδευτικών βρίσκονται πιο κοντά στο φάσμα της προσωπικής ευθύνης του παιδιού με προοπτική προσωπικού μάλιστα ελέγχου από το ίδιο το παιδί. Για σκοπούς διευκόλυνσης της κατανόησης και βαθύτερης διερεύνησης η παρουσίαση γίνεται σε επιμέρους κατηγορίες.

Ενδιαφέρον προς τη Μάθηση

Το ενδιαφέρον του παιδιού και τα κίνητρα για μάθηση αναφέρθηκε ως πιθανός παράγοντας κινδύνου - ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου δε φαινόταν να ισχύει κάποιος άλλος προφανής λόγος που μείωνε τις πιθανότητες επιτυχίας.

«Είναι και η αδιαφορία του παιδιού καμιά φορά. Όχι δηλαδή ότι οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες. Μπορεί απλά να βαριέται...» (EYT 17, SYN_G, σ 3).

Η απουσία ενδιαφέροντος για τη μάθηση και τη σχολική εργασία γενικότερα συχνά αποδίδεται ή τουλάχιστο συνδέεται με την απουσία εσωτερικών κινήτρων που με τη σειρά τους συνδέονται με την προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού.

«Και ο χαρακτήρας του μωρού καμιά φορά παίζει το ρόλο του. [...] Τούτον, ναι. Είναι αυτό που είπαμε πριν για εσωτερικά κίνητρα» (EYT12, SYN_H, σ.3).

Το μειωμένο ενδιαφέρον που επιδεικνύει ένα παιδί για τη μάθηση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μπορεί να συνδέεται και με την αποδοχή από μέρους του παιδιού της ταμπέλας «Δεν μπορώ, δεν προσπαθώ». Όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς:

«Άμα το μωρό πιστέψει ότι δεν τα καταφέρνω θα μείνει τζαμαί» (EYT 5, SYN_I, σ. 2).

Σύμφωνα με τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών σε κάποιες περιπτώσεις το θέμα του ενδιαφέροντος μπορεί να συνδέεται απλά με τη τεμπελιά:

«Εγώ θα πρόσθετα και την αδιαφορία μερικές φορές και τη τεμπελιά. [...] Πολλές φορές αδιαφορούν οι ίδιοι και δεν τους ενδιαφέρει τίποτε» (EYT 2, SYN_I, σ.3).

Συνέπεια στις Υποχρεώσεις (Κατ' Οίκον Εργασία)

Σύμφωνα με τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών, το μειωμένο ενδιαφέρον, η απουσία κινήτρων και η τεμπελιά από μέρους των παιδιών έμπρακτα εμφανίζονται στην ασυνέπεια των παιδιών προς τις υποχρεώσεις τους και ειδικότερα στην αντιμετώπιση της κατ' οίκον εργασίας. Η ασυνέπεια προς τη σχολική εργασία δεν αποδόθηκε αποκλειστικά στη τεμπελιά των παιδιών αλλά η διασύνδεση της ασυνέπειας με την προσωπική ευθύνη του ίδιου του παιδιού εκφράστηκε κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς στα τμήματα των μεγαλύτερων τάξεων.

Συμπεριφορά και Τήρηση Κανονισμών

Η προσωπικότητα, οι συνήθειες, η γενική συμπεριφορά, ο αυτοέλεγχος, ο σεβασμός των κοινών κανόνων λειτουργίας του σχολείου και η γενικότερη αντιμετώπιση της σχολικής ζωής από μέρους του παιδιού, αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας από τους εκπαιδευτικούς ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά προς τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας.

Το θέμα του χαρακτήρα των παιδιών, κατά τους εκπαιδευτικούς, είναι ένας πολύ ισχυρός παράγοντας θετικής ή αρνητικής επίδρασης και θεωρούν ότι δύσκολα μπορούν να παρέμβουν σε αυτό. Οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στράφηκαν γύρω από τον προβληματισμό αν υπάρχει δυνατότητα παρέμβασης στο χαρακτήρα των παιδιών αφού κατά την άποψη αρκετών, μάλλον πρόκειται για γονιδιακό χαρακτηριστικό. Η άποψη την οποία μοιράστηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζεται στο ότι υπάρχει δυνατότητα περιορισμένης επιρροής στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά των παιδιών παρά στο χαρακτήρα και αυτό φαίνεται να αποδυναμώνει τη δυνατότητα παρέμβασης από μέρους του σχολείου.

«ΕΥΤ12: Μπορεί να επηρεάζει... Ένα μωρό μπορεί ας πούμε να είναι επιπόλαιο. Λέω τώρα... Αν εντάσσεται μέσα στα πλαίσια του χαρακτήρα βεβαίως... ψιλοεπηρεάζει την απόδοσή του. Ή άμαν είναι τακτικό μωρό. Άμαν είναι οργανωμένο μωρό... και σα χαρακτήρας. Βεβαίως βελτιώνεται τούτο αλλά... σίγουρα δεν το φέρνεις και μαζί σου τούτο το ...

ΕΥΤ12: Κάποιος που είναι τελειομανής. Ή κάποιος που είναι τσαπατσούλης που λέμε... και θα τα δει που πάνω που πάνω ...

ΕΥΤ11: Είναι τούτα που εννοώ ότι βελτιώνονται μεν αλλά ... μπορεί σε ένα βαθμό!

ΕΥΤ4: Ναι δεν μπορείς να επιδράσεις και πάρα πολύ» (SYN_H, σ. 4).

Κοινωνικότητα

Ο βαθμός στον οποίο ένα παιδί είχε αναπτύξει επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που του επέτρεπαν να συμμετέχει στις ομάδες συνομηλίκων του στο σχολείο και να διατηρεί σχέσεις φιλίας, φαίνεται να είναι γεγονός που συνδέεται με τον κίνδυνο αποκλεισμού και απομόνωσης. Στις σχετικές συζητήσεις έγινε αναφορά σε περιπτώσεις παιδιών που κατάφεραν να έχουν επιτυχία στην επίδοση αλλά όχι στην κοινωνική τους διάσταση και το αντίθετο. Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι η

κοινωνικότητα θα έπρεπε να συνεξετάζεται με ένα ευρύ φάσμα άλλων παραγόντων καθώς δεν υπάρχει βεβαιότητα για το κατά πόσο από μόνος του ο παράγοντας αυτός αποτελεί αιτία για αποτυχία, είναι αποτέλεσμα άλλων μεταβλητών ή πρόκειται για απλό σύμπτωμα συμπεριφοράς.

Παράγοντες που Σχετίζονται με το Σχολικό Περιβάλλον

Η κατηγορία ‘παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον’ καλύπτει όλες εκείνες τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το ρόλο του ίδιου του σχολείου. Στην κατηγορία αυτή, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών έμοιαζαν περισσότερο με παραδοχές σε σχέση με ανεπάρκειες στο επίπεδο του συστήματος, στο επίπεδο του σχολείου ή στο επίπεδο του ίδιου του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Οι παραδοχές αυτές δεν αφορούσαν κατ’ ανάγκη γεγονότα που άμεσα αποτελούν αιτία και παράγοντα κινδύνου αλλά αφορούν περιπτώσεις στις οποίες το σύστημα, το σχολείο ή ο εκπαιδευτικός δε συμβάλλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών που μπορεί να θέτουν ένα παιδί σε κίνδυνο εντός του φάσματος της σχολικής αποτυχίας και του αποκλεισμού.

Απουσία Θεσμοθετημένης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Συμπερίληψης Όλων των Παιδιών

Ανεξάρτητα από θεσμικές διευθετήσεις που ισχύουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και ανεξάρτητα από υποστηρικτικούς μηχανισμούς που το κράτος θέτει στην υπηρεσία των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβοήθητοι όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα και τις πρακτικές συμπερίληψης.

Η απουσία ρητής πολιτικής που να δίνει ένα προσανατολισμό συμπεριληπτικής πρακτικής στα σχολεία με τον καθορισμό μέτρων έμπρακτης δημοκρατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί παράγοντα που δε διευκολύνει την προσπάθεια και συνακόλουθα δε συμβάλλει στην αναχαίτιση της μειονεξίας στην οποία βρίσκονται παιδιά με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και με συγκεκριμένο υπόβαθρο και βιογραφία. Με την έννοια αυτή, η απουσία πολιτικής και προσανατολισμένης πράξης έμμεσα αποτελεί κίνδυνο για κάποια παιδιά.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο βεβαρημένο πρόγραμμα, στο φόρτο της διδακτέας ύλης, στην ανεπάρκεια των υποστηρικτικών θεσμών όπως η μόνιμη παρουσία εκπαιδευτικού ψυχολόγου στο σχολείο, στην απουσία προγραμμάτων στήριξης

και επιμόρφωσης προς τους εκπαιδευτικούς σε θέματα συμπεριληπτικής δράσης και στην απουσία χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών για παροχή εξατομικευμένης στήριξης προς τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι πολλές φορές δε γνωρίζουν με ποιο τρόπο να ενεργήσουν, ότι δεν έχουν χρόνο για να κάνουν πολλά από αυτά που θα ήθελαν κυρίως σε σχέση με την παροχή εξατομικευμένης στήριξης προς συγκεκριμένα παιδιά ενώ δεν έλειψαν και απόψεις που αμφισβήτησαν την επάρκεια του τρόπου λειτουργίας των δημόσιων σχολείων για αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας.

Απουσία Προσανατολισμού Συμπερίληψης Όλων των Παιδιών από τον Εκπαιδευτικό

Τα πιθανά κενά που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική στα θέματα της συμπερίληψης και της δημοκρατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταθέτουν την ευθύνη για ανάληψη δράσης στο διευθυντή του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς. Για το σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να καθοδηγούνται από ανάλογες προσωπικές αντιλήψεις και ευαισθησία αλλά και από σαφή προσανατολισμό προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον, απαιτείται να έχουν την ανάλογη ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ορίζουν τις στάσεις αλλά και τις πράξεις τους και η αναγνώριση της διαφορετικότητας σχετίζεται με την ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Εκφρασμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών όπως:

«Αφήνουμε πίσω τους αδύνατους» (EYT 12, SYN_A, σ.10), και παραδοχές σε σχέση με τις «προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος όσον αφορά τα μωρά» (EYT 6, SYN_G, σ. 2)

αποτελούν μεταβλητές που και αν ακόμα δεν αποτελούν παράγοντα με άμεση επίδραση, μπορεί να επηρεάζουν έμμεσα τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας.

Σχέση Παιδιού με το Δάσκαλο

Ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός γνωρίζει κάθε παιδί, η ενημέρωσή του σε σχέση με την προσωπική ιστορία και βιογραφία του και η παιδαγωγική σχέση που μπορεί να αναπτύξει με κάθε παιδί χωριστά αποτελούν επίσης παράγοντα που θα μπορούσε να απομακρύνει ένα παιδί από το φάσμα του κινδύνου της σχολικής αποτυχίας και του

αποκλεισμού. Όπως σχολιάστηκε σε μια από τις συνεντεύξεις, είναι θέμα χημείας μεταξύ δασκάλου και παιδιού:

«EYT17: Κάποτε είναι όμως και η χημεία με το δάσκαλο. Δεν είναι προς τιμή μας αλλά... εντάζει ... το κάθε μωρό.

Σ: Δηλαδή, τι εννοείς;

EYT17: Μπορεί κάποιο μωρό να ζορίζεται στη συγκεκριμένη τάξη... με τη συμπεριφορά κάποιου εκπαιδευτικού ... και μπορεί στην επόμενη χρονιά ...

Σ: Ενώ δεν συντρέχει κανένας λόγος... δηλαδή να μην πηγαίνει καλά;

EYT17: Μπορεί να μπλοκάρει. Μπορεί να υπάρχουν κάποιοι από αυτούς τους λόγους και να επιδεινώνονται ... να χειροτερεύουν με το συγκεκριμένο δάσκαλο» (SYN_G, σ. 2).

Σχέσεις με Άλλα Παιδιά - Επίπεδα Αποδοχής και Ένταξης στις Ομάδες Συνομηλίκων

«Το θέμα της αποδοχής είναι πολύ σημαντικό πιστεύω. Είναι δηλαδή θέμα κατά πόσο άλλα παιδιά αποδέχονται ένα παιδί που χαρακτηρίσαμε ως ψηλού κινδύνου. Δεν την αποδέχονται. Είναι ένας τομέας που δουλέψαμε» (EYT10, SYN_A, σ. 16).

Με αυτά τα λόγια, ο εκπαιδευτικός περιγράφει ως σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα το θέμα της αποδοχής του παιδιού από τα άλλα παιδιά. Στην περιγραφή δεν είναι ξεκάθαρο κατά πόσο η μη αποδοχή του παιδιού είναι η γενεσιουργός αιτία που κατατάσσει ένα παιδί στην κατηγορία υψηλού κινδύνου ή είναι το γεγονός ότι έχει κάποια χαρακτηριστικά που το κατατάσσουν στην κατηγορία που προκαλεί τη μη αποδοχή του.

«Επίσης σημαντικός λόγος είναι και η χημεία μεταξύ των άλλων παιδιών. Είναι πολύ σημαντικό. Είναι η δυναμική της τάξης που λέμε» (EYT19, SYN_G, σ. 2).

Στο απόσπασμα αυτό φαίνεται η πολυπλοκότητα του θέματος η οποία πιθανό να σχετίζεται με ένα σύνολο παραγόντων πέρα από λόγους που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα ενός παιδιού. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του προβλήματος, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να ιεραρχούν ως σοβαρό το θέμα της αποδοχής που συνδέεται και με την επίδοση:

«Αν όμως νιώθουν αποκλεισμένοι και κάποιου νιώθουν ότι είναι οι αδύνατοι της τάξης, τούτο το πράγμα δεν τους βοηθά ούτε και στο γνωσιολογικό τομέα. Και σιγά σιγά αποκόπτονται» (EYT 4, SYN_DE, σ. 8).

Αναδυόμενα Μοτίβα Ερμηνείας των Χαμηλών Πιθανοτήτων Σχολικής Επιτυχίας

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αρχικά η προσπάθειά μου ήταν εστιασμένη στην αναζήτηση μονάδων ανάλυσης που αφορούσαν κεντρικές και επαναλαμβανόμενες ιδέες οι οποίες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες που να διευκολύνουν την κατανόηση των αντιλήψεων που διαμορφώναμε οι εκπαιδευτικοί και εγώ προσωπικά.

Στην πορεία της έρευνας και κατά τη διάρκεια της μελέτης του συνόλου των δεδομένων που είχα στη διάθεσή μου παρατήρησα ότι υπήρχαν σταθερά μοτίβα τα οποία αναδύονταν μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης τα οποία έχουν μάλλον ερμηνευτικό χαρακτήρα αφού αφορούν στον τρόπο προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας των μεταβλητών που συνδέονται με την αποτυχία, τον αποκλεισμό και τη μειονεξία στα σχολεία μας. Τα μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης πάνε πέρα από την επισήμανση μεμονωμένων μεταβλητών οι οποίες λειτουργούν ως αιτίες ή ερμηνείες. Ακόμα, τα μοτίβα αυτά πάνε πέρα και από την επισήμανση μεμονωμένων πτυχών και γεγονότων που φαίνονται να συνδέονται μεταξύ τους για να συνθέσουν μια προβληματική κατάσταση ώστε ένα παιδί να χαρακτηρίζεται ως περίπτωση υψηλού κινδύνου. Συνολικά επισημάνθηκαν έντεκα μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης τα οποία συνοψίζονται στον Πίνακα 4.6.

Στη συνέχεια της εργασίας, παρουσιάζονται τα μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Η επισήμανση των εννοιολογικών μοτίβων με τη σειρά που παρουσιάζονται στην ουσία αποκαλύπτει την εξελικτική πορεία διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας αρχικά από μονοδιάστατες ερμηνείες και από αδυναμία αντιστοίχισης αιτιών και συμπτωμάτων καταλήξαμε σε συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας των θεμάτων, της αλυσιδωτής πρόκλησης δυσκολιών και του καθοριστικού ρόλου του συναισθηματικού παράγοντα για τα παιδιά. Η επισήμανση αυτή ανέδειξε την ανάγκη για πραγματική γνωριμία με τη βιογραφία κάθε παιδιού χωριστά και την ανάγκη για ανάπτυξη ουσιαστικής δράσης τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του συστήματος.

Πίνακας 4.6

Μοτίβα Εννοιολογικής Σύλληψης Σε Σχέση Με Τα Αίτια Αποκλεισμού Και Περιθωριοποίησης

Έντεκα μοτίβα εννοιολογικής σύλληψης για τα αίτια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης
--

α) Μονοδιάστατες ερμηνείες
β) Δε γίνεται διάκριση αιτιών και συμπτωμάτων
γ) Περιπτώσεις αδιευκρίνιστης αιτιότητας τα οποία οφείλονται σε μη προφανείς λόγους
δ) Υπάρχουν προβλήματα χωρίς να παρουσιάζονται συμπτώματα στο σχολείο
ε) Στις μεγαλύτερες τάξεις τα προβλήματα τείνουν να αποδίδονται περισσότερο στους παράγοντες αδιαφορία και τεμπελιά από μέρους των παιδιών
στ) Πρόκληση απογοήτευσης εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας παρέμβασης
ζ) Τα προβλήματα είναι πολύπλοκα και συχνά και προκύπτουν από συνδυασμό γεγονότων. Οι ερμηνείες είναι σύνθετες
η) Συχνά τα προβλήματα είναι αλυσιδωτά– ‘φαινόμενο ντόμινο’
θ) Έμφαση στη συναισθηματική υπόσταση του παιδιού
ι) Όταν η αναφορά εστιάζεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις φαίνεται να αναδύεται ακόμα μεγαλύτερη ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς
ια) Αποκάλυψη κοινών αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντή και ενδυνάμωση των προϋποθέσεων δράσης

Μονοδιάστατες Ερμηνείες

Παρόλο που στην εξέλιξη της έρευνας ως κυρίαρχο μοτίβο εννοιολογικής σύλληψης στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκε το μοτίβο των σύνθετων και πολυδιάστατων ερμηνειών, οι μονοδιάστατες ερμηνείες των προβλημάτων διατήρησαν τη δική τους σημασία. Στις περιπτώσεις όπου ίσχυσε αυτή η προσέγγιση της μονοδιάστατης ερμηνείας υπήρχε πάντοτε ένα σοβαρό θέμα που συνδεόταν άμεσα ή έμμεσα με το παιδί: μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, ένα πρόβλημα υγείας ή ένα σοβαρό οικογενειακό θέμα. Ανεξάρτητα με το ποιο ήταν το πρόβλημα σε κάθε περίπτωση, αυτό φαινόταν να ασκεί μια τόσο έντονη επίδραση ώστε οποιαδήποτε άλλη παράμετρος να μην απασχολεί.

Περίπτωση όπου ίσχυε ειδική μαθησιακή δυσκολία:

«Παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Άσπερκερ. Μαθησιακά ακολουθεί σε μια μέση κατάσταση. Έχει μόνιμα συνοδό μέσα στην τάξη. Η παρουσία συνοδού $\epsilon\eta\varsigma$ είναι απαραίτητη. Η μητέρα είναι πολύ συνεργάσιμη [...]. Το θέμα είναι συναισθηματικό. Κάποιες μέρες είναι πολύ δύσκολες. Είναι αναστατωμένο και αισθάνεται ότι είναι σε κλουβί, αυτό μπορεί να συμβεί και κατά τη διάρκεια της ημέρας. Είναι μωρό που νομίζω εντάσσεται αλλά οι εφτά περίοδοι (ημερησίως) είναι πολύ δύσκολες για το παιδί, τους

συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Θα μπορούσαμε να είμαστε και πιο ευτυχημένοι. Συμμετέχει στις εργασίες μέσα στην τάξη όταν αισθάνεται καλά. Στο 1/3 από μόνος του, στο άλλο 1/3 με τη βοήθεια της συνοδού αλλά στο υπόλοιπο της ημέρας δεν μπορεί να συμμετέχει. Κουράζεται. Κάποιες φορές εκφράζεται θετικά αλλά δεν είναι συχνό. Έχει αυξομειώσεις. Με άλλα παιδιά δε συνεργάζεται. Είναι θέμα το πού θα βρίσκεται το παιδί κατά την επόμενη τάξη. Δεν μπαίνει θέμα επανάληψης αλλά σε ποιο τμήμα. Οι γραπτές του εργασίες εξαρτώνται από τη συναισθηματική του κατάσταση. Γράφει από δύο γραμμές ως μια σελίδα. Δεν μπορεί να εμπλακεί στη ζωή της τάξης. Ίσως κάποια στιγμή έχουμε και αντιδράσεις. Οι γονείς κάνουν τεράστιες προσπάθειες οι οποίες έχουν αποτέλεσμα. Το περιβάλλον της τάξης δεν είναι το καλύτερο. Θέλει κάτι πιο ενδιάμεσο. Ούτε μονάδα. Κάτι πιο χαλαρωτικό» (03, A3_Plirofories).

Περίπτωση όπου ίσχυε πρόβλημα υγείας:

«Μέτριος μαθητής. Προτεραιότητα της οικογένειας είναι η υγεία. Χάνει και χρόνο για το φαγητό του. Έχει διαβήτη. Η μητέρα αντιμετωπίζει άλλα προβλήματα – ίσως και κατάθλιψη και ο πατέρας έχει πολλούς ρόλους. Έχει αδελφάκι στο σχολείο σε προηγούμενη τάξη. Σοβαρά προβλήματα από χρόνια ασθένεια με πολλά συνοδούμενα συναισθηματικά προβλήματα» (5205, HI_RISK, σ.249).

Περίπτωση όπου ίσχυε πρόβλημα υγείας και ειδική μαθησιακή δυσκολία:

«Πρόβλημα μνήμης. Υπάρχει μικροκεφαλία. Λαμβάνει ειδική εκπαίδευση. Στην τάξη είναι ήρεμη και προσεχτική. Ενδιαφέρον των γονέων υπάρχει. Μικρά τα περιθώρια βελτίωσης. Παρά το έντονο ενδιαφέρον από το σπίτι, υπάρχουν τεράστιες μαθησιακές δυσκολίες» (6321, HI_RISK, σ.249)

Περίπτωση όπου ίσχυε σοβαρό οικογενειακό θέμα:

«Δουλεύει η συναισθηματική σχέση που αποκτούν τα παιδιά μαζί σου. Εμένα τουλάχιστο δούλεψε με το Γ... . Με το Ζ... δεν τα κατάφερα. Δε δούλεψε. Δηλαδή εκεί είχα άλλα. Είχα ένα βουνό να αντιμετωπίσω εκεί. Δεν μπορούσα να διεισδύσω... μέσα στη ψυχή του. [...] πρέπει να συμβαίνουν τραγικά πράγματα στο σπίτι» (EYT11, SYN_H, σ. 5-249).

Περίπτωση όπου ίσχυε σοβαρό οικογενειακό θέμα στις σχέσεις των γονέων:

«Α... . Χμ!. Πρόβλημα συμπεριφοράς σοβαρό. Επίσης είναι ένα μωρό που δεν μπορεί να κάτσει ήσυχο ένα δευτερόλεπτο μέσα στην τάξη. Είναι δύσκολο. Είναι αδέρφια με το

N... στη ... τάξη. Τη φροντίδα την έχει η γιαγιά. Είναι διαζευγμένη οικογένεια. Λείπει και η μητέρα αρκετές ώρες. Την ευθύνη την έχει η γιαγιά. Είχαμε δυσκολίες και με το N... . Η γιαγιά είναι νεαρή και βοηθά. Λαμβάνει υποστήριξη. Το πρόβλημα δεν είναι μαθησιακό. Είναι αλλού το πρόβλημα. Τα παιδιά θέλουν αγάπη. 'Ο παπάς μου πήγε πάρα πολύ μακριά και δεν το βλέπω', λέει συχνά. Μια φορά ήρθε ο πατέρας και με βρήκε για να δει τα μωρά το διάλειμμα. Δημιουργεί προβλήματα με τα άλλα παιδιά. Ενοχλεί, πειράζει πράγματα, είναι αναστατωμένο. Η μητέρα είναι πολύ μικρή. Έχουμε θέμα» (20, A2_Plirofories).

Περίπτωση όπου ίσχυε σοβαρό οικογενειακό θέμα στις σχέσεις των γονέων:

«Πολύ υψηλού κινδύνου. Προβλήματα παραβατικότητας. Ξεφεύγει του οικογενειακού ελέγχου. Υπάρχει διαζύγιο και οι σχέσεις γονέων δεν είναι καλές. Απουσία ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς. Απουσία και συντονισμού μεταξύ των γονέων. Δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους γονείς» (5312, HI_RISK, σ.250).

Από τα παραδείγματα πιο πάνω φανερώνεται η πολύ ισχυρή επίδραση ενός γεγονότος – όπως το αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός κάθε φορά. Δεν είμαστε σίγουροι για το ποια άλλα δεδομένα ισχύουν σε κάθε περίπτωση και όπως και στο μοτίβο του συνδυασμού γεγονότων πολλά εξαρτιόνταν από τον τρόπο αντίδρασης του ίδιου του παιδιού μεμονωμένα αφού καθοριστικός παράγοντας παραμένει η ιδιαιτερότητα του παιδιού σε και η αλληλεπίδρασή του με τα δεδομένα της περιστασής του.

Δε Γίνεται Διάκριση Αιτιών και Συμπτωμάτων.

Οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα παιδιά που βρίσκονταν στο φάσμα του υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία και αποκλεισμό γίνονταν στη βάση των πληροφοριών που το σχολείο είχε στη διάθεσή του, συνολικά (ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει ολοκληρωμένη και σε βάθος γνώση για τη βιογραφία κάθε παιδιού, δεδομένου μάλιστα ότι δεν υπάρχει μια τέτοια θεσμοθετημένη πρόνοια στο σύστημα.

Κατά την επισήμανση παιδιών που αφορούσαν σε περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, οι εκπαιδευτικοί συχνά προχωρούσαν σε περιγραφές στις οποίες δεν υπήρχε διάκριση αιτιών και συμπτωμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις γινόταν αναφορά συμπτωματικών συμπεριφορών στο σχολείο όπως: 'έρχεται απροετοίμαστος' ή 'δεν έχει καλές σχέσεις με τα άλλα παιδιά' χωρίς να γίνεται ανάλυση σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος. Δυστυχώς,

τα αίτια παρέμεναν αδιευκρίνιστα για τους εκπαιδευτικούς, αφού τα προβλήματα οφείλονταν μάλλον σε μη προφανείς λόγους.

Περιπτώσεις Αδιευκρίνιστης Αιτιότητας τα Οποία Οφείλονται σε μη Προφανείς Λόγους

Όπως και στην περίπτωση της μη διάκρισης μεταξύ αιτιών και συμπτωμάτων, για πολλές περιπτώσεις τα συμπτώματα σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού, παρέμεναν αδιευκρίνιστης αιτιότητας. Η βαθύτερη κατανόηση αυτών των περιπτώσεων χρειαζόταν να αναζητηθεί σε αίτια που δεν ήταν προφανή και δυστυχώς το σχολείο δύσκολα είχε στη διάθεσή του τον αναγκαίο μηχανισμό για να το πράξει. Το χειρότερο σενάριο στις περιπτώσεις αυτές αφορούσε στις περιπτώσεις που αποδίδονταν συμπτώματα σε παρερμηνείες και παρανοήσεις αγνοώντας τα αληθινά αίτια που συνδέονταν με τη βιογραφία κάθε παιδιού χωριστά. Στα παραδείγματα που ακολουθούν το μοτίβο αυτό εκδηλώνεται με ερμηνείες οι οποίες καθώς απέτυχαν να διεισδύσουν στο βάθος των αληθινών αιτιών:

«Μετακίνηση προς το χειρότερο. Δεν πάει καλά. Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται μια χαρά» (5110, HI_RISK, σ.251).

«Έτυχε να έχω μωρά που γνωρίζαμε πως ό,τι και να κάναμε δε θα μπορούσαν νοητικά να ανταποκριθούν και υπήρχαν και παιδιά τα οποία δεν είχαν κανένα πρόβλημα αλλά δεν είχαν καμιά βοήθεια από την οικογένεια ή λόγω του ότι ήταν αλλόγλωσσα και τα λοιπά. Και υπήρχε και μια κατηγορία η οποία είναι η πιο περίεργη γιατί ενώ καταλαβαίνεις ότι το μωρό μπορεί γιατί έχει την ικανότητα αλλά για κάποιο λόγο, συναισθηματικά δεν μπορεί. Ίσως και να εμπλέκεται η οικογένεια ίσως όμως και να είναι θέματα του μωρού» (EYT19, SYN_F, σ.251).

Παρόλο που παραμένουν αδιευκρίνιστες οι αιτίες φαίνεται να υπάρχει ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ των θεμάτων που αφορούν στην ικανότητα και στη συναισθηματική ισορροπία.

«Μπορεί και να είναι απροσδιόριστοι παράγοντες. Βλέπουμε γονείς που ενδιαφέρονται πολύ, κάνουν τα πάντα αλλά κάτι...» (EYT17, SYN_F, σ.2514).

«Υπάρχουν άλλα παιδιά που δεν ξέρουμε τα θέματα τους και όμως και εκείνα τα έχουμε πρόβλημα μέσα στην τάξη. Χωρίς μάλιστα να μας δίνουν και το δικαίωμα οι γονείς να μπορείς να βοηθήσεις γιατί έχουν χτίσει ένα τοίχο μπροστά» (EYT12, SYN_H, σ.251).

Στα παραδείγματα πιο πάνω, υπάρχουν κενά στην πληροφόρηση που είχαμε στη διάθεσή μας και ως εκ τούτου ήταν δύσκολη η διασύνδεση αιτίας και αποτελέσματος. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις η απουσία επαρκούς πληροφόρησης έκανε κάποιες περιπτώσεις να μοιάζουν παράξενες ή και δυσνόητες.

Υπάρχουν Προβλήματα Χωρίς να Παρουσιάζονται Συμπτώματα στο Σχολείο

Σχετικό με την αδυναμία πρόσβασης στην αναγκαία πληροφόρηση μπορεί να είναι και το μοτίβο που αφορούσε σε περιπτώσεις παιδιών στις οποίες ενώ γνωρίζαμε ότι υπήρχαν προβλήματα που σχετιζόνταν με το οικογενειακό υπόβαθρο ή την ιδιαιτερότητά τους δεν παρουσίαζαν προβλήματα επίδοσης ή συμπεριφοράς στο σχολείο.

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούσε η περίπτωση παιδιού για την οποία ενώ επισήμως δεν είχαμε στοιχεία για τον πατέρα, η δασκάλα κατάφερε να πληροφορηθεί ότι αυτός είχε πεθάνει από χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών – γεγονός που το παιδί δεν είχε πληροφορηθεί ποτέ. Ακολούθως η μητέρα συζούσε με αλλοδαπό άνδρα – για τον οποίο επίσης δεν είχαμε καμιά πληροφόρηση. Το παιδί δεν παρουσίαζε κανένα πρόβλημα στα μαθήματα ή στη συμπεριφορά και χαρακτηρίστηκε μάλιστα ως ‘σαϊνι’ στα μαθήματα. (2321, HI_RISK, σ.252). Όπως και στα προηγούμενα μοτίβα καθοριστικό ρόλο φαίνεται να διατηρεί ο τρόπος που το παιδί διαχειριζόταν τα δεδομένα.

Στις Μεγαλύτερες Τάξεις τα Προβλήματα Τείνουν να Αποδίδονται Περισσότερο στους Παράγοντες Αδιαφορία και Τεμπελιά από Μέρους των Παιδιών

Το επίπεδο επίδειξης ενδιαφέροντος για τη μόρφωση και τη σχολική εργασία τόσο από την οικογένεια όσο και από τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να ιεραρχούνταν ψηλά στους πιθανούς λόγους που μπορεί να κατατάσσουν ένα παιδί στις ομάδες υψηλού κινδύνου από τους εκπαιδευτικούς. Οι περιπτώσεις όμως για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν την απουσία προόδου στην έλλειψη ενδιαφέροντος και στην απουσία προσπάθειας από μέρους του παιδιού, αφορούσαν κατά κύριο λόγο παιδιά μεγαλύτερων τάξεων. Η τάση αυτή, επιβεβαιώνεται κυρίως στο αρχείο καταγραφής της απόδοσης προόδου ή απουσίας προόδου των παιδιών που ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία και αποκλεισμό.

Πρόκληση Απογοήτευσης Εξαιτίας της Περιορισμένης Δυνατότητας Παρέμβασης

«Εγώ απογοητεύτηκα λίγο. Νομίζω ότι από πλευράς μας δώσαμε πάρα πολλή στήριξη... Δεν ξέρω τελικά τι πήγε λάθος! Γιατί είδα μια παλινδρόμηση και μάλιστα έντονη» (EYT12, SYN_H, σ.253).

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί κατέληγαν σε μια έντονη απογοήτευση που αφορούσε στην αποτυχία των προσπαθειών τους για παροχή στήριξης στα παιδιά για να επιτύχουν βελτίωση και πρόοδο. Στις περιπτώσεις όπου ίσχυαν έντονα προβλήματα που συνδέονταν είτε με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών είτε με την ιδιαιτερότητά τους είτε ακόμα και με τη στάση που τηρούσαν προς το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούσαν ότι οι δυνατότητες παρέμβασης ήταν πολύ περιορισμένες και τα αποτελέσματα της προσπάθειας συχνά δεν ήταν τα αναμενόμενα.

«Γενικά, όταν υπάρχουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα δεν μπορούμε να επιδράσουμε. Αν όμως η οικογένεια προσπαθεί και θέλει να βοηθήσει τότε μπορούμε να επιδράσουμε. Βασικός είναι ο ρόλος της οικογένειας» (EYT4, SYN_H, σ. 253).

«Δυστυχώς όμως, όσες ευκαιρίες και να δώσει το σχολείο σε ένα παιδί, αν η οικογένεια δεν συμβάλει σε αυτή την προσπάθεια είναι πολύ δύσκολο να έχουμε κάποια θετική μετακίνηση» (EYT 21, SYN_G, σ. 253).

Τα Προβλήματα Είναι Πολύπλοκα και Συχνά Προκύπτουν από Συνδυασμό Γεγονότων. Οι Ερμηνείες Είναι Σύνθετες

Σε αντίθεση με τις συγκριτικά λιγότερες περιπτώσεις στις οποίες παιδιά επισημάνθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου εξαιτίας ενός και μόνο γεγονότος, ο συνδυασμός γεγονότων σε σχέση με την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης, φαίνεται να ήταν το κυρίαρχο μοτίβο. Το μοτίβο των σύνθετων γεγονότων και του συνδυασμού δεδομένων εμφανιζόταν τόσο κατά τη συζήτηση του ερωτήματος ποια παιδιά μένουν εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή κινδυνεύουν να αποτύχουν 'γενικά' όσο και κατά την επισήμανση των μεμονωμένων περιπτώσεων υψηλού κινδύνου 'ειδικά' για συγκεκριμένα παιδιά.

Κατά τη συζήτηση του θέματος 'γενικά', οι εκπαιδευτικοί μετά τις πρώτες αντιδράσεις με μορφή ιδεοθύελλας όπου αναφέρονταν σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά όπως οι 'αλλόγλωσσοι γονείς', οι 'διαλυμένες οικογένειες', τα 'οικονομικά προβλήματα', οι 'προσδοκίες γονέων' και οι 'ικανότητες του παιδιού' στην εξέλιξη των συνεντεύξεων

κατέληξαν στη διαπίστωση ότι δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι στις ερμηνείες μας. Η διαπίστωση ότι δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι στις ερμηνείες μας πρακτικά σημαίνει ότι δεν μπορούμε να κατατάσσουμε ένα παιδί στην κατηγορία υψηλού κινδύνου απλά και μόνο γιατί η βιογραφία του συνδέεται με ένα και μόνο χαρακτηριστικό. Για να περιέλθει ένα παιδί στο φάσμα του υψηλού κινδύνου συνήθως εμπλέκονται πολλοί παράγοντες οι οποίοι συλλειτουργούν με ένα μάλλον μοναδικό τρόπο για κάθε περίπτωση.

«Τα παιδιά που συνήθως έχουν κάποια προβλήματα από το σπίτι και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν σωστά με το περιβάλλον τους» (EEM5, SYN_B, σ.2).

«Μπορεί να εμπλέκονται όμως πολλοί παράγοντες. Ακόμα και η σειρά γέννησης στην οικογένεια» (EYT 17, SYN_F, σ. 13-14).

«Χωρίς να είναι απόλυτο. Έχουμε παιδιά διαλυμένων οικογενειών τα οποία είναι άψογα» (EYT17, SYN_G, σ.4).

«Είναι συνδυασμός καταστάσεων. Για μένα είναι ο συνδυασμός καταστάσεων. Μπορεί να υπάρχει ένα διαζύγιο και να το δουλεύουν μια χαρά οι γονείς» (EYT21, SYN_G, σ.5).

Το συγκεκριμένο μοτίβο εννοιολογικής σύλληψης ήταν ακόμα πιο εμφανές σε περιγραφές συγκεκριμένων περιπτώσεων όπως οι ακόλουθες:

«Υπάρχουν συναισθηματικά προβλήματα. Παρακολουθείται από παιδοψυχολόγο. Δεν είναι αποδεχτός στην τάξη. Είναι καλός μαθητής αλλά έρχεται και αδιάβαστος. Υπάρχει φτώχεια στην οικογένεια. Μένει πολύ χρόνο στην παιδική λέσχη» (4110, HI_RISK, σ.5).

«Πολύ δύσκολη περίπτωση. Ισχύουν συναισθηματικές δυσκολίες. Υπάρχει διαζύγιο αλλά και απουσία του πατέρα στο εξωτερικό. Η σχέση γονέων είναι πολύ δύσκολη. Δεν υπάρχει συνεννόηση. Ο πατέρας είναι Σ... (αλλοδαπός) και η μητέρα Α... (αλλοδαπή)» (4204, HI_RISK, σ.5)».

«Κάτι παίζει μαθησιακό. Οι γονείς δε φαίνεται να είναι πρόθυμοι να το συζητήσουν. Οι γονείς είναι λίγο παράξενοι. Δε θα τους έλεγα κάτι. Δεν ξέρω αν κρύβουν κάτι. Ίσως κάτι να ξέρουν και δε μας το λένε. Στα μαθήματα είναι πολύ καλός. Έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τους γύρω του. Δύσκολα μοιράζεται. Ιδιαίτερες φιλίες δεν έχει. Έχει δυσκολίες κίνησης και λόγου. Μιλά παράξενα. Κάτι δεν πάει καλά. Προκαλεί υποψίες. Δυσκολεύεται να τρέξει. Δεν είναι σπριτάτος και δεν έχει καλή ισορροπία. Φοβούμαι να το συζητήσω με τους γονείς. Μιλάμε μόνο για την επίδοση. Ο πατέρας θεωρεί ότι δε

διαβάζει ικανοποιητικά το παιδί. Υποπτεύομαι ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού» (03_C3_Plirofories).

«Μαθησιακά είναι άριστος. Υπάρχει κόμπλεξ συναισθηματικό. Είναι παχύσαρκος. Κάνει εντύπωση το γεγονός ότι απαντά επιλεγμένες ερωτήσεις άριστα και αφήνει πίσω άλλες στα γραπτά. Έχει δύο αδέρφια μεγάλης ηλικίας γύρω στα 30. Είναι παιδί από το δεύτερο γάμο του πατέρα ο οποίος παντρεύτηκε με Ρ... (αλλοδαπή). Η μητέρα είναι ξένη. Υπάρχει ακαταστασία καθώς δε λαμβάνει υπόψη ούτε τη μητέρα. Προβληματίζει η συμπεριφορά του» (6311, HI_RISK, σ.255).

«Υιοθετημένο παιδί από το εξωτερικό. Οι γονείς είναι σχετικά μεγάλοι σε ηλικία, συγκριτικά με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών. Είναι όμως άτομα με υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση που κατέχουν επαγγέλματα υψηλής κοινωνικής αναγνώρισης. Παρόλα αυτά το παιδί είναι παντελώς αδιάφορο και συχνά έρχεται σε σύγκρουση με άλλα παιδιά ακόμα και εκπαιδευτικούς. Είναι γενικά αρνητικός και συχνά δυσκολεύει και την τάξη. Δε δείχνει να βελτιώνεται σε κάποιο τομέα παρόλο που είναι εξαιρετος μουσικός. Περνά πολύ χρόνο με τη γιαγιά αλλά δεν ξέρω γιατί» (6303, HI_RISK, σ.255).

Από τις ερμηνείες και τα σχόλια των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι στη δική τους αντίληψη τα προβλήματα είναι πολύπλοκα και συχνά και προκύπτουν από συνδυασμό γεγονότων. Το μοτίβο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως κυρίαρχο καθώς ήταν πολύ δύσκολο να ερμηνευτεί μια περίπτωση με απόδοσή της σε μια μονοδιάστατη ερμηνεία. Κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών ο συνδυασμός γεγονότων καθιστούσε κάθε περίπτωση μοναδική και καθοριστικός παράγοντας φαίνεται να αναδεικνυόταν η ιδιαιτερότητα του παιδιού σε σχέση με τα δεδομένα που ίσχυαν κάθε φορά και η αλληλεπίδρασή του με αυτά.

Συχνά τα Προβλήματα Είναι Αλυσιδωτά– ‘Φαινόμενο Ντόμινο’

Για αρκετά από τα παιδιά που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία και αποκλεισμό λειτουργούσε μια αλυσιδωτή πρόκληση προβλημάτων. Ανάλογα με τις δυσμενείς συνθήκες που μπορεί να ίσχυαν για την ανάπτυξη ενός παιδιού παρατηρήθηκε να προκαλούνται αλυσιδωτές αρνητικές επιπτώσεις με τελική κατάληξη τις χαμηλές πιθανότητες επιτυχίας του παιδιού.

Στις περιπτώσεις παιδιών υψηλού κινδύνου όπου δεν παρατηρήθηκε καμιά πρόοδος μετά το πέρας της παρέμβασης, ο πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας ήταν η απουσία ενδιαφέροντος από το σπίτι. Σε αυτό το σενάριο η απουσία ενδιαφέροντος από το σπίτι οδηγούσε σε απουσία ενδιαφέροντος από το παιδί και το γεγονός αυτό προκαλούσε μια παρατεταμένη εμπειρία αποτυχίας με δημιουργία μαθησιακών κενών που οδηγούσαν σε απογοήτευση και ματαίωση για το παιδί. Η απογοήτευση και η ματαίωση που βίωνε το παιδί δύσκολα του επέτρεπε την έξοδο από το φάσμα της αποτυχίας. Το μοτίβο αυτό, φαίνεται να αναδύεται σε συνδυασμό ή καλύτερα με τη διαμεσολάβηση του συναισθηματικού παράγοντα.

Σε σχέση και πάλι με τα δεδομένα του οικογενειακού περιβάλλοντος, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων πιθανό να επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων, το επίπεδο ενδιαφέροντος και τις ευκαιρίες που μπορεί να προσφέρονται στο παιδί με αποτέλεσμα να δημιουργούνται χαμηλά κίνητρα, μειωμένη αυτοπεποίθηση και τελικά – αν δεν προβληθεί μια αντίσταση από το ίδιο το παιδί - να βρίσκεται το παιδί στο φάσμα του υψηλού κινδύνου.

«EYT2: Μπορεί να υπάρχουν προβλήματα μεταξύ των γονέων.

EYT9: Ναι, και να μην μπορεί να συγκεντρωθεί το παιδί μετά, εξαιτίας των προβλημάτων αυτών. Μπορεί και να μην του δίνουν καθόλου σημασία στο τι κάνει στο σπίτι, εννοώ αν έχει δουλειά. Αν δεν τον εξετάζουν. Αν για παράδειγμα δεν το ρώτησαν ποτέ το μωρό.

EYT2: Μπορεί η συμπεριφορά των γονέων να δημιουργεί ψυχολογικά προβλήματα στο παιδί.

Σ: Είναι έμμεση εννοείτε η επίδραση. Το ένα φέρνει το άλλο. Υπάρχει ένα ντόμινο» (SYN_I, σ.256).

Έμφαση στη Συναισθηματική Υπόσταση του Παιδιού

Η απόδοση σημασίας στη συναισθηματική διάσταση του παιδιού δεν αποτέλεσε μοτίβο που εμφανιζόταν από τα πρώτα στάδια των συζητήσεων. Η τάση για ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίζει η συναισθηματική υπόσταση των παιδιών εμφανιζόταν κυρίως στο στάδιο και στα σημεία των συνεντεύξεων όπου άρχιζαν να συζητιούνται συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών και ιδιαίτερα όταν γινόταν προσπάθεια για βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων που ισχύουν για κάθε παιδί χωριστά. Όταν οι

συζητήσεις για τα παιδιά μετακινούνταν από το επίπεδο που αφορούσε ένα αδιαφοροποίητο σύνολο προς συγκεκριμένες περιπτώσεις παρατηρούταν μια μετακίνηση της έμφασης προς τη συναισθηματική διάσταση του παιδιού.

Για τους εκπαιδευτικούς, η συναισθηματική πτυχή φαίνεται να αποκτά μάλλον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα θεωρώντας ότι τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να ισχύουν για ένα παιδί έχουν αντίκτυπο στα συναισθήματά του παιδιού και στην αυτο-εικόνα του με αποτέλεσμα να επηρεάζεται δυσμενώς η ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική παρουσία του στο σχολείο.

Κυρίαρχη είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρυθμιστικό ρόλο του συναισθηματικού παράγοντα σε σχέση με τις πιθανότητες να βρεθεί ένα παιδί στο φάσμα του υψηλού κινδύνου για αποκλεισμό ώστε να θεωρούν ότι οι προσπάθειες ενδυνάμωσης του παιδιού από την πλευρά του σχολείου οφείλουν να εστιαστούν προς αυτή την κατεύθυνση. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο συναισθηματικός παράγοντας διαμεσολαβεί μεταξύ των γεγονότων που αφορούν το οικογενειακό υπόβαθρο και την ιδιαιτερότητα του παιδιού και μεταξύ της παρουσίας του παιδιού στο σχολείο, επηρεάζοντας τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία και αποκλεισμό.

Όταν η Αναφορά Εστιάζεται σε Συγκεκριμένες Περιπτώσεις Φαίνεται να Αναδύεται Ακόμα Μεγαλύτερη Ευαισθησία από τους Εκπαιδευτικούς

Κατά τη συζήτηση θεμάτων που αφορούσαν σε περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και στους πιθανούς λόγους που μπορεί να κατέτασσαν ένα παιδί στο φάσμα αυτό οι εκπαιδευτικοί έτειναν να εκφράζονται με μεγαλύτερη ευαισθησία και κατανόηση όταν η συζήτηση προσανατολιζόταν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η τάση να επιδεικνύεται μεγαλύτερος βαθμός ευαισθησίας και κατανόησης εκδηλωνόταν με τη χρήση της λέξης 'μωρό' αντί παιδί και με απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στη συναισθηματική διάσταση του παιδιού.

«Εγώ πιστεύω ότι όσο και να δείξεις αγάπη των συγκεκριμένων παιδιών ... τα τραύματα που κουβαλούν από το σπίτι τους και οι εμπειρίες που ζουν, τους προκαλούν τούτες τις καταθλιπτικές τάσεις τζαι συμπεριφορές.» (EYT12, SYN_H, σ.257).

Στο πιο πάνω απόσπασμα εμφανίζεται μια τάση που συναντήθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και κατά τη διάρκεια άλλων άτυπων συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς. Καθώς οι συζητήσεις προχωρούσαν σε βάθος διερεύνησης οι

εκπαιδευτικοί έτειναν να απο-ενοχοποιούν τα παιδιά και να αποδίδουν τους παράγοντες κινδύνου περισσότερο σε μεταβλητές που βρίσκονταν έξω από τον έλεγχο του ίδιου του παιδιού.

Αποκάλυψη Κοινών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντή και Ενδυνάμωση των Προϋποθέσεων Δράσης

Κατά την εξέλιξη των συνεντεύξεων που λήφθηκαν ένα χρόνο μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι υπήρξε αλλαγή στις αντιλήψεις τους εξαιτίας του προσανατολισμού που ως διευθυντής διατήρησα προς την ενταξιακή πρακτική και την δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο προβληματισμός αφορούσε στο κατά πόσο η στάση του διευθυντή υποβοήθησε στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στην ανάληψη δράσης. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό του αισθήματος αλληλοκατανόησης που δημιουργήθηκε:

«EYT5: Ε υπήρχαν πρακτικά πράγματα.

Σ: Ναι αλλά ήταν φανερή η ιδέα;

EYT5: Αφού οι διάδρομοι του σχολείου γέμισαν με το όραμα (εύθυμος τόνος στη φωνή)!

Σ: Ωραία. Αυτή η στάση μου βοήθησε να αλλάξετε ιδέες ή απλά βοήθησε στο να εκφράσετε κάτι που ήδη πιστεύατε; Εγώ έτσι ένιωσα. Είπα, Α υπάρχουν και άλλοι με τις ίδιες ιδέες.

EYT5: Ακριβώς. Σαν ιδέα πάντοτε υπήρχε και την είχαμε. Απλώς νιώσαμε τη στήριξη.

Σ: Δε νιώθω ότι αν κάποιος είχε διαφορετική ιδέα του την άλλαξα. Απλά είπα: υπάρχουν ομοϊδεάτες μου εδώ.

Σ: Εγώ πιστεύω ότι άμα κουβεντιάζουμε τέτοια πράγματα είμαστε πιο κοντά σε εκείνο που λέει η αποστολή μας.

EYT9: Δε συμβαίνει με όλους όμως αυτό» (SYN_I, σ. 27-29).

Παρά την αίσθηση ότι υπήρξε πλατιά συναντίληψη με τους εκπαιδευτικούς στη βάση του ηθικού καθήκοντος και της αποστολής, υπήρχαν και οι μεμονωμένες περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που θεώρησαν ως πλεονασμό την επιμονή σε αυτό τον προσανατολισμό.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεών μου με τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής μου στο σχολείο τόσο κατά τις συνεντεύξεις όσο και κατά την καθημερινή επαφή μας συνειδητοποίησα ότι διευθυντές και εκπαιδευτικοί, σιωπηρά μοιραζόμασταν όμοιες ανησυχίες – σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό – και ότι οι ανησυχίες μας σχετίζονταν με την αναγνώριση του μειονεκτήματος με το οποίο έρχονται κάποια παιδιά στο σχολείο και τη δυνατότητά μας να επιδράσουμε θετικά. Με άλλα λόγια, συνειδητοποιήσαμε ότι ήμασταν *‘σιωπηροί συνοδοιπόροι’* που μοιραστήκαμε τις ανησυχίες μας με τρόπο που μας κατέστησαν *‘ομιλητικούς συνεργάτες’*.

Ερώτημα 1.3: Ποιες Αντιλήψεις και Στάσεις Διαμορφώνουν Εκπαιδευτικοί και Γονείς σε Σχέση με το Ρόλο που Μπορεί να Διαδραματίζει η Κατ' Οίκον Εργασία στη Διευκόλυνση ή Παρεμπόδιση της Πρόσβασης στο Αγαθό της Εκπαίδευσης;

Για την απάντηση του ερωτήματος που αφορά στις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η κατ' οίκον εργασία στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ των παιδιών, αξιοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ενώ η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μπορούσε σε μεγάλο βαθμό να αναζητηθεί μέσα από τη λήψη συνεντεύξεων, στην περίπτωση των γονέων - του συνόλου των 412 παιδιών του μαθητικού πληθυσμού - η διαδικασία διευκολύνθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου τα οποία συμπληρώθηκαν ονομαστικά – για κάθε παιδί - ώστε να υπάρχει σύνδεση των δεδομένων με τις πληροφορίες που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κινήθηκε σε δύο επίπεδα: 'γενικά' και 'ειδικά'. Γενικά, η προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων έγινε μέσα από συνεντεύξεις και μέσα από παρατήρηση της καθημερινής επαγγελματικής τους δράσης. Ειδικά, η προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αφορούσε σε κάθε παιδί χωριστά και έγινε μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου στο οποίο οι υπεύθυνοι τμήματος έδωσαν πληροφόρηση για κάθε παιδί σε σχέση με δύο ερωτήματα που αφορούσαν: *πρώτο*, στο βαθμό συνέπειας που σύμφωνα με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό τμήματος επιδείκνυε κάθε παιδί προς την κατ' οίκον εργασία και *δεύτερο*, στο πού απέδιδε την ασυνέπεια κάθε παιδιού προς την κατ' οίκον εργασία ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός τμήματος - όπου αυτό συνέβαινε.

Οι αντιλήψεις των γονέων, διερευνήθηκαν μέσα από ερωτηματολόγιο το οποίο αποστάληκε σε όλες τις οικογένειες για κάθε παιδί, ανεξάρτητα από το αν κάποια παιδιά ήταν αδέρφια μεταξύ τους και προέρχονταν από το ίδιο σπίτι. Σε μια προσπάθεια επίτευξης υψηλού βαθμού ανταπόκρισης οι γονείς που το επιθυμούσαν είχαν την επιλογή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στην αγγλική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των γονέων συμπληρώθηκε ονομαστικά για κάθε παιδί και αυτό επέτρεψε τον εμπλουτισμό των μεταβλητών αφού υπήρχε διαθέσιμη πληροφόρηση για κάθε παιδί με στοιχεία που είχαν δώσει οι εκπαιδευτικοί που είχαν ευθύνη τμήματος. Πέρα από τις μεταβλητές που αφορούσαν στις απαντήσεις των γονέων, τα δεδομένα εμπλουτίστηκαν με τις ακόλουθες πληροφορίες που επίσης δόθηκαν από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων για κάθε παιδί χωριστά: α) το κατά πόσο το παιδί ανήκε στην

ομάδα υψηλού κινδύνου, β) ο βαθμός συνέπειας που επιδείκνυε το παιδί για την κατ' οίκον εργασία, γ) το πού απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί την ασυνέπεια συγκεκριμένων παιδιών τα οποία οι ίδιοι θεωρούσαν ότι επιδείκνυαν χαμηλό βαθμό συνέπειας.

Αναλυτικά, για την απάντηση του ερωτήματος που αφορά τις αντιλήψεις σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες πηγές:

α) οι απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν προς τους γονείς όλων των παιδιών του σχολείου,

β) το περιεχόμενο των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κατά τη λήξη της ερευνητικής δραστηριότητας και ιδιαίτερα τα χωρία εκείνα όπου η συνέντευξη ήταν εστιασμένη στην κατ' οίκον εργασία,

γ) το περιεχόμενο των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ένα χρόνο μετά τη λήξη της ερευνητικής δραστηριότητας,

δ) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα σύντομα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν προς όλους τους υπεύθυνους τμήματος όπου κλήθηκαν να καταγράψουν το βαθμό συνέπειας κάθε παιδιού και το πού απέδιδαν την ενδεχόμενη ασυνέπεια,

ε) οι αρχικές συνεντεύξεις που δόθηκαν από τους υπεύθυνους τμήματος για επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου και

στ) το προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή όπου βρίσκονταν καταγραμμένες παρατηρήσεις σε σχέση με αντιδράσεις και χειρισμούς των εκπαιδευτικών σχετικά.

Η Άποψη των Γονέων

Η Άποψη των Γονέων - Αποτελέσματα Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής

Χορηγήθηκαν συνολικά 412 ερωτηματολόγια (Παράρτημα Ζ και Η) προς τους γονείς όλων των παιδιών από τα οποία τα 25 ήταν στα Αγγλικά. Το ερωτηματολόγιο, αποτελούταν από πέντε ενότητες στις οποίες ζητούνταν οι ακόλουθες πληροφορίες: στην ενότητα Α, οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν το ονοματεπώνυμο και το τμήμα του παιδιού ώστε να διευκολυνθεί η αντιστοίχιση απαντήσεων και πληροφοριών που έδωσαν οι γονείς με πληροφορίες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Στην ενότητα Β, οι ερωτώμενοι

καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε τρεις δηλώσεις που αφορούσαν τη γνώμη τους για το πόσο σημαντική θεωρούν την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας, το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία συμβάλλει στην πρόοδο του παιδιού τους και τη συχνότητα με την οποία βοηθούν το παιδί στην κατ' οίκον εργασία. Και στα τρία ερωτήματα η άποψη των γονέων διερευνήθηκε με τη χρήση κλίμακας Likert 1 ως 5. Στην ενότητα Γ, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε αριθμό δηλώσεων που σκοπό είχαν να ερμηνεύσουν τους λόγους για τους οποίους οι γονείς βοηθούν και τους λόγους για τους οποίους δε βοηθούν τα παιδιά τους κατά την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους. Ο βαθμός συμφωνίας των γονέων δηλώθηκε επίσης με τη χρήση κλίμακας Likert 1 ως 5 όπου το 1 έδειχνε απόλυτη διαφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία. Στην ενότητα Δ, οι ερωτώμενοι είχαν την ευχέρεια να απαντήσουν σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση στην οποία μπορούσαν να γράψουν ελεύθερα οποιοδήποτε σχόλιο ή εισήγηση αναφορικά με την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας στα παιδιά. Στην τελευταία ενότητα Ε, οι ερωτώμενοι έδιδαν κάποιες πρόσθετες πληροφορίες που αφορούσαν στο πρόσωπο που συνήθως βοηθά το παιδί στην κατ' οίκον εργασία και το πρόσωπο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο.

Κατά την ανάλυσή τους, τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους γονείς, εμπλουτίστηκαν με πληροφορίες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για κάθε παιδί χωριστά. Αυτό επιτράπηκε εξαιτίας του ότι τα ερωτηματολόγια είχαν συμπληρωθεί ονομαστικά για κάθε παιδί χωριστά, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Οι πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς δόθηκαν σε σύντομο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Θ) στο οποίο σημείωσαν για κάθε παιδί, το βαθμό στον οποίο εκτιμούν ότι επιδεικνύει συνέπεια στην κατ' οίκον εργασία σε κλίμακα Likert 1 ως 5. Σε δεύτερο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι τμήματος κλήθηκαν να δηλώσουν ανάμεσα σε τρεις επιλογές το πού απέδιδαν την ασυνέπεια του κάθε παιδιού – εκεί όπου αυτό ίσχυε.

Στο σχετικό ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν από καμία μέχρι και όλες τις τρεις επιλογές οι οποίες αφορούσαν στις ακόλουθες ερμηνείες: προσωπική αδιαφορία, προσωπική δυσκολία και απουσία βοήθειας από το σπίτι. Οι τρεις επιλογές δόθηκαν με βάση τις ερμηνείες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έδιδαν γενικά για την ασυνέπεια απέναντι στην κατ' οίκον εργασία. Οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις τους. Μια πρόσθετη μεταβλητή στα δεδομένα αποτέλεσε η πληροφόρηση κατά πόσο το παιδί ανήκε στην κατηγορία υψηλού κινδύνου. Ως περιπτώσεις ψηλού κινδύνου, είχαν χαρακτηριστεί τα παιδιά που σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών

υπεύθυνων τμήματος είχαν υψηλή πιθανότητα να εκπέσουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας.

Η αποτύπωση των αντιλήψεων των γονέων αναδεικνύεται μέσα από την παρουσίαση στοιχείων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής σε σχέση με τα ερωτήματα που διερευνώνται

Πληθυσμός και Δείγμα

Πληθυσμό της έρευνας για τους σκοπούς του συγκεκριμένου ερωτήματος αποτέλεσαν όλα τα 412 παιδιά του σχολείου για τα οποία επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα σώμα πληροφοριών που να προέρχεται τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς. Χορηγήθηκαν 412 ερωτηματολόγια προς τους γονείς όλων των παιδιών και όχι 330 που αντιστοιχούσε στον αριθμό των οικογενειών, επειδή η πρόθεση ήταν να συλλεχθεί πληροφόρηση που να αντιστοιχεί σε κάθε παιδί χωριστά. Ταυτόχρονα, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια προς όλους τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους τμήματος στα οποία καταχώρησαν την απαιτούμενη πληροφόρηση για όλα τα παιδιά. Επειδή από μέρος των εκπαιδευτικών δόθηκε όλη η σχετική πληροφόρηση για όλα τα παιδιά, δεν κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμόζεται έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας αφού τα δεδομένα αφορούν στο σύνολο του πληθυσμού και όχι ενός δείγματος.

Στον Πίνακα 4.7 παρουσιάζεται η κατανομή των παιδιών στις έξι τάξεις του σχολείου σε απόλυτο αριθμό και σε ποσοστό, ενώ στον Πίνακα 4. 8 παρουσιάζονται ο αριθμός και το ποσοστό των παιδιών των οποίων οι γονείς ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.8 το ποσοστό ανταπόκρισης με βάση τα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν ανήλθε στο 70,9% δηλαδή 292 ερωτηματολόγια από το σύνολο των 412 που χορηγήθηκαν. Αριθμός 7 ερωτηματολογίων (ποσοστό 2,4% των επιστραφέντων) είχαν συμπληρωθεί στα Αγγλικά.

Πίνακας 4.7

Κατανομή Παιδιών Κατά Τάξη

Τάξη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
A	75	18,2
B	70	17,0
Γ	59	14,3
Δ	70	17,0
E	71	17,2
ΣΤ	67	16,3
Σύνολο	412	100,0

Πίνακας 4.8

Επιστροφή Ερωτηματολογίου

	Αριθμός	Ποσοστό (%)
Μη επιστραφέντα ερωτηματολόγια	120	29,1
Επιστραφέντα ερωτηματολόγια	292	70,9
Σύνολο	412	100,0

Στον Πίνακα 4.9 παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της προσπάθειας για περαιτέρω διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης με βάση συγκεκριμένο κριτήριο – μεταβλητή. Διερευνήθηκε στατιστικά κατά πόσο υπήρχε διαφοροποίηση στο επίπεδο ανταπόκρισης ανάμεσα στους γονείς των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και στους γονείς των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ανήκαν στην ομάδα χαμηλού κινδύνου. Συνολικά, με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών 108

από τα 412 παιδιά του σχολείου είχαν κριθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου με υψηλή πιθανότητα να βρεθούν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και του αποκλεισμού.

Πίνακας 4.9

Πίνακας Συνάφειας με Κριτήριο τη Μεταβλητή 'Υψηλού Κινδύνου' για Επιστραφέντα Ερωτηματολόγια και μη Επιστραφέντα Ερωτηματολόγια

		Ομάδα ΥΚ*		
		Όχι	Ναι	Σύνολο
Μη επιστραφέντα ερωτηματολόγια	Αριθμός ερωτηματολογίων	70	50	120
	% Εντός της Ομάδας ανταπόκρισης	23,0%	46,3%	29,1%
Επιστραφέντα ερωτηματολόγια	Αριθμός ερωτηματολογίων	234	58	292
	% Εντός της Ομάδας ανταπόκρισης	77,0%	53,7%	70,9%
Σύνολο	Αριθμός ερωτηματολογίων	304	108	412

*Υψηλού Κινδύνου

Από την ανάγνωση του Πίνακα 4.9 φαίνεται να υπάρχει μια έντονη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς το επίπεδο ανταπόκρισης αφού το ποσοστό ανταπόκρισης ανάμεσα στους γονείς των παιδιών υψηλού κινδύνου ήταν 53.7% και στην ομάδα χαμηλού κινδύνου 77%. Η συγκριτικά χαμηλότερη ανταπόκριση από τις οικογένειες των παιδιών υψηλού κινδύνου αποτελεί περιορισμό υπο-αντιπροσώπευσης. Με βάση το στατιστικό κριτήριο Chi-square φαίνεται ότι η διαφορά ανταπόκρισης μεταξύ των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2=20,904$, $df=1$, $p \leq 0,001$).

Αντιλήψεις και Πρακτικές των Γονέων

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αναδεικνύουν πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς κατά τη διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας που ανατίθεται στα παιδιά από το σχολείο και επιπλέον αναδεικνύουν τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την αξία και τη σημαντικότητά της. Τα αποτελέσματα αφορούν στις απόψεις των γονέων οι οποίοι επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια.

Πίνακας 4.10

Πρόσωπο από το Οποίο τα Παιδιά Δέχονται Βοήθεια για την Κατ' Οίκον Εργασία

Πρόσωπο που παρέχει βοήθεια	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πατέρας	156	54,4
Μητέρα	253	88,2
Άλλο πρόσωπο	59	20,6
Κανένα πρόσωπο	5	1,7
Σύνολο ερωτηματολογίων*	292	

**Το σύνολο δεν αντιστοιχεί στο άθροισμα των τιμών στην ίδια στήλη καθώς υπάρχει αλληλοεπικάλυψη*

Ο Πίνακας 4.10 δίνει τη σχετική πληροφόρηση για το πρόσωπο από το οποίο συνήθως δέχονται βοήθεια στο σπίτι τα παιδιά για διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας τους. Για διευκόλυνση της ανάγνωσης του Πίνακα 4.10 είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει αλληλοεπικάλυψη ομάδων προσώπων αφού οι γονείς είχαν την ευχέρεια να σημειώσουν πέραν της μιας επιλογής για να δηλώσουν το πρόσωπο που βοηθά ένα παιδί στην εργασία του. Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά δέχονται βοήθεια από περισσότερα από ένα πρόσωπα. Ο Πίνακας 4.10 απλά παρουσιάζει τις ομάδες που δηλώθηκαν με τη σχετική συχνότητα και τα αντίστοιχα ποσοστά. Η χρησιμότητα της πληροφόρησης αυτής ενδυναμώνεται από τη σημαντικότητα του συνακόλουθου ευρήματος που μαρτυρά ότι απαιτείται η επιστράτευση μιας ποικιλίας προσώπων στη διαδικασία διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας που ανατίθεται στα παιδιά.

Από τα 292 ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν καταδεικνύεται ότι μόνο 5 από αυτά τα παιδιά – των οποίων οι γονείς ανταποκρίθηκαν - δε δέχονται κάποια βοήθεια για την

εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους. Από τα υπόλοιπα 287 παιδιά τα οποία δέχονται βοήθεια έστω από ένα πρόσωπο, ποσοστό 54,4% λαμβάνουν βοήθεια από τον πατέρα, 88,2% λαμβάνουν βοήθεια από τη μητέρα και 20,6% λαμβάνουν βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο.

Πίνακας 4.11

Πρόσωπο που Παρέχει Βοήθεια στην Κατ' Οίκον Εργασία Πέραν των Γονέων

Άλλο πρόσωπο	Συχνότητα από 59	Ποσοστό (%)
Γιαγιά	20	33,8
Παππούς	17	28,8
Αδέρφια	11	18,6
Άλλοι συγγενείς όπως θείες και φιλικά πρόσωπα	9	15,2
Δασκάλα στο σπίτι	8	13,5
Παιδικές λέσχες / απογευματινή απασχόληση	3	5,0
Ειδική παιδαγωγός	1	1,6

N=59 (περιπτώσεις παιδιών που δέχονται βοήθεια από άλλο πρόσωπο εκτός από τον πατέρα ή τη μητέρα)

Από την αλληλοεπικάλυψη που παρουσιάζουν τα ποσοστά ανάμεσα στις τρεις ομάδες είναι προφανές ότι δεν ισχύει για όλα τα παιδιά μια σταθερή λήψη βοήθειας από ένα και μόνο πρόσωπο. Παρόλο που τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μητέρα και κατά δεύτερο λόγο ο πατέρας, είναι τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν την κύρια ευθύνη παροχής βοήθειας έγινε προσπάθεια βαθύτερης διερεύνησης της τρίτης επιλογής του άλλου προσώπου που αφορά το 20,6 % των περιπτώσεων. Οι γονείς είχαν την ευχέρεια να κατονομάσουν το άλλο πρόσωπο όταν η βοήθεια δεν προσφερόταν από τους ίδιους. Στον Πίνακα 4.11 εμφανίζεται ο κατάλογος των άλλων προσώπων – πέραν των γονέων - που παρέχουν βοήθεια για εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας προς τα παιδιά και το αντίστοιχο ποσοστό που αφορά στις περιπτώσεις των παιδιών τα οποία δέχονται βοήθεια από άλλο πρόσωπο.

Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζει ο Πίνακας 4.11 φαίνεται ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά (ποσοστό 62,6%) που έχουν βοήθεια για την κατ' οίκον εργασία τους από άλλο πρόσωπο πέραν των γονέων, λαμβάνουν τη βοήθεια αυτή από τον παππού ή τη γιαγιά. Ωστόσο, επειδή στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ευχέρεια για επιλογή

περισσότερων από ένα πρόσωπο, και πάλι εμφανίζεται μια αλληλοεπικάλυψη τιμών που επιβεβαιώνει τη συμμετοχή περισσότερων από ένα πρόσωπο για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας κάποιων παιδιών. Με βάση τα ευρήματα συνάγεται ότι, η οικογένεια θεωρεί αναγκαία τη συμβολή κάποιου ενήλικα για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και αυτό αφορά σχεδόν το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και οι γονείς τους επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 4.12

Συχνότητα Παροχής Βοήθειας Ενήλικα προς το Παιδί για την Κατ' Οίκον Εργασία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ποτέ	3	1,0
Σπάνια	35	12,0
Κάποτε	77	26,4
Συχνά	87	29,8
Πάντοτε	90	30,8
Σύνολο	292	100,0

Για να διερευνηθεί η εκτίμηση που αποδίδουν οι γονείς στο ρόλο της κατ' οίκον εργασίας για τη σχολική ζωή, ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν: α) πόσο συχνά το παιδί δέχεται βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του, β) πόσο σημαντικό είναι να ανατίθεται κατ' οίκον εργασία στα παιδιά και γ) σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι αυτή συμβάλλει στην πρόοδο του παιδιού. Οι απαντήσεις των γονέων παρουσιάζονται στους πίνακες Πίνακας 4.12 και Πίνακας 4.13.

Ο Πίνακας 4.12 παρουσιάζει τις απαντήσεις των γονέων σε σχέση με το πόσο συχνά βοηθούν το παιδί τους για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας. Η ανάγνωση των αποτελεσμάτων στον Πίνακα 4.12 φανερώνει ότι το 60% περίπου των γονέων δηλώνει ότι βοηθά συχνά (29,8%) έως πάντοτε (30,8%) το παιδί στην κατ' οίκον εργασία, ενώ μόνο ένα ποσοστό 1% φαίνεται να έχει δηλώσει ότι δε βοηθά ποτέ το παιδί.

Για να διερευνηθεί το κατά πόσο η συχνότητα παροχής βοήθειας που προσφέρεται στο παιδί διαφοροποιείται ανάλογα με το αν το παιδί ανήκει στην ομάδα υψηλού κινδύνου, έγινε ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων t-test (independent samples t-test) μεταξύ των δύο ομάδων και διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των δύο ομάδων δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 4.13

Η Εκτίμηση των Γονέων για τη Σημαντικότητα και τη Συμβολή της Κατ' Οίκον Εργασίας στην Πρόοδο των Παιδιών

		Καθόλου	Λίγο	Κάπως	Πολύ	Πάρα πολύ
Σημαντικότητα της ανάθεσης κατ' οίκον εργασίας για την πρόοδο των παιδιών	<i>Συχνότητα</i>	0	18	40	110	122
	%	0	6,2	13,8	37,9	42,1
Συμβολή της κατ' οίκον εργασίας στην πρόοδο των παιδιών	<i>Συχνότητα</i>	0	10	27	108	147
	%	0	3,4	9,2	37	50,3

Ο Πίνακας 4.13 παρουσιάζει πληροφόρηση σε σχέση με την εκτίμηση των γονέων απέναντι στην κατ' οίκον εργασία. Συγκεκριμένα, ο Πίνακας παρουσιάζει πληροφόρηση αναφορικά με δύο πτυχές: το βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντική οι γονείς την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας στα παιδιά και το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας συμβάλλει στην πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Το υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων σε σχέση με τη σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας αποτυπώνει το υψηλό βαθμό εκτίμησης που αποδίδουν οι γονείς στο ρόλο της κατ' οίκον εργασίας για την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το 80% των γονέων εκτιμά ότι η κατ' οίκον εργασία είναι πολύ ως πάρα πολύ σημαντική για την πρόοδο των παιδιών.

Σχετικά υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων έδωσαν επίσης οι γονείς όταν κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας συμβάλλει στην πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.13, το 87% περίπου των γονέων δηλώνει ότι η κατ' οίκον εργασία συμβάλλει πολύ ως πάρα πολύ στην πρόοδο των παιδιών. Για να διαπιστωθεί αν η άποψη των γονέων για την συμβολή της κατ' οίκον εργασίας στην πρόοδο των παιδιών (όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τα ερωτήματα) διαφοροποιείται ανάλογα με το αν το παιδί ανήκει στην ομάδα υψηλού

κινδύνου, έγινε ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων t-test μεταξύ των δύο ομάδων και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Πίνακας 4.14

Λόγοι Παροχής Βοήθειας από Μέρους των Γονέων προς τα Παιδιά για την Κατ' Οίκον Εργασία (Συχνότητες και Ποσοστά)

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το ίδιο το παιδί ζητά τη βοήθειά μου	Συχνότητα %	5 1,8%	22 7,8%	20 7,1%	141 50,2%	93 33,1%
Το παιδί δυσκολεύεται πολύ να κάνει τις εργασίες από μόνο του	Συχνότητα %	51 18,2%	97 34,6%	47 16,8%	54 19,3%	31 11,1%
Το παιδί καθυστερεί πάρα πολύ να τελειώσει	Συχνότητα %	59 21,3%	102 36,8%	51 18,4%	45 16,2%	20 7,2%
Το παιδί βαριέται να κάνει τις εργασίες από μόνο του	Συχνότητα %	81 29,3%	86 31,2%	49 17,8%	39 14,1%	21 7,6%
Είναι ένας τρόπος να ενημερώνομαι για την εργασία στο σχολείο	Συχνότητα %	6 2,1%	16 5,2%	38 13,3%	119 41,8%	106 37,2%
Θέλω να βεβαιώνομαι ότι όλα έχουν γίνει όπως έπρεπε	Συχνότητα %	9 3,2%	22 7,9%	46 16,4%	113 40,4%	90 32,1%
Το κάνω απλά για να λύσω μερικές απορίες στο παιδί	Συχνότητα %	13 4,7%	37 13,3%	63 22,7%	125 45%	40 14,4%

Για βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ακόμα ερωτήματα: 'γιατί βοηθούν' και 'γιατί δε βοηθούν' το παιδί τους στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας. Ο Πίνακας 4.14 παρουσιάζει αναλυτικά τη συχνότητα και το ποσοστό για κάθε μια από τις δηλώσεις συμφωνίας στις επτά πιθανές

απαντήσεις-ερμηνείες στο ερώτημα ‘γιατί βοηθώ’ το παιδί στην κατ’ οίκον εργασία και ο Πίνακας 4.15 παρουσιάζει την κατάταξη μέσων (Mean Rank) για τις πιθανές απαντήσεις.

Πίνακας 4.15

Λόγοι παροχής βοήθειας από μέρους των γονέων προς τα παιδιά για την κατ’ οίκον εργασία (Κατάταξη Μέσων)

	Κατάταξη Μέσων*
Θεωρώ ότι είναι ένας τρόπος να ενημερώνομαι για την εργασία που γίνεται στο σχολείο	5.14
Το ίδιο το παιδί ζητά τη βοήθειά μου	5.19
Θέλω να βεβαιώνομαι ότι όλα έχουν γίνει όπως έπρεπε	4.88
Το κάνω απλά για να λύσω μερικές απορίες στο παιδί	4.24
Το παιδί δυσκολεύεται πολύ να κάνει τις εργασίες από μόνο του	3.04
Το παιδί καθυστερεί πάρα πολύ να τελειώσει	2.80
Το παιδί βαριέται να κάνει τις εργασίες από μόνο του	2.72
*N=268, Kendall’s W= 0.328, β.ε.=6, p<0.001	

Από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων στον Πίνακα 4,14 φαίνεται ότι ένα ψηλό ποσοστό (83,3%) ερμηνεύει την παροχή βοήθειας προς το παιδί με το αιτιολογικό ότι το ίδιο το παιδί ζητά τη βοήθεια και ένα άλλο επίσης ψηλό ποσοστό (78,9%) ερμηνεύει την παροχή βοήθεια προς το παιδί με το αιτιολογικό ότι είναι ένας τρόπος ενημέρωσης για την εργασία που γίνεται στο σχολείο. Αξιοσημείωτη παρατήρηση στις απαντήσεις των γονέων, σύμφωνα πάντοτε με τον Πίνακα 4.14 αποτελεί το γεγονός ότι ενώ οι γονείς δηλώνουν ότι το παιδί ζητά τη βοήθειά τους, οι ίδιοι δηλώνουν χαμηλά ποσοστά συμφωνίας με τις δηλώσεις που αφορούν σε δυσκολία, αργοπορία ή βαριεστιμάρα από μέρους του παιδιού. Το ερώτημα που προκύπτει στην περίπτωση αυτή είναι γιατί οι γονείς θεωρούν ότι το παιδί ζητά βοήθεια αφού δεν υπάρχει δυσκολία, αργοπορία ή βαριεστιμάρα;

Με βάση την ιεράρχηση του βαθμού συμφωνίας των γονέων με τις πιθανές ερμηνείες που δίνουν στο ερώτημα *‘γιατί βοηθώ το παιδί στην κατ’ οίκον εργασία’* (Πίνακας 4.15) καταδεικνύεται ότι οι γονείς ιεραρχούν ψηλά το αιτιολογικό ότι η κατ’ οίκον εργασία αποτελεί ένα τρόπο ενημέρωσης για τη σχολική εργασία. Ψηλά επίσης ιεραρχούν την αντίληψη ότι το ίδιο το παιδί ζητά τη βοήθεια ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι δηλώσεις που αφορούν δυσκολία ή βαριεστιμάρα από μέρους του παιδιού. Από την επαγωγική στατιστική ανάλυση δεν προέκυψαν οποιαδήποτε σημαντικά διαφοροποιημένα ευρήματα σε σχέση με τη μεταβλητή που αφορά στην ομάδα *‘υψηλού κινδύνου’*.

Με πρόθεση για ακόμα βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων σε σχέση με την κατ’ οίκον εργασία και το δικό τους ρόλο, το ερωτηματολόγιο καλούσε τους γονείς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για κάθε μια από έξι πιθανές ερμηνείες στο ερώτημα *‘γιατί δε βοηθώ το παιδί με την κατ’ οίκον εργασία του’*. Στους πίνακες 4.16 και 4.17 παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα. Ο Πίνακας 4.16 παρουσιάζει αναλυτικά τη συχνότητα και το ποσοστό για κάθε μια από τις δηλώσεις συμφωνίας στις έξι πιθανές απαντήσεις-ερμηνείες στο ερώτημα *‘γιατί δε βοηθώ το παιδί στην κατ’ οίκον εργασία’* και ο Πίνακας 4.17 παρουσιάζει την κατάταξη μέσω των μέσων για κάθε μια από τις πιθανές απαντήσεις.

Όπως μαρτυρούν τα αποτελέσματα στον Πίνακα 4.16 οι γονείς φαίνεται να δηλώνουν ψηλό βαθμό συμφωνίας (πέραν του 65% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα) με τη δήλωση-ερμηνεία ότι το παιδί δε χρειάζεται βοήθεια, ενώ το ποσοστό συμφωνίας τους με ερμηνείες που αφορούν τον προσωπικό τους χρόνο ή την επάρκειά τους στο να προσφέρουν βοήθεια φαίνεται να είναι πολύ χαμηλό.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την κατάταξη μέσω των μέσων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.17. Φαίνεται πως όταν οι γονείς δεν βοηθούν το παιδί τους προβάλλουν ως κυρίαρχο λόγο το ότι το παιδί δε χρειάζεται τη βοήθειά τους και ταυτόχρονα δείχνουν να αρνούνται ή να μην προβάλλουν ως σημαντικό λόγο ότι υπάρχουν λόγοι όπως η έλλειψη χρόνου, η ανεπάρκεια γνώσεων ή η ύπαρξη αρνητικής στάσης και διάθεσης από μέρους τους.

Πίνακας 4.16

Λόγοι ΜΗ Παροχής Βοήθειας από Μέρους των Γονέων προς τα Παιδιά για την Κατ' Οίκον Εργασία (Συχνότητες και Ποσοστά)

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το παιδί δε χρειάζεται τη βοήθειά μου	<i>Συχνότητα</i> %	16 5,8%	41 15%	37 13,5%	107 39,1%	73 26,6%
Δεν υπάρχει χρόνος από εμάς τους γονείς του ή κάποιο άλλο πρόσωπο στο σπίτι	<i>Συχνότητα</i> %	100 37,5%	102 38,2%	31 11,6%	22 8,2%	12 4,5%
Δε γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί	<i>Συχνότητα</i> %	125 47,0%	94 38,2%	25 9,4%	14 5,3%	5 3,0%
Θεωρώ ότι δεν είναι δική μου δουλειά να βοηθώ το παιδί να διαβάζει. Αυτό είναι δουλειά των δασκάλων	<i>Συχνότητα</i> %	98 36,7%	96 36%	53 19,9%	9 3,4%	11 4,1%
Τα παιδιά πρέπει να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους χωρίς βοήθεια από άλλους	<i>Συχνότητα</i> %	27 10,0%	69 25,5%	99 36,5%	59 21,8%	17 6,3%
Για κάποιο άλλο λόγο	<i>Συχνότητα</i> %	32 31,4%	0 19,6%	34 33,3%	8 7,8%	8 7,8%

Πίνακας 4.17

Λόγοι ΜΗ Παροχής Βοήθειας από Μέρους των Γονέων προς τα Παιδιά για την Κατ' Οίκον Εργασία (Κατάταξη Μέσων)

	Κατάταξη μέσων
Το παιδί δε χρειάζεται τη βοήθεια μου	5.03
Τα παιδιά πρέπει να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους χωρίς βοήθεια από άλλους.	4.23
Για κάποιο άλλο λόγο	3.44
Δεν υπάρχει χρόνος από εμάς τους γονείς του ή από κάποιο άλλο πρόσωπο στο σπίτι	2.96
Θεωρώ ότι δεν είναι δική μου δουλειά να βοηθώ το παιδί να διαβάζει. Αυτό είναι δουλειά των δασκάλων του στο σχολείο.	2.93
Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί	2.41
*N=100, Kendall's W= 0.356, β.ε.= 5, p<0.001	

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι όταν οι γονείς δε βοηθούν προβάλλουν ως κυρίαρχο λόγο το ότι το παιδί δεν χρειάζεται τη βοήθειά τους και ταυτόχρονα δείχνουν να αρνούνται ή να μην προβάλλουν ως σημαντικό λόγο ότι υπάρχουν λόγοι όπως η έλλειψη χρόνου, η ανεπάρκεια γνώσεων ή η ύπαρξη αρνητικής στάσης και διάθεσης από μέρος τους.

Στον Πίνακα 4.18 παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της προσπάθειας για βαθύτερη διερεύνηση των ερμηνειών των γονέων μεταξύ των δύο ομάδων (υψηλού και χαμηλού κινδύνου) σε σχέση με τον υψηλότερο μέσο όρο. Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.18 φαίνεται ότι συγκριτικά οι γονείς των οποίων τα παιδιά ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου θεωρούν ότι το παιδί τους δε χρειάζεται τη βοήθειά τους σε τόσο μεγάλο βαθμό όπως δηλώνουν οι γονείς των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα χαμηλού κινδύνου. Με άλλα λόγια, τα παιδιά στην ομάδα υψηλού κινδύνου τείνουν να ζητούν περισσότερο τη βοήθεια των γονέων τους για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας τους.

Πίνακας 4.18

Μέσοι Όροι για την Ομάδα Υψηλού Κινδύνου και την Ομάδα Χαμηλού Κινδύνου Όταν δεν Παρέχεται Βοήθεια Επειδή οι Γονείς Θεωρούν ότι το Παιδί δεν τη Χρειάζεται

	Ομάδα		t	β.ε.
	Υψηλού Κινδύνου μ.ο. (τ.α)	Χαμηλού Κινδύνου μ.ο. (τ.α)		
Το παιδί δε χρειάζεται τη βοήθεια μου	2,87 (1,1)	3,84 (1,2)	5.626	272

$p \leq 0.001$

Οι τυπικές αποκλίσεις εμφανίζονται στην παρένθεση κάτω από τους μέσους όρους.

Οι γονείς των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα χαμηλού κινδύνου συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το παιδί δε χρειάζεται τη βοήθειά τους για να ερμηνεύσουν τη στάση τους να μη βοηθούν. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σημαντικό να αξιολογηθεί έχοντας στο νου ότι αυτή είναι η άποψη των γονέων δεδομένο ότι και οι δύο ομάδες γονέων παρουσιάζονται να βοηθούν τα παιδιά τους με την ίδια συχνότητα χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Ποσοστιαία και οι δύο ομάδες τείνουν να προσφέρουν με την ίδια ένταση βοήθεια στα παιδιά τους για την κατ' οίκον εργασία τους. Εκείνο που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες είναι το αιτιολογικό γιατί βοηθούν ή γιατί δε βοηθούν.

Η Άποψη των Γονέων - Μελέτη των Ποιοτικών Δεδομένων

Από τα ελεύθερα σχόλια των γονέων στα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν προκύπτουν σημαντικά στοιχεία τα οποία αξιοποιήθηκαν για τον εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων αλλά και για τη βαθύτερη κατανόησή τους. Ανάμεσα στους γονείς φαίνεται να υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη παραδοχή ότι η κατ' οίκον εργασία είναι αναγκαία έως και επιβαλλόμενη ιδιαίτερα για τα παιδιά των μικρότερων τάξεων:

«Πιστεύω ότι στην πρώτη τάξη επιβάλλεται ο γονιός να βοηθά στην κατ' οίκον εργασία για την καλύτερη πρόοδό του ίδιου του παιδιού» (GON_1213).

«Στην πρώτη τάξη είναι απαραίτητο και επιβάλλεται οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά» (GON_1307).

Παρά τη σχεδόν καθολική παραδοχή της αναγκαιότητας και της σημαντικότητας της κατ' οίκον εργασίας, φαίνεται ότι οι γονείς καταλήγουν σε αυτή την αντίληψη για διαφορετικούς λόγους. Για να το θέσω διαφορετικά, οι γονείς στα ελεύθερά τους σχόλια από τη μια επιβεβαιώνουν την παραδοχή ή την αντίληψη ότι είναι σημαντικό και αναγκαίο να ανατίθεται κατ' οίκον εργασία στα παιδιά αλλά την ίδια στιγμή φαίνεται ότι για κάποιους γονείς η αναγνώριση αυτή γίνεται με θετική και για άλλους με αρνητική στάση. Με άλλα λόγια η παραδοχή που αφορά στη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα συχνά γίνεται με ταυτόχρονη επισήμανση προϋποθέσεων που αποκαλύπτουν θετική ή αρνητική στάση.

Θετική Στάση Απέναντι στην Κατ' Οίκον Εργασία

Για τους γονείς που εκφράζουν θετική στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία φαίνεται πως η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας είναι ο τρόπος να γνωρίζουν τι γίνεται στο σχολείο ενώ άλλοι θεωρούν ότι είναι η ευκαιρία τους για να βοηθήσουν το παιδί τους να εμπεδώσει τη μάθηση. Κάποιοι μάλιστα θεωρούν ότι είναι ευκαιρία και για τα παιδιά να λύσουν απορίες, να επαναλάβουν γνωστά αντικείμενα και να αξιοποιήσουν δημιουργικά το χρόνο τους.

«Όλα είναι πολύ κατανοητά. Ο καθένας από μας είναι εύκολο να διαβάσει στο παιδί του. Τα παιδιά μαθαίνουν κάτι στην τάξη και στο σπίτι με τις εργασίες τους μπορούν να τα εμπεδώσουν» (ΓΟΝ_1118).

«Τα παιδιά ειδικά στην πρώτη τάξη χρειάζονται τη βοήθεια στο σπίτι για να καλυφθούν τυχόν απορίες ή κάποια κενά. Δεν κάνουμε εμείς τις εργασίες αλλά εξηγούμε, όταν χρειάζεται πώς θα γίνουν. Πολλές φορές τα παιδιά έχουν κάποιες απορίες ή κάτι δεν μπόρεσαν να καταλάβουν καλά στην τάξη. Με την κατ οίκον εργασία το παιδί καλείται να εξασκηθεί σε αυτά που έμαθε. Έχοντας τη βοήθεια στο σπίτι, οι γονείς μπορούν να εντοπίσουν κάποια κενά ή αδυναμίες του παιδιού και να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση για να καλυφθούν τα κενά και οι απορίες του. Αυτό είναι πολύ σημαντικό στην πρώτη τάξη» (ΓΟΝ_1209).

«Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να έχουν κατ οίκον εργασία και μάλιστα σε όλα τα μαθήματα, όχι μόνο μαθηματικά και ελληνικά. Επίσης πιστεύω πως οι συνεχείς επαναλήψεις και τα πολλαπλά φυλλάδια βοηθούν πολύ στην κατανόηση και αφομοίωση των θεμάτων» (ΓΟΝ_5109)

Γονείς παιδιών που φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία θα πρέπει να έχει και κάποιο θεραπευτικό χαρακτήρα.

«Μια εισήγηση που θα κάνω αν μπορεί το σχολείο να έχει απογευματινούς δασκάλους να βοηθούν τα παιδιά που έχουν ελλείψεις στα μαθήματα (ελληνικά και μαθηματικά). Ευχαριστώ» (ΓΟΝ_5107).

Αρνητική Στάση Απέναντι στην Κατ' Οίκον Εργασία

Για τους γονείς που εκφράζουν επιφυλακτική έως αρνητική στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία, η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας στα παιδιά είναι προβληματική καθώς θεωρούν ότι μεταφέρει μέρος του μαθησιακού έργου στο σπίτι όπου οι γνώσεις, ο διαθέσιμος χρόνος, η διάθεση και η επάρκεια των γονέων να προσφέρουν υποστήριξη και βοήθεια αποτελούν μεταβλητές με μεγάλο εύρος διαφοροποίησης. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα φαίνεται ότι η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας στα παιδιά μπορεί να αποτελέσει και λόγο για διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων.

«Δυστυχώς υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται απαραίτητα τη βοήθεια των γονιών στο διάβασμα, είτε λόγω ανωριμότητας είτε λόγω αδυναμίας στα μαθήματα. Σίγουρα είναι αρκετά καλό ο γονιός να βοηθά το παιδί του, αλλά είναι ομολογώ κάτι αρκετά δύσκολο και χρονοβόρο για ένα εργαζόμενο γονέα και ιδιαίτερα αν το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και δε συνεργάζεται εύκολα. Στην περίπτωση μου σπαταλώ 2-3 ώρες καθημερινώς για να βοηθήσω το παιδί μου» (ΓΟΝ_1102).

«Λόγω φόρτου εργασίας (της μητέρας) η Ιωάννα παίρνει βοήθεια από μια φίλη μου δασκάλα που τη βοηθά τρεις φορές την εβδομάδα. Τις φορές που δεν μπορεί (η φίλη της μητέρας) τη βοηθά ο πατέρας της. Νομίζω πως η ύλη της δευτέρας τάξης είναι πολύ δύσκολη για τα παιδιά μας. Ειδικά για το παιδί μου που έχει και κάποιες μικρές μαθησιακές δυσκολίες. Ευχαριστώ πολύ» (ΓΟΝ_2218).

«Πιστεύω ότι μια γυναίκα η οποία σχολάζει αργά από τη δουλειά της μετά τις 6.00 είναι δύσκολο να βοηθήσει τα παιδιά της όσο πρέπει για να διαβάσουν. Έχω δύο παιδιά στην πρώτη και στη δευτέρα τάξη και σχολάζω μετά το μεσημέρι στις 2.00 και ήδη σπαταλούμε πολύ χρόνο για τα μαθήματά τους. Δυσκολεύομαι παρόλο που τα παιδιά μου είναι καλοί μαθητές χωρίς αδυναμίες. Πρέπει να υπάρχει κατ' οίκον εργασία αλλά όχι να ξεπερνά τη μισή ώρα» (ΓΟΝ_2223)

«Επειδή εγώ δεν ξέρω καλά ελληνικά και δεν μπορώ να βοηθήσω το παιδί μας, σας παρακαλώ όσο μπορείτε να βοηθήσετε εσείς στο σχολείο, όσο μπορείτε»(ΓΟΝ_1324)

«Η ύλη πρέπει να δίνεται από τη δασκάλα. Παραδείγματος χάριν:

- 1) Δεν έχουν όλοι ιντερνέτ για να βρίσκουν θέματα που τους έχει βάλει η δασκάλα.
- 2) Ξένοι γονείς δεν έχουν γνώση της τοπικής ιστορίας.
- 3) Εργαζόμενοι γονείς (μη δημόσιοι υπάλληλοι) μπαίνουν αργά στο σπίτι – τι να προλάβουν;

Όταν το μάθημα παραδίδεται σωστά στην τάξη και τα παιδιά το καταλάβουν δεν υπάρχουν προβλήματα. Υπάρχει σύγκρουση όταν εξηγάς στο παιδί σου το μάθημα. Αλλιώς το κάνει η δασκάλα και αλλιώς το κάνει ο γονιός. Προκαλείς παραπάνω προβλήματα. Όταν η δουλειά γίνεται σωστά από την τάξη όλα λύνονται» (ΓΟΝ_4101).

«Γυρνάμε αργά από τα ιδιαίτερα μαθήματα. Συχνά δε γνωρίζει ή δεν έχει γράψει σωστά τα μαθήματά του. Αν κοιμηθεί στο σπίτι του πατέρα του δεν μπορώ να ελέγξω» (ΓΟΝ_5212).

«Δεν υπάρχει η κατάλληλη μόρφωση για να βοηθήσω το παιδί» (ΓΟΝ_6220).

Παράπονα Γονέων για τη Διαχείριση της Κατ' Οίκον Εργασίας από το Σχολείο

Η επιφύλαξη των γονέων σε αρκετές περιπτώσεις συνοδεύτηκε με παράπονα και υπαινιγμούς σε σχέση με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την κατ' οίκον εργασία. Τα παράπονα αυτά προέρχονταν και από τις δύο ομάδες (χαμηλού και υψηλού κινδύνου) και εστιάστηκαν κυρίως σε πέντε πρακτικές πτυχές της κατ' οίκον εργασίας:

α) υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η κατ' οίκον εργασία εκλαμβάνεται από τους γονείς ως μια διαδικασία με την οποία απλά μεταφέρεται στο σπίτι μέρος του μαθησιακού καθήκοντος και οι ίδιοι συχνά δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν,

β) σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχουν την εργασία των παιδιών,

γ) κατά την ανάθεση της κατ' οίκον εργασίας δε λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των παιδιών σε σχέση με τις ανάγκες τους, τις δυσκολίες και τα οικογενειακά τους δεδομένα

δ) η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας συχνά λειτουργεί σε βάρος του προσωπικού ελεύθερου χρόνου των παιδιών και

ε) απουσιάζει μια σταθερότητα σε σχέση με το είδος και την ποσότητα των εργασιών που ανατίθεται στα παιδιά. Τα σχόλια που ακολουθούν είναι ενδεικτικά:

«Η παράδοση του μαθήματος πρέπει να γίνεται στην τάξη από το δάσκαλο και όχι από τους γονείς, γιατί πολλές φορές συγχύζουμε τα παιδιά με το να δείχνουμε διαφορετικούς τρόπους. Πρέπει στην τάξη να υπάρχει έλεγχος για να μπορεί να γίνεται παράδοση του μαθήματος και οι γονείς να ελέγχουν και όχι να διδάσκουν τα παιδιά τους γιατί το σύστημα έχει αλλάξει και πολλές φορές δείχνουμε λάθος τρόπους» (GON_4112).

«Η κατ οίκον εργασία βοηθά στην εμπέδωση της σχολικής εργασίας. Πρέπει όμως να ελέγχεται από το δάσκαλο και να είναι σχετική με όσα διδάχτηκε ο μαθητής» (GON_5207).

«Η κατ οίκον εργασία, καλό θα ήταν να είναι μερικώς προσαρμοσμένη τόσο για τον άριστο μαθητή όσο και για τον αδύνατο μαθητή. Αυτό βοηθά και τον άριστο να προσχωρήσει αλλά και τον αδύνατο να καλύψει κάποια μαθησιακά κενά» (GON_6222).

«Θα ήταν καλύτερα εφόσον βάζουν πολλές ασκήσεις για το σπίτι οι μισές τουλάχιστο να τις λύνουν στην τάξη με τη βοήθεια της δασκάλας τους. Εισηγούμαι όπως υπάρχει περισσότερη βοήθεια στην τάξη και να υπάρχει περισσότερος χρόνος για παιχνίδι στο σπίτι και όχι να γεμίζετε τα παιδιά με μαθήματα» (GON_3117).

«Απλά να είναι σταθερή η κατ οίκον εργασία και όχι μια μέρα πολλά και άλλη καθόλου ή λίγα» (GON_3205).

«Είναι δύσκολο για τους γονείς όταν υπάρχει υπερβολικός όγκος εργασίας τη μια μέρα τίποτα την επόμενη. Το μέτριο καθημερινά, δε μας βγάζει από το πρόγραμμά μας και κρατά το παιδί πειθαρχημένο» (GON_3207).

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, ανεξάρτητα από το ποια ερμηνεία δίνεται από τους γονείς, το κυρίαρχο στοιχείο στα ελεύθερα σχόλια των γονέων είναι η αναγνώριση της σημαντικότητας και της αναγκαιότητας της ανάθεσης κατ' οίκον εργασίας στο υφιστάμενο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης. Η αναγνώριση αυτή συνυπάρχει με ένα κοινό αίσθημα ή αίτημα για ουσιαστικότερη αξιοποίηση του χρόνου των παιδιών στο σχολείο για την εκτέλεση των εργασιών των παιδιών ώστε η κατ' οίκον εργασία να είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμη από τα παιδιά τόσο σε σχέση με τον απαιτούμενο χρόνο όσο και σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας της.

«Να καθοδηγούνται από το σχολείο τα παιδιά πώς να κάνουν την κατ'οίκον εργασία» (ΓΟΝ_3110).

«Η τελευταία ώρα εργασίας μαθημάτων να αφιερώνεται για προεργασία της κατ'οίκον εργασίας και εκμάθησης τρόπων για να εργάζονται τα παιδιά από μόνα τους, καθώς επίσης και να λύνονται απορίες» (ΓΟΝ_2313)

Είναι Αναγκαία η Ανάθεση Κατ' Οίκον Εργασίας;

Μια άλλη κυρίαρχη ιδέα που εμφανίζεται στα ελεύθερα σχόλια των γονέων αφορά στην αναγκαιότητα παροχής βοήθειας προς τα παιδιά η οποία διατυπώνεται με μεγαλύτερη ένταση όταν τα παιδιά φοιτούν στις μικρότερες τάξεις του σχολείου και όταν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή κενά. Στα σχόλια που ακολουθούν τα δύο αυτά στοιχεία είναι εμφανή:

«Τα παιδιά θα πρέπει οπωσδήποτε να έχουν κατ'οίκον εργασία αλλά απλά αρκετή για να τα βοηθά στην κατανόηση αυτού που διδάχτηκαν στο σχολείο. Η υπερβολική εργασία δίνει αρνητικά αποτελέσματα. Το παιδί κουράζεται και το ίδιο και οι γονείς» (ΓΟΝ_1208).

«Η αυξημένη κατ'οίκον εργασία όχι μόνο κουράζει αλλά επηρεάζει την ομαλότητα (εννοεί την ηρεμία) ολόκληρης της οικογένειας» (ΓΟΝ_3114).

Για κάποιους γονείς μάλιστα, φαίνεται να είναι τόσο βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση ότι είναι αναγκαία και σημαντική η ανάθεση κατ'οίκον εργασίας στα παιδιά ώστε να για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά να κάνουν την κατ'οίκον εργασία τους.

«Πέραν της μια φοράς το χρόνο πρέπει οι δάσκαλοι να εξηγούν στους γονείς τους τρόπους που εξηγούν οι ίδιοι τις λύσεις των προβλημάτων στα μαθηματικά ή πώς ονομάζουν στα ελληνικά τις διάφορες ενότητες. Αυτό μπορεί να γίνει με συναντήσεις γονέων και δασκάλων» (ΓΟΝ_2107).

Στα ελεύθερα σχόλιά τους οι γονείς σε σχέση με το ρόλο της κατ'οίκον εργασίας συχνά προχωρούν και σε εισηγήσεις οι οποίες αναφέρονται κυρίως στην ποσότητα και στο είδος των εργασιών που ανατίθενται ώστε αυτές να είναι ωφέλιμες, να επιτρέπουν στο παιδί να τη διαχειρίζεται χωρίς μεγάλη βοήθεια και να μην καταστρατηγείται ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού και της οικογένειας.

«Η κατ οίκον εργασία να δίνεται για εμπέδωση και εξάσκηση των όσων έχουν διδαχθεί και σίγουρα όχι για κάλυψη ύλης και δεν πρέπει να απαιτεί πολύ χρόνο ή να είναι πολύ κουραστική» (ΓΟΝ_2115).

«Πιστεύω ότι θα ήταν καλό η κατ οίκον εργασία να έχει τη μορφή έρευνας και κρίσης σε μεγάλο βαθμό, πάνω σε θέματα που έχουν συζητηθεί στην τάξη» (ΓΟΝ_2203).

«Εισήγησή μου είναι λιγότερη κατ οίκον εργασία. Είναι καλύτερα να αρχίζουν την εργασία στο σχολείο και να την τελειώνουν στο σπίτι για να έχουν ελεύθερο χρόνο» (ΓΟΝ_2214).

«Η κατ οίκον εργασία πρέπει να μπαίνει σύμφωνα με τις δυνατότητες όλων των παιδιών στο σύνολο ούτως ώστε να είναι εφικτή από όλα τα παιδιά. Έτσι αποφεύγεται το συναίσθημα της απογοήτευσης και της αδυναμίας. Εξάλλου στόχος είναι η εμπέδωση και επανάληψη» (ΓΟΝ_4205).

«Πιστεύω πως το καλύτερο και το πιο σωστό είναι τα μαθήματα να γίνονται στο σχολείο με τη βοήθεια του δασκάλου. Οι γονείς μπορούν απλά να ενημερώνονται» (ΓΟΝ_5101).

«Η κατ οίκον εργασία δε λειτουργεί ως αυτοσκοπός. Δεν τίθεται για να βασανίζει τα παιδιά με χρονοβόρες εργασίες «τύπου διακοπών» οι οποίες στην πλειοψηφία τους δε διορθώνονται. Οι εργασίες αυτές λειτουργούν ανασταλτικά στη ψυχολογία των μαθητών με αρνητικές επιπτώσεις στην αντιμετώπιση της κατ οίκον εργασίας» (ΓΟΝ_6210)

Από τα πιο πάνω αντιπροσωπευτικά δείγματα των αντιλήψεων που διατυπώθηκαν από τους γονείς είναι προφανές ότι υπάρχει μια ποικιλομορφία αντιλήψεων η οποία πιθανό να διαμορφώθηκε στη βάση των προσωπικών πεποιθήσεων αλλά και στη βάση της εμπειρίας των γονέων κατά την αντιμετώπιση των θεμάτων που αφορούν την κατ' οίκον εργασία. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των δειγμάτων από τα σχόλια των γονέων επιλέγω τοποθετήσεις δύο αντίθετων αντιλήψεων για να ενδυναμώσω τη θέση περί ποικιλομορφίας την οποία οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη το σχολείο:

«Είμαι απολύτως πεπεισμένη ότι οι εργασίες των παιδιών πρέπει να γίνονται στο σχολείο. Μόνο έτσι ο δάσκαλος διαπιστώνει πραγματικά την αξία του παιδιού. Στο σπίτι μπορούν να κάνουν έρευνες στον υπολογιστή, να μαζέψουν υλικό για τις εργασίες τους που θα γίνονται στο σχολείο» (ΓΟΝ_6316).

«Τα παιδιά κουράζονται στο σχολείο. Πιστεύω πως η κατ'οίκον εργασία δεν πρέπει να υπάρχει. Τα α παιδιά πρέπει να διαβάζουν στο σχολείο και ίσως κάποιες εργασίες στο σπίτι» (ΓΟΝ_4221).

... και η αντίθετη άποψη.

«Όχι δεν υπάρχει κάποιο θέμα. Με τη Χ... δεν αντιμετωπίζω καθόλου προβλήματα. Η κατ'οίκον εργασία είναι καλά να γίνεται και στο σπίτι γιατί τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να σκέφτονται περισσότερο από μέσα τους» (ΓΟΝ_5324).

Η Αντίληψη των Εκπαιδευτικών για την Κατ' Οίκον Εργασία

Για την καταγραφή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της κατ'οίκον εργασίας αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των υπεύθυνων τμήματος στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν καθώς και το υλικό από τις συνεντεύξεις που έδωσαν.

Στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι υπεύθυνοι τμήματος, ζητήθηκε από αυτούς να δώσουν πληροφόρηση σε σχέση με το βαθμό συνέπειας κάθε παιδιού. Για την απάντηση του ερωτήματος οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 στην οποία το 1 αντιστοιχούσε στον ελάχιστο και το 5 στο μέγιστο βαθμό. Για την αξιοποίηση της κλίμακας συμφωνήθηκε με τους εκπαιδευτικούς ότι θα έδιναν το χαρακτηρισμό 'καθόλου' στα παιδιά που ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν εκτελούσαν τις εργασίες τους, 'λίγο' στα παιδιά που περιστασιακά έκαναν κάποιες από τις εργασίες τους, 'αρκετά' στα παιδιά που διεκπεραίωναν το ήμισυ περίπου των εργασιών τους, 'πολύ' στα παιδιά που διεκπεραίωναν τα $\frac{3}{4}$ τουλάχιστον των εργασιών τους και 'πάρα πολύ' στα παιδιά που έδειχναν απόλυτη ή σχεδόν απόλυτη συνέπεια απέναντι στην κατ'οίκον εργασία.

Στο ίδιο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ερμηνεύσουν την ασυνέπεια που έδειχναν κάποια παιδιά στην κατ'οίκον εργασία επιλέγοντας από καμία μέχρι όλες από τις τρεις επιλογές που δίνονταν: α) προσωπική δυσκολία, β) προσωπική αδιαφορία και γ) απουσία βοήθειας από το σπίτι. Η πληροφόρηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσε όλα τα παιδιά του σχολείου με εξαίρεση τα παιδιά που εξαιτίας κάποιων ειδικών αναγκών στηρίζονταν από τη Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του σχολείου.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.19 αφορούν στην άποψη των εκπαιδευτικών σε σχέση τη συνέπεια που επιδεικνύουν τα παιδιά στην κατ' οίκον εργασία. Σε μια προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού συνέπειας που έδειχναν τα παιδιά σε σχέση με την ομάδα κινδύνου στην οποία τοποθετήθηκαν, πέρα από τη διερεύνηση του βαθμού συνέπειας, έγινε έλεγχος συνάφειας μεταβλητών για να καταδειχθεί κατά πόσο υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων: υψηλού κινδύνου και χαμηλού κινδύνου και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επίσης στον ίδιο πίνακα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.19 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι περισσότεροι από τα μισά παιδιά του σχολείου (57,4%) έδειχναν συνέπεια στο μέγιστο βαθμό στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας που τους ανέθεταν οι δάσκαλοί τους ενώ μαζί με τα παιδιά που παρουσιάζονταν 'πολύ' συνεπή το ποσοστό ανεβαίνει στο 75,9%. Τα υπόλοιπα παιδιά φαίνεται να μην επιδεικνύουν ικανοποιητικό – σύμφωνα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών – συνέπεια στην κατ' οίκον εργασία ενώ ένα στα δέκα παιδιά (10,3%), φαίνεται να έδειχνε παντελή ασυνέπεια έως πολύ περιστασιακή συνέπεια στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου - συγκριτικά - υπάρχουν μεγαλύτερα ποσοστά παιδιών τα οποία σύμφωνα με την εκτίμηση των δασκάλων τους επιδεικνύουν καθόλου ως λίγη συνέπεια προς την κατ' οίκον εργασία τους.

Πίνακας 4.19

Βαθμός Συνέπειας των Παιδιών στην Κατ' Οίκον Εργασία Πίνακας και Συνάφεια με Κριτήριο τη Μεταβλητή 'Υψηλού Κινδύνου'

		Ομάδα ΥΚ*		Σύνολο	
		Όχι	Ναι		
Βαθμός συνέπειας παιδιού	Καθόλου	Αριθμός παιδιών	3	23	26
		% Εντός Ομάδας ΥΚ*	1,0%	21,3%	6,4%
	Λίγο	Αριθμός παιδιών	5	11	16
		% Εντός Ομάδας ΥΚ*	1,7%	10,2%	3,9%
	Αρκετά	Αριθμός παιδιών	33	23	56
		% Εντός Ομάδας ΥΚ*	11,1%	21,3%	13,8%
	Πολύ	Αριθμός παιδιών	52	23	75
		% Εντός Ομάδας ΥΚ*	17,4%	21,3%	18,5%
	Πάρα πολύ	Αριθμός παιδιών	205	28	233
		% Εντός Ομάδας ΥΚ*	68,8%	25,9%	57,4%
	Σύνολο	Αριθμός παιδιών	298	108	406
		% Εντός Ομάδας ΥΚ*	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=381.96,$ β.ε.=4, p<0.001

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.19, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι το 31,3% των παιδιών που χαρακτηρίστηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου παρουσιάζονται να είναι καθόλου ως λίγο συνεπή στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας και το 47,2% από πολύ ως πάρα πολύ συνεπείς. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την ομάδα των παιδιών που δεν έλαβαν το χαρακτηρισμό υψηλού κινδύνου εμφανίζεται να είναι 2,7% και 86,2%.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων προκύπτει επίσης ότι υπάρχει έντονη διαφοροποίηση τιμών ανάμεσα στις δύο ομάδες αφού φαίνεται ότι σε πολύ χαμηλό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ένα παιδί στην κατηγορία υψηλού κινδύνου επιδεικνύει υψηλή συνέπεια στην κατ' οίκον εργασία, ενώ πάρα πολύ δύσκολα εκτιμούν ότι ένα παιδί που δεν ανήκει στην κατηγορία υψηλού κινδύνου μπορεί να επιδεικνύει χαμηλό βαθμό συνέπειας στην κατ' οίκον εργασία. Η συνάφεια αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη ενός προβληματισμού για διερεύνηση κατά πόσο ο χαμηλός βαθμός συνέπειας στην κατ' οίκον εργασία λειτούργησε και ως παράγοντας για να χαρακτηριστούν κάποια παιδιά ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου.

Πίνακας 4.20

Απόδοση της Ασυνέπειας των Παιδιών στην Κατ' Οίκον Εργασία Σύμφωνα με την Εκτίμηση των Εκπαιδευτικών

N	Προσωπική αδιαφορία		Προσωπική δυσκολία		Απουσία βοήθειας από το σπίτι	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
406*	98	24,1%	73	18,0%	68	16,7%

N= 406 (Από το σύνολο των 412 παιδιών, εξαιρέθηκαν 6 παιδιά με ειδικές ανάγκες τα οποία υποστηρίζονταν από τη Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, κατά το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματός τους)

Πέρα από την εκτίμηση του βαθμού συνέπειας που επιδείκνυαν τα παιδιά προς την κατ' οίκον εργασία, στο σύντομο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί με ευθύνη τμήματος κλήθηκαν να ερμηνεύσουν την ασυνέπεια των παιδιών ανάμεσα σε τρεις δοσμένες επιλογές. Στον Πίνακα 4.20 παρουσιάζονται οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφορούσαν αποκλειστικά και μόνο τα παιδιά τα οποία κατά την εκτίμησή τους επιδεικνύουν χαμηλότερη από την προσδοκώμενη συνέπεια στην κατ' οίκον εργασία η οποία μπορεί να εκληφθεί ως ασυνέπεια – ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο αυτή εκδηλώνεται.

Επειδή οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευχέρεια να αποδώσουν την ασυνέπεια σε περισσότερους από ένα λόγους οι τιμές παρουσιάζουν κάποια αλληλοεπικάλυψη. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.20 ένα στα τέσσερα περίπου παιδιά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (24,1%) επιδεικνύουν κάποιο βαθμό ασυνέπειας εξαιτίας της προσωπικής τους

αδιαφορίας ενώ 1 στα πέντε περίπου παιδιά του συνόλου (18%) επιδεικνύουν κάποιο βαθμό ασυνέπειας εξαιτίας των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ασυνέπεια που επιδεικνύουν ένα στα έξι περίπου παιδιά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (16,7%) σε απουσία βοήθειας από το σπίτι, αναγνωρίζοντας έμμεσα ότι αυτή – για κάποια τουλάχιστον παιδιά - είναι αναγκαία για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας.

Παρόλο ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η απουσία βοήθειας και οι προσωπικές δυσκολίες του παιδιού αποτελούν μεταβλητές που ερμηνεύουν την ασυνέπεια, φαίνεται να αξιολογούν ως σημαντικότερη ερμηνεία για το φαινόμενο της ασυνέπειας την προσωπική αδιαφορία από μέρους των παιδιών. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη δυσκολιών και η απουσία βοήθειας από το σπίτι δε φαίνεται να αναιρούν την προσωπική ευθύνη που εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα παιδιά για την ασυνέπεια που μπορεί να επιδεικνύουν στη διαχείριση των υποχρεώσεών τους, δηλαδή τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας.

Οι τρεις μεταβλητές που αφορούν στις ερμηνείες απόδοσης της ασυνέπειας (προσωπική ευθύνη, προσωπική δυσκολία και απουσία βοήθειας από το σπίτι) διεκδικούν σημαντική θέση στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Αξίζει όμως να αναφερθεί το γεγονός ότι υπάρχει σαφές προβάδισμα στην απόδοση προσωπικής ευθύνης στα ίδια τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να αγνοούν ή να υποτιμούν τις προσωπικές δυσκολίες που πιθανό να αντιμετωπίζει ένα παιδί και την απουσία βοήθειας από το σπίτι, αποδίδουν μεγαλύτερο βάρος στην προσωπική ευθύνη των παιδιών. Το στοιχείο αυτό σε σχέση με το εύρημα του υψηλού ποσοστού των παιδιών που επιδεικνύουν ασυνέπεια ανάμεσα στην ομάδα που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου θα συζητηθούν στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας την προσπάθειά τους προς τα ίδια τα παιδιά, φαίνεται να αναπτύσσουν προσδοκίες ανταπόκρισης και προσπάθειας που να προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά αποδίδοντας σε αυτά σοβαρό μερίδιο προσωπικής ευθύνης. Επομένως, το εύρημα αυτό δεν μπορεί κατ' ανάγκη να εκληφθεί ως μη αναγνώριση των αρνητικών συνθηκών ή συγκυριών που μπορεί να ισχύουν για κάποιο παιδί πέρα από την προσωπική του ευθύνη αλλά και ως επιμονή από μέρους των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας των παιδιών. Πιθανότατα λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα αυτό να ανέπτυξαν μια στάση ανάλογη με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος που απαιτεί και από τους ίδιους να αποδίδουν ως επαγγελματίες, ανεξάρτητα από τις συχνά δυσμενείς συνθήκες του άμεσου και ευρύτερου περιβάλλοντος και χωρίς να ισχύουν ελαφρυντικά και δικαιολογίες για ενδεχόμενη αποτυχία ή λάθος.

*Η Αντίληψη των Εκπαιδευτικών μέσα από τις Συνεντεύξεις – «Ναι, Ναι, Ναι
Χρειάζεται»*

Τα θέματα που σχετίζονται με την κατ' οίκον εργασία και το ρόλο της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα συνεχίζουν να απασχολούν τις συζητήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και ακαδημαϊκούς. Στη σχετική συζήτηση, κυρίαρχη και πρωταρχική θέση διατηρεί το ερώτημα κατά πόσο πρέπει ή δεν πρέπει να ανατίθεται κατ' οίκον εργασία στα παιδιά. Σε επίπεδο συστήματος, οι οδηγίες αφορούσαν πάντοτε στην ορθολογιστική διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας από μέρους των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου ουδέποτε τέθηκε θέμα πλήρους κατάργησης της ανάθεσής της. Από τη στιγμή, που επισήμως η κατ' οίκον εργασία διατηρεί θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, μια σειρά από άλλα ερωτήματα διεκδικούν απαντήσεις τα οποία αφορούν: στο είδος, στην ποσότητα, στη συχνότητα και στη δυνατότητα των παιδιών να αναλαμβάνουν από μόνα τους τη διεκπεραίωσή της.

Κατά τη λήψη συνεντεύξεων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, τα πιο πάνω ερωτήματα συζητήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς ώστε να δοθεί η ευκαιρία ανάπτυξης μιας συζήτησης στη βάση των απόψεών τους. Η συζήτηση αναπτύχθηκε κυρίως γύρω από δύο κυρίαρχα θέματα: *Πρώτο*, κατά πόσο αποτελεί αναγκαιότητα η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και *δεύτερο*, κατά πόσο κάποια παιδιά απριόρι τίθενται σε δυσμενή και κάποια απριόρι τίθενται σε πλεονεκτική θέση κατά τη διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας και κατά πόσο αυτό αποτελεί λόγο για αλλαγή τακτικής.

Η Αναγκαιότητα για Ανάθεση Κατ' Οίκον Εργασίας

Η κυρίαρχη αντίληψη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας συνηγορεί υπέρ της ανάθεσης κατ' οίκον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάθεση της κατ' οίκον εργασίας είναι ωφέλιμη και αναγκαία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για πολλούς λόγους:

- A) Βοηθά τα παιδιά να εμπεδώσουν τη μάθηση και να συνειδητοποιήσουν κενά ή αδυναμίες,
- B) Αποτελεί τον τρόπο να ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους,
- Γ) Αποτελεί μέσω ενημέρωσης των γονέων για την εργασία και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου,

Δ) Δημιουργεί ευκαιρίες στους γονείς για να βρίσκονται κοντά στην προσπάθεια του παιδιού τους.

«Είμαι πολύ κάθετος σε αυτό το θέμα. Από τον καιρό που οι γονείς δημιούργησαν αυτή την αντίληψη ότι δε βοηθώ και δε στηρίζω το παιδί μου, έχουν αυξηθεί και τα προβλήματα και οι αδύνατοι μαθητές. Γιατί έτσι τους βολεύει» (EYT8_SYN_A_124)

Το Πλεονέκτημα και το Μειονέκτημα των Παιδιών Απέναντι στην Κατ' Οίκον Εργασία

Παρόλο ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι κάποια παιδιά τίθενται σε μειονεκτική θέση όταν ανατίθεται η κατ' οίκον εργασία, θεωρούν ότι αυτή η πρακτική θα πρέπει να συνεχιστεί επειδή, κατά την εκφρασμένη αντίληψη κάποιων εκπαιδευτικών: α) Δεν είναι σωστό να στερούνται την ευκαιρία να ωφεληθούν τα υπόλοιπα παιδιά επειδή κάποιοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, β) Η εκπαίδευση δεν μπορεί να απευθύνεται μόνο στα παιδιά που μειονεκτούν. Η κοινωνία οφείλει να προοδεύει και γ) Οι εργασίες που μπαίνουν από τους εκπαιδευτικούς συνήθως απευθύνονται σε όλα τα επίπεδα.

Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι σε κάποιες περιπτώσεις διαχειρίζονται με μη βοηθητικό για τα παιδιά τρόπο την κατ' οίκον εργασία και αυτό σχετίζεται με ποικίλους λόγους όπως: α) η υπερβολή στις απαιτήσεις, β) η ανάθεση εργασιών που στοχεύουν στη διεύρυνση του διδακτικού χρόνου, γ) η εσφαλμένη εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας και της δυνατότητας επιτυχημένης διεκπεραίωσης των ανατιθέμενων εργασιών, δ) η υποτίμηση των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, και ε) η μη επαρκής επεξήγηση και καθοδήγηση για τη διαπεραίωση των εργασιών.

Ερώτημα 2: Ποιες Αντιστάσεις Προκαλούνται από τη Δράση για Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στο Σχολείο;

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αποτελέσματα που αφορούν στις αντιστάσεις που αντιμετώπιστηκαν κατά την ανάπτυξη της συνολικής δράσης για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου. Ως αντιστάσεις στην αναπτυξιακή δράση, στην παρούσα έρευνα χαρακτηρίστηκαν: γεγονότα, συμπεριφορές, στάσεις, αντιλήψεις, δομές λειτουργίας, θεσμοί και στοιχεία του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου που δυσκόλεψαν ή δε διευκόλυναν την προώθηση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πράξης.

Με το σκεπτικό αυτό, οι έννοιες ‘αντιστάσεις’ και ‘δυσκολίες’ θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ανάλογα με το αντικείμενο περιγραφής. Για την άντληση δεδομένων, μελετήθηκαν το περιεχόμενο των ομαδικών και ατομικών συνεντεύξεων, οι καταγραφές στο προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή, οι καταγραφές παρατηρήσεων στο προσωπικό σημειωματάριο του διευθυντή, οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις διδασκαλίας καθώς και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για το χαρακτηρισμό μαθητών ως περιπτώσεων υψηλού κινδύνου. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο «ελέγχου ταύτισης και συναντίληψης των συν-ερευνητών».

Οι αντιστάσεις στην ανάπτυξη παιδαγωγικής και ηγετικής πράξης για κοινωνική δικαιοσύνη προβλήθηκαν σε όλο το μήκος της έρευνας και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στη βάση τριών διαφορετικών κριτηρίων: *πρώτο*, με βάση την εμφάνιση και την έντασή τους κατά κύκλο δράσης, *δεύτερο* με βάση τη συνάφειά τους ώστε να συστήνουν ευρύτερες κατηγορίες αντιστάσεων και *τρίτο*, με βάση την πηγή τους ώστε να χαρακτηρίζονται σε εξωτερικές και εσωτερικές. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε μια προσέγγιση που ικανοποιεί και τα τρία κριτήρια ακολουθώντας παρουσίαση των επιμέρους αντιστάσεων κατά κύκλο δράσης και ομαδοποιημένες σε κατηγορίες.

Με βάση τη συνάφειά τους, οι αντιστάσεις/δυσκολίες συστήνουν τις ακόλουθες εφτά κατηγορίες συνάφειας:

- α) Αντιστάσεις/Δυσκολίες στην καινοτομία και στη διατάραξη παγιωμένων πρακτικών,
- β) Αντιστάσεις/Δυσκολίες που αφορούν στην παιδαγωγική πράξη,
- γ) Αντιστάσεις/Δυσκολίες από την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου,

δ) Αντιστάσεις/Δυσκολίες που προέρχονται από τη δομή και τη θεσμική λειτουργία του σχολείου,

ε) Αντιστάσεις/Δυσκολίες που αφορούν στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας,

στ) Αντιστάσεις/Δυσκολίες που προέρχονται από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και

ζ) Αντιστάσεις/Δυσκολίες που προέρχονται από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές.

Οι επτά κατηγορίες και η ανάλυσή τους στις επιμέρους πτυχές αντιστάσεων παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 4.21. Στη συνέχεια, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε υποενότητες: στην πρώτη υποενότητα, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση και επεξήγηση των επτά κατηγοριών αντιστάσεων και δυσκολιών που συναντήθηκαν σε όλο το μήκος της ερευνητικής δραστηριοποίησης και στη δεύτερη υποενότητα η παρουσίαση γίνεται με βάση την εξελικτική εμφάνισή τους κατά κύκλο δράσης.

Πίνακας 4.21

Κατηγορίες Συνάφειας των Αντιστάσεων στην Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην Καθημερινή Παιδαγωγική Πράξη του Σχολείου

Αντιστάσεις /Δυσκολίες στην προσπάθεια, προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη – κατηγορίες και υποκατηγορίες						
α)	β)	γ)	δ)	ε)	στ)	ζ)
Αντιστάσεις στην καινοτομία	Δυσκολίες εφαρμογής στην παιδαγωγική πράξη	Δυσκολίες από την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου	Δυσκολίες από τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου	Αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής	Αντιστάσεις από τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών	Αντιστάσεις από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές
Βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών	Δυσκολία κατασκευής των δοκιμών αξιολόγησης	Συνθετικός πολυδιάστατος χαρακτήρας	Μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Σχέσεις και διαθέσεις ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού	Αμέλεια προώθησης αλλαγής	Αντιστάσεις που αφορούν την υποστήριξη υποδομών
Βραδύτητα ανταπόκρισης σε κάποιες διαδικασίες Αντίσταση στη νέα πρόκληση	Διάρκεια της παρεμβατικής δράσης Απουσία συστηματοποιημένου αρχείου πληροφόρησης	Η συναισθηματική και κοινωνική παρουσία Αδιευκρίνιστα αίτια αποτυχίας και χαμηλής επίδοσης	Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης Ανεπάρκεια υποδομών	Ενδοσχολική επαγγελματική απομόνωση Απαιτήση για διάθεση πρόσθετου χρόνου	Μη αντίληψη της σημαντικότητας του θέματος Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας	Η ανάγκη στήριξης του εκπαιδευτικού έργου Οι ισχύουσες διαδικασίες στελέχωσης του σχολείου
Παρανοήσεις και αβεβαιότητα ως προς τις αρχικές προσδοκίες	Ανεπάρκεια διδακτικών πρακτικών και μέσων	Ανάγκη υποστήριξης από εξωτερικούς μηχανισμούς	Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα,	Προσωπική στάση και αντίληψη εκπ/κών για τη συνεργασία		

α)	β)	γ)	δ)	ε)	στ)	ζ)
Αντιστάσεις στην καινοτομία	Δυσκολίες εφαρμογής στην παιδαγωγική πράξη	Δυσκολίες από πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου	Δυσκολίες από τη δομή και τη θεσμική λειτουργία του σχολείου	Αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής	Αντιστάσεις από τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών	Αντιστάσεις από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές
	<i>Ποσότητα της διδακτέας ύλης</i>		<i>Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου</i>			
	<i>Απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής</i>		<i>Απαιτήσεις πολλαπλών δράσεων</i>			
	<i>Ανάγκη συνεργασίας με οικογένειες</i>		<i>Ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης</i>			
	<i>Επιμόρφωση προσωπικού</i>					

A) Αντιστάσεις/Δυσκολίες στην Καινοτομία και στη Διατάραξη Παγιωμένων Πρακτικών

Συνοπτικά, οι αντιστάσεις που περιγράφονται στην κατηγορία αυτή, εμφανίστηκαν αποκλειστικά – ή κατά κύριο λόγο - στον α' κύκλο δράσης και καλύπτουν τέσσερις επιμέρους πτυχές: 1) Βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών, 2) Βραδύτητα στην ανταπόκριση σε απαιτούμενες διαδικασίες για υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, 3) Προβολή αντίστασης προς το νέο και την ανατροπή των παγιωμένων πρακτικών και 4) Παρανοήσεις και αβεβαιότητα ως προς τις αρχικές προσδοκίες.

B) Αντιστάσεις / Δυσκολίες που στην Αφορούν Εφαρμογή της Παιδαγωγικής Πράξης

Στον πυρήνα της σχολικής λειτουργίας βρίσκεται η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στην οποία πραγματώνεται - κατά κύριο λόγο - η αποστολή των σχολείων. Επειδή η μαθησιακή διαδικασία δεν εξαντλείται σε μια τεχνικής φύσης εφαρμογή αλλά αφορά μια ευρεία δραστηριοποίηση με πολλές πτυχές, χρησιμοποιώ την έννοια 'παιδαγωγική πράξη' για να καλύψω ένα σύνολο από πτυχές που επηρεάζουν την πυρηνική διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Στα πλαίσια της κατηγορίας αυτής η αναφορά στις αντιστάσεις που αφορούν στην 'παιδαγωγική πράξη' καλύπτει δυσκολίες που προέκυψαν σε σχέση με θέματα όπως: η διαδικασία αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας, η υποδομή και στήριξη για την εφαρμογή της διδασκαλίας, οι μέθοδοι και τα μέσα στο διδαχτικό έργο, η ανάπτυξη παρεμβάσεων και τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Οι αντιστάσεις σε σχέση με την παιδαγωγική πρακτική απλώνονται και στους τρεις κύκλους δράσης.

Στην κατηγορία αυτή, συναντώνται οχτώ επιμέρους αντιστάσεις: 1) Η δυσκολία στην κατασκευή δοκιμίων αξιολόγησης, 2) Η σύντομη διάρκεια της παρεμβατικής δράσης, 3) Η απουσία συστηματοποιημένου αρχείου πληροφόρησης για το μαθητικό πληθυσμό, 4) Ο ανεπαρκής χαρακτήρας των διδακτικών πρακτικών και των διαθέσιμων διδακτικών μέσων, 5) Η ποσότητα της διδακτέας ύλης, 6) Η απουσία μιας σταθερής και μακροπρόθεσμης πολιτικής, 7) Η ανάγκη για συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και 8) Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή.

Γ) Αντιστάσεις / Δυσκολίες από την Πολυπλοκότητα των Περιπτώσεων Υψηλού Κινδύνου

Η συνολική προσπάθεια, έθεσε στο επίκεντρό της την έννοια της δημοκρατικοποίησης και αυτό είχε ως βασική προϋπόθεση την υποστήριξη των περιπτώσεων παιδιών που βρίσκονταν πλησίον ή εντός του φάσματος της περιθωριοποίησης και της αποτυχίας. Στη βάση αυτή, μια σημαντική ομάδα παιδιών επισημάνθηκε και αντιμετωπίστηκε ως ομάδα ‘υψηλού κινδύνου’.

Από την αρχική επισήμανση, η οποία έγινε σε κατ’ ιδίαν συνεντεύξεις και συζητήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς που είχαν ευθύνη τμήματος, διαφάνηκε ότι όταν ένα παιδί αξιολογούταν ως περίπτωση υψηλού κινδύνου συνήθως αυτό γινόταν γιατί συνέτρεχαν περισσότεροι από ένας απλός λόγος. Για παράδειγμα, ένα παιδί δεν μπορούσε να χαρακτηριστεί ως περίπτωση υψηλού κινδύνου απλά και μόνο γιατί ζούσε με τον ένα του γονέα ή απλά και μόνο γιατί ήταν παιδί μεταναστών. Εκείνο που συνήθως συνέβαινε ήταν να συνυπολογίζονται περισσότεροι από ένας λόγος οι οποίοι συνθέταν μια κάπως πιο πολύπλοκη εικόνα. Πιο κάτω παρατίθενται μερικά παραδείγματα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία επισήμανσης των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων κατά την επισήμανση των παιδιών στον α’ κύκλο δράσης. Η ουσιαστική όμως συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας ως δυσκολίας συνέβηκε στο β’ και στον γ’ κύκλο δράσης, όταν η έμφαση μετακινήθηκε προς την εξατομίκευση και τη συνολική επίδειξη φροντίδας.

«ΜΑΘ_1201: Διαζύγιο. Ζει με τον πατέρα. Η μητέρα είναι ξένη και δε βρίσκεται στην Κύπρο. Πρόβλημα υγείας σοβαρό. Αναγκάζεται ο πατέρας να έρχεται στο σχολείο για χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής. Ο ίδιος ο πατέρας φαίνεται να είχε δύσκολη οικογενειακή ζωή στα παιδικά του χρόνια.

ΜΑΘ_1212: Αργεί να έρθει στο σχολείο. Η μητέρα είναι ξένη. Υπάρχουν σοβαρά οικονομικά θέματα στο σπίτι. Η μητέρα έρχεται τακτικά στο σχολείο. Ίσως να ισχύουν και θέματα συναισθηματικής ανωριμότητας. Το παιδί επανέλαβε και την προδημοτική. Χρειάζεται ειδική βοήθεια.

ΜΑΘ_2102: Διαζευγμένοι γονείς. Επιθετικός. Η μητέρα είναι ξένη και ο πατέρας Κύπριος αλλά μεγαλωμένος στο εξωτερικό. Είναι σε διάσταση και υπάρχει υποψία, από μαρτυρία της μητέρας για άσκηση βίας στο σπίτι στην οποία το παιδί ήταν μάρτυρας. Η μητέρα συχνά παραπονιέται για τη στάση πατέρα. Μένει στη λέσχη το παιδί και απουσιάζει αρκετές ώρες από την οικογένειά του» (HIGH_RISK, σ.1-2).

Τον τελικό λόγο για το χαρακτηρισμό των παιδιών είχε ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος ο οποίος λάμβανε υπόψη και τη γενικότερη παρουσία του παιδιού μέσα στην κοινωνία του τμήματός του αλλά και του σχολείου ολόκληρου. Η εμπειρία που οικοδομήθηκε αποκάλυψε αρκετά μοτίβα σχέσεων από τα οποία, τέσσερα τουλάχιστον αποτέλεσαν παράγοντα αντίστασης για την αναπτυξιακή δράση: 1) Ο συνθετικός και πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεδομένων για τις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, 2) Η ανάγκη στήριξης της συναισθηματικής και κοινωνικής παρουσίας των παιδιών, 3) Το αδιευκρίνιστο των αιτιών αποτυχίας και χαμηλής επίδοσης για αρκετές περιπτώσεις παιδιών και 4) Η ανάγκη υποστήριξης από εξωτερικούς μηχανισμούς.

Δ) Αντιστάσεις / Δυσκολίες που Προέρχονται από τη Δομή και τη Θεσμική Λειτουργία του Σχολείου

Η δράση για κοινωνική δικαιοσύνη δε λειτουργεί σε ένα ουδέτερο χώρο αξιών ούτε και σε ένα στατικό χώρο απαλλαγμένο από οποιεσδήποτε άλλες δράσεις. Η εργασία στο σχολείο αναπτύσσεται σε πολλαπλά μέτωπα και η δράση για συμπερίληψη, δημοκρατικοποίηση και κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται σε ένα εμπλουτισμό της ζωντανής παιδαγωγικής πράξης.

Πέρα από το διδακτικό έργο του σχολείου στις αίθουσες διδασκαλίας, η ύπαρξη πολλών δράσεων στο σχολείο, η διοργάνωση εκδηλώσεων και η διαχείριση ποικίλων άλλων καθηκόντων προκαλούν μια πίεση καθηκόντων και χρόνου, δημιουργώντας αφενός παγιωμένες ρουτίνες και περιορίζοντας αφετέρου τα περιθώρια εμπλουτισμού της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ως ανασταλτικούς παράγοντες προς την προσπάθειά τους, τους περιορισμούς χρόνου σε σχέση με τις δράσεις, την απουσία θεσμών και υποδομών και τους περιορισμούς που απορρέουν από γενικότερη λειτουργία του σχολείου προκαλώντας ένα αίσθημα βεβαρημένου και συχνά αποπροσανατολισμένου προγράμματος το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά προς την αναπτυξιακή δράση.

Σε σχέση με τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου επισημαίνονται οι ακόλουθες επτά επιμέρους αντιστάσεις, οι οποίες συναντήθηκαν και στους τρεις κύκλους: 1) Η μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, 2) Η απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης, 3) Η ανεπάρκεια των υποδομών στο σχολείο, 4) Ο αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα, 5) Το μέγεθος και η γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, 6) Οι απαιτήσεις των πολλαπλών δράσεων και 7) Η ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης.

Ε) Αντιστάσεις / Δυσκολίες που Αφορούν στην Υιοθέτηση Συμμετοχικής Προοπτικής Ηγεσίας

Η υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής στην κατανόηση της ηγετικής πράξης κατά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, θεώρησα ότι θα προσέδιδε ένα συλλογικό χαρακτήρα στη δράση και ταυτόχρονα θα διευκόλυνε τη δημιουργία μιας δυναμικής προοπτικής με συλλογική βάση. Μέσα από τη συμμετοχική προοπτική, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως δράση που μοιράζεται και λαμβάνει χώρα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις προσώπων και ομάδων που δραστηριοποιούνται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο στον οποίο ισχύουν συγκεκριμένα δεδομένα και συγκεκριμένες συνθήκες. Συνακόλουθα, η προσπάθεια κατά την εξέλιξη της συνολικής προσπάθειας στράφηκε στους τρόπους με τους οποίους θα διευκολυνόταν η άνθιση και διάχυση δράσης σ' ένα συντονισμένο μοτίβο.

Προς την κατεύθυνση αυτή, ενθάρρυνα τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να συντονίσουν τη δράση τους για προώθηση της ιδέας για συμπερίληψη που να αναχαιτίζει την αδικία. Η ανταπόκριση αυτή τελούσε κάτω από σημαντικούς περιορισμούς που σχετίζονται με τη δημιουργία θετικού κλίματος και ευνοϊκής κουλτούρας προς την κατεύθυνση αυτή. Οι αντιστάσεις σε σχέση με την υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής εμφανίστηκαν και στους τρεις κύκλους δράσης με διαφοροποιημένη ένταση.

Οι τέσσερις αντιστάσεις αφορούν στα εξής: 1) Ο ρόλος των σχέσεων και των διαθέσεων που ίσχυαν ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που καλούνταν κάθε φορά σε συνεργασία, 2) Η παγιωμένη πρακτική που ονομάζω 'ενδοσχολική επαγγελματική απομόνωση', 3) Η απαίτηση για διάθεση πρόσθετου χρόνου και 4) Η προσωπική στάση και αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά.

Στ) Αντιστάσεις / Δυσκολίες που Προέρχονται από τις Αντιλήψεις και τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο έχει πρώτα και κύρια αξιακό χαρακτήρα και ως εκ τούτου οι εκφρασμένες αλλά και οι λανθάνουσες αντιλήψεις των ανθρώπων, έχουν κεντρικό ρόλο. Υπό την έννοια αυτή, αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για ανάπτυξη και υλοποίηση της προσπάθειας. Στις παραδοχές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους δραστηριοποίηση αλλά και σε σχέση με τη συνολική δράση προς υλοποίηση της προσπάθειάς μας διαφαίνεται ότι ήταν δύσκολο να κρατηθεί μια θετική στάση σε όλο το μήκος της δραστηριοποίησης.

Πρακτικά, η απουσία θετικής διάθεσης εκδηλώνεται με ποικίλες εκφράσεις ή διαβαθμίσεις: ως αγνόηση ή περιφρόνηση της ευρύτερης προσπάθειας, ως αμέλεια εμπλοκής και ανταπόκρισης στις επιμέρους αναμενόμενες δράσεις, ως βραδύτητα στην υλοποίηση δράσεων, ως απροθυμία για συνεργασία και στην πιο ακραία περίπτωση ως παντελής παραγνώριση της ευρύτερης προσπάθειας.

Η αντίσταση που προέκυπτε από τη γενικότερη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να αναλυθεί σε τρεις επιμέρους πτυχές: 1) Αμέλεια προώθησης μιας αλλαγής που θα απαιτούσε πρόσθετο φόρτο εργασίας, 2) Μη αντίληψη της σημαντικότητας του θέματος και 3) Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές.

Z) Αντιστάσεις / Δυσκολίες που Προέρχονται από Θεσμικές και Εξωτερικές Παρεμβολές

Το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός που λειτουργεί στα πλαίσια ενός δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται σε σχέση εξάρτησης από υποστηρικτικούς θεσμούς οι οποίοι επίσης λειτουργούν στα πλαίσια του ίδιου συστήματος. Οι θεσμικές αντιστάσεις κατατάσσονται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: 1) Τις αντιστάσεις που αφορούν στην υποστήριξη υποδομών, 2) Τις αντιστάσεις που αφορούν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και 3) Τις δυσκολίες από τις ισχύουσες διαδικασίες στελέχωσης του σχολείου. Οι αντιστάσεις στην κατηγορία αυτή συνειδητοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο στη ώριμη εξέλιξη της ερευνητικής δραστηριότητας κατά τον γ' κύκλο δράσης.

Αντιστάσεις και Δυσκολίες κατά την Εξέλιξη των Τριών Κύκλων Δράσης

Παρόλο ότι πρακτικά είναι πολύ δύσκολο να μελετηθούν χωριστά οι διάφορες μορφές αντίστασης που προβλήθηκαν, η προσέγγιση κατηγοριοποίησης διευκόλυνε την οργάνωση των πληροφοριών κατά την παρουσίαση και ως εκ τούτου αισιοδοξώ ότι θα διευκολύνει και την ανάγνωσή τους. Για παράδειγμα, είναι δύσκολο να κατανοήσεις την προσωπική στάση ενός εκπαιδευτικού, ως αντίσταση στην ανάπτυξη δράσης για αναχαίτιση ανισοτήτων έξω από το ευρύτερο κλίμα σχέσεων και έξω από το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο. Δύσκολο είναι επίσης να μελετηθούν πτυχές που αφορούν στις δομές λειτουργίας του σχολείου, χωρίς να παρουσιαστούν ταυτόχρονα οι θεσμικές πτυχές που αφορούν στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η συστηματική καταγραφή και μελέτη των επιμέρους δράσεων κινδυνεύει να αποδειχτεί ως αποσπασματική κατανόηση αν μελετούνταν ξεκομμένες από το πλαίσιο αναφοράς και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η παρουσία των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Η έρευνα αναπτύχθηκε σε τρεις κύκλους δράσης οι οποίοι ενώ ακολούθησαν εξελικτική διαδρομή διατήρησαν σχέση επαλληλίας. Η προσπάθεια κατανόησης των αντιστάσεων στην παρούσα έρευνα γίνεται εντός του πλαισίου που διαμόρφωσε η συνολική δράση αφού θα ήταν δύσκολο να επιτευχθεί κατανόηση χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η δραστηριότητα, η αλληλεπίδραση και οι επιμέρους πρακτικές όλων των εμπλεκόμενων: διευθυντή, εκπαιδευτικών, μη εκπαιδευτικού προσωπικού, υποστηρικτικού προσωπικού, εξωτερικών εταίρων, γονέων και παιδιών. Οι επιμέρους αντιστάσεις εμφανίζονταν και στους τρεις κύκλους και ανεξάρτητα από τη συνάφεια που παρουσίαζαν μεταξύ τους, είχαν διαφοροποιημένη εμφάνιση και ένταση σε κάθε κύκλο

Η επιλογή για οργάνωση των αντιστάσεων κατά κύκλο δράσης και κατά κατηγορία συνάφειας διευκολύνει την κατανόηση του εξελικτικού χαρακτήρα της έρευνας και ικανοποιεί τα τρία κριτήρια ομαδοποίησης: συνάφειας, χρόνου εμφάνισης και χώρου προέλευσης. Στον Πίνακα 4.22 παρουσιάζεται η παράλληλη οργάνωση των αντιστάσεων κατά κύκλο και κατηγορία και στη βάση αυτή αναπτύσσεται η παρουσίαση στη συνέχεια.

Πίνακας 4.22

Αντιστάσεις στην Ανάπτυξη Παιδαγωγικής και Ηγετικής Πράξης για Κοινωνική Δικαιοσύνη κατά Κύκλο Δράσης

Αντιστάσεις και δυσκολίες στην ανάπτυξη παιδαγωγικής και ηγετικής πράξης για κοινωνική δικαιοσύνη κατά κύκλο δράσης		
<i>Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ</i>	<i>Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ</i>	<i>Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ</i>
A) Αντιστάσεις στην καινοτομία		
<i>Βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών</i>		
<i>Βραδύτητα ανταπόκρισης σε κάποιες διαδικασίες</i>		
<i>Αντίσταση στη νέα πρόκληση</i>		
<i>Παρανοήσεις και αβεβαιότητα ως προς τις αρχικές προσδοκίες</i>		
B) Δυσκολίες εφαρμογής στην παιδαγωγική πράξη		
<i>Δυσκολία κατασκευής των δοκιμίων αξιολόγησης</i>	<i>Διάρκεια της παρεμβατικής δράσης</i>	<i>Διάρκεια της παρεμβατικής δράσης</i>
<i>Απουσία συστηματοποιημένου αρχείου πληροφόρησης</i>	<i>Ανεπάρκεια διδακτικών πρακτικών και μέσων</i>	<i>Ανεπάρκεια διδακτικών πρακτικών και μέσων</i>
<i>Ανεπάρκεια διδακτικών πρακτικών και μέσων</i>	<i>Ποσότητα της διδακτέας ύλης</i>	<i>Ποσότητα της διδακτέας ύλης</i>
<i>Ποσότητα της διδακτέας ύλης</i>	<i>Απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής</i>	<i>Απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής</i>
<i>Επιμόρφωση προσωπικού</i>	<i>Επιμόρφωση προσωπικού</i>	<i>Ανάγκη συνεργασίας με οικογένειες</i>
		<i>Επιμόρφωση προσωπικού</i>
Γ) Δυσκολίες από πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου		
<i>Συνθετικός πολυδιάστατος χαρακτήρας</i>	<i>Ανάγκη υποστήριξης από εξωτερικούς μηχανισμούς</i>	<i>Η συναισθηματική και κοινωνική παρουσία</i>
		<i>Αδιευκρίνιστα αίτια αποτυχίας και υποεπίδοσης</i>

Αντιστάσεις και δυσκολίες στην ανάπτυξη παιδαγωγικής και ηγετικής πράξης για κοινωνική δικαιοσύνη κατά κύκλο δράσης (συνέχεια)

Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Δ) Δυσκολίες από τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου

Μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου

Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης

Ανεπάρκεια υποδομών

Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα,

Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου,

Απαιτήσεις πολλαπλών δράσεων

Μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου

Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης

Ανεπάρκεια υποδομών

Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα,

Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου,

Απαιτήσεις πολλαπλών δράσεων

Ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης

Μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου

Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης

Ανεπάρκεια υποδομών

Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα,

Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου,

Ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης

Ε) Αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας

Σχέσεις και διαθέσεις ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού

Ενδοσχολική επαγγελματική απομόνωση'

*Προσωπική στάση και αντίληψη εκπαιδευτικών για τη
συνεργασία*

Σχέσεις και διαθέσεις ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού

Απαίτηση για διάθεση πρόσθετου χρόνου

*Προσωπική στάση και αντίληψη εκπαιδευτικών για τη
συνεργασία*

Απαίτηση για διάθεση πρόσθετου χρόνου

Προσωπική στάση και αντίληψη

Στ) Αντιστάσεις από τις αρχικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών

Αμέλεια προώθησης αλλαγής

Μη αντίληψη της σημαντικότητας του θέματος

Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας

Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της

ανισότητας

Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας

Αντιστάσεις και δυσκολίες στην ανάπτυξη παιδαγωγικής και ηγετικής πράξης για κοινωνική δικαιοσύνη κατά κύκλο δράσης (συνέχεια)

Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Z) Αντιστάσεις από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές

Αντιστάσεις που αφορούν την υποστήριξη υποδομών,

Η ανάγκη στήριξης του εκπαιδευτικού έργου

Οι ισχύουσες διαδικασίες στελέχωσης του σχολείου

Στον α' κύκλο δράσης η προσπάθεια αφορούσε στον καθορισμό κατεύθυνσης προς την ουσιαστική ένταξη όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, αφού αποσαφηνίστηκε η κατεύθυνση δράσης μέσα από τη διατύπωση του κοινά αποδεκτού οράματος και μέσα από τον καθορισμό γενικών κατευθύνσεων δράσης, προχωρήσαμε στην επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου και αποδώσαμε έμφαση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με ταυτόχρονη παρατήρηση της προόδου.

Οι αντιστάσεις κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου σχετίζονται κυρίως με την υιοθέτηση καινοτομιών και τις αρχικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Πέρα όμως από την αντίσταση στην καινοτομία και τα εμπόδια που σχετίζονται με αντιλήψεις εμφανίστηκαν και αντιστάσεις οι οποίες σχετίζονταν με την παιδαγωγική πράξη και τη θεσμική και οργανωτική δομή του σχολείου.

Αντιστάσεις / Δυσκολίες στην Καινοτομία και στη Διατάραξη Παγιωμένων Πρακτικών

Συνοπτικά, οι αντιστάσεις που περιγράφονται στην κατηγορία αυτή εμφανίστηκαν αποκλειστικά – ή κατά κύριο λόγο - στον α' κύκλο δράσης και καλύπτουν τέσσερις επιμέρους πτυχές: 1) Βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών, 2) Βραδύτητα στην ανταπόκριση σε απαιτούμενες διαδικασίες για υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, 3) Προβολή αντίστασης προς το νέο και την ανατροπή των παγιωμένων πρακτικών και 4) Παρανοήσεις και αβεβαιότητα ως προς τις αρχικές προσδοκίες.

Βραδύτητα στην Υιοθέτηση Νέων Πρακτικών

Η βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών, που στην ουσία όμως κατευθύνονταν προς την προώθηση οικείων ιδεών, ήταν η πρώτη αντίσταση που αντιμετώπισε η συνολική προσπάθεια. Εκείνο που φάνηκε να ξάφνιασε τους εκπαιδευτικούς ήταν ο συστηματικός τρόπος προώθησής της ιδέας για δημοκρατική και ενταξιακή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Αυτό ήταν κάτι καινούριο για το σχολείο καθώς κάτι παρόμοιο δεν είχε απαιτηθεί κατά τα προηγούμενα χρόνια.

Η διαδικασία της διατύπωσης οράματος δεν αποτελεί θεσμική απαίτηση για τα σχολεία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και ως εκ τούτου εκεί και όπου αυτό εφαρμόζεται επαφίεται στις απαιτήσεις του διευθυντή. Κατά τη διαδικασία διατύπωσης ενός

κοινά αποδεκτού οράματος ενθάρρυνα τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τις ιδέες και εισηγήσεις τους. Ενώ, αρχικά δόθηκε περιθώριο μιας εβδομάδας, η επιστροφή των σχετικών εντύπων ολοκληρώθηκε σε τρεις εβδομάδες - μετά μάλιστα από τις επανειλημμένες υπενθυμίσεις. Παρόμοια, καθυστέρηση παρατηρήθηκε στο ρυθμό εργασίας της 5μελούς ομάδας που ανέλαβε να συνοψίσει και παρουσιάσει μια πρόταση διατύπωσης στη βάση των εισηγήσεων των εκπαιδευτικών.

Καθυστέρηση παρατηρήθηκε επίσης στη διαδικασία διατύπωσης δεικτών και κριτηρίων επιτυχίας για την κατασκευή δοκιμίων που θα μετρούσαν την αρχική και τελική επίδοση των παιδιών στην κατανόηση γραπτού κειμένου. Τόσο η διατύπωση οράματος όσο και η κατασκευή και εφαρμογή των δοκιμίων ήταν κρίσιμες διαδικασίες στη συνολική προσπάθεια γιατί αφενός από το όραμα θα καθοριζόταν ο προσανατολισμός της προσπάθειας και από την εφαρμογή των δοκιμίων θα διαπιστωνόταν η παρούσα κατάσταση και η ενδεχόμενη επίτευξη προόδου.

Βραδύτητα στην Ανταπόκριση σε Απαιτούμενες Διαδικασίες για Υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Η αντίσταση που προέκυπτε από τη βραδύτητα ανταπόκρισης σε κάποιες διαδικασίες και από την επιφύλαξη που επιδείχθηκε, δεν αφορούσε την άρνηση προς την ιδέα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η υποδοχή της ιδέας από τους εκπαιδευτικούς έγινε με θετική διάθεση. Οι δυσκολίες σχετίζονταν μάλλον με τις απαιτούμενες διαδικασίες υλοποίησης:

«Στη θεωρία ήταν πολύ καλό στην πρακτική είναι που χάσαμε λίγο. Στην πρακτική εφαρμογή...» (EYT1, SYN_A, σ.1).

Την ίδια στιγμή, η αντίδρασή μου στη βραδύτητα και στην επιφυλακτικότητα, αναζητούσε ισορροπία ανάμεσα στην πειθώ και στην παρώθηση. Γράφω στις προσωπικές μου σημειώσεις:

«Ανάγκη για ισορροπία. [...] Επιχειρούμε την εισαγωγή μιας κοινωνικής προοπτικής. Το παλεύω. Αναζητώ χρόνο. Πρέπει να πείθω. Πρέπει να κερδίζω. Πρέπει να έχω συμπαράσταση. Να συμπορευόμαι. Να ακολουθώ» (DIAR_E, σ.1).

Η εξήγηση για τη βραδύτητα και την επιφυλακτικότητα μπορεί να αναζητηθεί σε πολλούς λόγους. Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί να βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια ανασφάλεια απέναντι σε μια νέα πρόκληση για την οποία μάλιστα χρειάστηκε κάποιος χρόνος για να γίνουν ξεκάθαρες οι πτυχές της. Σχόλια όπως

«Δε μας ζητήθηκε ποτέ από την προηγούμενη διεύθυνση να κάνουμε κάτι τέτοιο» (EYT9, DIAR_G, σ.1),

δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να δώσουν στον εαυτό τους κάποιο χρόνο μέχρι να αποκτήσουν σαφέστερη κατεύθυνση οι απαιτήσεις.

Για κάποια μέλη του προσωπικού η συνολική προσπάθεια ήταν ένα ξάφνιασμα και αυτό αποτυπώνεται μέσα από παραδοχές όπως:

«Κάθε αλλαγή δεν είναι ... Την πρώτη φορά που ακούς κάτι, ξαφνιάζεσαι... Αλλά είπα ευτυχώς...» (EEE3, SYN_C, σ.19).

«Μια καινοτομία φέρνει πάντα τις αντιδράσεις της. Είναι μια δύσκολη κατάσταση. Είναι αναμενόμενο» (EYT6, SYN_DE, σ.12).

«Ήταν κάτι καινούριο για όλους μας. Ήταν κάτι το οποίο δεν ξανακάναμε» (EYT17, SYN_F, σ.19).

Παρανοήσεις και Αβεβαιότητα ως προς τις Αρχικές Προσδοκίες

Πέρα από την αντίδραση στο καινούριο, φαίνεται ότι αρχικά υπήρξε και μια ασάφεια ως προς τις προσδοκίες της συνολικής δράσης. Η ασάφεια και η αβεβαιότητα, πιθανότατα οφείλεται στον τρόπο παρουσίασης της νέας ιδέας από μέρους μου αλλά δεν αποκλείεται να οφείλεται και στη μη απόδοση της αναγκαίας σπουδής από μέρους ομάδας εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν ήταν και απόλυτα σίγουροι για τις δικές μου προθέσεις.

«Άρρησα λίγο να καταλάβω τι ακριβώς θα κάναμε» (EYT14, SYN_C, σ. 4).

«Δεν καταλάβαμε κιόλας τι ακριβώς ήταν. Ποιος δηλαδή ήταν ο στόχος. Νομίσαμε ότι στόχος ήταν απλά να δημιουργήσουμε ένα δοκίμιο να μετρήσουμε τους μαθητές. Στο τέλος αντιλήφθηκα εγώ» (EYT1, SYN_A, σ.4).

«Μπορεί να μην αντιλήφθηκαν κάποιοι συνάδελφοι σωστά τη συνολική πρόθεση και τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί - ίσως να υπήρχε και το αίσθημα ότι ήταν μια προσπάθεια για έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών. [...] Θεωρώ ότι πιθανό να μην έχουν αντιληφθεί οι συνάδελφοι και τη σημαντικότητα αυτού του πράγματος» (EEM5, SYN_B, σ.7).

Αντιστάσεις / Δυσκολίες που Αφορούν Εφαρμογή στην Παιδαγωγική Πράξη

Στον α' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονταν με την παιδαγωγική πράξη αφορούν στα ακόλουθα: 1) Δυσκολία κατασκευής των δοκιμίων αξιολόγησης, 2) Απουσία συστηματοποιημένου αρχείου πληροφόρησης, 3) Ανεπάρκεια διδαχτικών πρακτικών και μέσων, 4) Ποσότητα της διδακτέας ύλης, 5) Επιμόρφωση προσωπικού

Δυσκολία στην Κατασκευή Δοκιμίων Αξιολόγησης

Η κατασκευή των δοκιμίων στηριζόταν στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων που αφορούσαν στις δεξιότητες του λειτουργικού αλφαριθμητισμού. Όταν οι ομάδες εργασίας ξεκίνησαν να εργάζονται για την κατασκευή των δοκιμίων, φάνηκε ότι η διαδικασία δυσκόλευε τα μέλη των ομάδων. Σε μερικές περιπτώσεις η δυσκολία προέκυπτε από την αδυναμία καθορισμού κριτηρίων, σε άλλες περιπτώσεις από την αβεβαιότητα για το επιθυμητό αποτέλεσμα ενώ σε κάποιες περιπτώσεις από την αδυναμία για συνεργασία μεταξύ των μελών.

Ένας προβληματισμός τον οποίο μοιράστηκαν αρκετοί συνάδελφοι αφορούσε στο κατά πόσο θα έπρεπε να κατασκευαστούν τα δοκίμια στο σχολείο αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς, να κατασκευαστούν από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια εξωτερικών εμπειρογνομόνων ή να έρθουν έτοιμα στο σχολείο κατασκευασμένα από εμπειρογνώμονες στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου ή κάποιο πανεπιστήμιο.

«Χρειάζεται κάποιος πιο εμπειρογνώμονας. Κάποιος πιο μελετημένος. Δε θεωρώ τον εαυτό που άξιο να κάνει αυτή την εργασία. Θέλει πολλή δουλειά. [...] Εδώ ξεκινήσαμε από το μηδέν» (EYT1, SYN_A, σ.4).

Παρόλο που αυτή ήταν η άποψη που μοιράζονταν αρκετοί εκπαιδευτικοί σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, υπήρχε και η άλλη άποψη η οποία συμφώνησε ότι η κατασκευή των

δοκιμίων στο σχολείο, έδωσε την ευκαιρία σε όλους να στοχαστούν και να έρθουν αντιμέτωποι με τη δική τους εργασία.

«Μα το θέμα είναι ότι όταν κάνεις το δοκίμιο, καταλαβαίνεις και εσύ ο ίδιος τι ζητάς. Αν θα το πιάσεις έτοιμο, παίζεται κιόλας. Είναι με αυτό τον τρόπο που πρέπει να απαντήσει; Θεωρώ ότι έχεις πιο ξεκάθαρη ιδέα όταν κάτσεις ο ίδιος να κάνεις το δοκίμιο. Άμα είναι έτοιμο, μπορεί και να είναι αμφιλεγόμενο το θέμα με την αναμενόμενη απάντηση» (EEE3, SYN_C, σ. 11-12).

Τελικά, η αναγνώριση της συμβολής του δοκιμίου στην αρχική διάγνωση συνοδεύτηκε από την εισήγηση ότι καλό θα ήταν να διερευνούνται περισσότερες δεξιότητες για να δίνεται πληρέστερη εικόνα στους εκπαιδευτικούς. Η γενικότερη απουσία εργαλείων που δίνουν μια συστηματική πληροφόρηση διάγνωσης είναι ένα πρόβλημα το οποίο δυσκολεύει τον ανασχεδιασμό της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη αντίσταση προς την προσπάθεια αποτέλεσε η αντίληψη ότι θα μπορούσαμε να έχουμε άποψη για τις δεξιότητες των παιδιών και χωρίς τα δοκίμια. Η υπερβολική εμπιστοσύνη στην εμπειρία αλλά και οι παγιωμένες πρακτικές διαισθητικών προσεγγίσεων, προκαλούσαν ένα αίσθημα αυτάρκειας σε βαθμό που κάποιοι να θεωρούν ως αχρείαστη τη συμβολή εργαλείων. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν, αποκαλύπτουν τις δύο εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις:

«Σ: Το δοκίμιο βοήθησε ή δυσκόλεψε τα πράγματα;

EYT4: Βοήθησε, βοήθησε να εντοπιστούν ξεκάθαρα οι δυσκολίες» (SYN_DE, σ.12).

« ... Εντάξει, σίγουρα με την εμπειρία μας τόσα χρόνια ως δάσκαλοι, μπορούμε άνετα να εντοπίσουμε χωρίς να χρειάζεται να κάνουμε ένα δοκίμιο. Το δοκίμιο είναι για μετρήσιμους σκοπούς για να παρουσιάσουμε κάποια αποτελέσματα. Δηλαδή, εγώ αυτή τη στιγμή, χωρίς το δοκίμιο, θα μπορούσα άνετα να σου πω ότι ο τάδε έχει πρόβλημα, ο τάδε έχει κάτι άλλο» (EYT_1, SYN_A, σ. 2-3).

Απουσία Συστηματοποιημένου Αρχείου Πληροφόρησης για το Μαθητικό Πληθυσμό

Η απουσία ενός συστηματοποιημένου αρχείου πληροφόρησης για το υπόβαθρο κάθε παιδιού δυσκόλεψε την προσπάθεια. Επειδή η όσο το δυνατό καλύτερη πληροφόρηση σε σχέση με το μαθησιακό προφίλ, τις δεξιότητες, τη συναισθηματική πτυχή και το κοινωνικό

υπόβαθρο κάθε παιδιού ήταν αναγκαίες για το σχεδιασμό και ανάπτυξη της ανάλογης δράσης, απαιτήθηκε μεγάλη προσπάθεια και δαπάνη χρόνου προς την κατεύθυνση αυτή. Αν στο σχολείο υπήρχε ένα τέτοιο αρχείο, η εργασία θα διευκολυνόταν και απλά η πληροφόρηση για κάθε μαθητή θα εμπλουτιζόταν με κάθε νέα σημαντική πληροφόρηση που προέκυπτε.

Ο Ανεπαρκής Χαρακτήρας των Διδακτικών Πρακτικών και των Διαθέσιμων Διδακτικών Μέσων

Οι καθιερωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, τα διαθέσιμα μέσα, τα διδακτικά εγχειρίδια και το γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, επισημάνθηκαν ως ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια:

«Νιώθω ότι δεν είναι και εξασκημένοι (εννοεί οι μαθητές) στο να απαντούν γραπτές ερωτήσεις κατανόησης. Δηλαδή, τα βιβλία μας πλέον και ο τρόπος που εργαζόμαστε, δεν το προωθεί αυτό το θέμα. [...] Πρέπει να υπάρξει ένας προβληματισμός για το θέμα» (EYT8, SYN_A, σ. 8).

Η δυσκολία μάλλον φαινόταν να προέρχεται από τη συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας των παγιωμένων πρακτικών και των διαθέσιμων μέσων όταν αναζητήθηκαν πρακτικές ενδυνάμωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Η δυσκολία αυτή συνέχισε να είναι παρούσα και στους επόμενους κύκλους δράσης. Στην εξέλιξη της έρευνας η εστίαση μετακινήθηκε προς την παραδοχή ότι είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να κάνουν την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων

Η Ποσότητα της Διδακτέας Ύλης

Ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα ευελιξίας και ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ποσότητα της διδακτέας ύλης, την οποία γενικότερα αξιολογούν ως υπερβολική σε σχέση με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο σε κάθε τάξη. Η αντίληψη αυτή παρέμεινε σταθερή σε όλο το μήκος της έρευνας. Οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα φαίνεται να είναι έντονες και θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη πίεση στην εργασία τους από την ποσότητα της διδακτέας ύλης, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου. Η πίεση αυτή δυσκολεύει τις προσπάθειες για διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας.

«Στην πράξη έχουμε δυσκολίες. Εδώ έρχονται μαμάδες και μας συγκρίνουν με την πρόοδο (στο βιβλίο) άλλων παιδιών σε άλλα σχολεία σε άλλες πόλεις. Πώς θα μπορέσουμε να δώσουμε εξηγήσεις;» (EYT17, SYN_F, σ. 7).

Η Απουσία Συστηματικής Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών προς την Κατεύθυνση Αυτή

Η ανάγκη για επιμόρφωση στα θέματα διαχείρισης και ανάπτυξης ενταξιακής προσέγγισης ήταν μια δυσκολία που επισημάνθηκε από τα αρχικά στάδια της έρευνας. Στον α' κύκλο δράσης, η ανάγκη για επιμόρφωση επισημάνθηκε σε σχέση με πρακτικές πτυχές της ποιοτικής διδασκαλίας ενώ στους επόμενους κύκλους διαφάνηκε ότι υπήρχαν κενά τόσο σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και ιδιαίτερα των παιδιών που βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση.

Δυσκολίες από τη Δομή και τη Λειτουργία του Σχολείου

Στον α' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονταν με τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου αφορούν στα ακόλουθα: 1) Μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, 2) Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης, 3) Ανεπάρκεια υποδομών, 4) Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα, 5) Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, Α Β Απαιτήσεις πολλαπλών δράσεων

Η Μόνιμη Έλλειψη Διαθέσιμου Χρόνου

Η πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για κάλυψη της διδακτέας ύλης σε συνδυασμό με τα άλλα καθήκοντα που αναλαμβάνουν, δημιουργεί ένα αίσθημα έλλειψης χρόνου. Με άλλα λόγια, το αίσθημα έλλειψης διαθέσιμου χρόνου εμφανίστηκε από τα αρχικά στάδια σε βαθμό που με δυσκολία και επιφύλαξη να αποδέχονται την εμπλοκή τους σε οποιαδήποτε δράση η οποία με κάποιο τρόπο παρεκκλίνει από την οδό της ευθείας κάλυψης της διδακτέας ύλης. Το σχόλιο που ακολουθεί είναι ενδεικτικό αυτής της άποψης:

«Δεν μπορείς να καλύψεις ύλη αν πιάσεις και ασχοληθείς με αυτά τα θέματα», (EYT8, SYN_A, σ.10).

Η Απουσία Ευκαιριών Αλληλεπίδρασης

Η οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος, η κατανομή του διδακτικού χρόνου κάθε εκπαιδευτικού σε αυτό και η απουσία συστηματικών ευκαιριών για συντονισμό των δράσεων και ανταλλαγή εμπειριών, μακροπρόθεσμα δημιουργούν προϋποθέσεις απομόνωσης των εκπαιδευτικών. Η εβδομαδιαία σαραντάλεπτη συνεδρία προσωπικού, κρίνεται ανεπαρκής αφού συχνά αναλώνεται στην εξέταση θεμάτων διοικητικής μέριμνας. Ο κίνδυνος αποξένωσης στο σχολείο γίνεται ορατός,

«...διότι ο καθένας κλείνεται στον εαυτό του, σε εκείνα που ξέρει. Κάπου δεν υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και ούτε αλληλεπίδραση» (EYT4, SYN_DE_σ.21).

Στα αρχικά στάδια της ερευνητικής δράσης, η απουσία των ευκαιριών αλληλεπίδρασης συνέβαλε στην αργοπορημένη ανάληψη συντονισμένης δράσης. Την ίδια στιγμή δε βοήθησε στην αποσαφήνιση εννοιών και προσδοκιών. Στη διάρκεια ανάπτυξης της έρευνας στο β' και γ' κύκλο δυσκόλεψε τη διακίνηση ιδεών και την ανταλλαγή εμπειριών.

Η Ανεπάρκεια των Υποδομών στο Σχολείο

Με το αίσθημα της ανάληψης μιας προσπάθειας με διαφοροποιημένο προσανατολισμό από τις παγιωμένες πρακτικές του παρελθόντος, οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν στηρίγματα στην προσπάθειά τους. Τα θέματα αυτά συνδέονται με τις συνθήκες που δημιουργούνται από τη γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το κτίριο παρουσίαζε σημαντικές ανεπάρκειες σε σχέση με την κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας και την απουσία χώρων για εφαρμογή εξατομικευμένης στήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι οι συνθήκες αυτές σε σχέση μάλιστα με τον αυξημένο αριθμό των μαθητών, δεν λειτουργούσε υποστηρικτικά στις προσπάθειές τους. Η δυσκολία αυτή παρέμεινε αμετακίνητη σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, αλλά στην εξέλιξη της δράσης οι εκπαιδευτικοί αντιστάθμιζαν την ανεπάρκεια αυτή με τη δική τους ενεργότερη δραστηριοποίηση.

Ο Αυξημένος Αριθμός Παιδιών Κατά Τμήμα

«Έχεις 25 μαθητές μέσα στην τάξη. Τους ανήκει από ενάμιση λεπτό στην ώρα του μαθήματος» (EEM4, SYN_A, σ.9).

Με αυτή την απάντηση περιγράφει ένας εκπαιδευτικός το αίσθημά του από τον περιορισμό δράσης που δημιουργεί ο αυξημένος αριθμός μαθητών κατά τμήμα. Η εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης, απαιτεί φροντίδα και πρόσθετη στήριξη στα πλαίσια που προσδιορίζονται από μέγεθος και την ποικιλομορφία του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

«Μέσα στην τάξη νιώθω ότι δεν μπόρεσα να κάνω και πάρα πολλά πράγματα. Απλά σε μια τάξη με 25 μωρά, είναι πολύ σημαντικό να τους εντοπίσεις, εννοείται ότι θα προσπαθήσεις να τα βοηθήσεις αλλά [...]—είναι εκεί τα παιδιά και περιμένουν όλα, τη συνηθισμένη βοήθεια που μπορούν να περιμένουν από τη δασκάλα τους» (EYT19, SYN_F, σ.4).

Το Μέγεθος και η Γενικότερη Εύρυθμη Λειτουργία του Σχολείου

Οι ανασταλτικοί παράγοντες προς την ανάπτυξη δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης, φαίνεται να πολλαπλασιάζουν την έντασή τους όταν το μέγεθος του σχολείου πολλαπλασιάζει τις δυσκολίες συντονισμού και αυξάνει τα μέτωπα δραστηριοποίησης. Σε ένα μεγάλο μεγέθους σχολείο οι αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο περιβάλλον γίνονται εντονότερες, ο αριθμός των καθημερινών συναλλαγών αυξάνεται, η πιθανότητα αντιμετώπισης απρόβλεπτων δύσκολων καταστάσεων αυξάνεται, η γνωριμία και η οικειότητα μεταξύ των ανθρώπων δυσχεραίνεται και η διάδοση και το μοίρασμα κοινών αντιλήψεων καθίστανται μια δύσκολη υπόθεση.

Η δυσκολία από το σχετικά μεγάλο μέγεθος του σχολείου, δυσκόλεψε τη γρήγορη ανάληψη δράσης και το συντονισμό και μας έσπρωξε στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων συντονισμού.

Οι Πολλαπλές Δράσεις και Εκδηλώσεις

Τα πολλά γεγονότα που καθημερινά λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σε σχέση με τη συμμετοχή σε μια σειρά από δράσεις που αφορούν παρεμβατικά προγράμματα, εκδηλώσεις,

εορτασμούς και συνεργασίες με την ευρύτερη κοινότητα και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δημιουργούν ένα αίσθημα στους εκπαιδευτικούς ότι καταστρατηγείται ο ωφέλιμος διδακτικός χρόνος. Συνεπεία αυτού του συναισθήματος προκαλείται μια εκ προοιμίου επιφύλαξη έως άρνηση σε κάθε απόπειρα εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος προς νέες κατευθύνσεις με νέες ιδέες και νέες πρακτικές. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι τυπικά παραδείγματα της δυσφορίας των εκπαιδευτικών:

«Κατά τη γνώμη μου το συγκεκριμένο σχολείο επειδή έχει πάρα πάρα πάρα πολλές δράσεις και το να δημιουργήσουμε επιπρόσθετες δράσεις είναι ένα πρόβλημα. [...] Το συγκεκριμένο σχολείο κάνει πάντα πάρα πολλά πράγματα και οι γονείς έχουν πάρα πολλές απαιτήσεις. Ήταν ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας» (EEM5, SYN_B, σ. 4-5).

«Δεν μπορούμε να συμμετέχουμε σε όλα. Διαγωνισμός στο ένα, διαγωνισμός στο άλλο. Παρεμβολές. Αν δεν ήταν όλα αυτά η ύλη δε θα ήταν πρόβλημα» (EEM4, SYN_A, σ. 19).

Αντιστάσεις στην Υιοθέτηση Συμμετοχικής Προοπτικής Ηγεσίας

Στον α' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονται με υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής αφορούν στα ακόλουθα: 1) Σχέσεις και διαθέσεις ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, 2) Ενδοσχολική επαγγελματική απομόνωση, 3) Προσωπική στάση και αντίληψη εκπαιδευτικών για τη συνεργασία.

Ο Ρόλος των Σχέσεων και των Διαθέσεων που Ίσχυαν Ανάμεσα στα Μέλη Του Προσωπικού που Καλούνται Κάθε Φορά σε Συνεργασία

Στην καρδιά της συμμετοχικής προσέγγισης βρίσκονται οι έννοιες της ενεργητικής συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης και της συλλογικότητας. Κάθε φορά που προσπαθούσα να κατανοήσω πού θα μπορούσαν να αποδοθούν οι δυσκολίες για συλλογική δράση, συντονισμό και συνεργασία έπρεπε να σταματήσω στις σχέσεις των ανθρώπων. Για τους εκπαιδευτικούς, η αντίληψη που θεωρεί ως φυσιολογική τη ρύθμιση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων εντός του πλαισίου που δημιουργούν οι προσωπικές σχέσεις, μοιάζει μάλλον αυτονόητη.

Ιδιαίτερα στη διάρκεια του α' κύκλου δράσης, όταν η απαίτηση για συντονισμό και ανάληψη πρωτοβουλιών ήταν αναγκαία για την έναρξη της παρέμβασης, κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν να είναι ιδιαίτερα διστακτικοί. Κάποιοι αιφνιδιάστηκαν από την παρότρυνσή μου για συντονισμό ενώ παρόμοια αντίδραση έδειχναν στις ευκαιρίες που δημιουργούνταν για συνεργασία και συλλογική δράση.

«... δεν είναι πάντα τόσο απλά τα θέματα. Δεν μπορεί κάποιος να υποχρεωθεί σε συνεργασίες όταν αυτή δεν του βγαίνει» (EYT19, SYN_F, σ.8).

«Δε σημαίνει κάτι. Είναι σε όλες τις δουλειές έτσι. Δηλαδή υπάρχουν τα άτομα τα αρνητικά» (EEE3, SYN_C, σ.14).

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, φαίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρα η αναγνώριση της δυσκολίας αυτής:

«EEM6: Αναγνωρίζουμε όλοι την αξία της συνεργασίας. Είμαστε όμως και άνθρωποι και όπως και να το κάνουμε κάποιοι δυσκολεύονται.

Σ: Δε διαφωνώ είναι φυσιολογικό αυτό αλλά ...

EYT19: Είναι και χημεία ...

EYT17: Δεν πληρώνεσαι για να συνεργάζεσαι αλλά για να κάνεις καλά τη δουλειά σου μέσα στην τάξη» (SYN_F, σ.8-9).

Η αρχική επιφύλαξη έως και άρνηση των εκπαιδευτικών μετριάστηκε στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ήδη διατηρούσαν οικείες ή φιλικές σχέσεις. Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν ή δημιούργησαν οικεία σχέση εμπιστοσύνης τα πράγματα διευκολύνθηκαν και οι ίδιες οι σχέσεις ενδυναμώθηκαν προς όφελος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση αυτή καταγράφηκε πιο έντονα κατά τη διάρκεια του β' και του γ' κύκλου δράσης.

Η Παγιωμένη Πρακτική 'Ενδοσχολικής Επαγγελματικής Απομόνωσης'

Στα πλαίσια της προσπάθειας για ανταλλαγή και διάχυση της γνώσης που αποκτιόταν από τη συνολική μας δράση, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να παρουσιάσουν θέματα από την εμπειρία τους στα πλαίσια των συνεδριάσεων προσωπικού και να ανταλλάξουν επισκέψεις για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να μην

αισθάνονται ασφάλεια να μοιραστούν την εμπειρία τους ενώ δεν έδειξαν ενδιαφέρον να παρατηρήσουν ή να παρατηρηθούν από συναδέλφους τους κατά τη διδασκαλία επιβεβαιώνοντας το φαινόμενο μιας ‘ενδοσχολικής επαγγελματικής απομόνωσης’.

Το κυρίαρχο μοτίβο αλληλεπίδρασης αφορούσε συνήθως σε συνεργασία για ανταλλαγή ή ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ή για την από κοινού διοργάνωση εκδηλώσεων. Συνεργασία και συντονισμός εμφανιζόταν επίσης μεταξύ εκπαιδευτικών που δίδασκαν διαφορετικά αντικείμενα στα ίδια τμήματα σε σχέση με τη διαχείριση επιμέρους δράσεων ή για το χειρισμό συγκεκριμένων συμπεριφορών μαθητών.

«Πάντα σε συνεργασία με τον υπεύθυνο δάσκαλο του τμήματος, οφείλουμε να γνωρίζουμε ποια είναι τα συγκεκριμένα παιδιά (εννοεί τις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου), ώστε να ξέρω κι εγώ με ποιο τρόπο θα τα προσεγγίσω και τι θα κάνω» (EEM5, SYN_B, σ. 2).

Το παράδοξο φαίνεται να είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στα λόγια αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας και πρακτικά βιώνουν τα οφέλη της εκ του αποτελέσματος, συχνά την αποφεύγουν ίσως από ανασφάλεια ή επειδή απαιτεί κάποια πρόσθετη διάθεση χρόνου, που όπως εξηγήθηκε προηγουμένως δεν υπάρχει.

«Είναι καλά να ενημερωνόμαστε και να ανταλλάζουμε πληροφόρηση και γνώση όλοι όσοι εμπλεκόμαστε με το εκπαιδευτικό έργο σε κάθε τμήμα, για όλα τα μαθήματα. Είναι σημαντικό να είμαστε πιο συντονισμένοι. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό εκεί και όπου ισχύουν πολύ ξεχωριστά δεδομένα για κάποια παιδιά» (EEM6, SYN_F, σ. 11).

Ενώ αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της συνεργασίας και της συντονισμένης δράσης, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επικρατεί η αντίληψη ότι η εμπειρία και η αίσθηση προσωπικής επάρκειας είναι αρκετή για να επιλύσει τα επαγγελματικά θέματα που αντιμετωπίζουν. Η επισήμανση αυτή στηρίχτηκε κυρίως στην παρατήρηση της καθημερινής πρακτικής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο οι οποίοι παρά το υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ευσυνειδησίας τους δε θεωρούσαν ως κομμάτι των υποχρεώσεων τους την ανάπτυξη συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Η παρατήρηση αυτή δεν υπαινίσσεται παντελή απουσία συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στο σχολείο. Απλά, αυτό επαφιόταν στη διάθεση των εκπαιδευτικών, στις σχέσεις που ανέπτυσαν μεταξύ τους και στο αίσθημα ασφάλειας που τους διέκρινε. Αυτό, συνέχισε να ισχύει ακόμα και μετά τις έντονες προσωπικές παροτρύνσεις από μέρους του διευθυντή. Στην εξέλιξη της παρεμβατικής δράσης, το φαινόμενο της επαγγελματικής

απομόνωσης σταδιακά παραχώρησε τη θέση του σε συντονισμένες και συνεργατικές προσεγγίσεις – ιδιαίτερα εκεί όπου εκεί όπου οι εκπαιδευτικοί οικοδομούσαν μια θετική σχέση ή όταν επικρατούσε θετικό κλίμα επαγγελματικών σχέσεων.

Η Προσωπική Στάση και Αντίληψη κάθε Εκπαιδευτικού Χωριστά

Η προσωπική διάθεση, στάση και αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού είναι καθοριστική για τη δημιουργία ευκαιριών αλληλεπίδρασης. Όπου υπήρχε απουσία διάθεσης για συνεργασία, τα πράγματα ήταν δύσκολο να ανατραπούν. Στο προσωπικό μου ημερολόγιο χρειάστηκε να σημειώσω αρκετές φορές τη δυσφορία που αισθανόμουν όταν συνειδητοποιούσα αδυναμία, δυσκολία, αδιαφορία ή και απροθυμία για συνεργασία, συντονισμό και αλληλεπίδραση.

«Η συμμετοχικότητα, για κάποιους λειτουργεί θετικά. Για άλλους όμως όχι. Έφερε κάποιους αντιμέτωπους με την ασφάλεια της κλεισούρας. Δηλαδή, εκεί που όλα κυλούσαν ήσυχα ξαφνικά δημιουργείται μια ανατροπή» (DIAR_H, 16 Φεβ', σ.1-2).

Αντιστάσεις / Δυσκολίες από τις Αρχικές Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Οι αντιστάσεις που σχετίζονται με τις αρχικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, λειτούργησαν ανασταλτικά κυρίως κατά τον α' κύκλο δράσης. Οι αντιστάσεις στην κατηγορία αυτή αφορούν στα ακόλουθα: Αμέλεια προώθησης αλλαγής, Μη αντίληψη της σημαντικότητας του θέματος, Άρνηση αποδοχής ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας

Αμέλεια Προώθησης μιας Αλλαγής που θα Απαιτούσε Πρόσθετο Φόρτο Εργασίας

Η ανάληψη δράσης με ενταξιακή προοπτική, πέρα από την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης προϋποθέτει δραστηριοποίηση που μπορεί να μεταφραστεί σε πρόσθετο φόρτο εργασίας και μάλιστα χωρίς να επιβάλλεται από κάποια θεσμική υποχρέωση. Δραστηριότητες όπως η δημιουργία δοκιμίων, η δημιουργία αρχείου μαθητών, η διαφοροποίηση της εργασίας, η συνεργασία και η συντονισμένη δράση πέρα από καθήκοντα που υπαγορεύονται από μια μορφή καθήκοντος που απορρέει από την παιδαγωγική ηθική

και την ουσία της αποστολής των σχολείων, δεν περιγράφονται στις τυπικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών.

Μη Αντίληψη της Σημαντικότητας του Θέματος

Η επίγνωση και αναγνώριση της σημαντικότητας και των θετικών συνεπαγωγών από την προώθηση μιας ενταξιακής προσέγγισης αποτελεί τη σημαντικότερη ίσως συνθήκη για ανάληψη συντονισμένης ενσυνείδητης δράσης. Με την έννοια αυτή, η απουσία επίγνωσης και η μη επίδειξη αναγνώρισης προς την αξία ενταξιακής προσέγγισης αποτελεί μορφή αντίστασης. Το φαινόμενο αυτό, αποτέλεσε σημαντική δυσκολία ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια εισαγωγής της ιδέας.

Αρνηση Αποδοχής Ευθύνης για Αντιμετώπιση της Ανισότητας Ανάμεσα στους Μαθητές

Σημαντικό θέμα ανάπτυξης προβληματισμού αποτελούσε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεχτούν προσωπικά ή συλλογικά την ευθύνη για τη βελτίωση της εικόνας που παρουσίαζαν κάποιοι μαθητές. Στις συζητήσεις που αναπτύσσονταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ως καθοριστικός παράγοντας για την πορεία των παιδιών στο σχολείο αναδεικνυόταν ο ρόλος της οικογένειας. Η απόδοση ευθύνης στον οικογενειακό παράγοντα συχνά γινόταν χωρίς διάθεση για βαθύτερη διερεύνηση. Η αντίληψη αυτή, συνακόλουθα διαμόρφωνε μια στάση που με απλά λόγια έλεγε ότι, στο σχολείο κάνουμε την προσπάθειά μας και δίνουμε τις ευκαιρίες στα παιδιά, αλλά από τη στιγμή που δεν υπάρχει και το ανάλογο ενδιαφέρον η προσπάθειά μας ουσιαστικά σταματά.

«Επιμένω. Εκείνος που δεν ενδιαφέρεται ο γονιός του... Δίνουμε ευκαιρίες. Στο τέλος τον αφήνουμε πίσω» (EYT1, SYN_A, σ.10).

«Είμαι πολύ κάθετος σε αυτό το θέμα. Από τον καιρό που οι γονείς δημιούργησαν αυτή την αντίληψη ότι δε βοηθώ και στηρίζω το παιδί μου, έχουν αυξηθεί και τα προβλήματα και οι αδύνατοι μαθητές. Γιατί έτσι τους βολεύει» (EYT8, SYN_A, σ.10).

Σε άλλες περιπτώσεις όπου προέκυπτε δυσκολία ερμηνείας της χαμηλής επίδοσης των παιδιών, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό μπορεί να αποδοθεί στις ίδιες τις προσωπικές πνευματικές ικανότητες των παιδιών όπως φαίνεται και στο ακόλουθο απόσπασμα.

«Είναι και το θέμα της νοημοσύνης. Δεν είναι μόνο το ενδιαφέρον» (EEM4, SYN_A, σ.10).

Η αντίληψη σε σχέση με την ευθύνη των εκπαιδευτικών συνέχισε να επηρεάζει τη διάθεση για δραστηριοποίηση σε όλο το μήκος της δράσης. Συνειδητοποιώντας τις δυσκολίες που προκαλούσε η αντίληψη αυτή, προσπάθειά μου εστιάστηκε στο να προκαλέσω τον προβληματισμό ως προς την ηθική διάσταση του θέματος.

Το γεγονός ότι συγκεκριμένα παιδιά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση δεν αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών αλλά ευθύνη των εκπαιδευτικών δημόσιου σχολείου αποτελεί η διευκόλυνση της πρόσβασης για όλα τα παιδιά. Στην εξέλιξη της έρευνας μια σχετικά μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών κατάφερε να εμπλακεί ενεργά στην προσπάθεια υπερβαίνοντας την αρχική αμέλεια και συνειδητοποιώντας τα οφέλη από την προώθηση ενταξιακών πρακτικών. Η αντίληψη όμως σε σχέση με το ποια είναι η ευθύνη συνέχισε να αποτελεί σοβαρό θέμα συζήτησης.

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Η αναφορά στις αντιστάσεις κατά το β' κύκλο δράσης θα είναι εστιασμένη στα σημεία όπου υπήρξε διαφοροποίηση σε σχέση με τον α' κύκλο δράσης. Στο β' κύκλο δράσης το επίκεντρο του προβληματισμού στράφηκε προς την αναζήτηση νέων τρόπων έμπρακτης στήριξης των παιδιών που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και προς τούτο αναζητήθηκαν πρακτικές οι οποίες θα εδραίωναν τη δημοκρατικοποίηση της παιδαγωγικής πράξης στο σχολείο. Οι επιλογές δράσης κινήθηκαν προς την ενδυνάμωση εξατομικευμένης στήριξης η οποία προέβλεπε και εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών.

Σε σχέση με τις αντιστάσεις που προβλήθηκαν στον α' κύκλο δράσης αξίζει να καταγραφεί η μετακίνηση από τις αρχικές επιφυλάξεις απέναντι στο νέο προσανατολισμό. Ως σημαντικό γεγονός καταγράφω επίσης την παρατήρηση ότι οι αντιστάσεις που προβλήθηκαν στον α' κύκλο δράσης και σχετίζονταν με τη δομή του σχολικού προγράμματος και την αντίσταση στις προκλήσεις της συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας εμφανίζονταν με τάση μετριασμού της έντασης.

Στο β' κύκλο δράσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια σε σχέση με το τι επιδίωκαν διατηρώντας όμως τις σοβαρές επιφυλάξεις τους για

τα όρια της δικής τους ευθύνης. Οι αντιστάσεις κατά τη διάρκεια του β' κύκλου σχετίζονται κυρίως με την αποκάλυψη δυσκολιών που προέκυπταν από την πολυπλοκότητα που αφορούσαν στις περιπτώσεις των παιδιών που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις 'υψηλού κινδύνου' ενώ ταυτόχρονα διατηρήθηκαν οι αντιστάσεις που σχετίζονταν με την παιδαγωγική πράξη.

Η σημαντικότερη ίσως παρατήρηση αναφορικά με τις αντιστάσεις στο β' κύκλο δράσης αφορά στην εμφάνιση μιας καινούριας ομάδας επιμέρους δυσκολιών που προέρχονταν από τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που συνόδευαν τις περιπτώσεις 'υψηλού κινδύνου'.

Δυσκολίες Εφαρμογής στην Παιδαγωγική Πράξη

Στο β' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονται δυσκολίες στην παιδαγωγική πράξη αφορούν στα ακόλουθα: 1) Διάρκεια της παρεμβατικής δράσης, 2) Ανεπάρκεια διδαχτικών πρακτικών και μέσων, 3) Ποσότητα της διδακτέας ύλης, 4) Απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής και 5) Επιμόρφωση προσωπικού.

Η Σύντομη Διάρκεια της Παρεμβατικής Δράσης

Από τη στιγμή που η παρεμβατική δράση βρισκόταν σε εξέλιξη στο β' κύκλο, η συνολική διάρκεια της παρέμβασης φαίνεται να ήταν θέμα που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προσπάθειες πρέπει να απλώνονται σε ολόκληρο το μήκος της σχολικής χρονιάς και να έχουν μάλιστα μια συνέχεια καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των παιδιών.

«Δεν είχαμε πολύ χρόνο. Αν είχαμε πολύ χρόνο, ίσως να είχαμε και καλύτερα αποτελέσματα» (EYT8, SYN_A, σ.3).

«Ο μόνος μου προβληματισμός σχετικά με τη φετινή παρέμβαση, ήταν ότι λόγω ιδιαίτερων συνθηκών άργησε λίγο να γίνει. Δηλαδή βλέπω ότι ξεκίνησε ουσιαστικά Φλεβάρη μέχρι Ιούνη με αποτέλεσμα να μην είχε τη διάρκεια που θα έπρεπε να έχει για να έχουμε κάποια ουσιαστικά αποτελέσματα» (EYT19, SYN_F, σ.1).

Ο προβληματισμός αυτός συνέχισε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς προχωρώντας μάλιστα σε εισήγηση για εφαρμογή σε όλο το μήκος της σχολικής χρονιάς.

Ο Ανεπαρκής Χαρακτήρας των Διδακτικών Πρακτικών και των Διαθέσιμων Διδακτικών Μέσων

Στην προσπάθεια εμπλουτισμού και ενδυνάμωσης της δραστηριοποίησης για εξατομικευμένη εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών σε ένα περιβάλλον τάξεων μικτής ικανότητας, το αίσθημα για την ανεπάρκεια των καθιερωμένων και των διαθέσιμων μέσων άρχισε να γίνεται εντονότερο. Την ίδια όμως στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη δική τους δυνατότητα για δυναμικότερη δράση αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό τα διαθέσιμα υλικά και άυλα μέσα.

«Νομίζω είναι καθήκον μας να κάνουμε εμείς το σχολείο μας πιο ελκυστικό. Πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, πιο ωραίο περιβάλλον. [...] Δηλαδή, να τραβήξουμε τα παιδιά να προσπαθήσουν να μάθουν. Νομίζω υστερούμε πάρα πολύ σε αυτό τον τομέα. Θέλουμε πιο χαρούμενα σχολεία, πιο όμορφα σχολεία από πλευράς αισθητικής» (EYT6, SYN_DE, σ. 20).

Η Ποσότητα της Διδακτέας Ύλης

Το σοβαρό - κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών - πρόβλημα με την υπερβολική ποσότητα της διδακτέας ύλης δηλαδή των υπερβολικά πολλών προτεινόμενων σελίδων βιβλίου προς διδασκαλία, συνέχισε να αποτελεί κεντρικό θέμα στα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να μην αισθάνονται ασφαλείς στο να κάνουν ιδιαίτερες παρεμβάσεις αναπροσαρμογής γιατί οι ίδιοι οι γονείς ασκούν κάποια πίεση κάνοντας συγκρίσεις σε σχέση με την κάλυψη των σελίδων του βιβλίου από άλλα τμήματα ακόμα και σε άλλα σχολεία.

«Η ύλη είναι άγχος! Είναι άγχος! Δεν σε αφήνει να δημιουργήσεις. Μπορεί να έχω στο μυαλό μου δέκα δραστηριότητες που προγραμματίσα για μια μέρα... Από εκείνες τις δέκα αναγκαστικά θα περιοριστώ στις τρεις, και οι άλλες εφτά δε θα γίνουν γιατί πρέπει να κάνω και ένα βιβλίο. Αν δεν είχα το βιβλίο θα έκανα και τις δέκα» (EYT19, SYN_F, σ. 8).

Η Απουσία μιας Σταθερής και Μακροπρόθεσμης Πολιτικής

Η αναζήτηση πρακτικών εγκαθίδρυσης και ενδυνάμωσης μιας ενταξιακής προσέγγισης οδήγησε στη συνειδητοποίηση της απουσίας μιας μακροπρόθεσμης σταθερής πολιτικής που να καθοδηγείται από την κεντρική αρχή. Η απουσία μιας τέτοιας πολιτικής φαίνεται να είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως παράγοντα που δυσχεραίνει την προσπάθεια. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προώθηση της ιδέας προέρχεται από πρωτοβουλία του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν προβληματισμένοι για τις πιθανότητες συνέχισης της προσπάθειας.

«Το θέμα είναι ότι με την αλλαγή του διευθυντή αλλάζουν και κάποια πράγματα. Είναι εδώ το πρόβλημα της προσπάθειας. Εξαρτάται από τον επόμενο διευθυντή. Και αυτό είναι πρόβλημα για μένα» (ΕΕΕ, SYN_C, σ. 8).

Η Απουσία Συστηματικής Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών προς την Κατεύθυνση Αυτή

Κάθε φορά που η ανάπτυξη της παρεμβατικής δράσης προϋπόθετε νέες δεξιότητες, προβαλλόταν η ανάγκη για επιμόρφωση. Στη διάρκεια του α' κύκλου η ανάγκη αυτή εστιάστηκε στα θέματα ανάπτυξης δοκιμίων και στα θέματα που αφορούσαν τη συνολική διάγνωση σε σχέση με τα παιδιά που ανήκαν στο επικίνδυνο φάσμα του 'υψηλού κινδύνου'. Στο β' κύκλο δράσης, η απουσία επιμόρφωσης σθνειδητοποιήθηκε κυρίως σε σχέση με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης και σε σχέση με την παροχή εξατομικευμένης στήριξης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο μοίρασμα καλών πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ως διαδικασία μπορεί να αναπτυχθεί και στο επίπεδο του σχολείου.

«ΕΥΤ4: Νομίζω ότι χρειαζόμαστε και περισσότερη κατάρτιση από κάποιους ειδικούς που θα μπορούσαν να μας δώσουν κάποιες κατευθύνσεις.

Σ: Σε ποια θέματα;

ΕΥΤ4: Σε σχέση με τη διαφοροποίηση της εργασίας μέσα στην τάξη. Για το πώς πρέπει να προσεγγίζουμε την ομάδα υψηλού κινδύνου.

ΕΥΤ6: Ναι ίσως θα μπορούσαμε να αφιερώσουμε μια δύο συνεδρίες για να συζητήσουμε αυτά τα θέματα

ΕΥΤ4: Οπότε θα είναι και η ανταλλαγή εμπειριών. Αλλά και από κάποιο ειδικό νομίζω θα ήταν καλά να μας μιλήσει. Να μας δοθούν παραδείγματα» (SYN_DE, σ. 10-11).

Αντιστάσεις / Δυσκολίες από την Πολυπλοκότητα των Περιπτώσεων Υψηλού Κινδύνου

Οι αντιστάσεις και δυσκολίες σε σχέση με την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου συνειδητοποιήθηκαν αρχικά στο β' κύκλο δράσης και εδραιώθηκαν στο γ' κύκλο. Στο β' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου αφορούν στο συνθετικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα των δεδομένων για τις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, και στην ανάγκη υποστήριξης από εξωτερικούς μηχανισμούς.

Ο Συνθετικός και Πολυδιάστατος Χαρακτήρας των Δεδομένων για τις Περιπτώσεις Υψηλού Κινδύνου

Η επισήμανση των περιπτώσεων είχε ένα συνθετικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα ως προς την ερμηνεία της και αυτό δυσκόλευε το χειρισμό τους από τους εκπαιδευτικούς. Στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί, σημείωσαν ότι πολλές φορές δεν αισθάνονταν ασφαλείς κατά το χειρισμό των περιπτώσεων αυτών είτε εξατομικευμένα είτε στο σύνολο του τμήματος και θεωρούσαν ότι υπήρχε ανάγκη για επιμόρφωση.

Την ίδια στιγμή, είχαν σημειώσει την ανάγκη για μια πολύπλευρη αξιολόγηση δεξιοτήτων των παιδιών από έγκυρα εργαλεία και συστηματικές διαδικασίες ώστε να υπάρχει σαφής πληροφόρηση για το πού οφείλονται οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί στο σχολείο.

Η Ανάγκη Υποστήριξης από Εξωτερικούς Μηχανισμούς

Σε αρκετές περιπτώσεις οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα παιδιά είτε στον ακαδημαϊκό είτε στο συναισθηματικό τομέα χρειάζονταν υποστήριξη από άλλους εξειδικευμένους υποστηρικτικούς μηχανισμούς, όπως η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και η Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες παραπομπής στις υπηρεσίες αυτές προς αξιολόγηση αποδεικνύονταν ιδιαίτερα χρονοβόρες, ενώ οι λύσεις απαιτούνταν να εφαρμοστούν άμεσα. Η απουσία εξωτερικής στήριξης

δυσκόλεψε την προσπάθεια τόσο για ουσιαστικούς λόγους όσο και για συμβολικούς λόγους αφού η ενδεχόμενη εξωτερική στήριξη θα εδραίωνε το αίσθημα της συλλογικότητας και της συμβολής στην προσπάθεια από τους θεσμούς της κεντρικής αρχής.

Δυσκολίες από τη Δομή και τη Λειτουργία του Σχολείου

Οι δυσκολίες από τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου εμφανίστηκαν από τον πρώτο κύκλο δράσης και παρέμειναν σταθερές μέχρι και τον γ' κύκλο. Στο β' κύκλο, οι επιμέρους δυσκολίες στη συγκεκριμένη κατηγορία συνέχισαν να αφορούν στα ακόλουθα: 1) Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης, 2) Ανεπάρκεια υποδομών, 3) Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα, και 4) Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ως δυσκολία στην προσπάθειά τους την ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης συγκεκριμένων παιδιών.

Η αντίδραση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες οδηγούσε στην αναζήτηση τρόπων απόδρασης από τους περιορισμούς των υφιστάμενων δομών, συχνά με κόστος στον προσωπικό μας ψυχισμό και στον προσωπικό μας χρόνο.

Η Μόνιμη Έλλειψη Διαθέσιμου Χρόνου

Η αίσθηση για ανεπάρκεια στο διαθέσιμο εργάσιμο χρόνο συνέχισε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και στο β' κύκλο δράσης. Για τους εκπαιδευτικούς που είχαν εμπλακεί ενεργότερα στην παρεμβατική δράση αυτό αποτέλεσε μια πηγή έντασης και δυσφορίας ενώ για όσους παρέμειναν αμέτοχοι αποτέλεσε το πιο ισχυρό επιχείρημα ή άλλοθι για τη μη δραστηριοποίησή τους.

Η Απουσία Ευκαιριών Αλληλεπίδρασης

Στη θεσμική δομή λειτουργίας του σχολείου η ευχέρεια στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών, συχνά λειτουργούσε με περιορισμούς. Στο β' κύκλο δράσης, η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίθηκε αναγκαία για συντονισμό της εξατομικευμένης στήριξης προς τα παιδιά και για εφαρμογή διαφοροποίησης στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ο αυξημένος διδακτικός χρόνος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ώρες λειτουργίας του σχολείου και το ήδη βεβαρημένο έργο των μελών της

διευθυντικής ομάδας με διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα περιόρισαν τις δυνατότητες έμπρακτης υποστήριξης του διδαχτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Η Ανεπάρκεια των Υποδομών στο Σχολείο

Στην εξέλιξη της δράσης κατά το β' κύκλο, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως δεδομένη την ανεπάρκεια υποδομών που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την προσπάθεια για έμφαση στην εξατομίκευση και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και συνέχισαν την προσπάθειά τους με απόπειρες αναδιοργάνωσης του τρόπου εργασίας τους. Η ανεπάρκεια των υποδομών συνειδητοποιούταν στην απουσία χώρων για εξατομίκευση της στήριξης, στην απουσία διευκολύνσεων εντός των αιθουσών διδασκαλίας για αναδιαμόρφωση των χώρων και στην απουσία πρόσθετων υλικών και άυλων μέσων που θα διευκόλυναν την εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Στα άυλα μέσα περιλαμβάνονταν και η απουσία χρόνου για εφαρμογή εξατομικευμένης στήριξης την οποία οι εκπαιδευτικοί έκριναν ως αναγκαία.

Ο Αυξημένος Αριθμός Παιδιών Κατά Τμήμα

Σε σχέση με τον αυξημένο αριθμό παιδιών κατά τμήμα, οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να θεωρούν ότι αυτός αποτελούσε σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθειά τους για εξατομικευμένη στήριξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Το Μέγεθος και η Γενικότερη Εύρυθμη Λειτουργία του Σχολείου

Το μέγεθος του σχολείου συνέχισε να λειτουργεί ανασταλτικά εξαιτίας της περιορισμένης ευχέρειας των μελών της διευθυντικής ομάδας να υποστηρίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το μέγεθος και η συνακόλουθη αυξημένη απαίτηση για διοικητική μέριμνα δυσχέραιναν τις προσπάθειες συντονισμένης δράσης.

Οι Πολλαπλές Δράσεις και Εκδηλώσεις

Η παράδοση των πολλών δράσεων στο σχολείο έμοιαζε να είναι μια αποδεκτή και βαθιά ριζωμένη παράδοση. Η ανάληψη πολλαπλών δράσεων που δε σχετίζονταν πάντοτε με το έργο της διδασκαλίας και της μάθησης, εμφανίστηκε ως δυσκολία και πρόβλημα από τη στιγμή που η ανάπτυξη ουσιαστικής ενταξιακής δράσης αντιμετωπιζόταν ως μια πρόσθετη υποχρέωση όμοια με τη διοργάνωση ενός εορτασμού ή ενός μαθητικού διαγωνισμού. Σε αυτό το σκηνικό, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι δεν μπορούσαν να παραμείνουν απερίσπαστοι στο διδακτικό τους έργο.

Η Ανεπάρκεια Ευκαιριών Εξατομικευμένης Στήριξης

Η ενταξιακή πρακτική, στο β' και στον γ' κύκλο δράσης προϋπέθετε την παροχή εξατομικευμένης στήριξης προς συγκεκριμένους μαθητές. Προς την κατεύθυνση αυτή, αξιοποιήθηκε ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας που προνοεί παροχή πρόσθετου διδακτικού χρόνου από την κεντρική. Ο χρόνος που είχε παραχωρηθεί στο σχολείο κρίθηκε ανεπαρκής σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που το σχολείο ήθελε να ικανοποιήσει. Απογοητευμένος από την περιορισμένη παραχώρηση χρόνου από την κεντρική αρχή, είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα εκπαιδευτικού ο οποίος διατύπωσε με θυμό την άποψή του:

«[...] θα το πω έτσι ωμά. Νιώθω ότι κάναμε 'μια τρύπα μέσα στο νερό'. Δεν είναι δυνατό το Υπουργείο Παιδείας που παίρνει τις αποφάσεις να δίνει αυτές τις ώρες για την ενίσχυση που είναι ελάχιστες» (EYT12, SYN_A, σ.18).

Αξιοποιώντας αρχικά κάποια πλεονάσματα διδακτικού χρόνου και αναδιοργανώνοντας την κατανομή του χρόνου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αξιοποιήθηκαν τελικά 24 αντί 13 διδακτικές περιόδους που είχαν αρχικά παραχωρηθεί εβδομαδιαία, για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε 51 συνολικά παιδιά τα οποία: α) παρουσίαζαν σοβαρά μαθησιακά κενά και δυσκολίες ή β) ήταν αλλόγλωσσα. Στο χρόνο αυτό, δεν υπολογίζεται η εξατομικευμένη στήριξη που προσφέρεται από ειδικούς παιδαγωγούς προς παιδιά που αξιολογήθηκαν από θεσμικές διαδικασίες και κρίθηκε ότι αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αντιστάσεις στην Υιοθέτηση Συμμετοχικής Προοπτικής Ηγεσίας

Οι αντιστάσεις από την υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής εμφανίστηκαν από τον α' κύκλο δράσης όταν είχε γίνει κατανοητό ότι αναμενόταν ενεργητική εμπλοκή στη δράση με ανάληψη πρωτοβουλιών, με συνεργασίες και συντονισμό. Οι αντιστάσεις αυτές φάνηκε να μετριάζονται στην εξέλιξη της ερευνητικής δραστηριοποίησης χωρίς όμως να έχουν καμφθεί εντελώς. Στο β' κύκλο, οι επιμέρους δυσκολίες στη συγκεκριμένη κατηγορία συνέχισαν να αφορούν: στο ρόλο των σχέσεων και των διαθέσεων που ίσχυαν ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που καλούνται κάθε φορά σε συνεργασία, στην απαίτηση για διάθεση πρόσθετου χρόνου και στην προσωπική στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών για συνεργασία.

Ο Ρόλος των Σχέσεων και των Διαθέσεων που Ίσχυαν Ανάμεσα στα Μέλη του Προσωπικού που Καλούνται Κάθε Φορά σε Συνεργασία

Όπως είχε ήδη διαφανεί από τα αρχικά στάδια της δράσης στον α' κύκλο, στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν ή δημιούργησαν θετική επαγγελματική σχέση, η ανάληψη πρωτοβουλιών διευκολύνθηκε και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ενδυναμώθηκαν προς όφελος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Πέρα από τον καθοριστικό παράγοντα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκείνο που φάνηκε να επηρεάζει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συνεργατική δραστηριοποίηση ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ασφάλεια και αποδοχή στον εργασιακό χώρο. Το γεγονός ότι ο διευθυντής είχε πρόσφατα τοποθετηθεί στο σχολείο σε συνδυασμό με τις νέες προτάσεις του για συμπεριληπτική δράση, έθεσαν αρκετούς εκπαιδευτικούς σε θέση 'αναμονής' μέχρι να βεβαιωθούν ότι μπορούσαν να αισθάνονται 'ασφαλείς'.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων παρουσίαζε ολοένα και πιο πλατιά βάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς προσπαθούσα να παρέχονται ολοένα και περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συλλογική δράση. Την ίδια στιγμή, απέδωσα φροντίδα στην αξιοποίηση των θετικών σχέσεων που ήδη υπήρχαν μεταξύ των μελών του προσωπικού. Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να υπερβούν τις αρχικές τους επιφυλάξεις εξαιτίας σε σχέση με τις προθέσεις της νέας διεύθυνσης, διατηρήθηκε και η επιφυλακτικότητα στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργητικότερης συμβολής στη συλλογική προσπάθεια.

Η Απαίτηση για Διάθεση Πρόσθετου Χρόνου

Στη διάρκεια του β' κύκλου δράσης η ανάγκη για διάθεση χρόνου σε δράσεις συνεργασίας και συντονισμού αποδείχτηκε ιδιαίτερα απαιτητική. Οι εκπαιδευτικοί που θέλησαν να δραστηριοποιηθούν προσπάθησαν να υπερβούν το εμπόδιο από την απουσία του αναγκαίου χρόνου στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, πραγματοποιώντας συναντήσεις στη διάρκεια του μη εργάσιμου χρόνου τους ή με περιστασιακές αλλαγές στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Τέτοιες αλλαγές καμιά φορά γίνονταν κατά παράβαση τυπικών λειτουργιών. Η δυσκολία αυτή αφορούσε στη δομή του σχολικού προγράμματος και ως εκ τούτου συνέχισε να είναι παρούσα σε όλη την εξέλιξη της έρευνας. Εκείνο που κατάφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν να επινοούν και να αξιοποιούν ευκαιρίες οι οποίες στην εξέλιξη της συνολικής δράσης αυξάνονταν.

Η Προσωπική Στάση και Αντίληψη του Κάθε Εκπαιδευτικού Χωριστά

Η προσωπική διάθεση, στάση και αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού παρέμεινε καθοριστική για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αξιοποίηση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης σε όλο το μήκος της παρεμβατικής δραστηριοποίησης. Από μια σχετικά πολυπληθή ομάδα εκπαιδευτικών η δράση αγκαλιάστηκε από τα πολύ αρχικά στάδια της έρευνας. Μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών αγκάλιασε στην εξέλιξη της δράσης την ιδέα ενώ μια τρίτη – ευτυχώς πολύ μικρότερη - ομάδα προτίμησε να διατηρήσει μια επιφυλακτική έως ουδέτερη στάση μέχρι και το τέλος της παρέμβασης.

Αντιστάσεις από τις Αρχικές Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτέλεσαν σοβαρή αντίσταση στην ουσιαστική εξάπλωση της προσπάθειας για ανάληψη δράσης προς την αναχαίτιση της μειονεξίας και της περιθωριοποίησης. Από τα αρχικά στάδια της έρευνας είχαν διαφανεί δυσκολίες που αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη διάθεση για ενεργητική δραστηριοποίηση.

Η αποστασιοποίηση από την πιθανότητα ευθύνης στην αναχαίτιση της αδικίας από μέρους των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε μια σοβαρή αντίσταση στη συνολική προσπάθεια. Στοιχεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίες τείνουν να αγνοούν τα αίτια της αποτυχίας, της χαμηλής επίδοσης και της αδιαφορίας των παιδιών κατά τη σχολική τους ζωή, μπορούν να ανιχνευτούν σε καθημερινές πρακτικές όπως η διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας. Ενώ διαπιστώνονταν δυσκολίες οι οποίες κατά τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών οφείλονταν σε αδιαφορία των γονέων ή σε ανεπαρκή ετοιμότητα του ίδιου του παιδιού, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν σταθεροί στην ανάθεση αδιαφοροποίητης κατ' οίκον εργασίας τόσο στην ποσότητα όσο και στις απαιτήσεις της.

Οι αντιστάσεις που προέκυπταν από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πέρα από τη βραδύτητα ή την άρνηση για προσωπική εμπλοκή σε απαιτούμενες δράσεις, φαίνεται να προκαλούσαν και κάποια δυσκολία στην προσπάθεια οικοδόμησης μιας κοινής πολιτικής στο σχολείο που να οικοδομείται σε κοινές αξίες. Πέρα από τις προσωπικές μου παρατηρήσεις, η διαπίστωση αυτή ενδυναμώνεται από τα σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς εκφράστηκαν ανησυχίες κατά πόσο όλοι οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να δώσουν το καλύτερο που θα μπορούσαν στην προσπάθεια. Αν μάλιστα η διαπίστωση αυτή συνδεθεί και με το φαινόμενο της 'επαγγελματικής απομόνωσης' και του αισθήματος 'αυτάρκειας' εξαιτίας της εμπιστοσύνης στην προσωπική εμπειρία, δικαιολογείται η υπόθεση ότι η οικοδόμηση κοινής πολιτικής στη βάση κοινών αντιλήψεων παραμένει μια πολύ δύσκολη υπόθεση.

Ο κίνδυνος να δοθεί υπέρμετρη στήριξη προς τους «αδύνατους» σε βάρος του δικαιώματος των υπόλοιπων παιδιών και ιδιαίτερα των «προικισμένων»¹⁸, ήταν ένα άλλο επιχείρημα που προβλήθηκε ως επιφύλαξη από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα προβληματισμό που αποκτά χαρακτήρα διλήμματος και συχνά διαποτίζει τις συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο προβληματισμός αυτός φάνηκε να εμφανίζεται και στις συνεντεύξεις προσδίδοντας μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην ανάληψη έντονων δράσεων προς όφελος των αδύνατων μαθητών.

¹⁸ Η χρήση εισαγωγικών για τους χαρακτηρισμούς «αδύνατοι» και «προικισμένοι» είναι σκόπιμη και δεν υιοθετείται από τον ερευνητή. Πρόκειται για χαρακτηρισμούς που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Η μη υιοθέτησή τους από τον ερευνητή δε συνιστά μη αναγνώριση του διαφορετικού βαθμού ετοιμότητας των παιδιών στο σχολείο. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας το επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται στη διερεύνηση παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των παιδιών και μειώνουν τις πιθανότητες για σχολική επιτυχία.

Ο προβληματισμός αυτός θεμελιώνεται σε μια επικαλούμενη αναγκαιότητα πρόσθετης εξατομικευμένης στήριξης προς τα παιδιά που θεωρούνται προικισμένα ή ταλαντούχα. Την ίδια στιγμή, καταγράφεται και ο προβληματισμός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κατά πόσο η υπερβολική αφιέρωση χρόνου και στήριξης προς τα παιδιά που κινούνται στο φάσμα της αποτυχίας και της χαμηλής επίδοσης αποτελεί δυσμενή διάκριση σε βάρος των υπολοίπων παιδιών.

Η απουσία θεσμών διαφοροποιημένης στήριξης όλων των παιδιών συχνά αφήνει την εντύπωση στους εκπαιδευτικούς ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα λειτουργεί με τρόπο που

«αφήνει πίσω τους αδύνατους και τους πολύ καλούς. Αδικεί και τους πολύ καλούς αδικεί και τους αδύνατους» (EEM4, SYN_A, σ. 9).

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η άποψη που αναδεικνύεται δεν αποκλείει μια παράλληλη στήριξη των ομάδων των ‘αδύνατων’ και των ‘προικισμένων’ αλλά παραμένει στη σφαίρα της επιφύλαξης.

«EYT6: Μια εισήγησή μου είναι, κάνοντας το τούτο (εννοεί την παρέμβαση για στήριξη των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου), να βρούμε και τα μωρά που χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση και να μην περιοριστούμε στα υψηλού κινδύνου... Δεν ξέρω πώς θα ορίσουμε τους άλλους...»

Σ: Τι ακριβώς εννοείς;

EYT6: Δηλαδή, ορίζοντας σε κάποια φάση τα υψηλού κινδύνου μωρά, θα μπορούσαμε να ορίσουμε και τα μωρά τα οποία έχουν ανάγκη και θέλουν μια έξτρα βοήθεια και ώθηση.

Σ: Μα η προσπάθεια πρέπει να είναι για όλους κανονικά. Απλά ήταν λίγο πιο ευαισθητοποιημένη η προσπάθεια προς τους υψηλού κινδύνου.

EYT6: Ναι αλλά τα αφήνουμε εκείνα τα μωρά τα οποία είναι ...

EYT4: Που είναι συναισθηματικά ίσως πιο...

EYT6: Είναι καλά να ορίζουμε και εκείνα τα μωρά. Αναφέρομαι όμως και στα μωρά τα οποία είναι προικισμένα. Όπως ορίζουμε τα παιδιά τα οποία είναι υψηλού κινδύνου, να ορίσουμε και τα παιδιά τα οποία είναι ταλαντούχα.

EYT4: Τα προικισμένα ας πούμε

EYT6: Ναι. Ναι. Να τα εντοπίσουμε και να βοηθήσουμε και αυτά έτσι. [...]

Σ: Εννοείς ότι θα είναι ωφέλιμοι για όλη την κοινωνία

EYT6: Βεβαίως.

EYT4: Βασικά για να αξιοποιήσουν και αυτοί καλύτερα τα talέντα τους ώστε να γίνουν πιο ... καλύτερες προσωπικότητες.

EYT6: Δεν πρέπει να μένουμε πάντα στο θέμα τούτο του ...» (SYN_DE, σ.7-8).

Γενικά, το θέμα των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, φαίνεται να χρειάζεται μεγαλύτερη διερεύνηση και προσεγμένη προσέγγιση αφού οποιαδήποτε δράση θα τελεί κάτω από τις δυνατότητες ή τους περιορισμούς των ερμηνειών των εκπαιδευτικών οι οποίες με τη σειρά τους ορίζονται από προσωπικές αντιλήψεις.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Στον γ' κύκλο, η δράση βρισκόταν στην ώριμη εξέλιξή της και η προσπάθεια εστιάστηκε στο να επισημανθούν και ενδυναμωθούν εκείνες οι πρακτικές που είχαν βοηθήσει θετικά τη συλλογική προσπάθεια. Το ζητούμενο ήταν η έμπρακτη επίδειξη μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης και φροντίδας μέσα από βαθύτερη γνωριμία με την προσωπική ιστορία κάθε παιδιού και μέσα από την επίδειξη συνολικής φροντίδας πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας. Σταδιακά, η φιλοδοξία στην προσπάθεια ήταν να φτάσουμε στην εδραίωση μιας κουλτούρας συμπεριληπτικής πρακτικής και σε μια μόνιμη διάθεση δράσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη ανάμεσα στα παιδιά.

Κατά τη διάρκεια του γ' κύκλου συνέχισαν να εμφανίζονται αντιστάσεις που σχετίζονταν με την παιδαγωγική πράξη και τη θεσμική και οργανωτική δομή του σχολείου ενώ ενδυναμώθηκαν οι δυσκολίες από τη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα που μας αποκάλυπτε η βαθύτερη γνωριμία με την προσωπική ιστορία κάθε παιδιού. Το καινούριο στοιχείο σε αυτή τη φάση ήταν η συνειδητοποίηση δυσκολιών που προέρχονταν από εξωτερικές παρεμβολές.

Δυσκολίες Εφαρμογής στην Παιδαγωγική Πράξη

Στον γ' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονται με δυσκολίες στην παιδαγωγική πράξη αφορούν στα ακόλουθα: 1) Διάρκεια της παρεμβατικής δράσης, 2) Ανεπάρκεια διδαχτικών πρακτικών και μέσων, 3) Ποσότητα της διδακτέας ύλης, 4) Απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής, 5) Ανάγκη συνεργασίας με οικογένειες και 6) Επιμόρφωση προσωπικού.

Διάρκεια της Παρεμβατικής Δράσης

Η άποψη για την αναγκαιότητα μακροπρόθεσμης δράσης διατηρήθηκε και στον γ' κύκλο δράσης και φάνηκε να επιβεβαιώνεται από την εισήγηση για συνέχιση της προσπάθειας και κατά την επόμενη χρονιά. Οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να συγκλίνουν στο ότι την επόμενη χρονιά θα υπάρχει μεγαλύτερη ετοιμότητα αφού ήταν αναγκαίο να υπάρξει περίοδος προετοιμασίας.

«Νομίζω ότι θα είναι πιο εύκολα τα πράγματα (εννοεί την επόμενη χρονιά). Γιατί αυτό ήταν πολύ άγνωστο σε μας. Και να γίνει από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Να γίνει από την αρχή και να είναι συγκεκριμένοι οι στόχοι» (EYT14, SYN_C, σ.3).

«EYT6: Εγώ πιστεύω ναι. Μεγάλο όφελος γιατί ακριβώς ενεργοποιηθήκαμε. Οπότε αφού ενεργοποιηθήκαμε σημαίνει ότι προσπαθήσαμε κιόλας να λύσουμε το πρόβλημα που υπήρξε.

Σ: Και τα παιδιά πιστεύετε ότι βελτιώθηκαν;

(σιωπή) E... ίσως πρέπει να είναι πιο μακροπρόθεσμο.

EYT6 : Ναι.

EYT4: Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ήταν μια πρώτη προσπάθεια, η οποία θα έχει συνέχεια για να δούμε το αποτέλεσμα.

Σ: Καλά, από αυτή την προσπάθεια ποιο ήταν το όφελος;

EYT4: Το κλίμα που δημιουργήθηκε.

EYT6: Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων. Ο εντοπισμός των μαθητών...

Σ: Πιστεύετε ότι στ' αλήθεια δούλεψε η προσπάθεια στο σχολείο;

EYT6: Γενικά στο σχολείο;

Σ: Ναι.

EYT6: Σε ένα μεγάλο ποσοστό πιστεύω ότι λειτούργησε, ναι.

Σ: Άρα δικαιούμαστε να είμαστε αισιόδοξοι;

EYT4: Τη θεωρώ ως μια πρώτη προσπάθεια, η οποία θα πρέπει να έχει συνέχεια, για να δούμε τα οφέλη.

EYT6: Τα οφέλη θα είναι μακροπρόθεσμα» (SYN_DE, σ.15).

Ο Ανεπαρκής Χαρακτήρας των Διδακτικών Πρακτικών και των Διαθέσιμων Διδακτικών Μέσων

Στον γ' κύκλο δράσης, συνεχίστηκε η αναζήτηση τρόπων έμπρακτης δραστηριοποίησης για την αναχαίτιση της αδικίας μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Η προσπάθεια ενταξιακής δράσης επεκτάθηκε στην επίδειξη συνολικής φροντίδας πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας, θεωρώντας ότι οι εσωτερικές συνθήκες σε σχέση με την υλικοτεχνική και θεσμική υποδομή ήταν δεδομένες. Η τάση αυτή, φαίνεται να προκάλεσε μια διάθεση αυτοκριτικής με στόχο τη βελτίωση και την απόδραση από τα καθιερωμένα:

«Χρειαζόμαστε περισσότερα μέσα και υλικά, να ξεφύγουμε από τις παραδοσιακές μεθόδους» (EYT4, SYN_DE, σ. 20).

«Και είναι σημαντικό το πώς διδάσκουμε...» (EYT4, SYN_DE, σ. 23).

Η παρατήρηση των διδασκαλιών αποκάλυψε μια ποικιλία προσεγγίσεων από μέρους των εκπαιδευτικών και μια προσπάθεια διαφοροποίησης της εργασίας μέσα από διαβάθμιση δραστηριοτήτων ώστε να δημιουργούνται ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά. Σε κάποιες διδασκαλίες τα παραδοσιακά μοτίβα ερώτηση – απάντηση και διαλογική συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού συνεχίζουν να κατέχουν σημαντική θέση ενώ και τα διδακτικά μέσα που αξιοποιούνταν συχνά περιορίζονταν στο κοινό διδακτικό εγχειρίδιο. Σε μια προσπάθεια συμβολής στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων, στις κατ' ιδίαν συζητήσεις που ακολουθούσαν την παρατήρηση διδασκαλιών με κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, η προσπάθειά μου ήταν προσανατολισμένη στην επισήμανση των στοιχείων που θα μπορούσαν να

διαφοροποιηθούν ώστε να δημιουργούνται προϋποθέσεις συμμετοχής από όλα ανεξαιρέτα τα παιδιά στο μάθημα.

Ποσότητα της Διδακτέας Ύλης

Οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν έντονη άποψη για την ποσότητα της διδακτέας ύλης σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών, περιόριζε τα περιθώρια για ανάληψη ουσιαστικής δράσης για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Την ίδια στιγμή, θεωρώ ότι η επιμονή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ποσότητα της διδακτέας ύλης αποκαλύπτει μια παρεξηγημένη αντίληψη για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και για την επιδίωξη ιεραρχημένων εμφάσεων διδασκαλίας.

Στο βαθμό που η αντίληψη για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, μεταφράζεται σε κάλυψη σελίδων του σχολικού εγχειριδίου δημιουργείται θέμα παρεξηγημένης αντίληψης και παρερμηνείας του τι είναι διδακτέα ύλη και ως εκ τούτου δε διευκολύνεται η αποτελεσματικότητα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με τις εμφάσεις και την οργάνωση των διδασκαλιών, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια κοινά διαμορφωμένη αντίληψη και αυτό είναι ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια ανάπτυξης κοινά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η Απουσία μιας Σταθερής και Μακροπρόθεσμης Πολιτικής

Θέτοντας το θέμα της μακροπρόθεσμης πολιτικής για δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης σε μια πλατύτερη βάση, αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν την άποψη ότι υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εισήγηση αυτή κατατέθηκε ως απάντηση στη συνειδητοποίηση της απουσίας θεσμικών ρυθμίσεων και προσδοκιών στο επίπεδο της κεντρικής αρχής. Παρόλο που ως παρατήρηση είχε καταγραφεί από τους εκπαιδευτικούς από τα αρχικά στάδια της παρέμβασης, στο τέλος του γ' κύκλου εκφράστηκε με εντονότερο τρόπο μάλλον ως ανησυχία παρά ως διαπίστωση.

Η Ανάγκη για Συνεργασία με τις Οικογένειες των Μαθητών

Στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, η συνεργασία με την οικογένεια αποτελεί ουσιώδες συστατικό. Η επιδίωξη συνεργασίας με τους γονείς αποτέλεσε

προτεραιότητα για το σχολείο από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Σε σχέση όμως με τις προσπάθειες στήριξης των παιδιών 'υψηλού κινδύνου', οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η απουσία συνεργασίας με αρκετές οικογένειες, περιορίσε σημαντικά τις πιθανότητες επιτυχίας. Η άποψη αυτή κατατέθηκε εντονότερα στον γ' κύκλο δράσης όταν η παρέμβαση έφτανε στην κορύφωσή της μάλλον ως παράπονο παρά ως διαπίστωση.

Η κατ' οίκον εργασία αποτελεί σημαντική πτυχή που αφορά τη σχέση οικογένειας και σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι: ενόσω η κατ' οίκον εργασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, η απουσία ενδιαφέροντος από μέρους της οικογένειας θα αναδεικνύεται σε ανασταλτικό παράγοντα.

Επιμόρφωση Προσωπικού

Το αίτημα για ανάπτυξη και επιμόρφωση σε σχέση με πρακτικές πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης, τέθηκε ήδη από την εμπειρία από τους δύο πρώτους κύκλους δράσης. Στον γ' κύκλο δράσης, η απουσία επιμόρφωσης παρέμεινε ως δυσκολία αλλά στον κατάλογο των θεμάτων της προστέθηκε και η διαχείριση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο πέρα από τα μαθησιακά τους προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποίησαν μια απουσία δεξιοτήτων διαχείρισης θεμάτων που αφορούσαν τη συναισθηματική υπόσταση των παιδιών και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Αντιστάσεις / Δυσκολίες από την Πολυπλοκότητα των Περιπτώσεων Υψηλού Κινδύνου

Οι δυσκολίες σε σχέση με την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου εδραιώθηκαν στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών όταν η προσπάθεια στράφηκε προς μια ολιστική υποστήριξη πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας. Στο γ' κύκλο δράσης οι αντιστάσεις που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων 'υψηλού κινδύνου', πέρα από τη συνειδητοποίηση του συνθετικού χαρακτήρα των προβλημάτων και πέρα από το αίτημα για στήριξη από εξωτερικούς φορείς, αφορούν: 1) Στη συναισθηματική και κοινωνική παρουσία των παιδιών και 2) Στα αδιευκρίνιστα αίτια αποτυχίας και χαμηλής επίδοσης.

Στο γ' κύκλο δράσης, οι εκπαιδευτικοί έφταναν πολύ κοντά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης αντίληψης για την κατάσταση κάθε παιδιού χωριστά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα συμπτώματα που παρουσίαζαν τα παιδιά σε σχέση με τη σχολική ζωή δεν αφορούσαν αποκλειστικά τον ακαδημαϊκό τομέα αλλά συνοδεύονταν και με κάποια συμπτώματα που αφορούσαν τη συναισθηματική και κοινωνική τους παρουσία. Ενώσω οι εκπαιδευτικοί ανέπτυσαν μια προσέγγιση βαθύτερης γνωριμίας και κατανόησης κάθε παιδιού χωριστά έρχονταν αντιμέτωποι με μια απαιτητική προσπάθεια για κοινωνική ένταξη και αποδοχή.

«Κάτι που θα μπορούσε να δουλέψουμε μέσα στην τάξη, είναι η αποδοχή των παιδιών από όλα τα παιδιά. [...] Το πρώτο που προσπάθησα να κόψω ήταν η κοροϊδία. Χρειάστηκε επιμονή» (EYT1, SYN_A, σ. 6).

Η σημαντικότητα της συναισθηματικής και κοινωνικής πτυχής, αποκαλύπτεται όταν οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ενδυνάμωση της γενικότερης παρουσίας των παιδιών με την πρόοδο στον ακαδημαϊκό τομέα στο γνωσιολογικό κομμάτι.

«Βλέπω ότι είναι σημαντική και η συναισθηματική στήριξη τούτων των μωρών. Διότι τα πιο πολλά χρειάζονται στήριξη και συναισθηματικά περισσότερο - παρά γνωσιολογικά. Συνήθως σε αυτή την ομάδα υψηλού κινδύνου υπάρχουν μωρά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και κάπου θέλουν βοήθεια στο συναισθηματικό τομέα. Και είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να ενδυναμώσει μια θετική εικόνα. Βασικά είναι μωρά με χαμηλή αυτό-εικόνα. Διότι, όταν τα στηρίζεις συναισθηματικά και νιώσουν αποδεχτά μέσα στην τάξη, κάπου θα προσπαθήσουν και στο γνωσιολογικό τομέα. Αν όμως νιώθουν αποκλεισμένοι και κάπου νιώθουν ότι είναι οι αδύνατοι της τάξης, τούτο το πράγμα δεν τους βοηθά ούτε και στο γνωσιολογικό τομέα. Και σιγά σιγά αποκόπτονται» (EYT4, SYN_DE, σ. 8).

«Είναι δηλαδή θέμα κατά πόσο άλλα παιδιά αποδέχονται ένα παιδί που χαρακτηρίσαμε ως υψηλού κινδύνου. Δεν το αποδέχονται. [...] Προσπαθήσαμε να το κάνουμε να πιστέψει στον εαυτό του» (EYT10, SYN_A, σ. 16-17).

Το Αδιευκρίνιστο των Αιτίων Αποτυχίας και Χαμηλής Επίδοσης για Αρκετές Περιπτώσεις Παιδιών

Σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζονταν συμπτώματα αποτυχίας και υποεπίδοσης για αίτια τα οποία δεν ήταν σε θέση να επισημάνουν οι εκπαιδευτικοί και ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να χειριστούν χωρίς τη βοήθεια ειδικών. Το φαινόμενο αυτό, προκαλούσε στους εκπαιδευτικούς απογοήτευση η οποία εμφανιζόταν πιο έντονη κατά τη διάρκεια του γ' κύκλου δράσης. Κάποιες φορές, έφταναν στο σημείο να αποδίδουν την εικόνα του παιδιού σε προσωπική αδιαφορία, ειδικότερα σε περιπτώσεις παιδιών στις μεγαλύτερες τάξεις. Μια υπόθεση για τις περιπτώσεις αυτές, θα μπορούσε να είναι ότι δεν έγινε έγκαιρη επισήμανση των δυσκολιών, τα παιδιά δεν είχαν την αναγκαία στήριξη και κατέληξαν να αποδεχτούν ένα υποβαθμισμένο ρόλο στο σχολείο.

Δυσκολίες από τη Δομή και τη Θεσμική Λειτουργία του Σχολείου

Οι δυσκολίες από τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου εμφανίστηκαν από τον α' κύκλο δράσης και παρέμειναν σταθερές μέχρι και το γ' κύκλο. Στο γ' κύκλο, οι επιμέρους δυσκολίες στη συγκεκριμένη κατηγορία συνέχισαν να αφορούν στα ακόλουθα: 1) Η μόνιμη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, 2) Απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης, 3) Ανεπάρκεια υποδομών, 4) Αυξημένος αριθμός παιδιών κατά τμήμα, 5) Μέγεθος και γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και 6) Ανεπάρκεια ευκαιριών εξατομικευμένης στήριξης συγκεκριμένων παιδιών.

Η Απουσία Ευκαιριών Αλληλεπίδρασης

Για τις πτυχές των δυσκολιών που προκαλούνταν από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργία του σχολείου έχει γίνει ήδη αναφορά στην αφήγηση των δυσκολιών κατά τους δύο πρώτους κύκλους. Παρόλο, που οι αντιστάσεις και δυσκολίες συνέχισαν να είναι παρούσες σε όλο το μήκος της δραστηριοποίησης, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών είχε αρχίσει να εδραιώνεται η ιδέα ότι το ζητούμενο θα έπρεπε να είναι οι διαφοροποιημένες δράσεις μέσα από τις υφιστάμενες ρυθμίσεις.

Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί στον γ' κύκλο δράσης ήταν η καθολική απαίτηση των εκπαιδευτικών για ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης αποτελούν την ελπίδα για απόδραση από την απομόνωση και για επίτευξη

προόδου. Πρόσθετα, στην απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα δεδομένα που περιορίζουν τις δυνατότητες υποστήριξης του διδαχτικού τους έργου.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, δήλωναν απογοήτευση από το γεγονός ότι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα πράγματα σε αυτή την προσπάθεια μέσα από ευκαιρίες αλληλεπίδρασης αλλά και μέσα από μια εστιασμένη καθοδήγηση, είτε από το διευθυντή είτε από κάποιο άλλο συνάδελφο εντός ή εκτός του σχολείου.

Η Ανεπάρκεια Ευκαιριών Εξατομικευμένης Στήριξης

Πρόσθετα στην απογοήτευση από την απουσία ευκαιριών αλληλεπίδρασης, στον γ' κύκλο δράσης εκείνο που ξεχώρισε ήταν η απογοήτευση από τη συνειδητοποίηση των αδιεξόδων με τα οποία οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν αντιμέτωποι όταν αναζητούσαν τρόπους για εξατομικευμένη στήριξη στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επενδύουν σημαντική αισιοδοξία στις ευκαιρίες για εξατομικευμένη βοήθεια έξω από τα πλαίσια της διδασκαλίας στην αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς όμως να τις έχουν. Είναι χαρακτηριστική η σχεδόν ακραία επιμονή από εκπαιδευτικό στην άποψη ότι μόνο με την αγορά υπηρεσιών για ατομική φροντιστηριακή διδασκαλία θα μπορούσαμε να λύσουμε τα προβλήματα της σχολικής αποτυχίας και για το λόγο αυτό ως σχολείο θα έπρεπε να κινηθούμε προς την εξεύρεση των ανάλογων οικονομικών πόρων.

Αντιστάσεις στην Υιοθέτηση Συμμετοχικής Προοπτικής Ηγεσίας

Οι αντιστάσεις από την υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής - οι οποίες εμφανίστηκαν από τον α' κύκλο δράσης και διατηρήθηκαν σε μικρότερη ένταση στο β' κύκλο - συνέχισαν να προβάλλονται και στον γ' κύκλο. Στον γ' κύκλο οι επιμέρους αντιστάσεις φάνηκαν να μετριάζονται καθώς το αίσθημα ασφάλειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενδυναμώθηκε και το θετικό κλίμα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών διατηρήθηκε και βελτιώθηκε. Παρά ταύτα, στη συγκεκριμένη κατηγορία οι επιμέρους αντιστάσεις συνέχισαν να αφορούν: 1) Στην απαίτηση για διάθεση πρόσθετου χρόνου και 2) Στην προσωπική στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών για συνεργασία. Στη διάρκεια του γ' κύκλου δράσης, η δομή του σχολικού προγράμματος συνέχισε να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια για συντονισμένες δράσεις και συνεργασίες.

Αν η απαίτηση για πρόσθετη αναζήτηση ελεύθερου χρόνου για συντονισμό και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούσε μια αντικειμενική και απτή δυσκολία, οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την ανάληψη δράσεων αποτέλεσαν αντίσταση που πιο δύσκολα μπορούσε να αντιμετωπιστεί. Η προσωπική αντίληψη και η παρώθηση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην απαίτηση για ενεργητική συμμετοχή τους σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αλληλεπίδραση και τις συνεργασίες αποτελεί βασική προϋπόθεση για δραστηριοποίηση. Η πραγματικότητα αυτή, υπό προϋποθέσεις μπορεί να αποτελεί αντίσταση στη δράση.

Γενικά, η υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας λειτούργησε ταυτόχρονα ως διευκολυντής και ως πηγή αντίστασης στην εξέλιξη της δράσης. Στο βαθμό που η εργασία καταμεριζόταν και η γνώση διαχεόταν, η συμμετοχική προοπτική λειτούργησε ως διευκολυντής ενώ στο βαθμό που απαιτήθηκε συνεργασία και συντονισμός και ανάληψη πρωτοβουλιών, χωρίς να υπάρχει η ανάλογη διάθεση, η προσέγγιση λειτούργησε ανασταλτικά.

Αντιστάσεις / Δυσκολίες που προέρχονται από θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές

Οι θεσμικές αντιστάσεις καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά τη διάρκεια του γ' κύκλου δράσης όταν ο αναστοχασμός συνδέθηκε με τις δράσεις που απαιτούνται για την επόμενη σχολική χρονιά. Οι αντιστάσεις αυτές, αποτελούν πρόβλημα με την ανυπαρξία, την απουσία ή τη δυσλειτουργία τους και όχι κατ' ανάγκη με τη λειτουργία τους ως γεγονότα με άμεσα αποτρεπτικό χαρακτήρα. Οι αντιστάσεις στην κατηγορία αυτή σχετίζονται με: 1) Τις αντιστάσεις που αφορούν την υποστήριξη υποδομών, 2) Τις αντιστάσεις που αφορούν τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και 3) Τις δυσκολίες από τις ισχύουσες διαδικασίες στελέχωσης του σχολείου.

Υποστήριξη Υποδομών

Για οποιεσδήποτε εργασίες συντήρησης ή αναβάθμισης των κτιριακών υποδομών το σχολείο εξαρτάται από τη στήριξη Υπηρεσιών στις οποίες το σχολείο υπάγεται ως θεσμός και ως κτίριο υπάγεται. Στις περιπτώσεις που απαιτήθηκε βελτίωση, ενίσχυση ή οποιαδήποτε άλλη παρέμβαση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου χρειάστηκε να

ακολουθηθούν όλες οι χρονοβόρες διαδικασίες αίτησης, διαπραγμάτευσης, έγκρισης και υλοποίησης. Οι διαδικασίες αυτές, αφενός απαιτούν δαπάνη πολύτιμου διοικητικού χρόνου και αφετέρου καθυστερούν την άμεση υλοποίηση δράσεων.

Παρόμοια διαδικασία αφορά και τις διαδικασίες ενίσχυσης του εξοπλισμού του σχολείου. Παραδείγματα δυσκολιών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αποτελούν η προσπάθεια βελτίωσης του χώρου παροχής λογοθεραπείας, η προσπάθεια δημιουργίας χώρων για παροχή ειδικής εκπαίδευσης και ενισχυτικής διδασκαλίας και η προσπάθεια αγοράς εξειδικευμένου εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς μέσα σε συνθήκες αξιοπρεπούς κατάστασης των κτιριακών υποδομών, φαίνεται να έχει επίδραση στο ίδιο το συναίσθημα τους:

«Νιώθω επίσης ότι το περιβάλλον στο οποίο εργαζόμασταν δε μας βοήθησε. Αίθουσες άβαφτες και απεριποίητες» (EYT17, SYN_F, σ. 17).

Στήριξη του Εκπαιδευτικού Έργου

Για τη διαφοροποίηση και τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, απαιτήθηκε η εξειδικευμένη διάγνωση και αξιολόγηση από ισχύουσες διαδικασίες που ορίζονται από τα νομοθετήματα και τους κανονισμούς λειτουργίας των δημόσιων σχολείων στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Μετά από εισηγήσεις των εκπαιδευτικών (αναφέρομαι σε συνεργασία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών τμημάτων με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου) και μετά από την εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμης των γονέων, έγινε παραπομπή προς εξειδικευμένη αξιολόγηση για 15 συνολικά περιπτώσεις παιδιών.

Παρά το γεγονός ότι οι αιτήσεις έγιναν έγκαιρα και γραπτά και παρά το γεγονός ότι βρισκόμασταν σε συνεχή επικοινωνία με τις αρμόδιες υπηρεσίες της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η διαδικασία αξιολόγησης για αρκετές περιπτώσεις δεν πρόλαβε καν να ξεκινήσει εξαιτίας του συνολικά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων από όλα τα σχολεία που έπρεπε να εξεταστούν. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα φάνηκε ότι εκκρεμούσαν περιπτώσεις αξιολόγησης από προηγούμενα χρόνια.

Η αξιολόγηση μέσα από αυτές τις θεσμικές διαδικασίες είναι αναγκαία για την παραχώρηση διευκολύνσεων και χρόνου στήριξης για τα παιδιά που κρίνεται ότι το

χρειάζονται. Ακόμα και στις περιπτώσεις των παιδιών που οι γονείς προχωρούσαν σε εξειδικευμένη αξιολόγηση με ιδιωτική πρωτοβουλία, δε γινόταν οποιαδήποτε παραχώρηση διευκολύνσεων ή χρόνου στήριξης αν δεν υπήρχε και αξιολόγηση από τις καθιερωμένες διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος

Πέρα από τη θεσμική εξάρτηση που δημιουργείται από τη διαδικασία παραπομπής μαθητών προς αξιολόγηση για παραχώρηση διευκολύνσεων, για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου ανασταλτικά λειτουργεί και η απόλυτη εξάρτηση από τη διαχείριση των οικονομικών. Το σχολείο δεν έχει την ευχέρεια άμεσης διαχείρισης προϋπολογισμού, πλην ενός μικρού ταμείου που αφορά σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής. Μέσω της οικείας Σχολικής Εφορείας το σχολείο μπορεί να διαχειρίζεται δαπάνες που αφορούν συντήρηση, επεκτάσεις και εξοπλισμούς μέσα από αιτήσεις και προτάσεις για διάθεση προδιαγεγραμμένων ποσών. Ανάλογη πρακτική όμως δεν ισχύει για θέματα που αφορούν εκπαιδευτικό έργο. Στην περίπτωση που κρίναμε ότι ήταν αναγκαία η στήριξη συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών οι οποίοι αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες και δεν είχαν οποιαδήποτε βοήθεια στο σπίτι, μέσω αγοράς υπηρεσιών από αδιόριστο εκπαιδευτικό, χρειάστηκε να καταφύγουμε σε προσωπικές εθελοντικές εισφορές, σε εισφορές από το Σύνδεσμο Γονέων και σε αίτηση χρηματοδότησης προγραμμάτων Προαγωγής Υγείας στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Αδυναμία στήριξης της προσπάθειας, διαφάνηκε επίσης όταν ζητήθηκε από το κλιμάκιο γλωσσικού μαθήματος στις υπηρεσίες του Υπουργείου για παραχώρηση έτοιμων εργαλείων αξιολόγησης της δεξιότητας κατανόησης γραπτού κειμένου. Σε επικοινωνία μου μάλιστα με την Υπηρεσία μου αναφέρθηκε πως δεν υπήρχαν έτοιμα δοκίμια αξιολόγησης και πως θα έπρεπε να προχωρήσουμε σε αυτή τη διαδικασία από μόνοι μας στη βάση των περιγραφών στα Αναλυτικά Προγράμματα. Την αδυναμία αυτή, σχολίασαν με έντονο τρόπο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι, το Εκπαιδευτικό μας Σύστημα, τους αφήνει αβοήθητους στα θέματα αυτά και ότι θα ήθελαν να έχουν στα χέρια τους κάποια εργαλεία αξιολόγησης που να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία και να προέρχονται από το ίδιο το Υπουργείο.

Ισχύουσες Διαδικασίες Στελέχωσης

Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, η στελέχωση των σχολείων αποφασίζεται και εφαρμόζεται μέσα από θεσμικές διαδικασίες στη βάση δύο παραμέτρων: αφενός την

κατάταξη εκπαιδευτικών για σκοπούς μεταθέσεων με βάση κριτήρια που αφορούν στην προϋπηρεσία τους και αφετέρου τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτή η διαδικασία, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη μιας σταθερής πολιτικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών θεμάτων, ιδιαίτερα σε σχέση με την αλλαγή στη διεύθυνση των σχολείων, η οποία επηρεάζει την υιοθέτηση και συνέχιση συγκεκριμένων προσανατολισμών και πρακτικών.

«Το θέμα είναι ότι με την αλλαγή του διευθυντή αλλάζουν και κάποια πράγματα. Είναι εδώ το πρόβλημα» (EEE3, SYN_C, σ. 8).

Ίσως σε αυτή την πρακτική να οφείλεται εν μέρει και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν άμεσα νέες ιδέες αφού πιθανότητα, αντί να τις αντιμετωπίζουν ως θέμα κεντρικής ή σχολικής πολιτικής τις τοποθετούν σε μια κοινή δεξαμενή που αφορά στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του νέου διευθυντή.

Ερώτημα 3: Σε Ποιο Βαθμό, Βελτιώνεται η Ακαδημαϊκή Επίδοση των Μαθητών που Θα Επισημανθούν ως Περιπτώσεις Υψηλού Κινδύνου στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου;

Πηγές Δεδομένων

Τα αποτελέσματα στο ερώτημα που διερευνά κατά πόσο παρατηρήθηκε βελτίωση στην επίδοση των παιδιών που κρίθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη βελτίωση με τη συντονισμένη δράση που αναπτύχθηκε προκύπτουν από τρεις πηγές: α) Τα αποτελέσματα των δοκιμίων στην αρχή της παρέμβασης και κατά τη λήξη της, β) Τη γενικότερη εκτίμηση της προόδου του κάθε παιδιού που κρίθηκε ως περίπτωση υψηλού κινδύνου σε σχέση με τον εαυτό του όπως καταγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς και γ) Τη γραπτή απόδοση της προόδου ή της απουσίας προόδου για κάθε παιδί υψηλού κινδύνου όπως καταγράφηκε στα σχόλια των εκπαιδευτικών. Οι πληροφορίες καταγράφηκαν για κάθε παιδί ξεχωριστά σε ένα ενιαίο έντυπο το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι τμήματος κατά τη λήξη της παρέμβασης, το οποίο φιλοξενείται στα παραρτήματα.

Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη περιγραφή της μορφής και της διαδικασίας για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Τα Αποτελέσματα των Δοκιμίων στην Αρχή και στη Λήξη της Παρέμβασης

Για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παιδιά κατάφεραν να επιτύχουν πραγματική βελτίωση στην επίδοσή τους εφαρμόστηκαν δοκίμια στην αρχή αλλά και στη λήξη της παρέμβασης. Τα δοκίμια αφορούσαν στην κατανόηση γραπτού λόγου και σχεδιάστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Για το σχεδιασμό τους τέθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές οι οποίες συζητήθηκαν και συμφωνήθηκαν σε συνεδρία προσωπικού στην ολομέλεια και σε συναντήσεις των επιμέρους ομάδων εκπαιδευτικών με το διευθυντή κατά τάξη. Οι προδιαγραφές που συμφωνήθηκαν αφορούσαν στο περιεχόμενο αλλά και στη μορφή των δοκιμίων. Ως προς το περιεχόμενο, τα δοκίμια περιλάμβαναν πεζό γραπτό κείμενο στο οποίο τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν γραπτώς σε ερωτήσεις σε τρία επίπεδα κατανόησης: στο επίπεδο της γραμμής, στο επίπεδο του κειμένου και στο επίπεδο πέραν του κειμένου (in the lines, between the lines and beyond the lines). Ως προς τη μορφή,

τα δοκίμια συμφωνήθηκε να είναι σύντομα και να μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου και να περιλαμβάνουν ερωτήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να διορθωθούν και αξιολογηθούν με μια κοινή προσέγγιση. Τα κριτήρια αυτά, διαφοροποιήθηκαν για το δοκίμιο της πρώτης τάξης αφού τα παιδιά δεν είχαν κατακτήσει πλήρως το μηχανισμό ανάγνωσης και ως εκ τούτου το περιεχόμενο αφορούσε σε άλλες διαβαθμισμένες αναγνωστικές δεξιότητες.

Για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των δοκιμίων αξιοποιήθηκε η εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών ατομικά αλλά και συλλογικά αφού η τελική κατάληξη συμφωνήθηκε και από τα τρία μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών κατά τάξη και αφού δόθηκε η ευχέρεια αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομάδων. Πριν από την εφαρμογή των δοκιμίων, κατά τάξη οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην κατασκευή κλείδας διόρθωσης και προχώρησαν σε δοκιμαστικές διορθώσεις ώστε να υπάρξει μια κοινή προσέγγιση στη διόρθωση και αξιολόγηση. Τα δοκίμια αξιοποιήθηκαν τόσο για σκοπούς αρχικής όσο και για σκοπούς τελικής αξιολόγησης, δεδομένου ότι μεταξύ των δύο εφαρμογών είχε μεσολαβήσει περίοδος έξι μηνών.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, αξιοποιούνται μόνο οι επιδόσεις των παιδιών που κρίθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Η απόφαση για αξιοποίηση μόνο των αποτελεσμάτων που αφορούν στην ομάδα υψηλού κινδύνου στηρίζεται στην υπόθεση των εκπαιδευτικών τα παιδιά αυτά διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να βρεθούν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας.

Η Γενικότερη Εκτίμηση της Προόδου Κάθε Παιδιού που Κρίθηκε ως Περίπτωση Υψηλού Κινδύνου

Πέρα από τα αποτελέσματα των παιδιών στα γραπτά δοκίμια στην αρχή και στο τέλος της δράσης, για την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος αξιοποιήθηκε και η εκτίμηση προόδου που κατά τους εκπαιδευτικούς πέτυχε κάθε παιδί συνολικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι τμήματος κλήθηκαν να καταγράψουν σε κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 (1= ελάχιστος βαθμός και 5= μέγιστος βαθμός) το βαθμό στον οποίο εκτίμησαν ότι κάθε παιδί πέτυχε πρόοδο σε σχέση με τον εαυτό του, με βάση τη συνολική του παρουσία και προσπάθεια στο τμήμα.

Η Γραπτή Απόδοση της Προόδου ή της Απουσίας Προόδου για Κάθε Παιδί Υψηλού Κινδύνου όπως Καταγράφηκε στα Σχόλια των Εκπαιδευτικών

Για την απάντηση εκείνου του σκέλους του ερωτήματος που αφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την πρόοδο ή την απουσία προόδου με τη συντονισμένη δράση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν γραπτά τις εκτιμήσεις για κάθε παιδί χωριστά. Η απόδοση προόδου καταγράφηκε στο ίδιο έντυπο στο οποίο καταγράφηκαν τα αρχικά και τελικά αποτελέσματα των διορθωμένων δοκιμιών και η γενικότερη εκτίμηση προόδου.

Συνοπτικά, για την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών συγκριτικά κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση για να φανεί κατά πόσο επιτεύχθηκε πρόοδος στην επίδοση των παιδιών. Η παρουσίαση εμπλουτίζεται από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη προόδου και από τα σχόλια για την απόδοσή της.

Δύο σημαντικές επισημάνσεις είναι χρήσιμο να γίνουν αρχικά. *Πρώτο*, η επισήμανση παραγόντων με θετική ή αρνητική επίδραση οδήγησε στην κατηγοριοποίηση των παραγόντων σε δύο ευρείες κατηγορίες: παράγοντες 'αισιοδοξίας' και παράγοντες 'κινδύνου'. Όπως προκύπτει από την επισήμανση παραγόντων αισιοδοξίας και παραγόντων κινδύνου κάθε παιδί παραμένει μια ξεχωριστή περίπτωση αφού οι παρατηρήσεις για κάθε παιδί έμοιαζαν να είναι πολύ μοναδικές. *Δεύτερο*, η θετική ή αρνητική επίδραση ενός παράγοντα για κάποια συγκεκριμένα παιδιά δεν προσδίδει καθολική ισχύ στον παράγοντα αφού κάτι που λειτούργησε θετικά για ένα παιδί δε μπόρεσε να έχει την ίδια επίδραση σε κάποιο άλλο και αντίθετα.

Η εστίαση της προσοχής στα αποτελέσματα των παιδιών υψηλού κινδύνου, στηρίχτηκε στις αρχικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στις οποίες απέδωσαν το χαρακτηρισμό αυτό σε συγκεκριμένα παιδιά με βάση την πληροφόρηση για το υπόβαθρο και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού. Με βάση την αρχική εκτίμηση, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το έντυπο πληροφόρησης προόδου για 102 παιδιά. Στα συμπληρωμένα έντυπα που παραδόθηκαν, υπάρχουν όλες οι πληροφορίες για 72 παιδιά ενώ για άλλα 30 παιδιά υπάρχουν ελλειπείς πληροφορίες σε σχέση με τα αποτελέσματα της αρχικής ή της τελικής αξιολόγησης. Στις περιπτώσεις δε συμπεριλήφθηκε κανένα από τα 6 παιδιά που αντιμετώπιζαν σοβαρές μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες και υποστηρίζονταν από το πρόγραμμα της εξειδικευμένης Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που λειτουργούσε στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά, εξαιτίας των δυσκολιών που

αντιμετώπιζαν εντάσσονταν στα μαθήματα των τμημάτων μόνο για περιορισμένο διδακτικό χρόνο.

Τα Αποτελέσματα της Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης και η Γενικότερη Εκτίμηση της Προόδου

Στον πίνακα 4.23 (Παράρτημα Ι) παρουσιάζονται πληροφορίες αναλυτικά για κάθε περίπτωση παιδιού. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν στην τάξη, στο φύλο, στο αποτέλεσμα της αρχικής επίδοσης και στο αποτέλεσμα της τελικής επίδοσης. Επιπλέον, παρουσιάζεται η απόλυτη διαφορά προόδου μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης για κάθε παιδί (*T-A*) ενώ για κάθε περίπτωση παρουσιάζεται και η ποσοστιαία πρόοδος (*Βελτίωση %*). Τέλος, στην τελευταία στήλη (*Εκτίμηση Προόδου*) παρουσιάζεται για κάθε παιδί η εκτίμηση της προόδου από τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο τμήματος. Στο τέλος του πίνακα, παρουσιάζονται επίσης οι Μέσοι Όροι.

Από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.23 τα οποία αφορούν σε 72 παιδιά του σχολείου που κρίθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Στην πρόοδο που παρουσίασε κάθε παιδί ξεχωριστά υπάρχει ένα αξιοσημείωτο εύρος το οποίο αποτυπώνεται τόσο στη διαφορά αρχικής και τελικής αξιολόγησης όσο και στην εκτίμηση προόδου. Συγκεκριμένα, 18 από τα 72 παιδιά παρουσίασαν μηδενική έως και αρνητική πρόοδο, ενώ 6 παιδιά παρουσίασαν ποσοστιαία πρόοδο χαμηλότερη του 2%. Την ίδια στιγμή, τα αποτελέσματα κάποιων παιδιών φαίνονται να έχουν παρουσιάσει αξιοσημείωτη βελτίωση: 21 από τα 72 παιδιά παρουσίασαν ποσοστιαία βελτίωση μεγαλύτερη από το 10%.

Πέρα από την επίδοση και τη διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης, το εύρος διακύμανσης στην πρόοδο που πέτυχαν τα παιδιά καταγράφεται επίσης στην εκτίμηση προόδου που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Συνολικά, με βάση τα αποτελέσματα ο μέσος όρος της ποσοστιαίας βελτίωσης 6.85% ενώ ο μέσος όρος της εκτιμημένης από τους εκπαιδευτικούς προόδου ήταν 2.35 σε μια κλίμακα με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 5. Αξιοσημείωτη παρατήρηση αποτελεί το γεγονός ότι ο μέσος όρος εκτιμημένης προόδου για άλλα 30 παιδιά για τα οποία υπήρχαν ελλιπείς πληροφορίες για τη γραπτή επίδοση στο δοκίμιο αξιολόγησης ήταν 3.33 στην ίδια κλίμακα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν μεγαλύτερη πρόοδο για τις περιπτώσεις στις οποίες δεν είχαμε τα πλήρη αποτελέσματα στα γραπτά δοκίμια αξιολόγησης

Σε μια προσπάθεια βαθύτερης διερεύνησης των αποτελεσμάτων έγινε υπολογισμός του μέσου όρου της ποσοστιαίας πρόοδου κατά ηλικιακή ομάδα η οποία κατέδειξε ότι στα μικρότερα παιδιά υπήρξε μεγαλύτερη πρόοδος. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των τριών πρώτων τάξεων πέτυχαν ποσοστιαία βελτίωση 8,13% σε σύγκριση με ποσοστιαία βελτίωση 5,57% που πέτυχαν τα παιδιά των τριών μεγαλύτερων τάξεων. Η διαφορά αυτή, επιβεβαιώθηκε και στην εκτίμηση προόδου από τους εκπαιδευτικούς όπου ο μέσος όρος ήταν 2,75 και 2,00 αντίστοιχα. Με βάση το αποτέλεσμα αυτό, τεκμηριώνεται η διαπίστωση ότι στα παιδιά των μικρότερων τάξεων παρατηρήθηκε θετική μετακίνηση στην επίδοση σε μεγαλύτερο βαθμό.

Ως σημαντική παρατήρηση μπορεί επίσης να καταγραφεί η διαπίστωση ότι υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που παρά το γεγονός ότι κρίθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, η επίδοσή τους κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει την παρατήρηση ότι δεν χαρακτηρίστηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου εξαιτίας της επίδοσης αλλά εξαιτίας των δεδομένων του υπόβαθρού τους. Συγκεκριμένα, 12 παιδιά κατάφεραν να επιτύχουν επίδοση στο δοκίμιο μεγαλύτερη του 85%.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα και κυρίως το γεγονός ότι παρατηρήθηκε μεγάλο εύρος διακύμανσης στην ποσοστιαία βελτίωση από το αρνητικό -15,79% μέχρι το +50% υποβάλλουν την ανάγκη για βαθύτερη διερεύνηση των αποτελεσμάτων μέσα από μια ποιοτική προσέγγιση. Την πληροφόρηση αυτή την παρείχαν τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών για τη θετική πρόοδο, μηδενική ή αρνητική πρόοδο που πέτυχε κάθε παιδί χωριστά.

Ποιοτική Διερεύνηση των Αποτελεσμάτων της Αξιολόγησης και της Εκτίμησης Προόδου

Στην υποενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για την πρόοδο που κατάφεραν να επιτύχουν ή να μην επιτύχουν τα παιδιά που κρίθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, στη βάση της συντονισμένης προσπάθειας που αναπτύχθηκε στο σχολείο. Για σκοπούς οργάνωσης της παρουσίασης, τα σχόλια ομαδοποιούνται σε δύο ομάδες: α) Σχόλια στα οποία αποδίδεται η επίτευξη προόδου και β) Σχόλια στα οποία αποδίδεται η απουσία και η υποχώρηση προόδου. Στην ουσία, από τα γραπτά σχόλια και τις παρατηρήσεις αποκαλύπτεται το πού αποδίδουν την πρόοδο ή την απουσία της προόδου οι εκπαιδευτικοί και ο βαθμός στον οποίο συνδέουν την πρόοδο των παιδιών με τη συντονισμένη δράση που αναπτύχθηκε. Από την ομαδοποίηση των σχολίων

προκύπτουν συγκεκριμένοι ‘παράγοντες αισιοδοξίας’ και συγκεκριμένοι ‘παράγοντες κινδύνου’ για τις πιθανότητες επίτευξης προόδου στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών δόθηκαν κατά τη λήξη του σχολικού έτους ταυτόχρονα με την καταγραφή της εκτίμησής τους για τη συνολική πρόοδο που πέτυχαν τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και αφού είχαν ήδη εφαρμοσθεί οι τελικές αξιολογήσεις. Πριν από την παρουσίαση των ‘παραγόντων αισιοδοξίας’ και των ‘παραγόντων κινδύνου’ θεωρώ ως άξια αναφοράς την εκ νέου επισήμανση ότι υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών για τα οποία δεν τέθηκε θέμα μαθησιακής δυσκολίας ή χαμηλής επίδοσης, ενώ είχαν ήδη καταγραφεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών που παρατίθενται είναι ενδεικτικά¹⁹:

«Σοβαρά προβλήματα στο σπίτι αλλά μια χαρά η επίδοση. Ο πατέρας εγκατέλειψε. Το μωρό πάει καλά γιατί είχε καλές βάσεις. Βιώνει όμως ένα χωρισμό - Δεν υπήρχε μαθησιακό θέμα εξαρχής» (2119)

« (Δε βοηθά η μητέρα. Προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι άγαμη μονογονέας. Προκαλεί δυσκολίες στο σχολείο. Το παιδί χρειάζεται προσοχή). Δεν υπήρχε μαθησιακό θέμα εξαρχής» (4111)

« (Είναι παιδί αλλοδαπών γονέων. Χρειάστηκε πολλή βοήθεια στην αρχή. Είχε πρόβλημα αποδοχής το οποίο βαθμιαία ξεπερνιέται). Δεν υπήρχε μαθησιακό θέμα εξαρχής, παρόλο που είναι αλλόγλωσση» (4122)

«Παρόλο ότι οι γονείς τρέχουν για θεραπείες στο μικρότερο αδερφάκι - το οποίο έχει σοβαρότατα προβλήματα υγείας - στο εξωτερικό, το παιδί δε φαίνεται να έχει επηρεαστεί. Καλής διαγωγής και επίδοσης). Δεν τέθηκε μαθησιακό θέμα εξαρχής, παρόλο που ισχύουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα» (5302).

Στον Πίνακα 4.24 οι παράγοντες αισιοδοξίας και οι παράγοντες κινδύνου παρουσιάζονται συνοπτικά. Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική παρουσίαση των παραγόντων που προκύπτουν από τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών, με επίγνωση ότι η παρουσία ή η απουσία ενός μεμονωμένου παράγοντα δε συνιστά ασφαλή πρόβλεψη και με επίγνωση ότι οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο για κάθε παιδί.

¹⁹ Τα σχόλια στην παρένθεση αφορούν τα αρχικά σχόλια με τα οποία τα παιδιά είχαν αξιολογηθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, από τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Η πρακτική αυτή θα εφαρμοστεί και στη συνέχεια.

Πίνακας 4.24

Η Απόδοση της Προόδου από τους Εκπαιδευτικούς: Παράγοντες Αισιοδοξίας και Παράγοντες Κινδύνου

Παράγοντες με θετική ή αρνητική επίδραση στις πιθανότητες επιτυχίας	
Παράγοντες αισιοδοξίας	Παράγοντες κινδύνου
α) Αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια	α) Σοβαρά προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον και απουσία αποτελεσματικής συνεργασίας με την οικογένεια
β) Ωριμότητα	β) Σοβαρές δυσκολίες που αφορούσαν τη μαθησιακή ετοιμότητα και ωριμότητα του παιδιού
γ) Επίλυση συναισθηματικών προβλημάτων	γ) Προβλήματα υγείας του παιδιού,
δ) Ατομική προσπάθεια από παιδί,	δ) Συναισθηματικές δυσκολίες με αρνητική επίπτωση στην αυτοπεποίθηση και τη διάθεση του παιδιού
ε) Αξιοποίηση υποστηρικτικών θεσμών και διαδικασιών για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας	ε) Απουσία προσωπικής προσπάθειας από το παιδί – επίδειξη αδιαφορίας
στ) Παροχή πρόσθετης βοήθειας πέραν του σχολικού χρόνου	στ) Αργοπορημένη διάγνωση δυσκολιών και αργοπορημένη παρέμβαση από το σχολείο
ζ) Προσανατολισμός και διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ζ) Αναποτελεσματικότητα της σχολικής παρέμβασης
η) Σχέση εκπαιδευτικού και παιδιού	

Παράγοντες Αισιοδοξίας: Σχόλια και Παρατηρήσεις για τις Περιπτώσεις Όπου Παρατηρήθηκε Επίτευξη Προόδου

Στα θετικά γραπτά σχόλιά τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν την επίτευξη προόδου σε ένα εύρος από παράγοντες - είτε μεμονωμένα και είτε σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες. Συνολικά, από τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών επισημάνθηκαν οκτώ παράγοντες αισιοδοξίας: α) Αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια, β) Ωριμότητα, γ) Επίλυση συναισθηματικών προβλημάτων, δ) Ατομική προσπάθεια από παιδί, ε) Αξιοποίηση υποστηρικτικών θεσμών και διαδικασιών για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας, στ) Παροχή πρόσθετης βοήθειας πέραν του σχολικού χρόνου, ζ) Προσανατολισμός και διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η) Σχέση εκπαιδευτικού και παιδιού.

Παρότι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν τα σχόλιά τους για το πού απέδωσαν την πρόοδο που επιτεύχθηκε μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι παράγοντες

αισιοδοξίας που επισημάνθηκαν δε φαίνονται να είναι κάτω από τον απόλυτο έλεγχο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχία με τη συνολική προσπάθεια που αναπτύχθηκε στο σχολείο και για το λόγο αυτό θεωρούν ότι με τη συνολική δράση που αναπτύχθηκε, επιτεύχθηκε αξιοποίηση όλων των παραγόντων.

Γενικότερα, από την ανάγνωση των σχολίων και παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών για την επιτευχθείσα πρόοδο από μέρους των παιδιών διαφάνηκε μια τάση σύνδεσης της επιτυχίας κυρίως με προσπάθειες που ξεκίνησαν από το σχολείο. Ακόμα και για παράγοντες που φαινομενικά δεν βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του σχολείου, όπως η παροχή στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον ή ανάπτυξη της ετοιμότητας/ωριμότητας του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι λειτούργησαν θετικά εξαιτίας των πρωτοβουλιών του σχολείου και της παιδαγωγικής στάσης που τηρήθηκε. Η διαπίστωση αυτή προκαλεί αισιοδοξία για τον εκπαιδευτικό κόσμο που μπορεί να επενδύει στην ενεργοποίηση παραγόντων που φαινομενικά βρίσκονται εκτός του πεδίου ελέγχου του σχολείου με πρωτοβουλίες που ξεκινούν από το σχολείο.

Παρόλο ότι οι παράγοντες αισιοδοξίας παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, φαίνεται ότι το συνηθισμένο μοτίβο για την επίτευξη προόδου προέκυψε από μια παράλληλη, αλληλοεπηρεαζόμενη και συχνά αλληλεπικαλυπτόμενη παρουσία παραγόντων αισιοδοξίας. Ο συνδυασμός αυτός φαίνεται να ενδυναμώνεται όταν κατάφερε να περιλαμβάνει την ατομικότητα του παιδιού, το σχολείο και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Για όλες τις κατηγορίες παραγόντων που έχουν επισημανθεί θα παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα από τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών.

Αποτελεσματική Συνεργασία με την Οικογένεια

Κυρίαρχη θέση στους αναφερόμενους παράγοντες, σε σχέση με την έμφαση και σε σχέση με τη συχνότητα αναφοράς, κατέχει η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εκεί και όπου υπήρξε αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια των παιδιών τα αποτελέσματα ήταν θετικά για την επίτευξη προόδου. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, το όφελος προέκυψε από την ενεργοποίηση των γονέων για υποστήριξη της κατ' οίκον προσπάθειας των παιδιών αλλά και από το θετικό κλίμα που δημιουργούταν σε σχέση με το επιδεικνυόμενο ενδιαφέρον από μέρους της οικογένειας για τη σχολική εργασία και πρόοδο των παιδιών. Τα σχόλια που ακολουθούν καταδεικνύουν αυτή την εκτίμηση των εκπαιδευτικών.

«Μιλήσαμε πολλές φορές με τους γονείς και τους επισημάνθηκαν οι δυσκολίες» (1101).

«Έγινε παραπομπή χωρίς ακόμα να έχουμε απάντηση. Στενή συνεργασία με τη μητέρα η οποία αφιερώνει πολλές ώρες να τον βοηθά» (1102).

«Μεγάλη συνεργασία με μητέρα» (3309).

«Καλή συνεργασία με τους γονείς. Μεγάλη η προσπάθεια τόσο από τους γονείς όσο και από το παιδί» (5307).

Η συνεργασία με την οικογένεια παρουσιάστηκε ως θετικός παράγοντας με μεγαλύτερη προοπτική επιτυχίας στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν την πρόοδο στον παράγοντα συνεργασία οικογένειας και σχολείου σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως: η προσπάθεια από μέρους του παιδιού, η ωριμότητα και η επιτυχία της εξατομικευμένης στήριξης εντός ή εκτός του σχολείου. Στα σχόλια που ακολουθούν φαίνεται ακριβώς αυτή η πεποίθηση ότι ο συνδυασμός παραγόντων με συμπερίληψη του οικογενειακού παράγοντα λειτούργησε θετικά.

«Επήλθε ηρεμία στις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του. Αναπτύχθηκε συνεργασία με τους γονείς και κυρίως υπήρξε εμπιστοσύνη μεταξύ μου εμένα και του παιδιού. Αρχικά υπήρχε επιφύλαξη και ανασφάλεια» (4308).

«Ωρίμασε το παιδί. Υπήρχε συνεργασία με τη μητέρα. Έκανε ιδιοτροπίες κατά καιρούς αλλά ενημέρωνα σταθερά τη μητέρα και το εκτίμησε. Κάναμε και κατ' ιδίαν συζητήσεις οπότε αναπτύχθηκε αμοιβαία εμπιστοσύνη» (4313).

«Έκανε προσπάθεια το παιδί και επέδειξε ενδιαφέρον. Αναπτύχθηκε συνεργασία και με τους γονείς» (6204).

«Λύθηκε κάποιο συναισθηματικό θέμα. Αφότου ήρθε η αδελφή του από το εξωτερικό κάθισαν μαζί και τονώθηκε το ενδιαφέρον. Αναπτύχθηκε και ενδιαφέρον από το σπίτι» (6320).

«Εξατομικευμένη βοήθεια. Περισσότερη συγκέντρωση και καλύτερη ψυχολογία. Είχαμε καλέσει μαζί τους διαζευγμένους γονείς και τους τα είπαμε» (3205).

Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωναν ότι η υπερβολική έφεση των γονέων για στήριξη της προσπάθειας των παιδιών οδηγούσε και σε παράπλευρα μη επιθυμητά αποτελέσματα.

«Διαγνωσμένος με μαθησιακές δυσκολίες - ιδιαίτερες αδυναμίες στα μαθηματικά. Πολλή βοήθεια και προσπάθεια από το σπίτι που τον βοηθά να βελτιώνει την επίδοση, την εικόνα και την αυτοεκτίμηση του. Παράλληλα όμως, κατά την καταβολή υπερβολικής προσπάθειας από μέρους της μητέρας του για να τον βοηθήσει, το παιδί δέχεται πολλή πίεση και άγχος» (6209).

Ωριμότητα

Πέρα από τη συνεργασία με την οικογένεια, ένας άλλος συχνά αναφερόμενος παράγοντας που συνδέθηκε με την επίτευξη προόδου ήταν η ίδια η ωρίμανση στην ετοιμότητα του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως έκαναν αναφορά στον παράγοντα ωριμότητα σε συνδυασμό με άλλους θετικούς παράγοντες και κυρίως σε σχέση με την υπομονή που επιδείχθηκε από τους ίδιους κατά την περίοδο που μεσολαβούσε. Αποδίδοντας την επιτυχία των παιδιών στον παράγοντα ετοιμότητα και ωριμότητα, καταγράφηκαν σχόλια όπως:

«Λόγω ωριμότητας και βοήθειας που δόθηκε στο σπίτι κατάφερε να βελτιώσει την εικόνα του» (2118).

Επίλυση Συναισθηματικών Προβλημάτων

Οι συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα μιας δύσκολης εμπειρίας αλλά και ως παράγοντας που με τη σειρά του προκαλεί ελλείμματα αυτοπεποίθησης, κινήτρων και αισιοδοξίας στο παιδί ήταν διαπίστωση που έγινε σε αρκετές περιπτώσεις. Στις περιπτώσεις εκείνες όπου με τη συμβολή του σχολείου ή της οικογένειας ή και των δύο επιτεύχθηκε επίλυση των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν και βελτίωση στη γενικότερη επίδοση και παρουσία των παιδιών:

«(Βελτιώθηκε πολύ και έγινε πιο αποδεχτό. Δεν ήταν παλιότερα αποδεχτό. Κοινωνικοποιείται αρκετά. Η μητέρα έχει μεγάλο ενδιαφέρον. Έχει μεγάλα αδέρφια φοιτητές και εργαζόμενους. Μας απασχολεί η πιθανότητα για δυσλεξία) - Πολλή προσπάθεια. Έντονο οικογενειακό ενδιαφέρον» (6312).

Ατομική Προσπάθεια από Παιδί

Ανεξάρτητα από τα αίτια που οδηγούν ένα παιδί στο να δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον και πέρα από τους λόγους που οδηγούν σε απουσία κινήτρων για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η αναπτέρωση του ενδιαφέροντος και η ατομική προσπάθεια από μέρους των παιδιών, συνδέθηκαν με την επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η πρόοδος που επιτεύχθηκε σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών που είχαν κατηγοριοποιηθεί στο φάσμα του υψηλού κινδύνου συνδεόταν με το ανανεωμένο ενδιαφέρον και την προσπάθεια που καταβλήθηκε από το ίδιο το παιδί. Αξίζει βέβαια να διερευνηθεί σε βάθος, ποιοι λόγοι κρατούν μειωμένο το ενδιαφέρον ενός παιδιού και με ποιο τρόπο θα μπορούσε το σχολείο να συμβάλει στην ενεργοποίηση αυτού του ενδιαφέροντος. Στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών, το σχόλια που ακολουθούν είναι ενδεικτικά:

«Προσπάθεια από μέρους παιδιού και εξατομικευμένη βοήθεια από τη δασκάλα» (5315).

«Πολλή προσπάθεια από το παιδί. Έντονο οικογενειακό ενδιαφέρον» (6320).

«Προσπάθεια από την ίδια τη μαθήτρια και λήψη ενισχυτικής διδασκαλίας» (2122).

Αξιοποίηση Υποστηρικτικών Θεσμών και Διαδικασιών για Παροχή Εξατομικευμένης Βοήθειας

Στη συνολική δράση που αναπτύχθηκε, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους θεσμούς και διαδικασίες για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας όπως η διαδικασία παραπομπής και αξιολόγησης της περίπτωσης παιδιού από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας και η παροχή ειδικής εκπαίδευσης στο παιδί εξατομικευμένα. Στο βαθμό όπου οι διαδικασίες αυτές αξιοποιήθηκαν σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν όφελος για τα παιδιά με μικρές μόνο εξαιρέσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι διαδικασίες εξατομικευμένης στήριξης δε λειτούργησαν θετικά στις περιπτώσεις εκείνες όπου δεν επιτεύχθηκε και η ανάλογη προθυμία και προσπάθεια από μέρους του παιδιού. Η θετική αντίληψη που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί καταγράφεται στα ακόλουθα σχόλια:

«Στην πρόοδό του βοήθησε η ενισχυτική διδασκαλία, η εξατομικευμένη εργασία καθώς και το ενδιαφέρον και η προσπάθεια που επιδείκνυε κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής

διδασκαλίας. Η συμμετοχή του στην τάξη δεν ήταν πάντα σταθερή. Θα μπορούσε να προοδεύσει πολύ περισσότερο εάν είχε βοήθεια και έλεγχο από το σπίτι» (6203).

«Έχει δυνατότητες αλλά απουσιάζει η βοήθεια από το σπίτι. Πιθανότατα βοήθησε η ενισχυτική διδασκαλία που του πρόσφερε το σχολείο» (1302).

«Εξατομικευμένη βοήθεια. Συγκεντρώθηκε περισσότερο» (3203).

«Εξατομικευμένη βοήθεια. Περισσότερη συγκέντρωση και καλύτερη ψυχολογία» (3215).

«Δόθηκε ενισχυτική διδασκαλία. Κατέβαλε και ο ίδιος αρκετή προσπάθεια» (4108).

«Έγινε παραπομπή ... Υπάρχει στενή συνεργασία και με τους δύο γονείς. Χρειάζεται ακόμα σκληρή δουλειά» (1105).

Παροχή Πρόσθετης Βοήθειας Πέραν του Σχολικού Χρόνου

Η αναζήτηση τρόπων υποστήριξης της προσπάθειας για βελτίωση σε σχέση με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετώπιζε κάθε παιδί στράφηκε και σε λύσεις πέραν του σχολικού χρόνου. Σε περιπτώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σε συνεννόηση με το διευθυντή θεωρούσαμε ότι το παιδί χρειαζόταν κάποια συγκεκριμένη και εξειδικευμένη στήριξη (ειδικής εκπαίδευσης, λογοθεραπείας, συναισθηματικής φύσης στήριξη από παιδοψυχολόγο, ιατρικής φροντίδας) την οποία το σχολείο δεν ήταν σε θέση να προσφέρει, συζητούσαμε το θέμα με τους γονείς. Το ίδιο κάναμε και στις περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώναμε ότι το παιδί χρειαζόταν κάποια πρόσκαιρη στήριξη για την επίλυση συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών ή για την απόκτηση δεξιοτήτων ανεξάρτητης μελέτης για την κατ' οίκον εργασία.

Εκεί όπου διαπιστώναμε ότι οι γονείς δεν ήταν σε θέση να προσφέρουν τη συγκεκριμένη στήριξη προς το παιδί αναζητούσαμε τις λύσεις με τους γονείς. Για αρκετά παιδιά το σχολείο εξασφάλιζε τους πόρους για την αγορά των υπηρεσιών ή διαμεσολαβούσε για παραπομπή του παιδιού σε εξειδικευμένες υπηρεσίες του δημοσίου. Η στήριξη που έλαβαν παιδιά μέσα από τη διαδικασία αυτή, εκτιμήθηκε ως επωφελής για την πρόδοό τους και η εκτίμηση αυτή αποτυπώνεται στα σχόλια των εκπαιδευτικών:

«Έγινε ενημέρωση γονέων χωρίς ιδιαίτερο αποτέλεσμα και δόθηκε ενισχυτική διδασκαλία. Τις τελευταίες εβδομάδες δέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία από δασκάλα μετά τη λήξη των μαθημάτων του σχολείου» (1123).

«Παρουσίασε πρόοδο λόγω ωριμότητας και περισσότερου ενδιαφέροντος από τη μητέρα. Είχε συναντήσεις με ψυχολόγο που επίσης πιθανό να βοήθησαν» (2112).

«Ωρίμασε. Τα απογεύματα δέχεται βοήθεια από κάποια δασκάλα στο σπίτι» (2308).

Προσανατολισμός και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Σε όλη την ανάπτυξη της ερευνητικής δράσης η αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας διατήρησε τον καθοριστικό της ρόλο. Στα σχόλιά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διαφοροποίησαν τις εμφάνσεις τους ώστε να απευθύνονται στις πραγματικές δυσκολίες των παιδιών αλλά και τις μεθοδολογικές πρακτικές τους ώστε να διευκολύνουν την ουσιαστική πρόσβαση όλων των παιδιών στη γνώση. Απέδωσαν λοιπόν τη βελτίωση που παρουσίασαν συγκεκριμένα παιδιά στις διδακτικές επιλογές τους:

«Στη διαφοροποίηση της εργασίας, στην αξιοποίηση του ταλέντου της προς τη ζωγραφική, την υπόδηση ρόλων και την αποδοχή από τους άλλους – ιδιαίτερα το τελευταίο το δουλέψαμε πολύ» (3118).

«Έμφαση στην κατανόηση κειμένου και μέσα στην τάξη και στην ενισχυτική διδασκαλία» (4209).

«Προόδευσε στις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πίεσα γιατί είχε δυνατότητες. Έδειξα δηλαδή προσδοκίες» (4308).

«Αρχικά, υπήρχε δειλία. Ήθελε ενίσχυση. Δε μιλούσε πολύ αλλά σιγά σιγά ενίσχυρα. Το παιδί ωφελήθηκε από το θετικό κλίμα στην τάξη. Ήταν και η σχέση εμπιστοσύνης που υπήρχε με την οικογένεια» (4317).

Τέλος, ως παράγοντας αισιοδοξίας επισημαίνεται η παιδαγωγική σχέση που μπορεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Η ανάπτυξη μιας υγιούς και θετικής σχέσης φαινομενικά δεν μπορεί να έχει κάποιο άμεσο όφελος προς τη μάθηση αλλά, θεωρώντας ότι ενδυναμώνει τα κίνητρα του παιδιού και το αίσθημα ασφάλειας στο χώρο της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι είχε θετική συμβολή στην πρόοδο συγκεκριμένων παιδιών και αυτό αποτυπώνεται σε σχόλια όπως το ακόλουθο:

«Τρομερή πρόοδος. Υπήρχαν πολλά προβλήματα στο σπίτι. Ήθελε αγάπη και φροντίδα. Προσπάθησα να της τα προσφέρω και τα δύο» (4319).

*Παράγοντες Κινδύνου: Σχόλια και Παρατηρήσεις για τις Περιπτώσεις Όπου
Παρατηρήθηκε Απουσία Προόδου*

Όπως συνέβηκε και κατά την καταγραφή των θετικών παραγόντων που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι συνδέονταν με την επίτευξη προόδου, τα σχόλια για την απόδοση της απουσίας προόδου αφορούσαν αναφορά σε παράγοντες μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Παρόλο που φάνηκε πολύ δύσκολο να επισημανθεί ένα σταθερό μοτίβο που να σχετίζεται με την παρουσία παραγόντων κινδύνου, στις περισσότερες περιπτώσεις η απουσία προόδου αποδιδόταν κυρίως σε συνδυασμό και συνύπαρξη περισσότερων του ενός αρνητικών παραγόντων. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε απόδοση της απουσίας σε μεμονωμένους παράγοντες, αυτό ίσχυε γιατί ο παράγοντας κινδύνου ή το πρόβλημα (στο περιβάλλον ή στην ιδιαιτερότητα του παιδιού) παρουσιαζόταν με ιδιαίτερη ένταση.

Αξιοσημείωτο δεδομένο που προκύπτει από την ανάγνωση των σχολίων των εκπαιδευτικών αποτελεί η διαπίστωση ότι παρατηρείται μια τάση να αποδίδεται η απουσία προόδου σε παράγοντες που δε σχετίζονται με τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό ή το ίδιο το σχολείο γενικότερα. Με εξαίρεση κάποιες μεμονωμένες παραδοχές σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο φάνηκε να επισημαίνει αργοπορημένα τις δυσκολίες παιδιών και κατ' επέκταση, αργοπορημένα να προσφέρει τη στήριξή του, γενικότερα παρατηρείται μια τάση απόδοσης της απουσίας προόδου σε παράγοντες που αφορούν το παιδί και το οικογενειακό του περιβάλλον. Η διαπίστωση αυτή, προκαλεί ενδιαφέρον για βαθύτερη διερεύνηση - ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η απουσία προόδου αποδίδεται στην προσωπική αδιαφορία του ίδιου του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, ενώ είχαν επίγνωση των αντικειμενικών λόγων για τους

οποίους οι ίδιοι χαρακτήρισαν τα παιδιά ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, απέδωσαν την απουσία προόδου τους στην προσωπική αδιαφορία των ίδιων των παιδιών.

Γενικότερα, η απουσία προόδου εδραιωνόταν εκεί όπου απουσίασαν οι θετικοί παράγοντες για επίτευξη προόδου. Παρά τη συντονισμένη δράση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ισχύουν παράγοντες οι οποίοι δεν μπορούν να εξουδετερωθούν από τη σχολική παρέμβαση ή τουλάχιστον είναι πολύ δύσκολη η εξουδετέρωσή τους και αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις για τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας των παιδιών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παράγοντες κινδύνου με αναφορά σε συγκεκριμένα γραπτά σχόλια όπως καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς: α) Σοβαρά προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον και απουσία αποτελεσματικής συνεργασίας με την οικογένεια, β) Σοβαρές δυσκολίες που αφορούσαν τη μαθησιακή ετοιμότητα και ωριμότητα του παιδιού, γ) Προβλήματα υγείας του παιδιού, δ) Συναισθηματικές δυσκολίες με αρνητική επίπτωση στην αυτοπεποίθηση και τη διάθεση του παιδιού, ε) Απουσία προσωπικής προσπάθειας από το παιδί – επίδειξη αδιαφορίας, στ) Αργοπορημένη διάγνωση δυσκολιών και αργοπορημένη παρέμβαση από το σχολείο και ζ) Αναποτελεσματικότητα της σχολικής παρέμβασης. Κατά την παρουσίαση των επτά κατηγοριών που επισημάνθηκαν θα παρατίθενται αυτούσια σχόλια των εκπαιδευτικών. Για όλες τις κατηγορίες παραγόντων κινδύνου που έχουν επισημανθεί θα παρατίθενται αποσπάσματα από τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών²⁰.

Σοβαρά Προβλήματα στο Οικογενειακό Περιβάλλον και Απουσία Αποτελεσματικής Συνεργασίας με την Οικογένεια

Όπως και στις περιπτώσεις όπου αναφέρθηκε ως θετικός παράγοντας, τα θέματα που σχετίζονται με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον καταγράφηκαν με αξιοσημείωτη συχνότητα και ένταση. Όταν τα θέματα του οικογενειακού περιβάλλοντος αναφερόταν ως παράγοντας, η αναφορά ακολουθούσε τρία τουλάχιστο διακριτά μοτίβα τα οποία συχνά εμφανίζονταν και ως αλληλεπικαλυπτόμενα: α) Ίσχυαν σοβαρά προβλήματα στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον τα οποία υποχρέωναν την οικογένεια να θέτει άλλες προτεραιότητες πέραν της σχολικής επιτυχίας των παιδιών, β) Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι υπήρχε πραγματική αδιαφορία από μέρους της οικογένειας και γ) Παρόλο

²⁰ Ισχύει και πάλι η πρακτική σύμφωνα με την οποία όταν προηγούνται σχόλια με πλάγιους χαρακτήρες αυτά αφορούν στις αρχικές επισημάνσεις του ίδιου εκπαιδευτικού όταν ένα συγκεκριμένο παιδί χαρακτηριζόταν ως περίπτωση υψηλού κινδύνου.

ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν την προσπάθεια της οικογένειας για στήριξη των παιδιών πρακτικά αυτό αποδεικνυόταν αδύνατο.

Στην πράξη, η μη υποστήριξη του παιδιού στην κατ' οίκον εργασία και η απουσία επικοινωνίας με το σχολείο αποτελούσε τεκμήριο για την απουσία συνεργασίας με το σχολείο. Με άλλα λόγια, η μη παροχή βοήθειας προς το παιδί για εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας που ανατίθεται από το σχολείο εκλαμβάνεται, από τους εκπαιδευτικούς, πρώτιστα ως απουσία συνεργασίας και η απουσία επικοινωνίας με την οικογένεια για αλληλοενημέρωση εκλαμβάνεται ως αδιαφορία. Σε κάποιες περιπτώσεις, η απουσία στήριξης από την οικογένεια κατά τους εκπαιδευτικούς τεκμηριώνεται στη μη ανάληψη οποιασδήποτε δράσης για υποστήριξη και βελτίωση. Από τα σχόλια των εκπαιδευτικών, ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα:

«Δεν υπάρχει ιδιαίτερη βοήθεια στο σπίτι για την εργασία που δίνεται. Η μητέρα είναι ξένη, ο πατέρας δε μιλά καλά ελληνικά» (1119).

«Έχει δυνατότητες αλλά απουσιάζει η βοήθεια από το σπίτι. Πιθανότατα βοήθησε η ενισχυτική διδασκαλία που του πρόσφερε το σχολείο» (1302).

« (Υπάρχει διαζύγιο. Η μητέρα είναι ψυχοπαθής. Ήρθε στα μέσα του χρόνου στο σχολείο. Ήρθε με κακές συστάσεις. Είχε και βίαιη συμπεριφορά. Η θεία και ο θείος έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και ανέλαβαν πολλές πρωτοβουλίες. Η μητέρα δύσκολα επικοινωνεί πραγματικά. Είναι έξυπνος αλλά πολύ επιρρεπής). Κάτι συνέβαινε στο σπίτι. Ξεκίνησε καλά. Συχνές απουσίες . Δυσκολία συνεννόησης με τη μητέρα» (4301).

« (Μητέρα αλλόγλωσση και υπάρχει και διαζύγιο. Δε χρησιμοποιεί ούτε λέξη στα ελληνικά. Ο πατέρας είναι Κύπριος και παίρνει τα παιδιά. Έχει όμως σοβαρά προβλήματα υγείας. Η μητέρα χαρακτηρίζει τον πατέρα αδιάφορο). Η μητέρα μιλά λίγο ελληνικά αλλά δε διαβάζει ελληνικά. Ο πατέρας δε ζει μαζί τους. Αρκετά φροντισμένο παιδί αλλά καμία βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία» (5203).

«Απουσία ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς. Απουσία και συντονισμού μεταξύ των διαζευγμένων γονέων. Δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους γονείς» (5312).

«Μια φορά είδα τη μητέρα. Έχουν δασκάλα. Δεν ασχολούνται οι γονείς. Αδιάφορος και ο ίδιος.) Έδειχνε πολύ ενδιαφέρον στην ενισχυτική διδασκαλία και η επίδοση του ήταν εκπληκτικά καλύτερη από τους υπόλοιπους. Παρά το γεγονός ότι είχε δασκάλα στο σπίτι,

στην τάξη έδειχνε μεγάλη αδιαφορία. Στο γεγονός αυτό, σε σχέση με την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, πιστεύω οφείλεται και η απουσία προόδου» (6205).

« (Παντελής αδιαφορία. Απουσία πνευματική από το σχολείο. δεν υπάρχει βοήθεια καμιά στο σπίτι. Χαμηλή κοινωνικο οικονομική κατάσταση). Η απουσία προόδου οφείλεται σε προβλήματα από το σπίτι, - ίσως ψυχολογικά θέματα / κόμπλεξ που την προβληματίζουν - έλλειψη βοήθειας και προσωπικού ενδιαφέροντος και περιορισμένων ικανοτήτων» (6222).

Σοβαρές Δυσκολίες που Αφορούσαν τη Μαθησιακή Ετοιμότητα και Ωριμότητα του Παιδιού

Οι δυσκολίες που αφορούσαν τη μαθησιακή ετοιμότητα και το επίπεδο ωριμότητας κάθε παιδιού σε αρκετές περιπτώσεις αποδείχτηκε ανυπέρβλητη δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι δυσκολίες αυτές δεν επέτρεπαν στα παιδιά να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ως εκ τούτου η πιθανότητα επίτευξης προόδου ήταν περιορισμένη έως ελάχιστη. Από τα σχόλια απόδοσης της απουσίας προόδου φαίνεται ότι για κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ισχύουν δυσκολίες που οριοθετούν τη δυνατότητα βελτίωσης. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών που ακολουθούν είναι ενδεικτικά:

«Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στην τάξη. Αδυναμία στην ανάγνωση» (1208).

«Δεν παρουσίασε ιδιαίτερη πρόοδο, γιατί είχε κατακτήσει από πριν το μηχανισμό της ανάγνωσης. Είχε πάρει αρκετά ψηλή βαθμολογία στο αρχικό δοκίμιο. Ενδεχομένως δεν έχει δυνατότητα για ψηλότερη βαθμολογία από αυτήν που πήρε ήδη, λόγω προσωπικών δυσκολιών» (1308).

«Σοβαρά προβλήματα συγκέντρωσης . Ο λόγος αποτυχίας στο πρώτο δοκίμιο ήταν η αδυναμία να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Περιορισμένων δυνατοτήτων» (2107).

«(Πολύ δύσκολη περίπτωση. Μαθησιακή δυσκολία με σοβαρές επιπτώσεις στη αυτό-εικόνα του. Οι γονείς προσπαθούν αλλά δεν το αποδέχονται. Λαμβάνει ειδική εκπαίδευση στο σχολείο). Σοβαρό μαθησιακό πρόβλημα. Επίπεδο πολύ χαμηλότερο της τάξης». (3206)

«Πολλές ελλείψεις. Δεν υπάρχουν οι βάσεις ώστε να μπορέσουμε να καλύψουμε κάποια κενά» (5321).

«(Πρόβλημα μνήμης. Υπάρχει μικροκεφαλία. Λαμβάνει ειδική εκπαίδευση. Ήρεμη και προσεχτική. Ενδιαφέρον γονέων υπάρχει. Μικρά τα περιθώρια βελτίωσης). Παρά το έντονο ενδιαφέρον από το σπίτι, υπάρχουν τεράστιες μαθησιακές δυσκολίες» (6321)

Προβλήματα Υγείας του Παιδιού

Η αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας από το ίδιο το παιδί φαίνεται να έχει επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντας κινδύνου που παρεμπόδιζε την επίτευξη επιθυμητής προόδου για κάποια παιδιά.

« (Μέτριος μαθητής. Προτεραιότητα της οικογένειας είναι η υγεία του. Χάνει και χρόνο για το φαγητό του. Έχει διαβήτη). Σοβαρά προβλήματα από τη χρόνια ασθένεια με πολλά συνοδευόμενα συναισθηματικά προβλήματα» (5205).

« (Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα υγείας. Παίρνει φάρμακα. Έτοιμος για κατάρρευση. Παίρνει φαρμακευτική αγωγή. Επηρεάστηκε η επίδοσή του. Τα φάρμακα επηρεάζουν) Λόγοι υγείας περισσότερο. Είναι σε περίοδο υπνηλίας και συνεχώς απρόσεχτος» (3109).

Συναισθηματικές Δυσκολίες με Αρνητική Επίπτωση στην Αυτοπεποίθηση και τη Διάθεση του Παιδιού

Η συναισθηματική ισορροπία των παιδιών ήταν επίσης ένας παράγοντας κινδύνου που για κάποια παιδιά παρέμεινε εμπόδιο στην προσπάθεια για βελτίωση. Σε πολλές περιπτώσεις, ενώ ήταν ορατές οι συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών, ήταν πολύ δύσκολο να διαπιστωθούν με ασφάλεια οι γενεσιουργοί παράγοντες και ακόμα δυσκολότερη ήταν η προσπάθεια για παροχή βοήθειας από το σχολείο αφού δεν προβλέπεται θεσμική στήριξη από κάποιο υποστηρικτικό μηχανισμό στο επίπεδο του σχολείου. Στις περιπτώσεις όπου το σχολείο είχε την ευχέρεια παρέμβασης, παροτρύνθηκε η οικογένεια για λήψη βοήθειας από ιδιώτη επαγγελματία είτε από παιδοψυχολόγο σε δημόσιο νοσοκομείο.

«Σταθερή κατάσταση προς μείωση. Ισχύουν περίεργες οικογενειακές καταστάσεις με διαζύγια και νέες σχέσεις των γονέων που επηρέασαν το παιδί» (3316).

«Υπάρχει διαζύγιο. Έμεινε με τον πατέρα μέχρι πρότινος. Τώρα ανέλαβε η μητέρα. Η μητέρα είναι ξένη και υπάρχουν οικογενειακά προβλήματα τα οποία έχουν σοβαρό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού» (5103).

« (Πολύ δύσκολη περίπτωση. Συναισθηματικές δυσκολίες. Υπάρχει διαζύγιο αλλά και απουσία του πατέρα στο εξωτερικό. Η σχέση γονέων είναι πολύ δύσκολη. Δεν υπάρχει συνεννόηση). Συναισθηματικοί λόγοι» (4204).

«(Αλλοδαποί. Υπάρχει διαζύγιο. Δε συζητά θέμα πατέρα η μητέρα. Πιθανό να βρίσκεται και στη φυλακή στο εξωτερικό). Έχει σοβαρές ελλείψεις. Η μητέρα βοηθά αλλά δεν. Ισχύουν σοβαρά θέματα με τον πατέρα ο οποίος πιθανό να είναι και στη φυλακή» (3317).

Απουσία Προσωπικής Προσπάθειας από το Παιδί – Επίδειξη Αδιαφορίας

Ανάμεσα στους παράγοντες κινδύνου που επισημαίνονται στα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών, ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την απουσία προόδου στην απουσία προσπάθειας και στη μη επίδειξη ενδιαφέροντος από μέρους των ίδιων των παιδιών. Η ανάγνωση των σχετικών σχολίων είναι χρήσιμο να γίνει παράλληλα με τα σχόλια με τα οποία οι ίδιοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τα παιδιά ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στην αρχή της παρέμβασης. Σε όλες τις πιο κάτω περιπτώσεις η ερμηνεία που δόθηκε για την απουσία προόδου αφορούσε στην αδιαφορία και στη τεμπελιά των παιδιών με σχόλια μάλιστα πολύ καυστικά όπως:

«Αδιαφορία και τεμπελιά (2301), Τεμπελιά ... Πίστευε ότι έκλεισαν τα σχολεία εδώ και καιρό! (2306), Δε συγκεντρώνεται και δε δίνει την ανάλογη σημασία στο μάθημα (3202), Παρόλο που του δόθηκε και ενίσχυση δεν προσπάθησε καθόλου. Στην τάξη είναι πολύ απαθής (5210), Αδιαφορία γονέων και μαθητή (6303)»

Αυτά είναι μερικά από τα ενδεικτικά σχόλια των εκπαιδευτικών για τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η απουσία προόδου αποδόθηκε στην προσωπική έλλειψη ενδιαφέροντος και στην απουσία προσπάθειας από μέρους του παιδιού. Θεωρώντας ότι είναι περιπτώσεις για τις οποίες θα άξιζε πραγματικά μια βαθύτερη διερεύνηση, παρατίθενται τα σχόλια των εκπαιδευτικών με τα οποία τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν χαρακτηριστεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στην αρχή της δράσης:

«Αδιαφορία γονέων. Στην αρχή δεν είχαμε στοιχεία πατέρα. Ο πατέρας εγκατέλειψε. Κλαίει η μητέρα. Την καλέσαμε 2-3 φορές. Απροετοίμαστος και ατημέλητος. Ενημερώσαμε «Είναι μόνη». Κάναμε συστάσεις αλλά δεν υπήρξε διαφοροποίηση από τη μητέρα. Υπάρχουν δυσκολίες και γνωσιολογικές και συναισθηματικές» (2301).

«Συναισθηματική αβεβαιότητα. Δυσκολία κοινωνική. Δυσκολία συγκέντρωσης. Μαθησιακά πίσω και κοινωνικά. Δεν έχει αναπτυγμένη δεξιότητα επικοινωνίας» (3202).

«Πολύ αδύνατη με χαμηλή αντίληψη. Πολύ φτωχή οικογένεια. Υπάρχει ενδιαφέρον από τη μητέρα»(4218).

«Προβλήματα στο γράψιμο. Κάναμε παραπομπή παλιότερα. Δεν έγινε αποδεχτό το παιδί στην τάξη. Δεν έχει κίνητρα. Η μητέρα θέλει να επανεξετάσουμε την περίπτωση με την παραπομπή. Δε δικαιούμαστε γιατί νοητικά δεν υπάρχει πρόβλημα» (5210).

«Αλλού ο πατέρας. Χαμηλής κοινωνικής μόρφωσης ο πατέρας. Το παιδί είναι επιρρεπές σε καταστάσεις δύσκολες και πολύ ασταθές» (6301).

«Αδιάφορο. Η μητέρα το κατανοεί. Δε βελτιώνεται όμως. Λαμβάνει και ειδική εκπαίδευση από το σχολείο» (6302).

«Οι γονείς σχετικά μεγάλοι. Ατομα με ψηλή μόρφωση και σε επαγγέλματα υψηλής κοινωνικής αναγνώρισης. Το παιδί είναι παντελώς αδιάφορο. Αρνητικός. Δυσκολεύει και την τάξη. Δε βελτιώνεται. Περνά όμως πολύ χρόνο με τη γιαγιά. Γιατί;» (6303).

Αργοπορημένη Διάγνωση Δυσκολιών και Αργοπορημένη Παρέμβαση από το Σχολείο

Παρά την τάση για απόδοση της απουσίας προόδου σε παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του σχολείου, στα σχόλια των εκπαιδευτικών υπάρχουν αναφορές σε διαπιστωμένες δυσκολίες παιδιών για τις οποίες θα έπρεπε να αναληφθεί δράση σε πιο έγκαιρη φάση της σχολικής ζωής των παιδιών.

« (Οικογένεια αλλοδαπών. Ο πατέρας πέθανε αλλά το παιδί δεν το γνωρίζει. Η μητέρα ζει με άλλον). Δυσκολία στη γλώσσα. Δεν έχει βοήθεια από τους γονείς αφού είναι αλλόγλωσσοι. Είναι συναισθηματικά ανώριμος. Δε δόθηκε έγκαιρα η εξατομικευμένη βοήθεια» (1215).

«Μαθησιακά και συναισθηματικά είναι πιο ισορροπημένος τώρα. Παλιά έφτανε μέχρι και την κατάθλιψη. Κάναμε λάθος. Έπρεπε να είχε παραπεμφθεί για αξιολόγηση» (5103).

Αναποτελεσματικότητα της Σχολικής Παρέμβασης

Ως παράγοντας κινδύνου που σχετίζεται με τη σχολική παρέμβαση μπορεί να αναφερθεί επίσης η αναφορά από τους εκπαιδευτικούς στις περιπτώσεις όπου παρά το ότι είχε δοθεί εξατομικευμένη υποστήριξη, αυτή αποδείχθηκε αναποτελεσματική. Ωστόσο, η αναφορά αυτή μάλλον θα πρέπει να χαρακτηριστεί ως έμμεση παρά ως άμεση παραδοχή με την έννοια ότι η αναποτελεσματικότητα της σχολικής παρέμβασης συνδέεται με τα εμπόδια που προκαλούσαν άλλοι ισχυρότεροι παράγοντες κινδύνου. Το σχόλιο που ακολουθεί αφορά παιδί στο οποίο παραχωρήθηκε χρόνος συστηματικής εξατομικευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας:

« (Εξυπνος αλλά μας δυσκολεύει γιατί είναι αλλού). Η μητέρα είναι ξένη. Έχει διάθεση να βοηθήσει αλλά δεν μπορεί πάντοτε» (1113).

«Αδιαφορία από το παιδί. Λάμβανε και ειδική εκπαίδευση. Ενδιαφέρονται οι γονείς για το μαθησιακό» (6309).

Ερώτημα 4. Σε ποιο βαθμό η διαδικασία Έρευνας Δράσης, με Συμμετέχοντες τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου, Προωθεί την Ανάλυση Πρωτοβουλιών και Ηγετικών Ρόλων στα πλαίσια μιας Δημοκρατικής και Συμμετοχικής Προοπτικής Ηγεσίας για Ανάλυση Συλλογικής Ευθύνης;

Για την απάντηση του ερωτήματος που θέτει στο επίκεντρο τη δραστηριοποίηση και την ανάλυση πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, αξιοποιούνται δεδομένα από πέντε πηγές: α) Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, β) Το προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή που τηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της δράσης, γ) Το προσωπικό σημειωματάριο του διευθυντή, δ) Τα πρακτικά των συνεδριάσεων προσωπικού, και ε) Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ‘ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών’ που χορηγήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κατά τη λήξη της ερευνητικής δράσης. Σε όλες τις περιπτώσεις το ενδιαφέρον ήταν εστιασμένο στη δράση των εκπαιδευτικών σε σχέση με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονταν μεμονωμένα ή εκδηλώνονταν γενικότερα στο σχολείο κατά την ανάπτυξη της συνολικής προσπάθειας για προώθηση μιας ενταξιακής πρακτικής.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίχτηκε στην εφαρμογή έρευνας δράσης η οποία εξ ορισμού προϋποθέτει δραστηριοποίηση των προσώπων που συμμετέχουν για την επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος. Την ίδια στιγμή, συνειδητά επιδιώχθηκε ένας συμμετοχικός προσανατολισμός ηγεσίας στα θέματα λήψης αποφάσεων και καθημερινής πρακτικής στα πλαίσια μιας προοπτικής που οικοδομείται στη συλλογική ανάλυση ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη. Για την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος, επισημαίνονται δράσεις, αντιλήψεις και στάσεις σε σχέση με πρωτοβουλίες που εκδηλώθηκαν. Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε πρωτοβουλίες οι οποίες ταξινομούνται σε συγκεκριμένες κατηγορίες – πτυχές της καθημερινότητας της σχολικής ζωής, θεωρώ χρήσιμη την αναφορά στο αιτιολογικό υπόβαθρο της επιλογής προσέγγισης συλλογικής ανάλυσης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης στην ηγετική πράξη.

Το Σκεπτικό Πίσω από την Επιλογή μιας Προοπτικής Συλλογικής Ανάλυσης Ευθύνης και Συμμετοχικής Ανάπτυξης – Προσωπική Αντίληψη και Εμπειρία

Η υιοθέτηση μιας προσέγγισης ηγεσίας η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάλυση ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη διευκόλυνε την κατανόηση της συλλογικής πράξης

μετακινώντας το ενδιαφέρον από μεμονωμένες συμπεριφορές και επέτρεψε τη σύνδεση – ακόμα και την ταύτιση - της ηγεσίας με τη συνολική παιδαγωγική πράξη σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Κατά τη συνολική δραστηριοποίηση, ως διευθυντής και ερευνητής, επιχείρησα μια κατανόηση της πράξης μέσα από ένα φακό μιας υποκειμενικής προοπτικής η οποία υπό προϋποθέσεις συνδέεται με τις αρχές μιας συμμετοχικής προοπτικής. Η προοπτική αυτή διευκόλυνε τον προσανατολισμό του ενδιαφέροντος προς την πρακτική διάσταση της ηγεσίας αναγνωρίζοντας τη συμβολής όλων των προσώπων ανεξάρτητα από την τυπική θέση που κατείχαν. Η ηγεσία αντιμετωπίστηκε ως δράση που μοιράζεται και λαμβάνει χώρα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις προσώπων και ομάδων που δραστηριοποιούνται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο στον οποίο ισχύουν συγκεκριμένα δεδομένα και συγκεκριμένες συνθήκες. Η μεθοδολογική επιλογή έρευνας δράσης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για συλλογική δραστηριοποίηση και ο φακός της συμμετοχικής ηγεσίας διευκόλυνε την κατανόηση.

Οφείλω να παραδεχτώ ότι στα αρχικά στάδια της δραστηριοποίησής μου από τη θέση του διευθυντή βρέθηκα στα δίκτυα μιας μάλλον συνηθισμένης προσέγγισης για ένα πρωτάρη ‘παντογνώστη’ και ‘πολυπράγμονα’ ηγέτη. Με μια μάλλον υπέρμετρη αυτοπεποίθηση θεώρησα ότι θα μπορούσα να τα κάνω όλα από μόνος μου. Στην ουσία, ενώ προσπάθησα να τα κάνω όλα, γρήγορα συνειδητοποίησα ότι κάτι τέτοιο ήταν ακατόρθωτο αφού δεν μπορείς να είσαι παντού για τα πάντα και για όλους. Υιοθετώντας μια δημοκρατική προοπτική συλλογικής ανάληψης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης η φιλοδοξία μου ήταν να επιτευχθεί μια διεύρυνση της βάσης της παιδαγωγικής και ηγετικής πράξης ώστε αυτή να ανταποκρίνεται σε όλο το πλάτος των αναγκών του σχολείου.

Οι έννοιες της συναντίληψης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, της συμμετοχής, της συντονισμένης δράσης και της δημοκρατίας είναι σύμφυτες στην ιδέα της συμμετοχικής προοπτικής και θεώρησα ότι θα μπορούσα να προωθήσω την ιδέα αυτή, εμβολιάζοντας την καθημερινή μας πράξη. Καθήκον μου προς την κατεύθυνση αυτή θεώρησα ότι ήταν να δημιουργήσω εκείνες τις προϋποθέσεις στις οποίες να οικοδομηθούν οι συνθήκες εργασίας και πράξης για κατανομή της ηγετικής δραστηριότητας.

Πιστεύω ότι ίσως από απειρία, ίσως από κάποιο αίσθημα ανασφάλειας, ίσως και από υπέρμετρο ενθουσιασμό στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας μου ως διευθυντής βίωσα μια τάση προς πρακτικές που είχαν περισσότερο συγκεντρωτικό και μονοπροσωπικό χαρακτήρα. Η απογοήτευση από τις μονοπροσωπικές επιλογές στην ουσία επιβεβαίωσε τη θεωρητική μου πεποίθηση για την αξία των συμμετοχικών και δημοκρατικών

προσεγγίσεων. Παρόλα αυτά, η υιοθέτηση μιας συμμετοχικής προοπτικής δεν ήρθε ως απάντηση ή ως εναλλακτική επιλογή στην απογοήτευση από τις δυσλειτουργίες μιας μονοπροσωπικής προσέγγισης. Η προοπτική της συμμετοχικής ηγεσίας καλλιεργήθηκε ως πεποίθηση και ως θεωρητική επιλογή που ταίριαζε στην πλατφόρμα του παιδαγωγικού μου πιστεύω.

Λαμβάνοντας μια συμμετοχική προσέγγιση ηγεσίας φιλοδοξείς ότι οι φραγμοί μεταξύ των τυπικών ρόλων που αφορούν στη σχέση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών καταρρέουν. Πέρα από τις προσωπικές πεποιθήσεις, η προοπτική της συλλογικότητας θεώρησα ότι ταίριαζε και με την ίδια τη μεθοδολογική επιλογή της έρευνας δράσης στην παρούσα εργασία. Η ταυτόχρονη επιλογή της έρευνας δράσης σε συνάρτηση με τη συμμετοχική προοπτική ηγεσίας οδήγησαν και στη διατύπωση του τέταρτου ερωτήματος της έρευνας: ‘Σε ποιο βαθμό η διαδικασία Έρευνας Δράσης, με συμμετέχοντες τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων στα πλαίσια μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας για ανάληψη συλλογικής ευθύνης’;

Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα οικοδομείται στη βάση του τι γνωρίζουμε ήδη για την ηγεσία και κυρίως στη βάση του πώς προσωπικά κατανοώ την έννοια της ηγεσίας ως συλλογικής παιδαγωγικής πράξης, από τη θέση του διευθυντή. Στη βάση του τι γνωρίζουμε λοιπόν για την συμμετοχική προοπτική ηγεσίας, με απλά λόγια μπορούμε να πούμε ότι δεν πρόκειται για μια τυπική διανομή καθηκόντων αλλά μάλλον για μια συνολική κατάσταση συνθηκών στο σχολείο η οποία δεν επιβάλλεται αλλά μάλλον προωθείται. Στην κατάσταση αυτή, οι συμμετέχοντες μοιράζονται πολύ περισσότερα από μια διανομή καθηκόντων και αναπτύσσουν ενεργητική δραστηριοποίηση εντός του σχολικού οργανισμού στη βάση ενός κοινού προσανατολισμού.

Η γνώση μας για το τι σημαίνει η συμμετοχική προοπτική υποβάλλει μια μετακίνηση πέρα από προσωπικές ποιότητες και γνωρίσματα σε συνθήκες που σχετίζονται με την ίδια την παιδαγωγική πράξη – τον πυρήνα της σχολικής εργασίας. Η επιδίωξη εκείνων των συνθηκών που μπορούν να προωθήσουν μια εναλλακτική προοπτική ηγεσίας δε συνεπάγεται ότι όλοι ηγούνται αλλά μάλλον ότι όλοι εν δυνάμει έχουν τη δυνατότητα να ηγηθούν ή να συμμετάσχουν ενεργά στην καθημερινή πράξη του σχολικού οργανισμού. Αυτό το σκεπτικό προσπάθησα να διαποτίσει πολλές, αν όχι όλες τις οργανωσιακές διευθετήσεις που αφορούσαν στη σχολική λειτουργία.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε σχέση με το συγκεκριμένο ερώτημα τοποθετείται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιήθηκαν με ανάληψη πρωτοβουλιών ή/και με ενεργητική συμμετοχή σε πρωτοβουλίες που προωθούσαν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης προσέγγισης από τη δική μου πλευρά ως διευθυντή του σχολείου απαιτούσε τη δημιουργία χρόνου, χώρου και ευκαιριών για δράση από επιμέρους ομάδες που συστήνονταν είτε εκ καθήκοντος (π.χ. συντονισμός προγραμματισμών από τους εκπαιδευτικούς αδελφών τμημάτων και από διδάσκοντες το ίδιο αντικείμενο) είτε από την ανάληψη νέου μη καθιερωμένου – προβλεπόμενου καθήκοντος (π.χ. η αναζήτηση πόρων χρηματοδότησης δράσεων και η διοργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων). Στη συνολική προσπάθεια, δεν αποκλείονταν οι πρωτοβουλίες από εκπαιδευτικούς μεμονωμένα αλλά συνήθως αυτές ήταν καταδικασμένες σε αποτυχία αν δεν αποκτούσαν τη στήριξη από τη συμβολή περισσότερων προσώπων ώστε να αναπτύσσεται ομαδική δυναμική.

Η δημιουργία και παραχώρηση του αναγκαίου χρόνου, χώρου και ευκαιριών δράσης για τα άτομα και τις επιμέρους ομάδες ήταν αναγκαία για τις συναντήσεις, το σχεδιασμό, τη δράση και τον αναστοχασμό. Στην πραγματικότητα, η παραχώρηση του χρόνου, χώρου και ευκαιριών αποσκοπούσε στην εμπλοκή των πολλών παρά των λίγων ή των μεμονωμένων εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική και ηγετική πράξη. Αυτή η εμπλοκή των πολλών βρίσκεται στην καρδιά της συμμετοχικής προοπτικής και αφορά στη μετακίνηση προς μια σύλληψη της καθημερινής πράξης στο σχολείο η οποία κινείται πέρα από τα παραδοσιακά καθήκοντα που τυπικά προβλέπονται από σχέδια υπηρεσίας. Πρόκειται για εννοιολογική σύλληψη καθήκοντος προσανατολισμένη προς μια ολιστική προσέγγιση της παιδαγωγικής πράξης στο σχολείο. Οι πρωτοβουλίες στις επιμέρους κατηγορίες - πτυχές αγγίζουν βασικές λειτουργίες της παιδαγωγικής ηγεσίας όπως η χάραξη προσανατολισμού, η ανάπτυξη προσωπικού, ο επανασχεδιασμός της εργασίας και η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πτυχές της Παιδαγωγικής Πράξης που Αφορούν Πρωτοβουλίες στα Πλαίσια μιας Συμμετοχικής Προοπτικής Ηγεσίας

Τα αποτελέσματα περιγράφουν την προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από μια προσέγγιση η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη στην καθημερινή μας διαλεκτική συν-δραστηριοποίηση με τους ανθρώπους, το χώρο και τα δεδομένα της περιστασης που ίσχυαν στο σχολείο κατά τη

συγκεκριμένη χρονική περίοδο της έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται στη βάση της προσωπικής μου αίσθησης και της οικοδομηθείσας αντίληψής μου μέσα από την οπτική μου ως διευθυντής. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν ή ενεργοποίησαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες: α) Εξελικτική διαμορφωτική πορεία δράσης. β) Υιοθέτηση ενός κοινού προσανατολισμού, γ) Επικοινωνία και διάχυση της γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, δ) Συντονισμός δράσεων, και ε) Εναλλαγή ρόλων και δημιουργία νέων ηγετικών ρόλων.

Καθώς η έρευνα αναπτύχθηκε σε τρεις διαδοχικούς κύκλους δράσης, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην κατηγορία που αφορά στην *‘εξελικτική διαμορφωτική πορεία δράσης’* επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ηγετική και συνάμα παιδαγωγική δραστηριότητα διαχεόταν ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η παρουσίαση για κάθε μια από τις πέντε κατηγορίες που αφορούν σε πτυχές της ηγετικής και παιδαγωγικής πράξης ακολουθεί την εξελικτική ανάπτυξη και εφαρμογή της έρευνας στους τρεις διαδοχικούς κύκλους: *α’ κύκλος*: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση προσανατολισμού, *β’ κύκλος*: Μέση εξέλιξη δράσης – Έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες, *γ’ κύκλος*: Ωριμη εφαρμογή δράσης – Επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή.

Εξελικτική Διαμορφωτική Πορεία Δράσης

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης εξελίχθηκε στη βάση ενός κοινού προσανατολισμού ο οποίος αποτέλεσε το σταθερό δεδομένο ενώ, οι δράσεις σχεδιάζονταν στη βάση των δεδομένων και της δυναμικής που δημιουργούσε η διαλεκτική με τα δεδομένα της περίπτωσης και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

α’ Κύκλος: Έναρξη Δράσης – Αναζήτηση προσανατολισμού

Το πρώτο βήμα στην ερευνητική δραστηριοποίηση αφορούσε στον καθορισμό προσανατολισμού. Αφού αποσαφηνίστηκε ότι η προσπάθειά μας θα στόχευε στην επισήμανση και στην υποστήριξη των παιδιών που βρίσκονταν στο φάσμα του υψηλού κινδύνου, ξεκίνησε μια νέα προσπάθεια καθορισμού της πορείας δράσης στη βάση των διαθέσιμων επιλογών. Αρχικά, καθορίστηκε ο τομέας στον οποίο θα δινόταν έμφαση και αξιολόγηση. Μετά από συζητήσεις στη διάρκεια συνεδρίας προσωπικού η έμφαση

τοποθετήθηκε στην κατανόηση γραπτού κειμένου χωρίς όμως να παραμεληθούν άλλες πτυχές γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Όπως εξηγεί ένας εκπαιδευτικός υπεύθυνος τμήματος ο προσανατολισμός καθοδήγησε τις εμφάνσεις στη διδασκαλία:

«Η αλήθεια να λέγεται, και λίγο ασυναίσθητα έδωσα παραπάνω έμφαση στην κατανόηση κειμένου. Αφιέρωσα περισσότερο χρόνο και προβληματίστηκα.» (EYT8, SYN_A, σ. 5).

Η συνειδητοποίηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα παιδιά και ο προσανατολισμός προς τη συμπερίληψη όλων των παιδιών αποτέλεσε πρόκληση αναθεώρησης των καθημερινών πρακτικών:

«EYT6: Ένα πράγμα που έκανα είναι ότι, βλέποντας ότι μερικά παιδιά είχαν πρόβλημα στο να κατανοήσουν και να απαντήσουν ερωτήσεις κατανόησης, θεώρησα ότι ήταν καλά να έρθουν σε επαφή με περισσότερα κείμενα. Και να μπορέσουν να μιλήσουν και να γράψουν κάτι. Εφάρμοσα σε πιο συστηματική βάση τα δέκα λεπτά της σιωπηρής ανάγνωσης και μάλιστα προσπάθησα να φανεί και πιο ελκυστικό στα μωρά. Φέραμε μαξιλαράκια, καθόμασταν κάτω [...]

EYT4: Και διαβαθμισμένες εργασίες ώστε να μπορούν να απαντούν και οι πιο αδύνατοι. Ξεκινούμε με μια απλή εργασία ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να απαντήσουν και να λάβουν μέρος ας πούμε και βάζουμε και κάτι πιο δύσκολο για τους πιο δυνατούς. Η διαφοροποίηση είναι πολύ σημαντική» (SYN_DE, σ. 4).

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Πέρα από την έμφαση στην κατανόηση κειμένου οι εκπαιδευτικοί γρήγορα αναγνώρισαν ότι μπορούσαν να διευρύνουν τις εμφάνσεις τους σε θέματα που αφορούσαν τη γνωστική ανάπτυξη και τη συναισθηματική υπόσταση των παιδιών, εξατομικευμένα:

«EYT10: Το θέμα της αποδοχής είναι πολύ σημαντικό πιστεύω. Είναι δηλαδή θέμα κατά πόσο άλλα παιδιά αποδέχονται ένα παιδί που χαρακτηρίσαμε ως ψηλού κινδύνου. [...]

Σ: Άρα έπρεπε να πάμε και αλλού...

ΕΥΤ10: Ανακαλύψαμε κάποια talέντα που είχε αυτό το μωρό. Ενθάρρυνση και πολλές ευκαιρίες να γνωρίσει τον εαυτό του. Προσπαθήσαμε να το κάνουμε να πιστέψει στον εαυτό του.

Σ: Εισηγείστε ότι πρέπει να έχουμε παρέμβαση και στο συναισθηματικό κομμάτι;

ΕΥΤ8: Βέβαια!

Σ : Αν θα συνεχίσει η προσπάθεια και του χρόνου; Τι εισηγήσεις κάνετε; Ποιες δυσκολίες πρέπει να αποφύγουμε;

ΕΥΤ1: Να ανεβάσουμε την αυτοπεποίθησή τους. Να μπουν να κάνουν πράγματα που είναι παραμελημένα. Να μπουν πρωταγωνιστές σε ένα θεατράκι. Να τους δοθεί μια υπευθυνότητα έστω και αν θα τα κάνουν θάλασσα στο τέλος.

ΕΥΤ11: Πρωτοβουλίες και δραστηριότητες» (SYN_A, σ. 17).

Η στροφή της προσοχής προς την οικογένεια και η επιμονή στην ανάπτυξη επικοινωνίας με απώτερο σκοπό την υποστηρικτική δραστηριοποίηση αποτελεί παράδειγμα πρακτικής επιλογής που προέκυψε στην πορεία της δράσης. Προσκλήθηκαν όλοι οι γονείς των παιδιών που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και τους εξηγήθηκαν οι δυσκολίες και τα δεδομένα που αφορούσαν τα παιδιά. Προσπαθήσαμε απλά να εξηγήσουμε ότι τα παιδιά είναι σε δυσκολία και κτυπήσαμε το καμπανάκι. Εξηγήσαμε χωρίς περιστροφές ότι τα παιδιά βρίσκονται ‘εν κινδύνω’ και τους καλέσαμε σε από κοινού δραστηριοποίηση.

«ΕΥΤ4: Εντάξει, μιλήσαμε με τους γονείς. Προσπαθήσαμε να μεταδώσουμε στους γονείς ότι χρειάζονται μεγαλύτερη στήριξη τα παιδιά, ώστε να βοηθηθούν και στο σπίτι τόσο συναισθηματικά όσο και γνωσιολογικά.

ΕΥΤ6: Κι εκεί όπου η οικογένεια ενδιαφέρθηκε, είχαμε αποτέλεσμα. Είδα ότι σε περιπτώσεις που είχαμε συνεργασία περισσότερη με την οικογένεια ...» (SYN_DE, σ.9).

Η δυναμική αξιοποίηση των ευκαιριών εξατομικευμένης βοήθειας, ήταν θέμα που προέκυψε στην πορεία επιδίωξης εξατομίκευσης στη μαθησιακή πράξη: εξατομίκευση εντός της αίθουσας διδασκαλίας, κατ’ ιδίαν ενισχυτική διδασκαλία και κατ’ ιδίαν παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω, αναλήφθηκαν πρωτοβουλίες για εισαγωγή διαφοροποίησης κατά τις διδασκαλίες. Αποκορύφωμα των προσπαθειών για εξατομίκευση της στήριξης αποτέλεσε η αγορά υπηρεσιών για απογευματινή παροχή βοήθειας σε μικρές

ομάδες παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν σχεδιάζοντας, αναπροσαρμόζοντας και εμπλουτίζοντας τις πρακτικές του καθημερινού ρεπερτορίου τους αλλά δεν ήταν και λίγες οι φορές που συνειδητοποιούσαν αδιέξοδα. Σε αυτές τις στιγμές είναι που προέκυπτε η ανάγκη για επιμόρφωση τόσο σε θέματα που αφορούσαν τη διαχείριση των συγκεκριμένων δυσκολιών όσο και σε σχέση με τα ίδια τα γνωστικά αντικείμενα.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Η ανάγκη για επιμόρφωση, αντιμετωπίστηκε κυρίως με την ανάπτυξη ενδοσχολικών δράσεων όπως η αξιοποίηση του χρόνου συνεδρίας προσωπικού, η δημιουργία γωνιάς παιδαγωγικής ενημερότητας όπου συλλέγονταν κείμενα, άρθρα και βιβλία με συγκεκριμένο περιεχόμενο, η ενθάρρυνση για αξιοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης και της εμπειρίας άλλων συναδέλφων και η ενθάρρυνση για συντονισμό και αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών.

Ταυτόχρονα, καταβλήθηκε προσπάθεια αξιοποίησης των ευκαιριών του περιβάλλοντος. Φροντίσαμε να υπάρχει συμμετοχή εκπαιδευτικών του σχολείου στις επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνονταν από την κεντρική αρχή σε σχέση με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικείμενων και ταυτόχρονα προσκαλέσαμε στο σχολείο παιδαγωγικούς συμβούλους τους οποίους η κεντρική αρχή έθεσε στη διάθεση των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί επισήμαιναν επιμορφωτικές ευκαιρίες και εισηγούνταν την εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων όπως η πρόσκληση συγκεκριμένων συμβούλων και η συμμετοχή σε συγκεκριμένες επιμορφωτικές συναντήσεις.

Ο επαναπροσδιορισμός των δράσεων προς την επίδειξη μιας συνολικής φροντίδας προς τα παιδιά που να υπερβαίνει ακόμα και τα στεγανά της ενδοσχολικής ζωής ήταν το στοιχείο που χαρακτήρισε τη δραστηριοποίηση στον γ' κύκλο. Στο πλαίσιο αυτό, η δραστηριοποίηση στράφηκε προς την ενδυνάμωση της γνώσης της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού, την ενδυνάμωση της συναισθηματικής στήριξη προς το παιδί και τη συνολική επίδειξη φροντίδας μέσα και πέρα από τη σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν πρωτοβουλίες για βαθύτερη διερεύνηση των δεδομένων που αφορούσαν τα προσωπικά βιώματα των παιδιών και δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες επιτυχίας προς τα παιδιά. Οι πρωτοβουλίες περιλάμβαναν μεγαλύτερη προσπάθεια για σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια, μεγαλύτερη ένταση στην εξατομικευμένη στήριξη και ενδυνάμωση της παιδαγωγικής σχέσης με τα παιδιά.

Την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν περισσότερες πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή, φαίνεται να ανέμεναν και περισσότερες πρωτοβουλίες που να προέρχονταν από την τυπική ηγεσία του σχολείου στις πτυχές που αφορούσαν αναζήτηση στήριξης από θεσμούς πέρα από το σχολείο, οργανωτική μέριμνα και φροντίδα και δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να απολαμβάνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούσαν το παιδαγωγικό παρά το οργανωτικό κομμάτι.

Σε όλο το μήκος της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι κάθε στιγμή έπρεπε να εμπλουτίζουν το παιδαγωγικό τους ρεπερτόριο μέσα από αναστοχαστικές και αναπτυξιακές δράσεις. Ακόμα και οικείες πρακτικές όπως η φροντίδα της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού και παιδιού και η προσπάθεια να τονωθεί η αυτό-εικόνα και το αυτό-συναίσθημα των παιδιών ειδώθηκαν με νέα προοπτική αφού εντάσσονταν σε συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης που έδινε νέο νόημα στην προσπάθεια. Είναι πιθανό, υπό διαφορετικές προϋποθέσεις σε διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετικούς συμμετέχοντες να εξελίσσονταν διαφορετικές δράσεις. Κεντρικό σημείο παραμένει το γεγονός ότι η διαλεκτική προσέγγιση επέτρεψε μια δυναμική και εξελικτική πορεία στις δράσεις.

Η επιλογή έρευνας δράσης στα πλαίσια μιας συμμετοχικής προοπτικής, διευκόλυνε και ενθάρρυνε την αναζήτηση λύσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι μέρος συζήτησης με μια μάλλον αναστοχαστική διάθεση που εξελίχτηκε κατά τη διάρκεια συνέντευξης όταν στο επίκεντρο τέθηκαν οι πρακτικές επιλογές δράσης, όπως αυτές προέκυπταν στην πορεία.

Σ: Πιο πολύ πιστεύω ότι προετοιμάστηκε το έδαφος για την επόμενη σχολική χρονιά.

ΕΥΤ4: Ναι, ακριβώς!

ΕΥΤ6: Κι εγώ αυτό πιστεύω.

ΕΥΤ4: Χρειαζόταν όμως αυτή η χρονιά.

Σ: Η χαρά μου θα είναι φεύγοντας από αυτό το σχολείο να αφήσουμε μια κουλτούρα που να υπενθυμίζει συνεχώς σε όλους ότι νοιαζόμαστε για όλα τα παιδιά.

ΕΥΤ4: Βασικά, να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι συνάδελφοι για το θέμα [...]

ΕΥΤ4: Να δοθεί ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να βελτιωθούν σε κάποιο τομέα.

Σ: Δεν ξαφνιαστήκα που είδα κάποια αντίδραση.

ΕΥΤ6: Φυσικά, είναι λογικό.

ΕΥΤ4: Κάθε τι καινούριο φέρνει αντιδράσεις. Διότι ταραάζει τα λιμνάζοντα νερά...

ΕΥΤ6: Επειδή διαφέρουμε πολύ ως προς το στίλ που διδάσκουμε και το τι απαιτούμε ... και είναι φυσικό ... ο άλλος αντιλαμβάνεται κάτι με διαφορετικό τρόπο ... ο άλλος διαφορετικά...

ΕΥΤ4: Πιστεύω με τη νέα χρονιά, θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στην ενημέρωση των συναδέλφων για το θέμα της διαφοροποίησης της εργασίας για τις μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιήσω στην τάξη, για το χειρισμό των παιδιών υψηλού κινδύνου» (SYN_DE, σ. 12-13).

Κατά τη φάση του αναστοχασμού, σε σχέση με την εξελικτική διαμορφωτική πορεία δράσης, φάνηκε να συνειδητοποιείται από τους συμμετέχοντες ότι ήταν πολύ δύσκολο να προκαθοριστούν όλες οι δράσεις και μάλιστα με απόλυτη λεπτομέρεια από τα αρχικά στάδια. Αναθεώρησαν μάλιστα τις απόψεις τους σε σχέση με τη δυσφορία που προκαλούσε η αβεβαιότητα δράσης στα αρχικά στάδια, αφού βασικό χαρακτηριστικό της προσπάθειας ήταν να διατηρηθεί η διαλεκτική με τα δεδομένα και τις ανάγκες της περίπτωσης καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Υιοθέτηση Ενός Κοινού Προσανατολισμού

α' Κύκλος: Έναρξη Δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού:

Η υιοθέτηση ενός κοινού προσανατολισμού, αρχικά τέθηκε στο επίκεντρο της δραστηριοποίησης κατά τον α' κύκλο δράσης με τη διαδικασία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού οράματος. Στην πορεία ανάπτυξης της έρευνας η υιοθέτηση ενός κοινού προσανατολισμού μάλλον αποτέλεσε μια διαδικασία συνεχούς επαναπροσδιορισμού και αποσαφήνισης παρά μια στιγμιαία πράξη.

Από τη δική μου πλευρά, προτίμησα την τακτική της πρόκλησης αναστοχασμού παρά της επιβολής. Θεώρησα ότι η οικοδόμηση κοινού προσανατολισμού θα είχε ουσιαστικό χαρακτήρα αν γεννιόταν μέσα από το μοίρασμα προβληματισμών που αφορούσαν σε συγκεκριμένες πτυχές του έργου του σχολείου όπως: η επισήμανση παραγόντων κινδύνου, η ανάληψη πρωτοβουλιών για διερεύνηση των δεδομένων που αφορούσαν στο υπόβαθρο και στη βιογραφία όλων των παιδιών και η δημιουργία δυναμικού αρχείου πληροφοριών για

το μαθητικό πληθυσμό με σκοπό την επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου. Οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλαν στη σταδιακή οικοδόμηση μιας αντίληψης για την αποστολή μας. Με απλά λόγια, η αποστολή μας στην πράξη αποδείχθηκε σε μια διαρκή και ασταμάτητη διαδικασία αναζήτησης έμπρακτης υποστήριξης και ενδυνάμωσης των παιδιών που μειονεκτούσαν ή κινδύνευαν να βρεθούν στο περιθώριο.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επόμενες χρονιές θα βρουν το σχολείο πιο έτοιμο για αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Η αντίληψη αυτή, ενδυναμώνει την παρατήρηση ότι πρόκειται για μια διαδικασία με αναστοχαστικό και μάλλον οικοδομιστικό χαρακτήρα που απαιτεί διάρκεια και συνέπεια.

Σε σχέση με την οικοδόμηση κοινού προσανατολισμού, το στοιχείο που παρουσιάστηκε ως πιο συχνά και πιο έντονα αναφερόμενο από τους εκπαιδευτικούς ήταν το αίσθημα στήριξης που απέρρευε από τη θετική στάση που διατήρησα ως διευθυντής προς την υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης και δημοκρατικοποίησης. Με την έννοια αυτή, θα μπορούσα να ισχυριστώ ότι οι πρωτοβουλίες – τουλάχιστον στα αρχικά στάδια – προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τον τυπικό ηγέτη και στόχευαν στο να προσδώσουν εκείνο το αίσθημα ασφάλειας στην πορεία προς συγκεκριμένο προσανατολισμό - χωρίς να λείπουν και πρωτοβουλίες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η σύσταση ομάδας μελέτης των αρχικών ιδεών που εκφράστηκαν γραπτά από το σύνολο των εκπαιδευτικών για να περιληφθούν στο κοινό όραμα και η σύσταση ομάδας για διατύπωση κριτηρίων για να αξιοποιηθούν κατά την επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου αποτελούν δύο παραδείγματα τέτοιων πρωτοβουλιών. Την ίδια στιγμή τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ένα διαλεκτικό χαρακτήρα που ισχύει κατά τη δραστηριοποίηση προϊστάμενου και υφισταμένων όταν πρόκειται για επαγγελματικές δράσεις. Με απλά λόγια, δε γεννήθηκαν δράσεις και δεν αναλήφθηκαν πρωτοβουλίες ως παρθενογένεση σε ένα κοινωνικό κενό αλλά μάλλον εκδηλώθηκαν διεκδικώντας νόημα και περιεχόμενο από τις χωροχρονικές συνιστώσες που ισχύουν στο άμεσο συγκείμενο. Παρατηρήθηκε δηλαδή, μια διαλεκτική δράσεων και πρωτοβουλιών η οποία διήρκησε σε όλο το μήκος της ερευνητικής δράσης.

Κάθε πρωτοβουλία ήταν απότοκο ευνοϊκών συνθηκών που δημιουργούσαν η έρευνα δράσης και η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας ενώ ταυτόχρονα η κάθε πρωτοβουλία εξελισσόταν σε πηγή ενδυνάμωσης των συνθηκών για νέες δράσεις και νέες πρωτοβουλίες. Η οικοδόμηση κοινού προσανατολισμού συντελέστηκε στη συνάφεια και στη διαλεκτική των δράσεων και πρωτοβουλιών.

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Στο β' κύκλο δράσης, ο κοινός προσανατολισμός επαναπροσδιορίστηκε στη βάση της συνειδητοποίησης της ανεπάρκειας της μετωπικής διδασκαλίας και των παγιωμένων πρακτικών στην αίθουσα διδασκαλίας. Η έννοια της επίδειξης φροντίδας για όλα τα παιδιά στο β' κύκλο δράσης μετακινήθηκε προς την εξατομίκευση της υποστήριξης.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση Σε Δράσεις Πέρα Από Τη Σχολική Ζωή

Στον γ' κύκλο δράσης ο κοινός προσανατολισμός αναζήτησε εκ νέου νόημα στις δράσεις που αγκάλιαζαν συνολικά τη βιογραφία κάθε παιδιού στην αίθουσα διδασκαλίας, στο σχολείο και στην οικογένεια. Ο επαναπροσδιορισμός οικοδομήθηκε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για δράση πέρα από τα στεγανά της αίθουσας διδασκαλίας ακόμα και πέρα από τα στεγανά του ίδιου του σχολείου.

Ωστόσο, μια στάση εντιμότητας απέναντι στα δεδομένα, πέρα από την αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου του διευθυντή οφείλει να αναγνωρίσει τον καθοριστικό ρόλο των υπόλοιπων μελών του προσωπικού. Θεωρώ ότι ήταν ευτυχής συγκυρία για την προσπάθεια η θετική στάση που τήρησαν στην πλειοψηφία τους τα μέλη του προσωπικού την ίδια στιγμή που παρατηρούσα μια μάλλον ανεπηρέαστη στάση από μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση αυτή, κατατίθεται ως απόρροια μιας εντύπωσης που δημιούργησε η συνολική διάθεση δράσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για εντύπωση η οποία μπορεί και να είναι ανεξάρτητη από το βαθμό στον οποίο αυτή ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Έτσι κι αλλιώς, ήταν μάλλον ουτοπικό να προσπαθούσα εκ της θέσης μου ως διευθυντής να διερευνήσω σε βάθος τους λόγους της μη ενεργητικής ανάμειξης όλων των μελών του προσωπικού σε δράσεις που στην ουσία απέβλεπαν στην αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό του προσανατολισμού στην εργασία.

Όπως χαρακτηριστικά σημείωσα στο προσωπικό μου ημερολόγιο αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης:

«Πραγματικά, το αίσθημα που μου δημιουργούσε αυτή η επιμονή μου ήταν ότι κάποιοι συνάδελφοι το έπαιρναν πολύ ζεστά και κάποιοι αρνητικά έως αδιάφορα. Αυτό προκαλούσε μεγάλη ένταση σε μένα, απογοήτευση, στρες και μερικές φορές και ματαίωση [...] Η άρνηση αυτή, εμφανίστηκε και στη διάθεση για συμμετοχή σε συνεντεύξεις γενικής επισκόπησης της προσπάθειας. Άλλος έλεγε ότι δεν έχει χρόνο...

άλλος ότι δεν του αρέσουν τα μικρόφωνα... και άλλος ότι δε νιώθει άνετα με τα μικρόφωνα!» (ΣΗΜ_2).

Κατά την ίδια ημερομηνία, ως σκέψη με μάλλον συμπερασματικό χαρακτήρα σημείωσα:

«Το κλίμα και η κουλτούρα προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη των πραγμάτων. Σε ένα κλειστό κλίμα όπου η εμπιστοσύνη και η ανοιχτοσύνη στις σχέσεις δεν αποτελούν βασικά συστατικά, οι προσδοκίες για συμμετοχή στην ηγεσία δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα φιλόδοξες» (ΣΗΜ_9).

Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ίσως θα χρειαζόταν περισσότερη υπομονή από μέρους μου και προσπάθεια μέχρι την οικοδόμηση εκείνων των ευνοϊκών συνθηκών και προϋποθέσεων θετικής ανταπόκρισης.

Η συνολική προσπάθεια εδραιώθηκε στη διαρκή αναζήτηση νοήματος στην αποστολή μας και με την έννοια αυτή ο κοινός προσανατολισμός δεν είναι απλά μια διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού οράματος αλλά η βαθμιαία οικοδόμηση μιας κοινής αντίληψης για την αποστολή και την εστίαση του ενδιαφέροντός μας. Ο κοινός προσανατολισμός και η προσωπική δέσμευση του διευθυντή διευκόλυναν την ανάπτυξη δράσης και αποτέλεσαν τη βάση και τον οδηγό της συντονισμένης ανάπτυξης δράσης.

Η θετική ανταπόκριση και η συμβολή των εκπαιδευτικών έδωσαν νόημα και περιεχόμενο στη δράση. Ως θετική και αισιόδοξη προοπτική από την εμπειρία μου στην προσπάθεια οικοδόμησης κοινού προσανατολισμού κρατώ τη διαλεκτική στην οποία στηρίχτηκε η οικοδόμηση του νέου κοινού προσανατολισμού. Η διαλεκτική διαδικασία οικοδόμησης κοινού προσανατολισμού προϋποθέτει πρωτοβουλίες τόσο από το διευθυντή όσο και από τα μέλη του προσωπικού, ώστε η οικοδόμηση να έχει συλλογικό χαρακτήρα. Ο διάλογος αναστοχασμού και έργων μάς έφερνε αντιμέτωπους με την ουσία της αποστολής μας, με τη βιογραφία και τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών μας και η διαδικασία αυτή απομάκρυνε την ανάγκη επιβολής. Η οικοδόμηση προσανατολισμού εμφανίστηκε ως διαδικασία αλληλεπίδρασης που απαίτησε πρωτοβουλίες και θετικές αντιδράσεις, σε όλο το μήκος της δραστηριοποίησης.

Για την ανάληψη ουσιαστικής δράσης στα πλαίσια μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας η οικοδόμηση κοινού προσανατολισμού συνδέεται με την υιοθέτηση κοινής αντίληψης σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Προς την κατεύθυνση αυτή, η διάχυση της γνώσης και η ουσιαστική ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες ήταν κρίσιμης σημασίας.

Από την έναρξη της παρέμβασης, προσπάθησα να δημιουργήσω εκείνες τις προϋποθέσεις που θα διευκόλυναν την αλληλεπίδραση και το μοίρασμα καλών πρακτικών με δράσεις όπως: η παραχώρηση χρόνου για συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, η προσδοκία υποβολής κοινών προγραμματισμών εργασίας, η προσδοκία για από κοινού ανάληψη δράσεων και η παρόθηση για συζήτηση θεμάτων καθημερινής πρακτικής σε άτυπες και τυπικές συναντήσεις. Η αποτελεσματική επικοινωνία και η διάχυση της γνώσης αφενός ενδυνάμωναν το αίσθημα κοινού προσανατολισμού και αφετέρου δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις δέσμευσης στην πράξη.

α' Κύκλος: Έναρξη Δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού

Κατά τη διάρκεια του α' κύκλου δράσης, η ανταλλαγή εμπειρίας και η διάχυση γνώσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες αναπτύχθηκε κάτω από αρκετούς περιορισμούς. *Πρώτο*, δεν είχε δημιουργηθεί η αναγκαία εμπειρία, *δεύτερο*, πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στη διαδικασία αποσαφήνισης των προσδοκιών από τη συνολική δράση και *τρίτο*, απουσίαζε η προηγούμενη εμπειρία μιας παρόμοιας προσέγγισης.

Η σταθερότητα, η συνέπεια και η επιμονή από μέρους μου σε σχέση με τον κοινό προσανατολισμό λειτούργησε ως αφορμή και παρόθηση για ανάπτυξη άτυπων συζητήσεων στις οποίες επίκεντρο γίνονταν οι ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων παιδιών και οι συγκεκριμένες συνθήκες που ίσχυαν στο περιβάλλον των συγκεκριμένων παιδιών οι οποίες τα έθεταν σε μειονεκτική θέση. Οι συζητήσεις αυτές αναπτύσσονταν σε κάθε ευκαιρία και όπως σημειώνω στο προσωπικό μου ημερολόγιο:

«Οι επαγγελματικές συζητήσεις είναι απόλαυση» (HM_8).

Κατά την αναζήτηση καλών πρακτικών, προέκυψε η ιδέα για μοίρασμα εμπειριών και η ιδέα αυτή εκφράστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

«EYT4: Φυσικά πρέπει να δώσουμε έμφαση στον πρακτικό τομέα. Πρακτικά πώς θα βοηθήσουμε τούτη την ομάδα ψηλού κινδύνου. [...] Με τρόπο που να εντάσσεται όλη η τάξη. Γι' αυτό πρέπει να δούμε πρακτικές εφαρμογές και να ενημερωθούν σχετικά οι συναδέλφοι... Και πώς θα γίνει και ποιος είναι ο ειδικός για να την κάνει αυτή την ενημέρωση; Θα μπορούσε ένας από τους συναδέλφους; [...]

EYT6: Μπορεί να αφιερώσουμε κάποιες συνεδρίες, δύο τρεις συνεδρίες, για να κουβεντιάσουμε πρακτικά θέματα. Κάποιες λύσεις που ίσως από την εμπειρία μας από τη βιβλιογραφία αξίζει να δοκιμάσουμε» (SYN_DE, σ. 17).

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για μοίρασμα εμπειριών εμφανίστηκε ταυτόχρονα με την παρατήρηση ότι απουσιάζουν από τις καθιερωμένες πρακτικές οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης:

«...ο καθένας κλείνεται στον εαυτό του, σε εκείνα που ξέρει. Κάπου δεν υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και ούτε αλληλεπίδραση» (EYT4, SYN_DE, σ. 21).

Προσπάθησα να ενθαρρύνω την αξιοποίηση ευκαιριών αλληλεπίδρασης και μοιράσματος εμπειριών με πρόθεση να υπάρξει διάχυση της αποκτούμενης γνώσης. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε ο χρόνος συνεδριάσεων προσωπικού όπου οι εκπαιδευτικοί κατέθεταν εμπειρίες από πρακτικές που δοκίμαζαν ή παρουσίαζαν θέματα στη βάση των προσωπικών ενδιαφερόντων τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να αξιοποιούν τον τακτικό χρόνο που παραχωρήθηκε για συντονισμό μεταξύ αδελφών τμημάτων καθώς και τον έκτακτο χρόνο συντονισμού που λάμβαναν μετά από διευθετήσεις στο πρόγραμμα. Επιπλέον, σταδιακά αξιοποιήθηκε η ευκαιρία για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών μεταξύ εκπαιδευτικών και αναλήφθηκαν κοινές δράσεις – συνήθως από πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης θεώρησα ότι συνέβαλαν στη διάχυση των καλών πρακτικών την ίδια στιγμή που ισχυροποιούσαν τη βάση του κοινού προσανατολισμού.

Από τη δική μου πλευρά, η προσπάθεια ήταν να ενθαρρύνω το μοίρασμα καλών πρακτικών με πολλαπλούς τρόπους: προσκαλώντας συναδέλφους να εκφράσουν την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια συνεδριάσεων προσωπικού, ενθαρρύνοντας την εφαρμογή διδασκαλιών στις οποίες να προσκαλούνται άλλοι συναδέλφοι για αλληλοπαρατήρηση,

ενθαρρύνοντας την από κοινού ανάληψη δράσεων όπως οι ενδοσχολικοί εορτασμοί και η διοργάνωση εκδηλώσεων, ενθαρρύνοντας την υποβολή κοινών προγραμματισμών διδασκαλίας, ενθαρρύνοντας την εφαρμογή κοινών αξιολογήσεων σε αδελφά τμήματα και προκαλώντας συζητήσεις με αναστοχαστική διάθεση σε σχέση με την προσπάθειά μας.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Η εξέλιξη της δράσης στη βάση της συγκεκριμένης προοπτικής, αφενός έφερε τους συμμετέχοντες αντιμετώπους με την αναγκαιότητα ανταλλαγής εμπειριών και αφετέρου ενδυνάμωσε τη διάθεση για αξιοποίηση των ευκαιριών για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η αρχική δυσπιστία απέναντι στην αβεβαιότητα των προσδοκιών αλλά και των προθέσεων του νέου διευθυντή, σταδιακά έδινε τη θέση της στην εμπιστοσύνη και στη διάθεση για συνεργασία.

Η ωφελιμότητα από την ανοιχτοσύνη στην επικοινωνία και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη στο σχεδιασμό διδασκαλιών και το παράδειγμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό. Στο ίδιο παράδειγμα εμπερικλείεται η παραδοχή ότι προϋπόθεση για την αλληλεπίδραση αποτελεί η διατήρηση θετικού κλίματος στη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς:

«Επειδή υπάρχει αυτή η ανοιχτή επικοινωνία και συνεργασία, γνωρίζω στοιχεία που αφορούν ιδιαιτερότητες και προσωπικές πληροφορίες για τα παιδιά τις οποίες λαμβάνω υπόψη κατά το σχεδιασμό και εφαρμογή των διδασκαλιών μου. [...] Το σημείο μου είναι το εξής: επειδή οι υπεύθυνοι δάσκαλοι (τμήματος) έχουν εκείνη την πληροφόρηση που δεν έχω εγώ είτε μέσα από την καθημερινή πρακτική τους είτε μέσα από την εφαρμογή του δοκιμίου που εφαρμόστηκε, είναι σημαντικό να την μοιράζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ανεξάρτητα με το τι βλέπω στα πλαίσια του δικού μου μαθήματος, είναι σημαντικό να γνωρίζω και την πληροφόρηση που έρχεται από τον υπεύθυνο τμήματος» (EEM6, SYN_F, σ. 10).

Ο ενθουσιασμός μάλιστα που προκάλεσε στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό η ευκαιρία αλληλοενημέρωσης τον οδήγησε στο να εισηγηθεί να θέσουμε ως πολιτική του σχολείου την αλληλοενημέρωση ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού σε θέματα που αφορούν τμήματα ή παιδιά εξατομικευμένα

Σε μια προσπάθεια διακίνησης νέων ιδεών, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, εισηγήθηκα τη δημιουργία μιας μικρής δανειστικής βιβλιοθήκης στην αίθουσα προσωπικού με θεματικό περιεχόμενο την ποιότητα διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης και την παιδαγωγική σχέση παιδιών και δασκάλων γενικότερα. Ονομάσαμε τη μικρή βιβλιοθήκη ‘γωνιά παιδαγωγικής ενημερότητας’ και ενώ η λειτουργία της ξεκίνησε με τη φιλοξενία δύο βιβλίων από την προσωπική μου βιβλιοθήκη, σταδιακά εμπλουτίστηκε με άρθρα που είχαν υπόψη τους εκπαιδευτικοί, προσωπικές εργασίες των εκπαιδευτικών που εκπονήθηκαν στα πλαίσια κάποιας επιμόρφωσης, ενημερωτικό υλικό σε σχέση με την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με νέα βιβλία, ακόμα και με παλαιότερα βιβλία που βρίσκονταν σε άλλες βιβλιοθήκες στο σχολείο και τοποθετήθηκαν στη μικρή αυτή ‘γωνιά παιδαγωγικής ενημερότητας’.

Ως συμβολή στη διακίνηση νέων ιδεών μπορεί να χαρακτηριστεί και η πρόσκληση στο σχολείο εκπαιδευτικών συμβούλων για παρουσιάσεις νέων τάσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Η αξιοποίηση και πολύ περισσότερο η υποκίνηση για αξιοποίηση ευκαιριών αλληλεπίδρασης, πέρα από την εν δυνάμει ωφελιμότητα, εμπερικλείει ταυτόχρονα και το ρίσκο των συγκρούσεων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις η προσπάθεια συνεργασίας και η από κοινού ανάληψη δράσεων οδήγησε συναδέλφους σε συγκρούσεις για λόγους όμως που δε σχετίζονταν με το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας. Τα φαινόμενα αυτά εμφανίστηκαν κυρίως στις περιπτώσεις όπου η αλληλεπίδραση προέκυπτε ως υποχρέωση που απόρρεε από προειλημμένο καθήκον ή συγκυρία και όχι στις περιπτώσεις όπου αφορούσε από κοινού ανάληψη πρωτοβουλίας.

Η αποτελεσματική επικοινωνία υπήρξε σημείο αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα σε σχέση με την κοινοποίηση των προθέσεων και των προσδοκιών. Σε κάποιες περιπτώσεις, φαίνεται να υπήρξε παρερμηνεία μηνυμάτων και προθέσεων η οποία διατυπώθηκε ως εξής:

«Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντική η επικοινωνία. Αν ήμουν στη δική σου θέση, ίσως θα μιλούσα στον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά, για τις ευαισθησίες και τις δικές μου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί νομίζω ότι πρόκειται για τις ευαισθησίες και του εκπαιδευτικού συστήματος [...] μπορεί να μην αντιλήφθηκαν κάποιοι συναδέλφοι σωστά τη συνολική πρόθεση και... καμιά φορά παίρνουμε διαφορετικά τα πράγματα χωρίς να υπάρχει πρόθεση άρνησης» (EEM5_SYNB_σ. 7).

Η ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και η διάχυση της γνώσης μέσα από την ενθάρρυνση αλληλεπίδρασης θεωρώ ότι συνέβαλε στην ουσιαστική δραστηριοποίηση, αποφεύγοντας μεθόδους κατακόρυφης εισαγωγής νέων ιδεών. Η διαδικασία αλληλεπίδρασης φάνηκε να αναγνωρίστηκε ως ευεργετική για την προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς αλλά την ίδια στιγμή, φάνηκε ότι απαιτεί χρόνο, συνέπεια και επιμονή. Ως διαδικασία, θεωρώ ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας δυναμικής που με τη σειρά της συνέβαλε στην αποσαφήνιση του προσανατολισμού και στην προώθηση καλών πρακτικών.

Συντονισμός Δράσεων

Με την έννοια συντονισμένες δράσεις εννοώ τις δράσεις εκείνες που σχεδιάζονταν από κοινού στο επίπεδο επιμέρους ομάδων εκπαιδευτικών ή αναπτύσσονταν παράλληλα και μεμονωμένα με κοινή όμως επιδίωξη ή αναπτύσσονταν παράλληλα και ανεξάρτητα με αξιοποίηση εμπειρίας και γνώσης που αντάλλαζαν μεταξύ τους τα μέλη του προσωπικού. Στη βάση του κοινού προσανατολισμού που απαιτούσε ενδυνάμωση από την ανάπτυξη διαδικασιών αποτελεσματικής επικοινωνίας και από ευκαιρίες διάχυσης της αποκτούμενης γνώσης, δημιουργούνταν θετικές προϋποθέσεις για ανάπτυξη συντονισμένων δράσεων. Οι προϋποθέσεις ανάπτυξης συντονισμένων δράσεων γίνονταν ολοένα και πιο εμφανείς στην εξέλιξη της παρεμβατικής δράσης.

α' Κύκλος: Έναρξη Δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού

Ο συντονισμός ενδυνάμωνε το αίσθημα κοινού προσανατολισμού. Στα αρχικά στάδια της παρέμβασης η οικοδόμηση μιας στοιχειώδους αίσθησης νέου κοινού προσανατολισμού λειτούργησε ως προϋπόθεση για την ανάληψη συντονισμένων δράσεων. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος, μέσα από τον ορισμό κοινών επιδιώξεων και μέσα από την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού διαλόγου που έθετε στο επίκεντρο την έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Στην εξέλιξη της παρέμβασης ο συντονισμός των δράσεων λειτούργησε ως προϋπόθεση διατήρησης και ενδυνάμωσης του κοινού προσανατολισμού – ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ότι ο συντονισμός δράσεων είχε θετική συμβολή στην προσπάθεια.

Η επιδίωξη συνεργασιών και συντονισμού, ενθαρρύνθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας από εμένα προσωπικά. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τη θετική

μου στάση προς την ανάπτυξη συνεργασιών και προς το συντονισμό δράσεων σε ένα εύρος ανταπόκρισης που κυμάνθηκε από τον ελάχιστο μέχρι το μέγιστο δυνατό βαθμό. Αυτό, πρακτικά σήμαινε ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που έδειχναν σαφή προτίμηση προς την ατομικού χαρακτήρα δράση στη βάση της προηγούμενης εμπειρίας τους ή στη βάση της προσωπικής τους αντίληψης για την εργασία στα σχολεία. Στην εξέλιξη της δράσης, οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης που δημιουργούνταν και η σταθερότητα από τη δική μου πλευρά ενθάρρυναν και ενδυνάμωναν τη διάθεση για συντονισμό αφού, παρά την πρόσθετη απαίτηση για διάθεση χρόνου και παραχωρήσεις, υπήρχε η αναγνώριση οφέλους.

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Στην προσπάθεια στήριξης παιδιών με πολλαπλούς τρόπους αξιοποιήθηκε η γνώση, η πληροφόρηση και η εμπειρογνωμοσύνη που κατείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί: υπεύθυνοι τμήματος, οι εκπαιδευτικοί ειδικών μαθημάτων και οι ειδικοί παιδαγωγοί. Αυτό συνέβαινε είτε από πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών είτε από θετική ανταπόκριση στη δική μου ενθάρρυνση. Η συμβολή στην προσπάθεια αυτή απαίτησε συντονισμό με την έννοια της διατήρησης μιας ανοιχτής διαδικασίας αλληλοενημέρωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενεργά σε συντονισμένες προσπάθειες επιδιώκοντας συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις, στις συνεντεύξεις αποκάλυπταν την επαγγελματική ικανοποίησή τους από τις ευκαιρίες συντονισμού οι οποίες φαίνεται να καλλιεργούσαν ταυτόχρονα και ένα αίσθημα ασφάλειας στο χώρο.

Οι συνεργασίες και ο συντονισμός μεταξύ εκπαιδευτικών συνέβαινε σε πολλαπλά επίπεδα: α) Συντονισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών υπεύθυνων τμημάτων για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, β) Συντονισμός μεταξύ υπεύθυνου εκπαιδευτικού τμήματος και εκπαιδευτικών ειδικών μαθημάτων ή/και ειδικών παιδαγωγών για παροχή εξατομικευμένης στήριξης, γ) Συντονισμός μεταξύ εκπαιδευτικών που περιστασιακά συγκροτούσαν ομάδα για διεκπεραίωση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού καθήκοντος ή για διοργάνωση συγκεκριμένης εκδήλωσης και δ) Συντονισμός εκπαιδευτικών με το διευθυντή για την ανάληψη πρωτοβουλιών πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας και πέρα από τα όρια του σχολείου.

Όπως εξηγεί ένας εκπαιδευτικός ειδικού μαθήματος, για να συμβάλει και ο ίδιος στην προσπάθεια χρειάστηκε να έχει και τη συνεργασία του υπεύθυνου τμήματος:

«Πάντα σε συνεργασία με τον υπεύθυνο δάσκαλο του τμήματος, να γνωρίζουμε ποια είναι τα συγκεκριμένα παιδιά, ώστε να ξέρω κι εγώ με ποιο τρόπο θα τα προσεγγίσω τι θα κάνω ... Αλλά το τι έχω παρατηρήσει στο μάθημα [...]»²¹ είναι ότι παιδιά που έχουν προβλήματα μέσα στην τάξη, μπορεί να μην τα έχουν στο μάθημα» (EEM5, SYN_B, σ. 2).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί κατείχαν εκείνη την εμπειρογνωμοσύνη που εν δυνάμει μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς τμήματος τόσο κατά τη διαδικασία διάγνωσης και επισήμανσης μαθησιακών δυσκολιών όσο και κατά την ανάληψη υποστηρικτικών δράσεων. Στην περίπτωση που εκπαιδευτικοί συντόνισαν την προσπάθειά τους για την κατασκευή διαγνωστικού δοκιμίου, η εμπειρία αποδείχτηκε ωφέλιμη:

«... όταν βλέπαμε το κείμενο, το οποίο ήταν ωραίο κατά τη γνώμη μου, το βλέπαμε ο καθένας από τη δική του μεριά ως δάσκαλος κι ως ειδικός παιδαγωγός» (EEE3, SYN_C, σ. 3).

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Στον γ' κύκλο δράσης εδραιώθηκε ένα αίσθημα ασφάλειας τόσο για τον προσανατολισμό της δράσης όσο και για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια συλλογικά και ατομικά. Η συλλογικότητα και ο συντονισμός δράσεων δημιουργούσε στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ασφάλειας για την επαγγελματική δραστηριοποίησή τους και τις επιλογές τους:

«Ήταν πολύ σημαντικό το ότι είχαμε και τη δική σας εμπλοκή (εννοεί του διευθυντή) σε αυτή την προσπάθεια. Δηλαδή είναι πολύ διαφορετικό να καλέσει ο δάσκαλος το γονιό από μόνος του ως δάσκαλος και να ενημερώσει και πολύ διαφορετικό όταν έρχεται ο ίδιος ο διευθυντής με τη δική του συνεργασία. Δίδεται μεγαλύτερη επισημότητα. Με κάποιο τρόπο οι γονείς σου δίνουν παραπάνω σημασία, [...] Ένιωθα ότι είχα ασφάλεια αφού είχε γίνει και συζήτηση και με το διευθυντή μου και ένιωθα ότι αυτό ήταν φανερό. Αυτό που είχε γίνει είχε και τη στήριξη του διευθυντή μου. Εγώ προσωπικά ένιωθα πιο άνετα και πιο ασφαλής» (EYT19, SYN_F, σ.2-3).

²¹ Παραλείπω την ονομασία του μαθήματος για να προστατευθεί η ταυτότητα του εκπαιδευτικού αφού το συγκεκριμένο μάθημα διδασκόταν αποκλειστικά από τον ίδιο στο σχολείο.

Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιήθηκαν επιδιώκοντας συνεργασία, συλλογικότητα και συντονισμό πέρα από ένα αίσθημα ασφάλειας που προερχόταν από την πλατιά βάση της δραστηριοποίησής τους, φαίνεται να αισθάνονταν επίσης ενδυναμωμένοι από την αλληλοϋποστήριξη που ανέπτυσαν μεταξύ τους.

«Ιδιαίτερα οι γονείς που αντιμετώπιζαν κάποια πιο πολύπλοκα προβλήματα τα παιδιά τους και δεν ήταν απλώς αδυναμία... Ήταν εκείνο το κατιτί παραπάνω που ήταν πολύ δύσκολο από μέρους μας να δώσουμε μόνοι μας. Όταν ξέρεις ότι θα σε στηρίξει κάποιος ή ο δάσκαλος της ειδικής ή κάποιος έστω με εκείνο το λίγο... Ήταν ουσιαστικό νομίζω. Εγώ με το μυαλό μου μπορώ να πω ότι το μωρό αυτό παρουσιάζει τούτα, τούτα και τούτα αλλά όταν έρχεται κάποιος με περισσότερη γνώση ή εμπειρία και σε στηρίζει είναι διαφορετικό» (EYT17, SYN_F, σ.3).

Ο συντονισμός της δράσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να διευκόλυνε επίσης την ίδια την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος αφού επέτρεψε τη συλλογική ανάληψη ευθύνης εκεί και όπου απαιτήθηκαν επιλογές:

«Είπαμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των τμημάτων για να καθορίζεται η πορεία. Και σε θέματα ύλης, και σε θέματα διδασκαλίας και σε θέματα ρυθμού και σε θέματα σχεδιασμού άλλων δραστηριοτήτων» (EYT19, SYN_F, σ. 8).

Η συντονισμένη προσπάθεια επέτρεψε τον καταμερισμό εργασιών και τη συλλογική ανάληψη ευθύνης και αυτό έδινε συναισθηματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς που το αντιμετώπιζαν θετικά:

«Νιώθω πάρα πολύ τυχερός που συνεργάζομαι. Ακριβώς επειδή υπάρχει συνεργασία γίνεται κατανομή. Εκείνο που μπορεί για παράδειγμα να έχω στο μυαλό μου για να κάνω, επειδή θα συζητήσουμε θα κάνουμε κατανομή και θα μοιράσουμε δουλειές, θα αφιερώσω λιγότερο χρόνο... Υπάρχει καταμερισμός εργασίας. Με αυτή την έννοια είναι θετικό τούτο το θέμα του συντονισμού αλλά δεν είναι πάντα τόσο απλά τα θέματα. Δεν μπορεί κάποιος να υποχρεωθεί σε συνεργασίες όταν αυτή δεν του βγαίνει» (EYT19, SYN_F, σ.8).

«Ανεξάρτητα με το τι βλέπω στα πλαίσια του δικού μου μαθήματος, είναι σημαντικό να γνωρίζω και την πληροφόρηση που έρχεται από τον υπεύθυνο τμήματος» (EEM6, SYN_F, σ.10)

Ο συντονισμός μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή φαίνεται να λειτούργησε θετικά επίσης και ως προς την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων οι οποίες, με βάση την προηγούμενη εμπειρία παρέμεναν ανεκπλήρωτες:

«... παλιά, μπορεί μια τέτοια ιδέα να ξεκινούσε από το δάσκαλο και σταματούσε πιο πάνω. Δεν προχωρούσε. Οπότε είναι αυτό που εννοώ ότι πρέπει να παρέχεται στήριξη από το διευθυντή στο δάσκαλο. Μετά νιώθεις ότι είσαι μόνο ο δάσκαλος μέσα στην τάξη με τα μωρά. [...] Αυτή τη φορά έγινε σε συνεργασία με το διευθυντή πιο προγραμματισμένα. Και έγιναν και πιο πολλά πράγματα!» (EYT2, SYN_I, σ. 28).

Τέλος, ο συντονισμός δράσεων φαίνεται να διευκόλυνε την ανάπτυξη μιας αναστοχαστικής διάθεσης που οδηγούσε σε ακόμα μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών. Στα λόγια του εκπαιδευτικού αποκαλύπτεται αυτή ακριβώς η συνειδητοποίηση:

«Νομίζω ότι μέσα από τούτες τις κουβέντες συνειδητοποιούμε πόσο δύσκολη είναι η δουλειά μας. Πάρα πολύ δύσκολη...» (EYT5, SYN_I, σ.28).

Εναλλαγή Ρόλων και Δημιουργία Νέων Ηγετικών Ρόλων

Οι ευκαιρίες ανάληψης ή εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε νέες πρωτοβουλίες που αφορούσαν σε θέματα πέραν του καθιερωμένου τυπικού διδακτικού καθήκοντος απαιτούσε και ανάληψη ηγετικού – καθοδηγητικού ρόλου από μεμονωμένα πρόσωπα ή συλλογικά. Η διαδικασία αυτή συνεπαγόταν μια άτυπη εναλλαγή ρόλων την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδέχονταν - συχνά χωρίς να το συνειδητοποιούν. Παρόλο που στη δική μου αντίληψη, πολλές πρωτοβουλίες εκδηλώθηκαν, συντονίστηκαν και εφαρμόστηκαν στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, στο σχετικό ερωτηματολόγιο ‘ελέγχου συναντίληψης συν-ερευνητών’ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονταν να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο οι ίδιοι ή οι συνάδελφοί τους με μ.ό. 3,20 και 3,35 αντίστοιχα στην κλίμακα 1 έως 5, όπου το 5 αντιστοιχούσε στο μέγιστο βαθμό.

α' Κύκλος: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού

Μετά τη διστακτικότητα που προκαλούσε η αβεβαιότητα των αρχικών προσδοκιών, οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι τμήματος επιδόθηκαν σε μια προσπάθεια σχεδιασμού δοκιμίων

κατά τάξη. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε ή καλύτερα επιβεβαίωσε την επάρκεια και την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών, παρόλο που αρκετοί έδειξαν να προτιμούσαν την εφαρμογή δοσμένων δοκιμίων. Πέρα από την κατασκευή των δοκιμίων, η ανάληψη ηγετικού ρόλου από μέρους των εκπαιδευτικών στον α' κύκλο δράσης περιορίστηκε κατά κύριο λόγο στα διδακτικά τους καθήκοντα. Στο διάστημα αυτό υπήρχαν πρωτοβουλίες στα πλαίσια των καθιερωμένων καθηκόντων αλλά δε θα δικαιολογούσαν το χαρακτηρισμό ηγετικού ρόλου.

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση στις Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Η εμφάνιση των πρώτων πρωτοβουλιών από τον α' κύκλο δράσης και η αρχική αποσαφήνιση του προσανατολισμού και των προσδοκιών, φαίνεται να άνοιξαν την όρεξη για νέες πρωτοβουλίες στην περίοδο που ακολούθησε. Με βάση το προσωπικό μου ημερολόγιο, υπάρχει μια συγκέντρωση – η οποία σε μερικές περιπτώσεις θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συνωστισμός - από εξωδιδακτικές πρωτοβουλίες που προέρχονταν από μέλη του προσωπικού οι οποίες στρέφονταν προς τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής, μετά την έναρξη της παρεμβατικής δράσης. Η εντύπωση που μου δημιούργησε η εμφάνιση των πρωτοβουλιών ήταν ότι κάθε νέα πρωτοβουλία έθρεφε μια κουλτούρα συμμετοχής και διάθεσης εμπλουτισμού της σχολικής ζωής.

Στην κατηγορία των πρωτοβουλιών, τοποθετώ δράσεις που σχετίζονταν με τη σχολική ζωή και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι οποίες όμως δεν προβλέπονταν από το τυπικό αλλά μάλλον από το ηθικό καθήκον. Οι δράσεις και πρωτοβουλίες εκδηλώνονταν πάντοτε σε συντονισμό με τη διευθυντική ομάδα αλλά και την ολομέλεια του προσωπικού αφού ενημερώνονταν γι' αυτές όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων προσωπικού. Ως παραδείγματα τέτοιων πρωτοβουλιών που εκδηλώθηκαν, σχεδιάστηκαν και αναλήφθηκαν καταγράφο:

i. Την ανάληψη πρωτοβουλίας εικαστικής παρέμβασης σε όλο το μήκος της εσωτερικής περιμέτρου του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της δράσης όλα τα παιδιά του σχολείου συμμετείχαν στην κατασκευή ζωγραφιών στους τοίχους του σχολείου με την καθοδήγηση των υπεύθυνων τμήματος. Τη δράση συντόνιζε και καθοδηγούσε ο ειδικός εκπαιδευτικός εικαστικών.

ii. Τη δημιουργία πρόσθετων ευκαιριών συμμετοχής και επιτυχίας σε αθλητικές συναντήσεις και τουρνουά. Οι αθλητικές συναντήσεις και τα τουρνουά εφαρμόζονταν σε εργάσιμο και μη εργάσιμο χρόνο με δικαίωμα συμμετοχής σε όλα τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τη δράση συντόνιζε και καθοδηγούσε ο ειδικός εκπαιδευτικός φυσική αγωγής.

iii. Το σχεδιασμό και εφαρμογή προγράμματος χαρούμενων διαλειμμάτων. Με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα Αγωγής Υγείας σχεδιάστηκαν δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά είχαν δικαίωμα συμμετοχής στη βάση σχεδιασμένου προγραμματισμού. Η δράση απαιτούσε αγορά πρόσθετων υλικών αλλά και επιτήρηση. Οι πτυχές αυτές αναλήφθηκαν αποκλειστικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

iv. Την επιμέλεια εκδόσεων με εργασίες και δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν παιδιά και εκπαιδευτικοί του σχολείου. Οι εκδόσεις αφορούσαν, ημερολόγιο με φιλοξενία ομαδικών εικαστικών έργων, λεύκωμα ενδοσχολικών δράσεων και μικρότερες εκδόσεις όπου φιλοξενούνταν εργασίες παιδιών κατά τμήμα. Οι εκδόσεις αυτές, πέρα από το οργανωτικό κομμάτι απαιτούσαν και εξεύρεση των αναγκαίων πόρων.

v. Την υιοθέτηση κοινής πολιτικής για συμμετοχή όλων ανεξαιρέτα των παιδιών στις σχολικές γιορτές κατά τμήμα χωρίς επιλογές και διακρίσεις με προτροπή να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες σε παιδιά που στερούνταν την επιτυχία σε άλλες εκδηλώσεις.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Η δυναμική που αναπτύχθηκε από το β' κύκλο δράσης διατηρήθηκε και εντάθηκε και στον γ' κύκλο. Η εξέλιξη της δραστηριοποίησης ενδυνάμωσε το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στους συν-ερευνητές οι οποίοι με τη σειρά τους έδειξαν να επιδιώκουν και να απολαμβάνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών με ηγετικό ρόλο. Σε τίτλους, αναφέρω μια σειρά από πρόσθετες δράσεις που εκδηλώνονταν μετά από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών όπως: η διοργάνωση δέντροφύτευσης, η συνεργασία με βιβλιοπωλεία, η διοργάνωση απογευματινών εκδηλώσεων με γιορταστικό πνεύμα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με άλλους φορείς όπως ο Δήμος, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το Ίδρυμα Διαβίου Εκπαίδευσης και η διοργάνωση ενδοσχολικών παζαριών για αναζήτηση χρηματικών πόρων. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι πρωτοβουλίες αυτές αναδείκνυαν νέους ηγετικούς ρόλους τους οποίους αναλάμβαναν εκπαιδευτικοί με βάση τα ενδιαφέροντα αλλά και τη γνώση τους.

Ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις αναδεικνύονταν νέοι ρόλοι που έδιναν ευκαιρίες ανάληψης ηγετικού ρόλου στα μέλη του προσωπικού που το διεκδικούσαν, υπήρχαν και

εκείνες οι δράσεις στις οποίες η ηγεσία αναδυόταν ως απόλυτη ταύτιση μεταξύ των μελών της ομάδας που συστηνόταν για τη διεκπεραίωση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή μιας συγκεκριμένης δράσης. Η ταύτιση προσανατολισμού μεταξύ των μελών στις περιπτώσεις αυτές, δημιουργούσε την εντύπωση ότι τα γεγονότα συντονίζονταν από διαίσθηση. Στην ουσία όμως εκείνο που φάνηκε να καθοδηγεί τις δράσεις ήταν η σαφήνεια των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, η κοινή επιθυμία για επιτυχία, η επίγνωση των αναμενόμενων επιμέρους ενεργειών και η διάθεση αλληλοκατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετασχόντων.

Πέρα από την ανάληψη πρωτοβουλιών που αποσκοπούσαν στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, υπήρξαν και οι πρωτοβουλίες που εστιάζονταν στην ενδυνάμωση της συμπεριληπτικής προοπτικής του σχολείου. Στις δράσεις αυτές, επίσης αναδεικνύονταν νέοι ηγετικοί ρόλοι στη βάση του ενδιαφέροντος αλλά και της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών πέρα από τυπικούς ρόλους. Στην υποομάδα αυτών των πρωτοβουλιών, εντάσσω την εφαρμογή άτυπων διαδικασιών επισημάνσης μαθησιακών δυσκολιών (screening) με την καθοδήγηση των ειδικών παιδαγωγών του σχολείου, τις πρωτοβουλίες πρόσκλησης γονέων και ενημέρωσης συγκεκριμένων γονέων των οποίων τα παιδιά βρίσκονταν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας, τη συνεχή αναδιοργάνωση του προγράμματος εξατομικευμένης στήριξης των παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και τη διαχείριση προγραμμάτων εμπλουτισμού της υποδομής ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας).

Η περίπτωση της δραστηριοποίησης του ειδικού παιδαγωγού αποτέλεσε για όλους μια ευχάριστη έκπληξη και η έντονη δραστηριοποίησή του αφενός μπορεί να αποδοθεί στην προσωπικότητά του και στο ενδιαφέρον του, αφετέρου στις ευκαιρίες που του δόθηκαν για συμμετοχή στη σχολική ζωή έξω από τα στεγανά που όριζε το τυπικό καθήκον διδασκαλίας στα παιδιά που στηρίζονταν από την Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όπως σημείωσα στο προσωπικό μου ημερολόγιο:

«Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής έχουν κάνει πολλή δουλειά. Καταφέραμε να ευαισθητοποιήσουμε πολλούς συνάδελφους απέναντι στην ανάγκη για αναζήτηση βοήθειας. Βλέπουμε περιπτώσεις παιδιών μία προς μία. Καλούμε γονείς στο σχολείο. Ενημερώνουμε! Συζητούμε! Ενημερώνουμε!» (DIAR_G, σ. 385).

Σε όλες τις πιο πάνω περιπτώσεις, απαιτήθηκε ηγεσία και συντονισμός που συνειδητά ενθάρρυνα να αναλαμβάνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η στάση αυτή, περιλάμβανε κάποιο ρίσκο πρόκλησης εντάσεων ανάμεσα σε μέλη του προσωπικού καθώς

δεν ήταν πάντοτε εύκολα αποδεκτή η ανάληψη ηγετικού ρόλου από τα υπόλοιπα μέλη της ολομέλειας ή της υποομάδας προσωπικού αλλά συνέβαλλε στην ενδυνάμωση ενός αισθήματος προσωπικής ευθύνης απέναντι στην επιτυχία.

Στις πρωτοβουλίες αυτές, δεν αναλάμβαναν ηγετικό ρόλο όλοι οι εκπαιδευτικοί ούτε και συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάθε δράση. Την ίδια στιγμή παρατήρησα ότι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν πρωταγωνιστικό ρόλο σε πολλές δράσεις. Αυτό, ήταν ακόμα ένας λόγος για τον οποίο σε κάποιες περιπτώσεις προκλήθηκαν μικρές εντάσεις χωρίς όμως να απειλείται η ομαλότητα στην καθημερινότητα του σχολείου. Από την ανάληψη πρωτοβουλιών και τις εναλλαγές ρόλων δεν αποφεύχθηκαν εντάσεις, οι οποίες όμως δεν εκλαμβανόταν ως εμπόδιο στη δραστηριοποίηση αλλά ως μέρος της δυναμικής που αναπτυσσόταν στο σχολείο.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά και στα αποτελέσματα από το γραπτό ερωτηματολόγιο ελέγχου ταύτισης και συναντίληψης των συν-ερευνητών στο οποίο, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι *‘ενθαρρύνθηκαν από το διευθυντή να αναλάβουν πρωτοβουλίες’* (μ.ο.= 4,27) και ότι *‘είχαν την ευκαιρία να λάβουν πρωτοβουλίες’* (μ.ο.= 3,85), την ίδια στιγμή αποδίδουν σχετικά χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας με τις δηλώσεις που αφορούσαν *‘την ευκαιρία να αναλάβουν ηγετικό ρόλο’* (μ.ο.= 3,20) και αν *‘είδαν συναδέλφους να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους’* (μ.ο.= 3,35).

Οι πιθανές ερμηνείες σε σχέση με το πιο πάνω εύρημα θα μπορούσαν να είναι: *Πρώτο*, οι εκπαιδευτικοί πιθανό να αντιλήφθηκαν ότι αυτό που απαιτούταν από τους ίδιους ήταν να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες ως υφιστάμενοι παρά ως ηγέτες, *δεύτερο*, οι ίδιοι πιθανό να μην είχαν την προθυμία να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, *τρίτο*, πιθανό να μην είχε καλλιεργηθεί η αναγκαία κουλτούρα που θα επέτρεπε την ανάληψη ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς και *τέταρτο*, πιθανό το μήνυμα της ενθάρρυνσης για ανάληψη ηγετικών ρόλων να μην εκφράστηκε με καθαρότητα από εμένα ως διευθυντή.

Η προσπάθειά μου ήταν να δημιουργηθεί ένα κλίμα ευνοϊκό προς την ανάληψη πρωτοβουλιών γενικότερα αλλά και στοχευόμενα προς την παρέμβαση ώστε να αναπτυχθούν οι προϋποθέσεις οικειοποίησης και δέσμευσης.

«Είχες ενθουσιασμό και νομίζω ότι τον μετέδωσες και σε μας. Θέλω κι εγώ να σου πω ότι έχω ενθουσιασμό και ότι έχω όραμα για το πώς μπορεί να γίνει πιο όμορφο το σχολείο» (DIAR_B, σ. 386),

ήταν η πρώτη αντίδραση συναδέλφου αμέσως μετά την έναρξη της παρέμβασης. Όπως κατέγραφα στο προσωπικό μου ημερολόγιο η μια ιδέα γεννούσε την επόμενη και κάθε πρωτοβουλία έδινε θάρρος για την ανάληψη της επόμενης:

«... από τη μέρα που αυτά τα πράγματα άρχισαν να συζητούνται είδα να ξεδιπλώνονται διάφορες πρωτοβουλίες» (DIAR_F, σ. 387).

Αναστοχασμός: Η Ηγεσία Κοινωνικής Δικαιοσύνης ως Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων και ως Παιδαγωγική Πράξη

Για την ολοκλήρωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων σε σχέση με το ερώτημα που αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους συμμετέχοντες κατά την έρευνα δράσης μέσα από το φακό μιας υποκειμενικής προοπτικής ηγεσίας, παραθέτω αυτούσια αποσπάσματα από το προσωπικό μου ημερολόγιο κατά την εξέλιξη της προσπάθειας. Επίκεντρο του αναστοχασμού στα συγκεκριμένα αποσπάσματα αποτελεί η υιοθέτηση εναλλακτικής προοπτικής την οποία είδα να συμβαίνει σε δύο τουλάχιστον επίπεδα: επίπεδο αντιλήψεων που καθοδηγούσαν αποφάσεις και επίπεδο πράξης. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι αυτούσια παρμένα από το προσωπικό μου ημερολόγιο και αφορούν στην καταγραφή αυθόρμητων σκέψεών μου κατά την περίοδο ανάπτυξης της αναπτυξιακής δράσης.

«Η κατανομή της ηγεσίας συμβαίνει κυρίως σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της λήψης αποφάσεων και στο επίπεδο της πράξης. Ο βαθμός στον οποίο η κατανομή και στα δύο επίπεδα ακολουθεί ένα ισορροπημένο μοτίβο προσδιορίζει και τη γνησιότητα της ηγεσίας. Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων εξαιτίας του ότι υπάρχει διάχυση γνώσης και εξαιτίας του ότι υπάρχει συμμετοχική ευθύνη και ανεπτυγμένο αίσθημα 'ανήκειν' στον οργανισμό, αφορά στο ένα σκέλος της κατανομής. Η συμμετοχή στην πράξη με ανάληψη ρόλων και μοίρασμα ευθύνης στη βάση μιας κοινής αντίληψης για τις προσδοκίες και την αποστολή του οργανισμού, αφορά στο δεύτερο σκέλος της κατανομής.

Η γνησιότητα και η αυθεντικότητα – ίσως και η αειφορία – μιας συμμετοχικής προσέγγισης ηγεσίας στηρίζεται σε αυτήν ακριβώς την ισορροπία μεταξύ αποφάσεων και πράξεων. Παρόλο που ο διαχωρισμός της διαδικασίας λήψης αποφάσεων από την πράξη στην ουσία αποτελεί αυθαίρετο διαχωρισμό, εκείνο που εισηγούμαι στην

περίπτωσή μας είναι η σαφής μετακίνηση από προσεγγίσεις όπως: 'αποφασίζω και εφαρμόζετε' ή 'αποφασίζουμε αλλά εφαρμόζεις'.

Υπάρχουν περιστάσεις στις οποίες η κατανομή τόσο στο επίπεδο της γνώσης όσο και στο επίπεδο της πράξης παροπλίζεται. Είναι οι περιστάσεις στις οποίες υπάρχει ανάγκη χειρισμού λεπτών θεμάτων που αφορούν προσωπικά δεδομένα τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών. Είναι οι στιγμές που ο ορισμένος εκ της θέσης του ηγέτης οφείλει να ακούσει και να διερευνήσει με προσοχή θέματα που αφορούν δεδομένα που αφορούν το υπόβαθρο και τη δράση ανθρώπων του οργανισμού. Πώς να μοιραστείς τη δυσκολία που βιώνει ένα παιδί στο περιβάλλον του και πώς να μοιραστείς αδυναμίες ή ανεπάρκειες για την επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών;

Η ηγεσία τόσο στο επίπεδο της πράξης όσο και στο επίπεδο της λήψης αποφάσεων διευκολύνεται όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, οικειότητα και επαγγελματική ευσυνειδησία που αντλεί από την ηθική της αποστολής των εκπαιδευτικών.

Διευκολυντική ηγεσία: Είναι φορές που το μόνο που έχεις να κάνεις είναι να διευκολύνεις την εργασία των συναδέλφων σου. Απλά παρακολουθείς με επαγγελματική ικανοποίηση πράγματα να συμβαίνουν για το σκοπό για τον οποίο ταχθήκαμε να βρισκόμαστε στο σχολείο και με τον τρόπο που ταιριάζει σε ανθρώπους που υπηρετούν κοινούς σκοπούς.

Ανάληψη πρωτοβουλιών: Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η διάθεση για συνεργασία είναι σημαντικές προϋποθέσεις για μια δημοκρατική προσέγγιση ηγεσίας αλλά καμιά φορά δεν είναι και αρκετές ή επαρκείς. Η πρωτοβουλία ως προϋπόθεση έχει τις δικές της προϋποθέσεις που αφορούν θέματα σχέσεων, εμπειρογνωμοσύνης και εγκυρότητας. Κατά την εξέλιξη της παρέμβασης μεμονωμένες δράσεις σταμάτησαν από το ξεκίνημά τους είτε γιατί δεν βρήκαν πρόσφορο έδαφος είτε γιατί προκάλεσαν αντίδραση συναδέλφων που αμφισβητούσαν τη δικαιοδοσία αλλά και την εμπειρογνωμοσύνη συναδέλφων που αναλάμβαναν πρωτοβουλίες.

Κουλτούρα και Κλίμα: Το κλίμα και η κουλτούρα προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη των πραγμάτων. Σε ένα κλειστό κλίμα όπου η εμπιστοσύνη και η ανοιχτοσύνη στις σχέσεις δεν αποτελούν βασικά συστατικά, οι προσδοκίες για άσκηση ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα φιλόδοξες.

Παρόμοια φαινόμενα παρουσιάζονταν και κατά την ετοιμασία εορτασμών και εκδηλώσεων σε άλλες περιπτώσεις. Φανερόνταν ηγετικές παρουσίες και ο καθένας μοιραζόταν το ρόλο του για την τελική εφαρμογή των δράσεων. Σε κάθε περίπτωση φανερόνταν ο ηγέτης και η θετική διάθεση για συντονισμένη δράση. Εντάσεις παρατηρήθηκαν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες γιατί ίσως απουσίασε αυτή η αποδεκτή παρουσία ηγέτη και η διάθεση για συντονισμένη δράση. Και λέω 'ίσως' επειδή τα πράγματα αλλιώς ξεκινούν και αλλιώς καταλήγουν και επειδή καμιά φορά είναι στη μέση και τα θέματα των σχέσεων.

Είναι και κάποιες άλλες φορές που υπάρχει έντονη συμμετοχή και συντονισμένη δράση χωρίς να υπάρχει ο 'ένας' ηγέτης – ούτε τυπικός ούτε και άτυπος. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οι οποίες αγκαλιάζονται ενώ άλλες πρωτοβουλίες εξελίσσονται παράλληλα ακολουθώντας όμοια διαδρομή. Στην περίπτωση αυτή, οι δράσεις συντονίζονται σχεδόν στη βάση μιας διαίσθησης που καθοδηγείται μάλλον από ένα κοινό συναίσθημα παρά μια κοινή στρατηγική.» (DIAR_K, σ. 8-10).

Καταληκτικά, θεωρώ ότι υιοθέτηση προοπτικής συλλογικής ανάληψης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης, από τη μια δημιουργήσε τις προϋποθέσεις για πιο ενεργή και συμμετοχική δράση ανάμεσα στους συμμετέχοντες ενώ ταυτόχρονα, η ίδια η συμμετοχική δράση φαίνεται να ενδυνάμωνε την αντίληψη και την πράξη για νέες πρωτοβουλίες, εντονότερη δραστηριοποίηση και δυναμικότερη αλληλεπίδραση. Το σκηνικό αυτό, διευκόλυνε τη συλλογική οικειοποίηση της προσπάθειας από τους συμμετέχοντες.

Ερώτημα 5: Πώς Βιώνει ο Θεσμικά Ορισμένος Εκπαιδευτικός Ηγέτης την Προσπάθεια Προώθησης της Αξίας της Κοινωνικής Δικαιοσύνης;

Η αναφορά στην προσωπική μου εμπειρία αφορά στη συνολική άσκηση των καθηκόντων μου ως διευθυντή για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η προσπάθεια αυτή, προϋπέθετε δράση για αναχαίτιση της αδικίας και της ανισότητας και έμπρακτη δραστηριοποίηση για τη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα διευκόλυναν την ουσιαστική και ωφέλιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στη μορφωτική διαδικασία. Με απλά λόγια, η απάντηση του ερωτήματος αφορά στη διαμόρφωση των προσωπικών δράσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων με αναφορά στην προσωπική μου εμπειρία, από τη θέση μου ως διευθυντής του σχολείου.

Η αναφορά στην προσωπική εμπειρία μου ισοδυναμεί με μια προσπάθεια σύλληψης και αποτύπωσης των πολλαπλών πτυχών της προσωπικής μου δράσης στο επίπεδο συγκεκριμένου σχολείου ενάντια στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Αναπόφευκτα, η περιγραφή των δράσεων και γεγονότων γίνεται μέσα από την προσωπική μου οπτική στη βάση των προσωπικών βιωμάτων, των δράσεων και των αντιδράσεών μου. Η αναφορά στην εμπειρία μου - μέσα από την προσωπική μου οπτική - συνάδει με τον έντονα αυτοβιογραφικό χαρακτήρα της προσέγγισης που υιοθετώ κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γενικότερα.

Η αυτοβιογραφική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία στο συγκεκριμένο ερώτημα καθώς η παρουσίαση των ευρημάτων αποτελεί μια συνεχή διαπραγμάτευση με την εμπειρία μου σε όλο το μήκος της εξέλιξης των δράσεων στις οποίες είχα προσωπική εμπλοκή σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Επιχειρώντας να αποτυπώσω την εμπειρία μου, αμέσως μετά τη λήξη της υπηρεσίας μου στο συγκεκριμένο σχολείο, συνειδητοποιώ ότι η δραστηριοποίησή μου για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης επηρεαζόταν από ένα πολύπλοκο πλέγμα γεγονότων και δεδομένων που αφορούν στα ακόλουθα: α) Τις προηγούμενες εμπειρίες μου, β) Τις προσωπικές μου αξίες, γ) Το προσωπικό μου παιδαγωγικό πιστεύω, δ) Τα καθορισμένα καθήκοντά μου ως θεσμικού σχολικού ηγέτη, ε) Τη συνεχή αλληλεπίδρασή μου με τα χωροχρονικά δεδομένα της περίπτωσης και στ) Τη συνεχή αλληλεπίδρασή μου με τους ανθρώπους του σχολείου και τις ανάγκες τους. ζ) Τη θέλησή μου να εργαστώ προς την αναχαίτιση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Η συνολική δραστηριοποίησή μου εξελίχθηκε στα πλαίσια ενός συνειδητού προσανατολισμού της παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας προς την αξία της κοινωνικής

δικαιοσύνης. Με επίγνωση της πολυπλοκότητας μέσα από την οποία υφάνθηκε η προσωπική μου εμπειρία και με επίγνωση της πολλαπλότητας των δεδομένων, επιχειρώ να φέρω στην επιφάνεια πτυχές της προσωπικής μου εμπειρίας για να τις τοποθετήσω εκ νέου στη συνολική προοπτική τους. Η προσπάθεια να αποκαλύψω τις φανερές και κρυμμένες πτυχές αυτής της εμπειρίας, ακολουθεί την εξέλιξη των γεγονότων με σκοπό να ώστε να διευκολύνεται η κατανόησή τους τόσο για μένα όσο και για τον αναγνώστη. Με αυτή την έννοια, η προσέγγιση έχει ιδιογραφικό²² χαρακτήρα αφού στοχεύει στην αποκάλυψη και αποτύπωση της προσωπικής δραστηριοποίησης και αντίδρασής μου στη συνολική εξέλιξη της έρευνας. Φιλοδοξία μου δεν είναι απλά να παρουσιάσω με ένα αφηγηματικό τρόπο την εμπειρία μου αλλά μάλλον να την κατανοήσω και να τη συμπληρώσω με μια αναστοχαστική διάθεση.

Παρόλο ότι η ανάπτυξη των δράσεων ακολουθούσε ένα αρχικό σχεδιασμό, στην πορεία στηρίχτηκε σε ευέλικτες επιλογές που συμπορεύονταν ή καλύτερα ανταποκρίνονταν στην εξέλιξη των γεγονότων διατηρώντας ένα σταθερό προσανατολισμό προς τη δημοκρατικοποίηση της παιδαγωγικής πράξης. Σε όμοιο μοτίβο με την εξέλιξη των γεγονότων, συνειδητοποίησα ότι και οι προσωπικές μου αντιλήψεις ακολούθησαν μια μάλλον εξελικτική διαδρομή, ενώ τα συναισθήματά μου ακολουθούσαν μια αιφνιδιαστική και συχνά απρόβλεπτη εξέλιξη. Το πρώτο εύρημα στο οποίο θα μπορούσε να γίνει αναφορά σχετίζεται με την αρχική μου αντίληψη κατά την οποία θεωρούσα ότι οι αντιλήψεις μου μπορούσαν να διατηρήσουν μια σταθερότητα και ότι μπορούσα πάντοτε να διατηρώ τον έλεγχο στη συναισθηματική μου κατάσταση.

Για να διευκολύνω την κατανόηση των ευρημάτων, τόσο για μένα όσο και για τον αναγνώστη, οργανώνω την παρουσίαση σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις: α) την παρώθηση, β) την αφετηρία, γ) τη διαδρομή και δ) τον αναστοχασμό

Αναφορά στην Παρώθηση

Για την κατανόηση της προσωπικής μου εμπειρίας θεώρησα χρήσιμο να αναζητήσω παράγοντες που λειτούργησαν ως παρώθηση για την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού

²² Ο όρος ιδιογραφικό χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τον όρο νομοθετικό. Το ιδιογραφικό περιγράφει την υποκειμενικότητα ενώ το νομοθετικό αναφέρεται στη γενίκευση από την παρατήρηση αντικειμενικών φαινομένων. Στην ουσία η πρόθεση είναι να καταγραφεί η επίγνωση του ερευνητή για την υποκειμενικότητα της κατανόησης που επιχειρείται.

δημοκρατικοποίησης, συμπερίληψης και δικαιοσύνης στο παιδαγωγικό μου πιστεύω. Η αναζήτηση αυτή, ζωντάνεψε εικόνες από τα εφηβικά μαθητικά μου χρόνια όταν άρχισα να παρατηρώ - χωρίς όμως να κατανοώ - τη σύνδεση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στα δύσκολα δεδομένα που αφορούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον και στην ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων συνομηλίκων μου. Από την περίοδο των μαθητικών μου χρόνων, τα παραδείγματα παιδιών που δεν κατάφεραν ποτέ να τα πάνε καλά στο σχολείο είναι πολλά. Με τα μάτια ενός έφηβου παρατήρησα ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο σχολείο δεν ήταν οι μοναδικές στη ζωή τους αλλά τα πράγματα μού φαίνονταν μάλλον αυτονόητα και ως εκ τούτου δεδομένα. Φέρνοντας στη μνήμη μου τα συγκεκριμένα παραδείγματα συνειδητοποιώ ότι απλά δεν ήμουν σε θέση να κάνω κάποια συνειδητή ερμηνευτική σύνδεση ανάμεσα στην εμπειρία των παιδιών και στη σχολική αποτυχία που βίωσαν.

Στα χρόνια της φοίτησής μου στο λύκειο, τα πράγματα είχαν αρχίσει να γίνονται πιο ξεκάθαρα για μένα και μπορούσα πλέον να συνειδητοποιήσω ότι για πολλά παιδιά ίσχυε μια εμφανής σύνδεση της κοινωνικο-μορφωτικής προέλευσής τους και της πιθανότητας για σχολική αποτυχία. Την ίδια στιγμή συνειδητοποιούσα ότι, κάποια παιδιά για τα οποία ίσχυαν όμοιες συνθήκες μειονεξίας στο άμεσο περιβάλλον τους κατάφερναν να βιώσουν πολλές επιτυχίες στη σχολική ζωή. Δεν ισχυρίζομαι ότι στη διάρκεια των μαθητικών μου χρόνων μπήκα ποτέ στη διαδικασία μιας βαθυστόχαστης κοινωνιολογικής ανάλυσης αλλά τουλάχιστον (κάποτε και με κάποια δόση απαξίωσης ή περιφρόνησης) μπορούσα να διακρίνω τη σύνδεση ανάμεσα στην αποτυχία και την προέλευση – ακόμα και χωρίς να ισχύει κάποιο σταθερό μοτίβο πρόβλεψης.

Ως εκπαιδευτικός, στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας μου εργάστηκα σε σχολεία απομακρυσμένων και παραμελημένων κοινοτήτων. Στα σχολεία των μικρών κοινοτήτων όπου εργάστηκα στα τρία πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας μου – αρχικά σε μονοθέσιο και στη συνέχεια σε διθέσιο - ο μικρός πληθυσμός μού επέτρεψε να γνωρίσω από κοντά κάθε οικογένεια των παιδιών του σχολείου και να μπορέσω πια να συνειδητοποιήσω ότι υπήρχαν ξεκάθαρες συνδέσεις ανάμεσα στις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος και της πιθανότητας επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο. Συνειδητοποιούσα από πρώτο χέρι ότι ίσχυαν δεδομένα που περιόριζαν κάθε πιθανότητα επιτυχίας και τα δεδομένα αυτά δεν είχαν να κάνουν ούτε με την ικανότητα ούτε και με τις προθέσεις των ίδιων των παιδιών. Στις μικρές κοινότητες της υπαίθρου, χωρίς κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια και χωρίς να το συνειδητοποιείς γίνεσαι ένα με τα βιώματα και την ιστορία των ανθρώπων, βρίσκεσαι ανάμεσα στην καθημερινότητά τους και συχνά μοιράζεσαι τις χαρές και τις λύπες τους.

Αυτή η εμπειρία μου επέτρεψε να ανοίξω μάτι όχι μόνο σε ό, τι έβλεπα για κάθε παιδί στο σχολείο αλλά κυρίως σε ό, τι δεν έβλεπα και μπορούσα να γνωρίσω ή να υποθέσω.

Η αρχική εμπειρία μου φάνηκε πολύ χρήσιμη στη συνέχεια, όταν για δέκα τουλάχιστο συνεχόμενα χρόνια εργάστηκα σε δύο διαφορετικά σχολεία υποβαθμισμένων αστικών συνοικιών. Στα σχολεία αυτά, γνώρισα περισσότερο την αντίθεση ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονταν από εκ διαμέτρου αντίθετα κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Αισθάνομαι ότι οι αναμνήσεις της μαθητικής μου ζωής, οι πρώτες επαγγελματικές μου εμπειρίες, τα οικογενειακά ερεθίσματά μου, η γενικότερη διαμορφωμένη αντίληψή μου για τον κόσμο ως απόρροια της επαφής μου με πανανθρώπινες αξίες που παραπέμπουν σε θρησκευτικά ιδεώδη και ιδανικά φιλοσοφικών και κοινωνικών κινημάτων συνέβαλαν στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων για υιοθέτηση μιας συνειδητά ευαισθητοποιημένης στάσης απέναντι στις δυσκολίες που αρκετά παιδιά αντιμετώπιζαν στη σχολική τους ζωή.

Η συνειδητοποίηση αυτή όμως δεν μπορεί να είναι αρκετή για να κατανοήσει κανείς τι είναι εκείνο που εμποδίζει κάποια παιδιά από το να βιώσουν την επιτυχία και πολύ περισσότερο δεν είναι αρκετή για να μπορέσει κανείς να δράσει αποτρεπτικά με σκοπό να αναχαιτίσει τη μειονεξία και τον αποκλεισμό. Είναι απλά το πρώτο βήμα, το άναμμα της φλόγας.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων επιμορφώσεων ως εν υπηρεσία εκπαιδευτικός και περισσότερο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου η εμπειρική γνώση και η ευαισθητοποίηση είχε συνδεθεί πια με τη θεωρία. Με ανακούφιση αλλά και με ενοχή ερχόμουν σε επαφή με έρευνες και συγγράμματα που έθεταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους την αντιμετώπιση των παιδιών ως βιογραφία. Με ικανοποίηση έβλεπα σε φιλοσοφικά και επιστημονικά συγγράμματα να προβάλλεται το αίτημα για παροχή στήριξης στα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα και με αισιοδοξία συνειδητοποιούσα ότι στις αρχές της δεκαετίας του 90 είχαμε ήδη στα χέρια μας μια μακρά ιστορία ερευνητικών εργασιών που τεκμηριώναν τη σύνδεση της πιθανότητας για σχολική επιτυχία με την ιδιαιτερότητα και τη βιογραφία του κάθε παιδιού. Για το λόγο αυτό νιώθω ευγνώμονας απέναντι στους ακαδημαϊκούς δασκάλους μου που μου έδωσαν την ευκαιρία να γνωρίσω από κοντά αυτή την αναστοχαστική ερμηνεία της πραγματικότητας που στηρίζεται σε μια στάση αναζήτησης της ιστορίας και των ιδιαιτεροτήτων κάθε παιδιού.

Ως μάχιμος εκπαιδευτικός, στα χρόνια που ακολούθησαν προσπάθησα να κρατήσω μια μάλλον ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι στα θέματα που σχετίζονταν με τις

πιθανότητες επιτυχίας και αποτυχίας αλλά και πάλι - σε μεγάλο βαθμό το αισθάνομαι και σήμερα αυτό – αισθανόμουν μια ανεπάρκεια δράσης. Η ανεπάρκεια αυτή δεν είχε να κάνει με την απροθυμία ή την έλλειψη πληροφόρησης αλλά με τη μοναξιά που αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα που ακόμα αναζητεί προσανατολισμό και με την ανεπάρκεια των ισχυουσών δομών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα μαζικής προσέγγισης που επαινεί την αριστεία ως αποκλειστικά προερχόμενη από την ευφυΐα και την ατομική προσπάθεια και δράση.

Πέρα από τα εμπόδια που προβάλλονται από το ίδιο το σύστημα εκπαίδευσης και την ισχύουσα λογική του δημόσιου σχολείου στη χώρα μας, είναι και τα εμπόδια από την απουσία εκείνης της γνώσης για ουσιαστική ενδυνάμωση και ουσιαστική δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναζήτηση αυτή φαίνεται να αποτέλεσε την ώριμη και παρώθηση της συσσωρευμένης εμπειρίας ενός μαθητή, ενός εκπαιδευτικού και προπαντός ενός γονέα. Η παρώθησή μου με έφερνε ολοένα και πιο κοντά σε αναζήτηση έμπρακτης δραστηριοποίησης προς αναχαίτιση της περιθωριοποίησης και μεγιστοποίηση των πιθανοτήτων επιτυχίας για όλα τα παιδιά στο δημόσιο σχολείο μιας δημοκρατικού κράτους πρόνοιας που νοιάζεται για όλους.

Αφετηρία Δράσης

Αυτοπεποίθηση

Αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων μου ως διευθυντής σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, με μια μάλλον συνειδητοποιημένη αντίληψη για την αποστολή μου και με αυτοπεποίθηση για το παιδαγωγικό μου πιστεύω, θέλησα να δώσω περιεχόμενο και προοπτική στην παρουσία και δράση μου η οποία να πηγαιίνει πέρα από την τυπική διασφάλιση της 'εύρυθμης λειτουργίας' ενός σχολείου. Η προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης με έμπρακτη δραστηριοποίηση στο επίπεδο του σχολείου αποτέλεσε το επίκεντρο του διαμορφωμένου παιδαγωγικού μου πιστεύω. Στην προσωπική μου αντίληψη, πρακτικά αυτό σήμαινε δράση κατά της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού στα πλαίσια λειτουργίας ενός δημόσιου δημοκρατικού σχολείου που αναγνωρίζει και σέβεται την ποικιλομορφία και τη μεγιστοποίηση του προσωπικού οφέλους για κάθε παιδί και ταυτόχρονα υποστηρίζει την ενδυνάμωση της αλληλοαποδοχής και της συνοχής.

Αναλαμβάνοντας τα καθήκοντά μου ως διευθυντής, πέρα από το βάρος της ευθύνης για την εύρυθμη λειτουργία ενός δημόσιου σχολείου, αισθάνθηκα την αισιοδοξία ότι εκ της θέσης μου θα μπορούσα να ενθαρρύνω πρωτοβουλίες για δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά και η προηγούμενη εμπειρία, θεώρησα ότι δε θα ήταν ανυπέρβλητο εμπόδιο στην προσπάθεια. Θεώρησα ότι ακόμα και στις πιο συγκεντρωτικές δομές ενός δημόσιου σχολείου για το οποίο η οργανωτική μέριμνα και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι σχεδόν απόλυτα προδιαγεγραμμένα από ισχύουσες νομοθεσίες και παγιωμένους θεσμούς, μπορούσαν να αναζητηθούν περιθώρια αυτονομίας σε σχέση με τον προσανατολισμό της καθημερινής μας πράξης.

Η αισιοδοξία μου, δεν ήταν απλά μια ρομαντική αντίληψη της πραγματικότητας ούτε και στηρίχτηκε σε μια αφελή εκτίμηση των δυσκολιών που θα μπορούσε να συναντήσει μια τέτοια προσπάθεια. Μετά από είκοσι χρόνια μάχιμης εκπαιδευτικής παρουσίας σε δημόσια σχολεία διαφόρων τύπων, μικρά και μεγάλα, σε αστικά και αγροτικά κέντρα, σε προνομιακές αλλά και σε μειονεκτικές συνοικίες, από τη θέση του απλού εκπαιδευτικού και του βοηθού διευθυντή, απέκτησα μια στοιχειώδη επίγνωση των δυσκολιών ενός τέτοιου εγχειρήματος αλλά διακατεχόμουν από μια έντονη πεποίθηση ότι μαζί με τους συναδέλφους μου μπορούσαμε να επιτύχουμε ένα προσανατολισμό δικαιοσύνης στην καθημερινή μας εργασία.

Προς την κατεύθυνση αυτή, το πρώτο πράγμα που θέλησα να κάνω ήταν να μοιραστώ τις απόψεις μου με τους συναδέλφους μου. Κατά τη διάρκεια των πρώτων συνεδριάσεων προσωπικού αλλά και κατά τη διάρκεια των άτυπων συζητήσεών μου με τους συναδέλφους μου φρόντισα να αποκαλύψω την προσωπική μου αντίληψη για την αποστολή μας αποκαλύπτοντας με παρρησία το προσωπικό παιδαγωγικό μου πιστεύω: «*να χτίζουμε καθημερινά ένα περιβάλλον μάθησης όπου όλα τα παιδιά θα είναι χαρούμενα, θα μαθαίνουν και θα προοδεύουν σε συνθήκες συνεργασίας, φροντίδας και ασφάλειας*» (VISION_PRO, σ. 1). Την αντίληψή μου αυτή, φρόντισα να δημοσιοποιήσω στις πρώτες μου συναντήσεις με τους γονείς αλλά και στις πρώτες γραπτές μου ανακοινώσεις ενώ, μερικές εβδομάδες μετά την έναρξη του σχολικού έτους ζήτησα και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να

καταθέσουν τις δικές τους ιδέες για τη διατύπωση ενός κοινά αποδεχτού παιδαγωγικού οράματος²³.

Αμφιβολία και Αγωνία

Η αυτοπεποίθηση και η αισιοδοξία μου, γρήγορα παραχώρησαν τη θέση τους στην αμφιβολία και στην αγωνία καθώς συνειδητοποιούσα την ανάγκη για οικοδόμηση κοινής αντίληψης και ανάληψη συλλογικής δράσης, πέρα από οποιαδήποτε υποψία επιβολής. Για τη μέρα της συνεδρίας προσωπικού στην οποία θα παρουσίαζα τη συνοπτική παρουσίαση των ιδεών για την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος, γράφω στο προσωπικό μου ημερολόγιο:

«Ολόκληρη τη μέρα είχα αγωνία. Από το προηγούμενο βράδυ είχα ετοιμάσει όλη την παρουσίαση. Έπρεπε να βρω τον τρόπο να είναι επαγγελματική αλλά χωρίς να στερείται από την επιστημονική της προοπτική. Στηρίχτηκα στο αποτέλεσμα της εργασίας που η ομάδα Β..., Β..., Α..., Λ... και Στ... είχαν ετοιμάσει. Ανέλαβαν να βάλουν σε μια παράγραφο τις ιδέες που το σύνολο των συναδέλφων κατέθεσε για τον ορισμό του οράματος του σχολείου. Αφού παρουσίασα την εξελικτική διαδικασία, παρουσίασα την τελική διατύπωση» (DIAR_A, σ. 1).

Υπομονή και Ψυχραιμία

Για την αντιμετώπιση των πρώτων αντιδράσεων, θετικών αλλά και αρνητικών, χρειάστηκε να επιστρατεύσω ψυχραιμία αλλά και υπομονή μέχρι να γίνει ξεκάθαρη η προσδοκία από όλους. Κάποιες αντιδράσεις συναδέλφων ήταν πολύ ενθουσιώδεις και κάποιες πολύ επιφυλακτικές. Σε καμιά από τις δύο περιπτώσεις δεν έπρεπε να παρασυρθώ αλλά να δείξω πίστη στην αρχική μου αισιοδοξία για συμπόρευση με την ομάδα σε θετικό κλίμα σχέσεων εμπιστοσύνης. Χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια για τη διαχείριση του κλίματος αβεβαιότητας όταν μετά από την οριστικοποίηση του κοινού οράματος έθεσα την εισήγηση για ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων για επιδίωξη του οράματός μας: διάγνωση της παρούσας κατάστασης, εστίαση στις δεξιότητες γλωσσικού αλφαριθμητισμού, εμπλουτισμός της καθημερινής πράξης με πρόσθετες δράσεις υποστήριξης και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού μας έργου.

²³ Ιδιαίτερη αναφορά στη διαδικασία διατύπωσης του οράματος του σχολείου γίνεται σε άλλο υποκεφάλαιο.

Ανακούφιση και Ικανοποίηση

Η ανακούφιση και η ικανοποίηση ήταν το συναίσθημα που διαδέχτηκε την αμφιβολία και την αγωνία μέχρι να οριστικοποιηθεί το αρχικό πλάνο δράσης στη βάση ενός κοινά αποδεχτού προσανατολισμού προς τη συμπερίληψη όλων των παιδιών. Το συναίσθημα της ανακούφισης ενδυναμώθηκε από τις θετικές αντιδράσεις των συναδέλφων που μου μετέφεραν τη δική τους αισιοδοξία για την εξέλιξη της προσπάθειας και την πρόθεσή τους να συμβάλουν για την επιτυχία της προσπάθειας.

«Το απόγευμα μίλησα στο τηλέφωνο με Α... και Β... Μου μετέφεραν τη θετική τους ανταπόκριση. Μου είπαν ότι τους φαίνεται και απλό αλλά και σημαντικό αυτό που θα κάνουμε. Παραδέχτηκαν ωστόσο ότι κάποιοι συνάδελφοι δεν κατάλαβαν από την αρχή τις απαιτήσεις της πρότασης» (DIAR_A, σ. 1).

Αισιοδοξία και Ενθουσιασμός:

Η αγωνία και η αβεβαιότητα στη διάρκεια της προσπάθειας αποσαφήνισης του κοινού οράματος και οριστικοποίησης του προσανατολισμού των δράσεών μας έδωσε τη θέση της ξανά στην αισιοδοξία. Έγινε ξεκάθαρο ή καλύτερα είχε ήδη εκφραστεί ότι η συλλογική προσπάθειά μας στη συνέχεια θα είχε προσανατολισμό προς τη συμπερίληψη όλων των παιδιών με συνειδητή δράση για βελτίωση της επίδοσης και της ενδυνάμωσης της συναισθηματικής²⁴ υπόστασης των παιδιών που θα επισημαίνονταν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Παρόλο ότι η αβεβαιότητα και η αγωνία δεν απομακρύνθηκαν εντελώς, αφού διατηρούσα υποψία ότι κάποια μέλη του προσωπικού δεν είχαν αντιληφθεί την πρόθεση της προσπάθειας ή τουλάχιστο δεν την είχαν αγκαλιάσει με θέρμη από τα αρχικά στάδια, αισθάνθηκα ξανά αισιοδοξία. Η αισιοδοξία μου γεννήθηκε στη βάση των θετικών μηνυμάτων τόσο από τη διευθυντική ομάδα όσο και από μέλη του προσωπικού μεμονωμένα. Πρωί πρωί, την επομένη της συνεδρίας προσωπικού με επισκέφθηκε στο γραφείο συνάδελφος για να μου αποκαλύψει ότι διακατεχόταν από ενθουσιασμό, λέγοντάς μου:

«Είχες ενθουσιασμό και νομίζω ότι τον μετέδωσες και σε μας. Θέλω κι εγώ να σου πω ότι έχω ενθουσιασμό και ότι έχω όραμα για το πώς μπορεί να γίνει πιο όμορφο το σχολείο» (DIAR_B, σ. 1).

²⁴ Η συναισθηματική υπόσταση δεν αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας

Στην πρώτη συνάντηση με τη διευθυντική ομάδα του σχολείου μετά από τη συνεδρία προσωπικού για τη διατύπωση του κοινού παιδαγωγικού μας οράματος, τα πρώτα σχόλια ήταν πολύ ενθαρρυντικά:

«Πολύ ωραίο αυτό που κάναμε. Ποτέ δεν ξέρεις γιατί ένα παιδί δεν τα πάει καλά. Μας άρεσε η ιδέα αλλά δυσκολευόμαστε να θέσουμε κριτήρια, αξιολόγησης» (DIAR_C_, σ. 1).

Την ίδια στιγμή, κάποιοι συνάδελφοι είχαν ήδη αναλάβει δράση. Η ομάδα των ειδικών παιδαγωγών του σχολείου με δική τους πρωτοβουλία, ανέλαβαν να επισκεφθούν όλα τα τμήματα του σχολείου για να ξεκινήσει μια άτυπη προσπάθεια επισήμανσης περιπτώσεων που χρειάζονταν περαιτέρω διερεύνηση για παροχή στήριξης.

Διαδρομή: Η Περίοδος Εφαρμογής της Παρέμβασης

Η περίοδος σε όλη τη διάρκεια της παρεμβατικής δράσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως περίοδος έντονων και συχνά αντιθετικών συναισθημάτων. Η εξέλιξη των γεγονότων, είτε αυτά αφορούσαν σχεδιασμένες δράσεις είτε περιστατικά και συμβάντα που δεν είχαν προσχεδιαστεί, προκαλούσαν έντονα συναισθήματα που κινούνταν ανάμεσα στο δίπολο αισιοδοξίας και απογοήτευσης.

Ανασφάλεια και Απογοήτευση

Η απόφαση για δράση στη βάση προοπτικής δημοκρατικοποίησης φάνηκε να έχει συγκεκριμένο κόστος. Πέρα από την ανασφάλεια που μου προκαλούσε η αρχική αντίδραση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που έδειχναν να δυσκολεύονται (για αδιευκρίνιστους λόγους) να κατασκευάσουν το δοκίμιο αξιολόγησης ήταν και η δική μου πάλι να διατηρήσω καθαρό και απερίσπαστο το πεδίο δράσης μου για υποστήριξη της κοινής προσπάθειας. Γράφω στο προσωπικό μου ημερολόγιο, στα αρχικά στάδια της προσπάθειας:

«Είναι πολύ δύσκολο να παλεύεις να βρεις χρόνο για την παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου. Δυστυχώς, υπάρχουν τόσα διαχειριστικού χαρακτήρα δεδομένα τα οποία δε σε αφήνουν να πάρεις ανάσα. Η θεματολογία σήμερα υπέβαλλε διαχείριση πολλών θεμάτων: Θέατρο, παραγγελίες βιβλίων, προβλήματα στολής, θετική αξιοποίηση των διαλειμμάτων...» (DIAR_D, σ. 1).

«Μεγάλη πάλη... Από τη μια τα πολλά διοικητικής λειτουργικής φύσης καθήκοντα, μαζί με τα πολλαπλά ζητήματα διαχείρισης προσωπικού και από την άλλη η πάλη για εισαγωγή νέας προοπτικής στην εργασία. Προσπαθώ να πετύχω κάτι χωρίς να είμαι πειστικός. Προσπαθώ να είμαι πειστικός. Το σχολείο πρέπει να συνεχίσει να λειτουργεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (DIAR_E, σ. 1).

Εσωτερική Πίεση και Ανασφάλεια:

Η επιμονή να κρατηθεί η προσπάθεια σε ένα σταθερό προσανατολισμό χωρίς να ανατρέπονται οι επιμέρους πτυχές της λειτουργίας του σχολείου και χωρίς να ανατρέπονται οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού με το διευθυντή αποτελούσε πηγή πίεσης και συχνά ανασφάλειας. Η πίεση δεν προερχόταν απλά από το γεγονός ότι προωθούσαμε μια σειρά από νέες δράσεις αλλά προερχόταν κυρίως από τη διαδικασία που αποφάσισα να ακολουθήσω στην προσέγγιση του διευθυντικού μου καθήκοντος αφού με πάθος προσπαθούσα η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών να αποτελεί προϊόν πειθούς και εθελούσιας εμπλοκής παρά επιβολής. Η ανασφάλεια σχετιζόταν με την επίγνωση ότι η επιτυχία της προσπάθειας δεν μπορούσε να ελεγχθεί απόλυτα από τη δράση του ενός αλλά εξαρτιόταν από την προθυμία των μελών του προσωπικού να εμπλακούν ουσιαστικά στην προσπάθεια.

«Ανάγκη για ισορροπία. Το σχολείο χρειάζεται να μπει σε μια προοπτική βελτίωσης και ανάπτυξης. Ταυτόχρονα επιχειρούμε την εισαγωγή μιας κοινωνικής προοπτικής. Το παλεύω. Αναζητώ χρόνο. Πρέπει να πείθω. Πρέπει να κερδίζω. Πρέπει να έχω συμπαράσταση. Να συμπορεύομαι. Να ακολουθώ» (DIAR_E, σ. 1).

Αμηχανία και Απομόνωση

Πέρα από τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την προσανατολισμένη εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, δε σταμάτησαν να προκύπτουν τα θέματα εκείνα που απαιτούσαν την προσωπική παρέμβασή μου. Τα θέματα αυτά αφορούσαν κυρίως στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επίδειξη επαγγελματικής συνέπειας στο καθήκον και την επίδειξη θετικού πνεύματος συνεργασίας στο χώρο εργασίας. Οι δυσκολίες που προέκυπταν με έφερναν συχνά σε θέση αμηχανίας με μια αίσθηση απομόνωσης καθώς η παρέμβαση έπρεπε να προέλθει αποκλειστικά από εμένα,

έχοντας στο μυαλό ότι ένας λανθασμένος χειρισμός θα είχε αρνητική προοπτική στον κοινό ενταξιακό προσανατολισμό μας ο οποίος απαιτούσε διατήρηση συνεργατικού πνεύματος. Υπήρξαν και περιπτώσεις στις οποίες το αίσθημα της απομόνωσης ενδυνάμωνε η επιφυλακτική αντιμετώπιση των προθέσεων μου από μερικούς εκπαιδευτικούς. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις έφτασα να αισθάνομαι μια αποξένωση από μια παγιωμένη κουλτούρα που απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς απλή επίδειξη συνέπειας στα τυπικά καθήκοντα.

Δυσφορία και Απογοήτευση

Η απροθυμία ανάληψης συντονισμένης δράσης μεμονωμένα από συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού μου προκαλούσε δυσφορία και ενόχληση που κατέληγαν σε απογοήτευση. Από τη μια γνώριζα ότι η μεμονωμένη απροθυμία καθυστερούσε και εμπόδιζε τη δράση των υπολοίπων και από την άλλη μου ήταν δύσκολο να παρέμβω επειδή σε σχέση με τα τυπικά καθήκοντα δεν παρουσιαζόταν καμιά ασυνέπεια. Ενώ τηρούνταν οι τυπικές πτυχές του προγράμματος η απροθυμία αφορούσε σε εκείνη την πρόσθετη ανάληψη δράσης όπως η συνεργασία για κατασκευή κοινών δοκιμίων αξιολόγησης και η συμβολή στη δημιουργία αρχείου πληροφόρησης για κάθε παιδί. Πρόσθετη δυσκολία σε αυτή την προσπάθεια αποτέλεσε και η απουσία μιας παρόμοιας δράσης στο παρελθόν. Δυσφορία από τις συμπεριφορές αυτές αισθάνονταν και οι εκπαιδευτικοί που επηρεάζονταν από την απροθυμία δραστηριοποίησης των συναδέλφων τους. Το γεγονός ότι δεν απαιτήθηκε στα προηγούμενα χρόνια παρόμοια δραστηριοποίηση για μερικούς εκπαιδευτικούς λειτούργησε μάλιστα ως άλλοθι για τη μη επίδειξη ενδιαφέροντος. Σε σχέση με την καθυστέρηση για κατασκευή των δοκιμίων αξιολόγησης σημείωσα στο ημερολόγιό μου:

«Το θέμα με τα δοκίμια έχει παρατραβήξει. Διαφάνηκαν δυσκολίες. Κάποιοι δεν έδειξαν διάθεση για να συνεργαστούν μεταξύ τους. Για να το θέσω πιο ήπια, φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν. Πιθανοί λόγοι: απροθυμία, απουσία προηγούμενης απαίτησης, κουλτούρα ατομικισμού» (DIAR_G, σ. 1).

Λίγες μέρες αργότερα σε σχέση με το ίδιο θέμα σημειώνω και πάλι στο ημερολόγιό μου:

«Φαίνεται ότι εκείνο που δυσκόλεψε τα πράγματα ήταν αφενός η απαίτηση για συντονισμένη δράση – κάτι που δεν είχε απαιτηθεί μέχρι τώρα στο παρελθόν, και αφετέρου η υποψία ότι πρόκειται για μια επιπρόσθετη απαίτηση την οποία εισάγει ο διευθυντής» (DIAR_I, σ. 1).

Η διαπίστωση αυτή με κράτησε για μεγάλο χρονικό διάστημα σε κατάσταση εσωτερικού συναγερμού και προβληματισμού σε σχέση με τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους κάποιοι συνάδελφοι συνέχισαν να δείχνουν αποστροφή στη συντονισμένη δράση. Ο προβληματισμός αυτός συχνά με έφερνε αντιμέτωπο με μια αυτό-αμφισβήτηση των πρακτικών που υιοθετούσα στις καθημερινές μου επαφές:

«Μέχρι τώρα, προσπάθησα να είμαι περισσότερο συνάδελφος παρά προϊστάμενος. Προσπάθησα να επενδύσω στις σχέσεις και να εμπνεύσω μέσα από την εμπειρογνωμοσύνη μου. Φαίνεται ότι, μερικές φορές απαιτείται και κάτι άλλο. Η συμμετοχικότητα για κάποιους λειτουργεί θετικά. Για άλλους όμως όχι. Έφερε κάποιους αντιμέτωπους με την ασφάλεια της κλεισούρας. Δηλαδή, εκεί που όλα κυλούσαν ήσυχα ξαφνικά δημιουργείται μια ανατροπή. Το πρότυπο του συμμετοχικού, φιλικού δε δουλεύει πάντα. Κάποτε χρειάζεται και κάτι άλλο;» (DIAR_H, σ. 2).

Η απογοήτευσή μου από την επιφυλακτική στάση – μιας πολύ μικρής ομάδας εκπαιδευτικών – έφτασε στο απόγειο της όταν αντιλήφθηκα ότι η αντίδραση μετουσιώθηκε σε παράπονο προς τον Επιθεωρητή του σχολείου, για απαίτηση πρόσθετου φόρτου εργασίας η οποία αφορούσε εφαρμογή αρχικών και τελικών αξιολογήσεων. Η απογοήτευσή μου ακούμπησε τα όρια της αγανάκτησης όχι γιατί απλά θεώρησα ως υπονόμηση και διαβολή την ενέργεια αυτή αλλά και γιατί η ‘καταγγελία’ αφορούσε τις απαιτήσεις μου για πρόσθετο φόρτο εργασίας. Δηλαδή, η προσπάθεια υπαγωγής της συνολικής δράσης του σχολείου σε μια προοπτική δημοκρατικοποίησης στα πλαίσια της καθημερινής μας εργασίας, παρερμηνεύτηκε ως απαίτηση για πρόσθετο φόρτο εργασίας.

Το χειρότερο βέβαια δεδομένο στην περίπτωση της καταγγελίας των πρόσθετων απαιτήσεων στον Επιθεωρητή του σχολείου δεν ήταν η ενέργεια αυτή καθεαυτή αλλά το γεγονός ότι η πληροφόρηση αυτή δεν έφτασε ποτέ σε εμένα με κάποιο άμεσο τρόπο ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε και από τον ίδιο τον Επιθεωρητή. Η απάντηση του Επιθεωρητή στο παράπονο ήταν ότι το θέμα αφορούσε την εσωτερική πολιτική του σχολείου και ίσως αυτός να ήταν και ο λόγος που δε δόθηκε καμιά συνέχεια. Ο ίδιος δε θέλησε ποτέ να πληροφορηθεί κάτι για τη δράση του σχολείου σχετικά. Στο προσωπικό μου ημερολόγιο σημείωσα σχετικά:

«Το συζήτησα και στο σπίτι. Καλύτερα να μην το ανακινήσω το θέμα. Δεν υπάρχει λόγος να το σκαλίσω προς το παρόν. Το απέδωσα σε μια στιγμιαία αντίδραση λόγω φόρτου εργασίας, στην κλασική επιφυλακτικότητα απέναντι στην εξουσία, στη δυσπιστία και ίσως σε κακό χειρισμό από μέρους μου. Σίγουρα, θα είμαι πιο προσεκτικός ώστε το θέμα

να παραμένει στα επίπεδα που δεν δίνουν αφορμή για σκέψεις πέραν του καθήκοντος»
(DIAR_I, σ. 1).

Στενοχώρια και Αποστροφή

Προσθήκη στην ένταση και την εσωτερική αναστάτωση που μου προκαλούσε η απογοήτευση από την αρχική απροθυμία για ενεργητική συμμετοχή στην προσανατολισμένη δράση ήταν και η στενοχώρια που μου προκαλούσαν οι περίεργες μικρές συγκρούσεις και οι άσχετες με την ουσιαστική εργασία μας εντάσεις και παρεξηγήσεις μεταξύ μελών του προσωπικού. Παρόλο ότι οι καταστάσεις αυτές προκαλούσαν περισσότερο την αποστροφή μου και ενώ φαινομενικά κρατούσα αποστάσεις, γνώριζα ότι δεν μπορούσα να παραμείνω θεατής όταν υπήρχε κίνδυνος να εξελιχθούν οι μικρές εντάσεις σε πηγή αναστάτωσης για ολόκληρο το σχολείο. Χωρίς διάθεση προσέγγισης των εντάσεων αυτών με ρόλο διαιτητή, έδωσα το μήνυμα σε κάθε εμπλεκόμενο χωριστά ότι θα ήταν ωφελιμότερο να παραμεριστούν οι προσωπικές διαφωνίες και ότι θα ήταν χρήσιμο για το σχολείο να επιδειχθεί αλληλοκατανόηση ώστε απερίσπαστα να είμαστε αφοσιωμένοι στο μαθησιακό καθήκον.

Προσήλωση και Απερίσπαστη Αφοσίωση

Κόντρα στην ένταση, στην απογοήτευση και στη δυσφορία που αισθανόμουν, συνειδητοποιούσα ότι η παρώθησή μου αντλούσε από μια σταθερή προσήλωση και αφοσίωση προς την αναχαίτιση της αδικίας και της απομόνωσης των παιδιών που για λόγους που δεν βρίσκονταν κάτω από τη σφαίρα της προσωπικής τους ευθύνης, βρίσκονταν σε μειονεξία. Σε καμιά περίπτωση δεν επέτρεπα σε μικρά γεγονότα, αντιδράσεις και μικροεντάσεις να ανακόψουν τη μεγάλη προσπάθεια. Ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης παρεμβατικής δράσης αισθανόμουν έντονα την ανάγκη διατήρησης ισορροπιών, θεωρώντας ότι έστω και μια απρόσεκτη κίνηση πιθανότατα θα διατάραζε το κλίμα σχέσεων με αρνητικές επιπτώσεις στη συνολική προσπάθεια:

«Η προσπάθειά μου είναι να πείσω για την ηθική διάσταση του θέματος. Για το λόγο αυτό επενδύω απίστευτη ενέργεια στη διατήρηση άριστων σχέσεων μεταξύ μου και των μελών, σε σημείο που μερικές φορές να κάνω απίστευτη υπομονή και να επιδεικνύω υπέρμετρη κατανόηση και επιείκεια απέναντι σε μικρο-τυπικές υποχρεώσεις όπως ο

χρόνος προσέλευσης, η άδεια απουσίας κατά το μη διδάχτηκα χρόνο, η αυστηρή τήρηση χρονοδιαγραμμάτων σε υποχρεώσεις ακόμα και στην τήρηση διαλειμμάτων και παιδονομίας. Φυσικά, υπάρχει ψηλό επίπεδο επαγγελματισμού ανάμεσα στο προσωπικό και θα ήμουν τουλάχιστο ανόητος να ασχολούμαι με μικρο-τυπικές υποχρεώσεις. Σε περιπτώσεις που τα πράγματα ξέφυγαν λιγάκι, κάλεσα και μίλησα ιδιαίτερος στο γραφείο» (DIAR_I, σ. 1).

Ενθάρρυνση από τον Αρχικό Ενθουσιασμό

Σε αντίθεση με τις μεμονωμένες αποθαρρυντικές αντιδράσεις και τη μεμονωμένη απογοητευτική απροθυμία κατά την έναρξη της προσπάθειας, αισιοδοξία μου προκάλεσαν ο ενθουσιασμός της πλατιάς ομάδας συναδέλφων και οι πρώτες θετικές ενδείξεις επιτυχίας. Ο ενθουσιασμός σε μεγάλο βαθμό προερχόταν από την αίσθηση ότι το σχολείο έμπαινε σε μια νέα προσέγγιση αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της χαμηλής επίδοσης, η οποία διαφοροποιούταν από τις παγιωμένες πρακτικές του παρελθόντος. Σε αρκετές περιπτώσεις ο ενθουσιασμός από μέρος των συναδέλφων εκδηλώθηκε με διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα: εικαστικές παρεμβάσεις στο σχολικό κτίριο, αναμόρφωση χώρων, εμπλουτισμό δραστηριοτήτων κατά τα διαλείμματα, ανταλλαγές επισκέψεων για παρακολούθηση διδασκαλιών ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, διερεύνηση ιστορικού παιδιών, έναρξη διαδικασίας παραπομπής περιπτώσεων, ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των μελών του προσωπικού. Η αρχική περίοδος που διαδέχθηκε την έναρξη της προσπάθειας σηματοδεύτηκε από ένα έκδηλο ενθουσιασμό που λειτούργησε παρωθητικά στην προσπάθεια. Ιδιαίτερη συγκίνηση και ικανοποίηση μου προκάλεσε η συνειδητοποίηση ότι στις καθημερινές συζητήσεις των εκπαιδευτικών υπήρχαν πια θέματα παιδαγωγικού προβληματισμού σε σχέση με το ρόλο του κοινωνικο-μορφωτικού υπόβαθρου και τη δυνατότητα δράσης μας.

«Κάποιοι θεωρούν ότι έχουν επιφορτισθεί με επιπλέον εργασία. Κάποιοι το πήραν ζεστά. Οι δασκάλες ειδικής αγωγής έχουν κάνει πολλή δουλειά. Καταφέραμε να ευαισθητοποιήσουμε πολλές συνάδελφους απέναντι στην ανάγκη για αναζήτηση βοήθειας. Βλέπουμε περιπτώσεις παιδιών μια προς μια. Καλούμε γονείς στο σχολείο. ενημερώνουμε. Συζητούμε! Ενημερώνουμε!» (DIAR_G, σ. 1).

Στις πρώτες εβδομάδες μετά την έναρξη της προσπάθειας ο ενθουσιασμός είναι διάχυτος και σημειώνω χαρακτηριστικά στο ημερολόγιό μου:

«Χθες, παρακολούθησα ένα εξαιρετικό μάθημα. Η δασκάλα Ε., με προσκάλεσε με επιφυλακτικότητα στην αρχή και με πολλή ενθουσιασμό τελικά. Ένα μάθημα πλούσιο σε δραστηριότητες για τη διδασκαλία του Μπ. Ζήτησα από τη δασκάλα να ανταλλάξει και η ίδια επισκέψεις με τις άλλες δασκάλες. Της φάνηκε σχεδόν αδιανόητο. Στη συζήτηση τελικά, είπε ότι δεν θα το απέρριπτε. Απόλαυσε τη διαδικασία! Παρόμοια πρόσκληση είχα και από την Χ... την προηγούμενη βδομάδα. Είδα ένα πολύ καλά οργανωμένο μάθημα, με ομαδική δραστηριότητα. Ιστορία. Οικισμοί και παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές κατοίκησης. Συνεργατική μάθηση, πλήρης εποπτικοποίηση με τεχνολογικά μέσα. Υψηλή συμμετοχικότητα.

Φ.: Η αποκάλυψη του τριμήνου. Ενεργητικός, συμμετοχικός, με πολλές πρωτοβουλίες και αναθεωρημένες σχέσεις. Ανέλαβε την πρωτοβουλία για τη δεντροφύτευση. Ανέλαβε επίσης την πρωτοβουλία για τις αγορές βιβλίων με την Χ. .

Οι επαγγελματικές συζητήσεις είναι απόλαυση. Ενθαρρύνω να προχωρήσουν με παραπομπές. Η Α., συζητά μαζί μου γιατί συμβαίνουν όλα αυτά.

Στο γραφείο δέχομαι περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης στην καθημερινότητα του σχολείου: Περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, περιπτώσεις χαμηλής κοινωνικότητας, περιπτώσεις συναισθηματικής αναστάτωσης» (DIAR_H, σ. 1).

Επιμονή και Θάρρος

Ο αρχικός ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών αποτέλεσε τη βάση για τη συνέχιση της παραπέρα δράσης και για το λόγο αυτό θεώρησα ότι θα έπρεπε να διατηρηθεί με σταθερότητα ο προσανατολισμός ώστε να μη χαθεί γρήγορα το ενδιαφέρον.

«Στις συνεδρίες προσωπικού αλλά και στις κατ' ιδίαν συναντήσεις μου με μέλη του προσωπικού ενθαρρύνω των ανάληψη δράσης για τα παιδιά υψηλού κινδύνου. Ήδη έχουν γίνει παραπομπές που αφορούν παιδιά της Α' τάξης, μια παραπομπή σε παιδί της Ε' τάξης, και βρισκόμαστε σε διαδικασία παραπομπής παιδιών της Β και Στ τάξης. Απέτυχαν οι προσπάθειες για παραπομπή, δύο μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση του Γ... στη Στ τάξη οι γονείς έδειξαν απελπιστική αδιαφορία και στη δεύτερη περίπτωση που αφορούσε τον Α... στην Α' τάξη, η μητέρα ζήτησε κάποιο πρόσθετο χρόνο.

Ακόμα και για αυτή την απλή διαδικασία, χρειάστηκε μεγάλος κόπος να πείσω κάποιους δασκάλους. Χρειάστηκε επανειλημμένη παρότρυνση για να πείσω καθώς μερικές φορές είναι απαισιόδοξοι για το τι μπορεί να γίνει εξαιτίας της χρονοβόρας διαδικασίας ή/και εξαιτίας της οικογενειακής αδιαφορίας» (DIAR_I, σ. 2).

Η προσπάθειά παρέμεινε εστιασμένη καθ' όλη τη διάρκεια ώστε σε καμιά στιγμή να μη δώσω την εντύπωση ότι εγκατέλειψα ή αποδυνάμωσα ο ίδιος τον προσανατολισμό. Το σημείο αυτό ήταν κρίσιμης σημασίας για τη συνέχεια της προσπάθειας. Πεποίθησή μου ήταν ότι σε καμιά περίπτωση δεν έπρεπε να αφήσουμε να χαθεί ο προσανατολισμός μας στις καθημερινές ρουτίνες και στις παγιωμένες τακτικές της τυπικής εφαρμογής του καθήκοντος.

Παρόθηση για Προσωπική Εμπλοκή

Καθώς η προσπάθεια προχωρούσε και αφού μπήκαν σε εφαρμογή οι σχεδιασμένες δράσεις για αρχική αξιολόγηση και επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου μέσα από την καταγραφή του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ όλων των παιδιών μέσα από τις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, η παρόθηση και η έφεση για ενεργητικότερη προσωπική εμπλοκή στις επιμέρους δράσεις γινόταν εντονότερη. Έχοντας πρόθεση να είμαι σε θέση ετοιμότητας για υποστήριξη και δράση προσπάθησα να έχω προσωπική ενημέρωση για κάθε παιδί χωριστά αλλά και για κάθε δράση. Σημειώνω στο προσωπικό μου ημερολόγιο:

«Έκανα ξεκάθαρο από την πλευρά μου ότι θα χειρίζομαι προσωπικά τις περιπτώσεις μαθητών υψηλού κινδύνου με προσωπική μου εμπλοκή στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, επιχειρώ να ενημερώνομαι με σαφήνεια και λεπτομέρεια από τους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα των μαθητών αυτών που συνήθως αφορούν: απειθαρχία, μειωμένο ενδιαφέρον, σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, αντικοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματική αναστάτωση.

Σε όλες τις περιπτώσεις έδωσα το μήνυμα ότι θα ήθελα να δω προσωπικά τους γονείς και να τους ενημερώσω αλλά και να τους ακούσω. Με προσωπικά τηλεφωνήματα, ενημερώνω και προσκαλώ γονείς, κρατώντας σημειώσεις. Αυτό εμπερικλείει και ένα μικρό ρίσκο. Σε μερικές περιπτώσεις – πολύ λίγες – χρειάστηκε να επιστρατεύσω υπέρμετρη υπομονή και ανοχή απέναντι σε επιθετικές συμπεριφορές γονέων τις οποίες όχι μόνο δεν τις ερμήνευσα ως άρνηση πρόσωπό μου αλλά και τις ξεπέρασα θέτοντας το συμφέρον του μαθητή πάνω από τη στάση του γονέα» (DIAR_I, σ. 2).

Το Συναισθηματικό Κόστος από την Προσωπική Εμπλοκή

Προχωρώντας ένα βήμα πέρα από την προσπάθεια ανάπτυξης μιας προοπτικής προς τη δημοκρατικοποίηση της καθημερινότητας που να ξεκινά από τα πρόσωπα, τις λειτουργίες και τις εσωτερικές δομές του σχολείου, βρέθηκα αντιμέτωπος με την ουσία της πράξης μας. Η ουσία της πράξης βρισκόταν στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού μας έργου με συνειδητή παροχή στήριξης προς όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα προς τα παιδιά που βρίσκονταν σε μειονεξία. Προς την κατεύθυνση αυτή, θέλησα να έχω προσωπική παρουσία σε κάθε δράση. Η επιθυμία μου για προσωπική εμπλοκή σε κάποιες περιπτώσεις συνοδευόταν με σημαντικό συναισθηματικό κόστος για μένα. Σε συγκεκριμένες μάλιστα περιπτώσεις η εμπειρία ήταν συγκλονιστική έως σοκαριστική αφού κατά την επαφή με την οικογενειακή ιστορία των παιδιών αποκαλύπτονταν άγνωστες και δύσκολες πτυχές της προσωπικής εμπειρίας κάθε παιδιού.

Η συναισθηματική ένταση από αυτά τα περιστατικά αφενός αφορούσε τη συνειδητοποίηση ότι το παιδί βίωνε μια αληθινά δύσκολη εμπειρία και αφετέρου τη δυσκολία που εμπεριείχε η αναγκαιότητα για διακριτική δράση κάτω από πολλούς περιορισμούς. Εκεί μάλιστα όπου η δυνατότητα παρέμβασης ήταν ανύπαρκτη ως μηδαμινή τα πράγματα γίνονταν ακόμα δυσκολότερα καθώς τα προβλήματα προέκυπταν από τις οικογενειακές σχέσεις και τα οικογενειακά δεδομένα. Στο ημερολόγιό μου και στο σημειωματάριό μου βρίσκονται καταγραμμένα αρκετά παραδείγματα τέτοιων εμπειριών. Στο παράδειγμα συγκεκριμένης περίπτωσης στο οποίο γίνεται αναφορά πιο κάτω, η μητέρα ήρθε στο σχολείο συνοδευόμενη από άγνωστο πρόσωπο και κρατώντας ταξιδιωτικές αποσκευές ζήτησε να παραλάβει το παιδί λίγα λεπτά μετά την έναρξη των μαθημάτων. Η εμπειρία για το παιδί ήταν συγκλονιστική αν συνυπολογίσει κανείς τι είχε προηγηθεί στο σπίτι και αν ληφθεί υπόψη ότι για αρκετές μέρες δε γνωρίζαμε πού βρισκόταν η μητέρα με το παιδί.

«Σοκαριστική εμπειρία. Η μητέρα της Ε... έρχεται στο σχολείο και σε άθλια κατάσταση – πρέπει να δέχθηκε βία και μάλλον υπό την επήρεια αλκοόλ – απαιτεί να πάρει το παιδί και να φύγει για λίγες μέρες εν αγνοία του συντρόφου της. Μετά από επεισοδιακή συζήτηση τελικά της επιτρέπω να πάρει το παιδί στις 8.15π.μ. αφού δεν είχαμε διάταγμα δικαστηρίου για μη παραχώρηση και αφού ενημερώσαμε τον πατέρα σχετικά» (DIAR_K, σ. 17).

Στη συνέχεια χρειάστηκε να καταβληθούν έντονες προσωπικές προσπάθειες για να πεισθούν οι γονείς να παραμερίσουν προβλήματα και να επαναφέρουν τη ζωή του παιδιού

στην ομαλότητα ώστε να μπορεί να συνεχίσει απρόσκοπτα τη φοίτησή του και κυρίως να συνεχίσει να μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον ηρεμίας και ασφάλειας.

Η επιμονή μου για προσωπική εμπλοκή δεν εξαντλήθηκε σε μια προσπάθεια ενημέρωσης και τήρησης σημειώσεων γύρω από οικογενειακές ιστορίες αλλά μεταφράστηκε σε μια συνεχή προσπάθεια για μια κατά το δυνατό ολοκληρωμένη αντίληψη και κατανόηση της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού που είχαμε χαρακτηρίσει ως περίπτωση υψηλού κινδύνου. Στη συνέχεια παραθέτω αποσπάσματα από το προσωπικό μου σημειωματάριο που αφορούν την εθελοντική και εθελούσια συμμετοχή μου στις συναντήσεις πολυθεματικής αξιολόγησης παιδιών για τα οποία το σχολείο παραχωρούσε στήριξη ειδικής εκπαίδευσης. Στις συναντήσεις παρευρίσκονταν οι ειδικοί παιδαγωγοί, ο συνδεδετικός λειτουργός εκ μέρους του Υπουργείου, οι γονείς:

«Παρευρίσκομαι σε όλες τις συναντήσεις για όλα τα παιδιά σε μια προσπάθεια να κατανοήσω βαθύτερα την εικόνα και σε μια προσπάθεια να δώσω το μήνυμα ότι μας ενδιαφέρει πολύ η εργασία που επιτελείται με αυτά τα παιδιά. [...]

Η εμπειρία ήταν συγκλονιστική. Σημαντικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι ίδιοι οι γονείς χρειάζονται στήριξη και επιμόρφωση. Παρουσιάστηκε δυσπιστία σε σχέση με την ποιότητα εργασίας που επιτελείται και σε σχέση με το επίπεδο της εκπαίδευσης. Ως διευθυντής εξήγησα τα δεδομένα που αφορούν τη λειτουργία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σχολείο, τα δεδομένα της στελέχωσης αλλά και της ευρύτερης στήριξης για ένα σχετικά μικρό αριθμό παιδιών που φαινομενικά και αναλογικά απολαμβάνουν 'προνομιακής' μεταχείρισης στο εκπαιδευτικό σύστημα. [...]

Ως διευθυντής εκμεταλλεύτηκα την περίπτωση για να ενημερωθώ αλλά και για να δώσω το μήνυμα ότι στηρίζω την προσπάθεια» (DIAR_K, σ. 18).

Στα πλαίσια του σταθερού ενταξιακού προσανατολισμού και σε μια προσπάθεια βαθιάς προσωπικής μου ενημέρωσης βρέθηκα πολλές φορές στις αίθουσες διδασκαλίας κατά το χρόνο εφαρμογής διδασκαλιών με την ιδιότητά μου ως παρατηρητής και σύμβουλος με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των ευκαιριών ενεργητικής συμμετοχής όλων των παιδιών. Η εμπειρία μου αυτή δε μπορούσε να είναι πλήρης αν δεν παρακολουθούσα από κοντά την παροχή στήριξης ειδικής εκπαίδευσης:

«Μάθημα στη Μονάδα. Διδάσκει ο Ν.. Πραγματικά πρόκειται για άλλου είδους προσέγγιση και σε άλλο ρυθμό διαδικασία. Δεν υπήρχε άλλος τρόπος για να συμπληρωθεί το παζλ του τι τελικά γίνεται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση:

συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς ατομικά και ομαδικά, συμμετοχή στις πολυθεματικές, επαφή με τους γονείς, ανοιχτή επικοινωνία με Επιθεωρητή, Συνδεδειγμένο Λειτουργό και Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο και τώρα ...παρακολούθηση ολοκληρωμένης διαδικασίας εφαρμογής μαθήματος σε ολοκληρωμένη περίοδο διδασκαλίας.

Είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Δεν έχει καμιά σχέση με ό,τι ήξερα μέχρι τώρα. Συχνή εναλλαγή δραστηριοτήτων. Εναλλαγή διαρρυθμίσεων χώρου. Εναλλαγή στη συμμετοχή σχολικών βοηθών στη διαδικασία. Μαθητές να συμμετέχουν να φεύγουν να επανέρχονται να απομονώνονται να επανέρχονται και τανάπαλιν. Μακάρι να έχουν κουράγιο να συνεχίζουν» (DIAR_K,σ. 25).

Αμηχανία, Κατάπληξη και Συχνά Ματαίωση... Ανάγκη Στήριξης για ποιον

Στην προμετωπίδα των προσπαθειών για προσωπική εμπλοκή υιοθέτησα μια τακτική η οποία είχε και ουσιαστικό αλλά και συμβολικό χαρακτήρα. Προχωρώντας σε προσωπική γνωριμία με τα πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου η φιλοδοξία μου κινούταν σε δύο κατευθύνσεις: *Πρώτο*, επιδίωκα να σχηματίσω πιο ολοκληρωμένη και εγκυρότερη αντίληψη σε σχέση με την ιστορία κάθε παιδιού και *δεύτερο*, θεωρούσα ότι η επίδειξη ενδιαφέροντος από μέρους του σχολείου αποκτούσε κύρος από την εμπλοκή του επικεφαλής του σχολείου και αυτό έστελλε μηνύματα τόσο προς τους γονείς όσο και προς τους εκπαιδευτικούς που αμφότεροι ανέμεναν την επίσημη στήριξη του σχολείου. Με αυτό το σκεπτικό υιοθέτησα την πρακτική της ‘ανοιχτής πόρτας’ για κάθε εκπαιδευτικό, κάθε γονέα και κάθε ενδιαφερόμενο που επιθυμούσε να μοιραστεί μαζί μας κάποια πληροφόρηση. Επιπλέον, υιοθέτησα την τακτική των ‘στοχευμένων προσκλήσεων’ προς τους γονείς των παιδιών που είχαν χαρακτηριστεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου.

Αυτές οι δύο πρακτικές με έφεραν σε άμεση επαφή με αρκετές ιστορίες παιδιών. Η γνώση για τις προσωπικές ιστορίες των παιδιών από τη μια μού προκαλούσε ακόμα μεγαλύτερη παρόθηση για δράση και αφετέρου μια ματαίωση από τη συνειδητοποίηση ότι πέρα από οποιαδήποτε στήριξη μπορούσαμε να προσφέρουμε προς τα παιδιά ήταν αναγκαία η στήριξη και των ίδιων των οικογενειών. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν από το σημειωματάριό μου είναι ενδεικτικά:

«1/3/... : Η μητέρα του Ν.Κ. με πόνο ψυχής με επισκέπτεται στο γραφείο. Η ίδια είναι δασκάλα Αγγλικών και Γαλλικών. Το παιδί βιώνει μια σύγχυση από την απουσία του

πατέρα ο οποίος είναι αλλοδαπός και ζει στο εξωτερικό. Το παιδί είναι πολύ ήσυχο και δεν έχει πολλούς φίλους. Περνά πολλές ώρες στο σπίτι μόνος ή με μια φίλη της μητέρας γιατί η ίδια διδάσκει σε φροντιστήριο. Δεν υπάρχει κοντά παππούς ή γιαγιά, ούτε και ξαδέρφια. Έχει φίλους μόνο στην άλλη τάξη. Εισηγήθηκα να φροντίσει η μητέρα ώστε ο απογευματινός χρόνος να γίνει πιο ενδιαφέρον για το παιδί και να εξετάσουμε το θέμα σε συνεργασία με τη δασκάλα.

Το επόμενο πρωί, η μητέρα τηλεφώνησε ακόμα πιο αναστατωμένη. Το παιδί εκφράστηκε αρνητικά και με απογοήτευση για τη μητέρα του.

Λίγες μέρες μετά, η μητέρα ήρθε στο σχολείο και με ενημέρωσε ότι εγκατέλειψε τη δουλειά της για να περνά περισσότερο χρόνο με το παιδί τα απογεύματα.

3/3/.... : Επίσκεψη από μητέρα του μαθητή Δ.Γ. Εξηγεί το δύσκολο περιβάλλον του παιδιού και το πόσο μόνο αισθάνεται από την απουσία του πατέρα και της ευρύτερης οικογένειας. Η ίδια είναι αλλοδαπή και εργάζεται αρκετές ώρες. Σχολνάει στις 7.30μμ. Το παιδί μένει πολλές ώρες στην Παιδική Λέσχη. Εισηγήθηκα ότι θα πρέπει να γίνει κάτι με το ωράριο εργασίας της μητέρας αλλά η απάντηση ήταν ότι αυτό είναι αδύνατο. Μάλλον θα πρέπει να μιλήσουμε και στον πατέρα και να τον ενημερώσουμε για τις δυσκολίες. Η μητέρα ζήτησε να λαμβάνει τις ανακοινώσεις στα Αγγλικά.

3/3/.... : Πρόβλημα αποδοχής του μαθητή Ε.Σ. (παιδί μεταναστών). Τα άλλα παιδιά αποδίδουν θέματα συμπεριφοράς του στην καταγωγή του. Στην τάξη προσπαθώ να εξηγήσω ότι αυτά που δεν αρέσουν στα άλλα παιδιά με τη συμπεριφορά του Ε.Σ. δεν οφείλονται στο ότι είναι από άλλη χώρα αλλά γιατί πιθανό να έχει άπρεπη συμπεριφορά και για το λόγο αυτό οφείλουν να του δώσουν ευκαιρία όπως θα έκαναν με οποιοδήποτε άλλο παιδί.

4/3/.... : Μητέρα Κ.Α., μετά από δική της επιθυμία επικοινωνώ μαζί της τηλεφωνικά στις 7.00μμ και επιμένει να κάνει παραπομπή γιατί υποπτεύεται δυσλεξία. Κρατά διάγνωση από ιδιώτη. Ο δάσκαλος της τάξης θεωρεί ότι δεν υπάρχει θέμα γιατί υπάρχει γίνεται τεράστια πρόοδος. Δεσμεύτηκα να μιλήσω με εκπαιδευτικό ψυχολόγο. Με ευχαρίστησε για το ενδιαφέρον.

4/3/.... : Τηλεφωνεί στις 7.30μμ η μητέρα του Γ.Σ και Ι.Σ. και με ενημερώνει ότι το μεγαλύτερο παιδί της έχει δυσκολίες στις σχέσεις του με συμμαθητή του ενώ ο μικρότερος αισθάνεται κάποια πίεση και για το λόγο αυτό αντιμετωπίζει κάποια δυσλειτουργία εντέρων.

5/3/.... : Τηλεφώνημα Σάββατο πρωί στον πατέρα του Δ.Γ. για να του παραθέσω τις δυσκολίες που μου περιέγραψε η δασκάλα αλλά και την υποψία μου για απόσταση στη σχέση του με τη μητέρα του παιδιού. Μου είπε ότι το εκτίμησε αφάνταστα που τηλεφώνησα. Θα δώσει τέλος στις δυσκολίες.

16/3/.... : Συνάντηση στο γραφείο με τους γονείς του μαθητή Χ.Α.. Παιδί υιοθετημένο από πρώην ανατολική χώρα. Είναι πολύ απογοητευμένοι οι γονείς γιατί έχουν γίνει όλες οι αναγκαίες ενέργειες παραπομπής στο παρελθόν και δυστυχώς το θέμα είναι σε στασιμότητα.

22/3/.... : Πρόσκληση γονέων Γ.Κ. να έρθουν μαζί στο σχολείο. Δεν είναι απλά διαζευγμένοι αλλά και σε πλήρη αποξένωση μεταξύ τους και το παιδί φαίνεται να βιώνει μια έντονη συναισθηματική αναστάτωση από το γεγονός ...

29/3/.... : Τηλεφώνημα στη μητέρα του μαθητή Α.Π. ο οποίος το τελευταίο διάστημα κάνει συχνές απουσίες. Η μητέρα μετοίκησε από άλλη πόλη πρόσφατα μαζί με τα τρία της παιδιά. Οι συστάσεις από το προηγούμενο σχολείο δεν είναι καλές για την επίδοση του μαθητή αλλά ο υπεύθυνος δάσκαλος στο σχολείο μας έχει άλλη άποψη και θέλει να στηρίξει το παιδί. Στη συζήτηση η μητέρα μου αποκαλύπτει ότι είναι διαζευγμένη και η ίδια αντιμετωπίζει πολλά οικονομικά προβλήματα. Οι συνθήκες εργασίας της δυστυχώς, παραδέχτηκε ότι έχουν αντίκτυπο στα παιδιά. Οι απουσίες οφείλονται κατά κύριο λόγο στην απουσία μεταφορικού...» (DIAR_K, σ. 22-24).

Η συνεχής ενημέρωσή μου και η διαδικασία μέσα από την οποία έρχονταν σε γνώση μου οι πληροφορίες αυτές έκαναν ακόμα μεγαλύτερο το βάρος της ευθύνης για ανάληψη δράσης. Δυστυχώς, σε κάθε σχεδόν περίπτωση τα συναισθήματα είναι όμοια: μια απροσδιόριστη ενοχή για την άγνοιά μας και για το γεγονός ότι ως μέλη ενός δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης δεν καταφέραμε να προσφέρουμε την αναγκαία κατανόηση και στήριξη, μια θλίψη και συχνά μια αμηχανία για το πώς θα μπορούσαμε να δράσουμε.

Συνειδητοποιώ ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και μοναδική αλλά σε κάθε περίπτωση το παιδί είναι φορέας μιας δύσκολης εμπειρίας που το θέτει σε μειονεκτική θέση με αποτέλεσμα να τίθενται σε δεύτερη μοίρα τα θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς. Στα συμπτώματά της, κάθε περίπτωση είναι επίσης μοναδική με ένα ή περισσότερα από τα συνήθη χαρακτηριστικά: μαθησιακή δυσκολία, δυσκολία προσαρμογής, αδιαφορία προς το μαθησιακό καθήκον, αδυναμία παρακολούθησης του μαθησιακού καθήκοντος, απροθυμία συμμετοχής στη σχολική ζωή, χαμηλή κοινωνικότητα, θύτης ή θύμα εκφοβισμού,

ανάρμοστη συμπεριφορά, παραβατικότητα, συχνές απουσίες. Την ίδια στιγμή, συνειδητοποιώ την αναγκαιότητα να στραφεί η προσπάθεια και προς την οικογένεια.

Η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας γίνεται προτεραιότητα:

«Οι επαφές γίνονται τηλεφωνικά με προσωπικά τηλεφωνήματα συχνά από το προσωπικό μου τηλέφωνο σε μη εργάσιμο χρόνο, δίδοντας το μήνυμα για προσωπικό ενδιαφέρον. Συχνά γίνονται επαφές μετά από διευθέτηση στο γραφείο και δεν αποφεύγονται επαφές σε άλλες περιπτώσεις όπως για παράδειγμα στον αποκριάτικο χορό του σχολείου με τη μητέρα του Α.Ζ. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου. Θα μπορούσα να ισχυριστώ ότι κυνηγώ συνέχεια αυτές τις περιπτώσεις. Αυτό έχει ένα προσωπικό κόστος τόσο σε χρόνο όσο και σε συναισθηματική φόρτιση. Αισθάνομαι μεγάλη πίεση και καμιά φορά στενοχώρια που προσπαθώ να διαχειριστώ με ψυχραιμία χωρίς να την μεταφέρω προς τους εκπαιδευτικούς» (DIAR_I, σ. 4).

Διαδικασία Ανάλυσης Ρίσκου που Προκαλεί Πίεση και Αναστάτωση

Η προσωπική επικοινωνία με τους γονείς κατά την οποία το επίκεντρο της συζήτησης αφορά στις δυσκολίες του παιδιού και στις επιλογές βελτίωσης της κατάστασης είναι μια πειστική διαδικασία. Πρόκειται για διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάλυση ρίσκου για πολλούς λόγους: Σε αρκετές περιπτώσεις πολύ λίγα πράγματα γνωρίζαμε για την οικογένεια και έτσι οποιαδήποτε λανθασμένη εκτίμηση των αντιδράσεων των γονέων θα μπορούσε να είναι καταστροφική για την προσπάθεια. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις δυσκολίες των παιδιών και σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις ήταν ακόμα πιο δύσκολο να συνδέσουν τις δυσκολίες του παιδιού με τις δικές τους πράξεις. Σε όλες τις περιπτώσεις γινόταν ενημέρωση τόσο για την εικόνα όσο και για τις πιθανές επιλογές από τη δασκάλα, στη δική μου παρουσία και εκεί όπου απαιτήθηκε με την παρουσία της ειδικής παιδαγωγού ή της εκπαιδευτικής ψυχολόγου.

Στις περιπτώσεις όπου υπήρξε θετική ανταπόκριση από το οικογενειακό περιβάλλον τα αποτελέσματα ήταν άμεσα και ευδιάκριτα. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν κυρίως σε αναθεώρηση σχέσεων μεταξύ διαζευγμένων, σε αναθεώρηση του τρόπου διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και σε αναθεώρηση του τρόπου στήριξης του παιδιού στην κατ' οίκον εργασία.

Παρόθηση για Στήριξη των Παιδιών Πέρα από τα Όρια της Σχολικής Ζωής

Η εξέλιξη της προσπάθειας για ολόπλευρη στήριξη των παιδιών και η σταδιακή λήψη πληροφοριών σε σχέση με το οικογενειακό υπόβαθρο κάθε παιδιού συχνά έφερνε στην επιφάνεια οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι οικογένειες. Παρόλο που το σχολείο ως δημόσιος οργανισμός δεν μπορεί να έχει στη διάθεσή του οικονομικούς πόρους, έγιναν μεγάλες προσπάθειες για μικρή έστω συμβολή στην ανακούφιση των δυσκολιών αυτών με αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων ευκαιριών στο άμεσο περιβάλλον. Τα χρήματα προέρχονταν από το ταμείο των οργανωμένων γονέων, μεμονωμένες εθελοντικές εισφορές γονέων και εκπαιδευτικών, εθελοντικές εισφορές από εξωτερικούς φορείς (μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί), δωρεές από το Δήμο, αξιοποίηση διαθέσιμων κονδυλίων Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για ανάπτυξη Προγραμμάτων Προαγωγής Υγείας και Πρόληψης Παραβατικότητας και έσοδα από εκδηλώσεις που διοργανώθηκαν στο σχολείο όπως τα παζαράκια αγοραπωλησίας μεταχειρισμένων παιχνιδιών και βιβλίων και τα παζαράκια πώλησης κατασκευών από παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Στα πλαίσια της στενότητας των οικονομικών πόρων, η στήριξη οικογενειών ήταν στοχευμένη προς τη διευκόλυνση της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου του. Αφορούσε οικονομικές χορηγίες χαμηλού ύψους που στόχευαν στον εμπλουτισμό των εμπειριών του παιδιού και στην εξασφάλιση υλικών αγαθών πρώτης ανάγκης. Συγκεκριμένα, δόθηκαν διευκολύνσεις με τις ακόλουθες μορφές: δωρεάν σίτιση στο σχολικό κυλικείο, υποτροφίες για φοίτηση σε φροντιστήριο αγγλικών, δικαίωμα δωρεάν συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου που διοργανώνονταν από τους γονείς και είχαν οικονομικό κόστος όπως ο αποκριάτικος χορός, παροχή δωρεάν εισιτηρίων για θεατρικές παραστάσεις, παραχώρηση δωροκουπονιών προς την οικογένεια για αγορά παιδικών ενδυμάτων και υποδημάτων, δωρεάν συμμετοχή σε επισκέψεις και δραστηριότητες έξω από το σχολείο όπου απαιτούνταν η καταβολή κομίστρου, εξασφάλιση δωρεάν γευμάτων από Συμβούλιο Κοινοτικής Ευημερίας του Δήμου και αγορά υπηρεσιών απογευματινής στήριξης από προσοντούχους εκπαιδευτικούς.

Η προσπάθεια παροχής στήριξης προς τις οικογένειες των παιδιών που οι οικογένειές τους αντιμετώπιζαν σοβαρές οικονομικές δυσκολίες, περιλάμβανε ένα σοβαρό ρίσκο σε σχέση με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων καθώς η νομοθεσία απαγορεύει στο διευθυντή δημόσιου σχολείου να διαχειρίζεται οικονομικούς πόρους πέραν των προβλεπόμενων κονδυλίων. Ιδιαίτερα, η διαδικασία αναζήτησης των αναγκαίων πόρων πέρα από το γεγονός ότι είναι μια δύσκολη υπόθεση από μόνη της περιλαμβάνει το ρίσκο

να εκτεθείς σε καχυποψία σε σχέση με την αξιοποίηση και διαχείριση αυτών των χρημάτων. Στην ουσία, εξασφάλιζα χρήματα και αγόραζα υπηρεσίες στη βάση διαδικασιών που συχνά ταιριάζουν περισσότερο σε ιδιωτικές συναλλαγές παρά σε εκπρόσωπο δημόσιου σχολείου.

Θάρρος, Αισιοδοξία από τη Θετική Ανταπόκριση και Δημιουργία Παρώθησης για Περεταίρω Ανάλυση Ρίσκου

Η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία τους, ο αέρας ενθουσιασμού για την ενταξιακή προσπάθεια που για πολλούς αποτέλεσε ευκαιρία για διαφοροποίηση από καθιερωμένες πρακτικές, η εξασφάλιση οικονομικών πόρων και τα πρώτα αποτελέσματα μαζί με την εκτίμηση που εκφράστηκε μεμονωμένα από γονείς για την προσπάθεια μου έδιναν θάρρος και αισιοδοξία για τη συνέχεια. Αυτή η αισιοδοξία, λειτούργησε και ως παρώθηση για περεταίρω δράση και για ακόμα μεγαλύτερα ρίσκα σε βαθμό παράκαμψης ακόμα και των προβλεπόμενων τυπικών διατάξεων.

Η προσπάθεια στο σύνολό της, ως πρωτοβουλία υλοποίησης μιας διακηρυγμένης πολιτικής για δημοκρατικό σχολείο μέσα από συγκεκριμένες όμως πρακτικές, περιλάμβανε την ανάλυση ρίσκου παρέκκλισης από τα καθιερωμένα. Κάποιες από τις συγκεκριμένες επιλογές υλοποίησης της προσπάθειας αισθάνθηκα ότι θα μπορούσαν να με αφήσουν εκτεθειμένο στα προϊστάμενα κλιμάκια και σε άλλους εταίρους του σχολείου. Ανάμεσα στις πρωτοβουλίες υψηλού ρίσκου θα μπορούσαν να ξεχωρίσουν: η πρωτοβουλία για εφαρμογή ‘άτυπου κοσκινίσματος’ εντός των αιθουσών διδασκαλίας με την παρουσία ειδικών παιδαγωγών, η κατά παράβαση των οδηγιών παραχώρηση ενισχυτικής διδασκαλίας σε μη αλλόγλωσσα παιδιά, η διευθέτηση για παροχή δωρεάν σίτισης σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, η αγορά υπηρεσιών για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας πέραν του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου εντός των εγκαταστάσεων του σχολείου, η κατάργηση και η αναθεώρηση παγιωμένων πρακτικών όπως η κατάργηση βραβεύσεων και η προσπάθεια αναθεώρησης της λειτουργίας της απογευματινής λέσχης του Δήμου. Πρώτα και κύρια όμως, έθεσα σε ρίσκο το ίδιο το κλίμα σχέσεων ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και το διευθυντή αφού συγκεκριμένες επιλογές και απαιτήσεις μπορούσαν να εκληφθούν ως πρόσθετος φόρτος εργασίας και απαίτηση εργασίας πέραν του τυπικού καθήκοντος.

Με επίγνωση του ρίσκου από την πρόκληση παγιωμένων πρακτικών του παρελθόντος αλλά σταθερά προσηλωμένος στον ενταξιακό προσανατολισμό του σχολείου, προσπάθησα

να διατηρώ μια ετοιμότητα ψυχραιμίας για αντιμετώπιση κάθε αντίδρασης η οποία προερχόταν από το εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς, οι μεμονωμένες αντιδράσεις αφορούσαν τον πρόσθετο φόρτο εργασίας και κάποιες υποχρεώσεις πέραν του προβλεπόμενου. Κατά πόσο δηλαδή είμαστε υποχρεωμένοι να εφαρμόζουμε αξιολογήσεις στη βάση κριτηρίων αλφαριθμητισμού τηρώντας αρχείο για αυτές τις αξιολογήσεις, κατά πόσο είμαστε υποχρεωμένοι να τηρούμε αρχείο για το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ των παιδιών και κατά πόσο είμαστε υποχρεωμένοι να συμμετέχουμε σε δράσεις όπως η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών, η επαφή με ιδιώτες εκπαιδευτικούς ψυχολόγους και ιδιώτες ιατρούς των οικογενειών. Τις αντιδράσεις αυτές, οι οποίες ευτυχώς δεν ήταν σε καμιά περίπτωση έντονες, επιχείρησα να τις διαχειριστώ στα πλαίσια ενός επαγγελματικού και μάλλον φιλικού διαλόγου επιστρατεύοντας την πειθώ και το καθήκον προς όλα τα παιδιά. Ως σημαντική συμβολή προς τη διαχείριση των μεμονωμένων αντιδράσεων από εκπαιδευτικούς θεωρώ το θετικό παράδειγμα της ενεργητικής εμπλοκής της μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών του σχολείου στις δράσεις που εξελίσσονταν στο σχολείο.

Έντονη αντίδραση προκάλεσε η περίπτωση κατάργησης των βραβεύσεων παιδιών εξαιτίας της συμμετοχής τους σε διαγωνισμούς στους οποίους συμμετείχαν με πρωτοβουλία των οικογενειών τους. Οι διαγωνισμοί αυτοί συνήθως αφορούσαν αθλητικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες και διαγωνισμούς σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, η Λογοτεχνία και οι Φυσικές Επιστήμες. Στο σύνολό τους οι διαγωνισμοί αυτοί διοργανώνονταν από εξωτερικούς φορείς και μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ή το ίδιο το σχολείο.

«Στο σχολείο λειτουργούσε ο θεσμός των ιδιαίτερων βραβεύσεων μαθητών που είχαν διακριθεί σε διάφορες εκδηλώσεις σχολικές και εξωσχολικές. Διαγωνισμοί μαθηματικών, αθλητικοί αγώνες, καλλιτεχνικοί διαγωνισμοί και πολλά άλλα. Με απόφαση διδασκαλικού συλλόγου, ο θεσμός καταργείται και οι βραβεύσεις περιορίζονται σε διακρίσεις μέσα από εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, σε διοργανώσεις που διοργανώνει το ΥΠΠ όπως ο Διαγωνισμός Σχολείων Ευρώπης και η εκπροσώπηση της Κύπρου σε διεθνείς διοργανώσεις. Η θέση εξηγήθηκε και στο Σύνδεσμο Γονέων. Δυστυχώς, υπήρξε αντίδραση – έστω και μεμονωμένη από τους Ρ.Β. και Γ.Χ. των οποίων τα παιδιά διακρίθηκαν σε μαθηματικούς διαγωνισμούς. Δόθηκαν και πάλι εξηγήσεις κατ' ιδίαν αλλά δεν έπεισα. Εμείς θεωρούμε ότι πρόκειται για διαδικασία αποκλεισμού που αντίκειται στη γενικότερη ενταξιακή πολιτική του σχολείου. Τα παιδιά απολαμβάνουν των βραβεύσεων από τους φορείς που

διοργανώνουν τους διαγωνισμούς και δε βλέπουμε λόγο γιατί αυτό πρέπει να επαναλαμβάνεται και από το σχολείο ενώπιον όλων των παιδιών» (DIAR_K, σ. 6).

Εγρήγορση και Ετοιμότητα σε Κάθε Στιγμή

Η φιλοδοξία μου ήταν να διατηρήσω σταθερό το ενδιαφέρον απέναντι στα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε κάθε δράση εντός του σχολείου να δοκιμάζεται κάτω από το σκεπτικό μιας ενταξιακής προοπτικής. Θεώρησα ότι θα ήταν πραγματική καταξίωση για την προσπάθεια αν καταφέρναμε να μεταμορφωθεί σε σταθερή διάθεση και συνήθεια για όλους όσους εργαζόμαστε στο σχολείο η κριτική αξιολόγηση κάθε ενέργειας μέσα από ερωτήματα όπως: 'Υπάρχει πραγματική δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών στη μάθηση'; 'αναχαιτίζεται η αδικία'; 'υπάρχουν παιδιά που ευνοούνται και παιδιά που αδικούνται'; 'πώς θα μπορούσαμε να ενδυναμώσουμε ακόμα περισσότερο όλα τα παιδιά ώστε να εξαλειφθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα φαινόμενα αποκλεισμού στο σχολείο μας';

Προς την κατεύθυνση αυτή, προσπάθησα να διατηρήσω τον εαυτό μου σε μια εγρήγορση δράσης με εμφανή για τους άλλους διάθεση κατά της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Θεώρησα ότι μια τέτοια διάθεση μπορούσε να λειτουργεί ως υπενθύμιση και ως παράδειγμα ώστε σταδιακά να απλωθεί ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους του σχολείου, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό και γονείς ότι μαζί εργαζόμαστε για ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ερωτήματα όπως τα πιο πάνω, θεώρησα ότι θα έπρεπε να εξελιχθούν σε νοητικές διαθέσεις (habits of mind) με κριτικό πνεύμα και διάθεση δραστηριοποίησης. Η καλλιέργεια μιας νοητικής διάθεσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη, δεν αποτελεί αξία από μόνη της αλλά στηρίζεται σε αξίες. Μακροπρόθεσμα λοιπόν, η φιλοδοξία μου ήταν να καλλιεργηθούν εκείνες οι αξίες που θα έδιδαν κατεύθυνση και σκοπό στη καθημερινή μας παιδαγωγική πράξη.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, προσπάθησα να διατηρήσω μια σταθερή ετοιμότητα δράσης και μια μόνιμη διάθεση αναδιοργάνωσης της καθημερινής πρακτικής μας προς όφελος της κοινωνικής δικαιοσύνης. Προσπάθησα να διατηρήσω μια ετοιμότητα για παροχή κάθε διευκόλυνσης προς τους εκπαιδευτικούς ώστε απερίσπαστοι να είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους καθήκον στα πλαίσια πάντοτε της ενταξιακής προοπτικής μας. Στην πράξη, αυτό σήμαινε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να δημιουργηθούν οι ευκαιρίες για συντονισμό, επιμόρφωση και κοινές δράσεις. Επιπλέον, απαιτούταν αναδιοργάνωση του προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας και του προγράμματος ειδικής

εκπαίδευσης, αναδιοργάνωση των διαδικασιών τήρησης αρχείου πληροφοριών για τις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, αναδιοργάνωση της χρήσης χώρων στο σχολικό κτίριο και κτιριακή επέκταση ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβανομένης της ειδικής εκπαίδευσης και ενισχυτικής διδασκαλίας. Τέλος, η προσπάθεια διατήρησης των προϋποθέσεων που θα διατηρούσαν τους εκπαιδευτικούς σε αφοσίωση απαιτούσε ετοιμότητα για επίλυση κάθε δυσκολίας που μπορούσε να παρεμποδίζει την ομαλή εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Αισιοδοξία, Πικρία και Συχνά Απογοήτευση

Παρά τη σταθερή προσήλωσή μου και τη σταθερή διάθεσή μου να λειτουργώ ως ζωντανή υπενθύμιση και ζωντανό παράδειγμα προς τη συμπερίληψη και τη δικαιοσύνη, η πικρία και η απογοήτευση ήταν συναισθήματα που δεν έλειψαν σχεδόν ποτέ εξαιτίας των εμποδίων από τις παγιωμένες τακτικές και τις καθημερινές – συχνά γραφειοκρατικού χαρακτήρα - υποχρεώσεις του σχολικού προγράμματος. Δέκα περίπου ημέρες μετά και το τυπικό κλείσιμο της σχολικής χρονιάς, οι έντονες αναμνήσεις των τελευταίων ημερών του σχολικού έτους καταγράφονται στο ημερολόγιό μου με παραστατικό τρόπο:

«Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαπέντε ημερών (ολόκληρο τον Ιούνιο), οι συνάδελφοι φαίνονταν ιδιαίτερα πεισμένοι από μια σειρά γεγονότων – ιδιαίτερα όσοι είχαν την ευθύνη τμήματος αλλά όχι μόνο:

- 1. Πίεση από την μη κάλυψη των αναμενόμενων σε σχέση με τη διδακτέα ύλη,*
- 2. Πίεση από την υποχρέωση για καταμέτρηση υλικών και μέσων που ήταν κάτω από την ευθύνη του καθενός,*
- 3. Συμπλήρωση ενδεικτικών,*
- 4. Συμπλήρωση απολυτηρίων,*
- 5. Διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εκκρεμοτήτων,*
- 6. Υποχρεώσεις εργασιών για το κλείσιμο της χρονιάς,*
- 7. Έκδοση περιοδικού.*

Και μαζί με όλα αυτά, να υπενθυμίζω να εφαρμοστούν εκ νέου τα δοκίμια αξιολόγησης. Αυτό έφερε μια – αν όχι ρητή τουλάχιστον υπόρρητη – αντίδραση. Η αλήθεια είναι ότι

όντως αυτό αποτελούσε μια επιπρόσθετη εργασία αφού πέρα από την απλή εφαρμογή, θα έπρεπε να διορθωθεί κιόλας το δοκίμιο. Για να διευκολύνω τα πράγματα, εισηγήθηκα την εφαρμογή του ίδιου δοκιμίου που εφαρμόστηκε ως αρχική αξιολόγηση. Και πάλι όμως, αισθάνθηκα ότι η εφαρμογή έγινε με πολλή πίεση. Κάποιοι επέλεξαν να εφαρμόσουν ή τουλάχιστον να διορθώσουν μόνο τα δοκίμια για τα παιδιά που είχαμε χαρακτηρίσει ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Άλλοι πάλι επέλεξαν να μην το εφαρμόσουν καθόλου. [...]

Πέρα όμως από τις αντικειμενικές αυτές δυσκολίες, αισθάνομαι ότι για κάποια μέλη του προσωπικού υπήρχε και μια γενικότερη «άρνηση» ή δυσπιστία ως προς την αξία της προσπάθειας λέγοντας: 'Αφού μπορώ να έχω άποψη για την εικόνα και την πρόοδο του κάθε παιδιού μέσα από την εμπειρογνωμοσύνη μου, την εμπειρία μου και τις γενικότερες εργασίες του γιατί θα πρέπει να εφαρμόσω και αυτά τα εξειδικευμένα δοκίμια.' [...]

Πραγματικά, το αίσθημα που μου δημιουργούσε αυτή η επιμονή μου ήταν ότι κάποιοι συνάδελφοι το έπαιρναν πολύ ζεστά και κάποιοι αρνητικά έως αδιάφορα. Αυτό προκαλούσε μεγάλη ένταση σε μένα, απογοήτευση, στρες και μερικές φορές ματαιώση. Η άρνηση αυτή, εμφανίστηκε και στη διάθεση για συμμετοχή σε συνεντεύξεις γενικής επισκόπησης της προσπάθειας. Άλλοι έλεγαν ότι δεν έχουν χρόνο... Άλλοι ότι δεν τους αρέσουν τα μικρόφωνα... άλλοι ότι δεν νιώθουν άνετα με τα μικρόφωνα. Αντίθετα ήταν τα συναισθήματα όταν λάμβανα μηνύματα θετικής ανταπόκρισης από μέρους των εκπαιδευτικών και είναι αυτή η θετική ανταπόκριση που κράτησε ζωντανή την προσπάθεια μέχρι τέλους» (DIAR_K, σ. 1-2).

Αναστοχασμός

Η αναφορά στην προσωπική μου εμπειρία θεωρώ ότι θα ήταν τουλάχιστο μη ολοκληρωμένη χωρίς μια εκ των υστέρων αποτίμηση των γεγονότων με την άνεση και τη ψυχραιμία που παρέχει η χωροχρονική απόσταση από τη συνολική δράση. Η αναστοχαστική προσέγγιση των δεδομένων διευκολύνει τη σύλληψη και κατανόηση της προσωπικής μου εμπειρίας, αφού η προσωπική μου δράση στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προσδιοριζόταν από προσωπικές αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις στα πλαίσια που όριζαν τα καθήκοντά μου ως διευθυντής σχολείου σε συγκεκριμένο συγκεκριμένο δυναμικών αλληλεπιδράσεων προσώπων και γεγονότων.

Ο αναστοχασμός αφορά στην κριτική εξέταση των δράσεων, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων μου με αναφορά στα γεγονότα και τις αλληλεπιδράσεις προσώπων με τα χωροχρονικά δεδομένα της περίπτωσης από την οποία πηγάζουν. Η διαδικασία του αναστοχασμού γενικότερα, διατήρησε κομβική θέση σε όλη την ερευνητική διαδικασία αλλά μού φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση και συμπλήρωση της προσωπικής μου εμπειρίας ως προσώπου με καθοριστικό και πολλαπλό ρόλο στη συγκεκριμένη ερευνητική δράση.

Η έννοια του αναστοχασμού σημαίνει την παραδοχή εκ μέρους μου ότι για να διεκδικεί εγκυρότητα και επάρκεια η περιγραφή, είναι αναγκαίο να επισημάνω όλες τις πτυχές και όλες τις πιθανές αλληλεπιδράσεις που διαμόρφωσαν την εμπειρία μου. Με αυτή την αναστοχαστική προσέγγιση ουσιαστικά αποδέχομαι ότι η πραγματικότητα και τα δεδομένα διαμορφώθηκαν κατά κύριο λόγο από τη σχέση μου και την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους και τα δεδομένα της περίπτωσης κατά τη διάρκεια της έρευνας. Με άλλα λόγια, αισθάνομαι ότι πρόκειται για μια απόπειρα επαναπροσδιορισμού και συμπλήρωσης της εμπειρίας μου από την εφαρμογή της ερευνητικής δράσης.

Ένα Ταξίδι Αισιοδοξίας με Ανάλυση Ρίσκου

Φέρνοντας στο μυαλό τις μικρές εικόνες που συμπληρώνουν το παζλ μιας συνολικής εμπειρίας συνειδητοποιώ ότι η προσπάθεια για ανάπτυξη παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου αποτελεί ένα ταξίδι αισιοδοξίας με ανάλυση ρίσκου. Είναι ταξίδι αισιοδοξίας γιατί ελπίζεις στην αναχαίτιση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού και γιατί πιστεύεις στην εδραίωση της δικαιοσύνης και της ουσιαστικής δυνατότητας πρόσβασης όλων των παιδιών στη μόρφωση. Είναι όμως και ταξίδι ριψοκίνδυνο γιατί η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης είναι πολυμέτωπη και ξεφεύγει από τα στεγανά της αίθουσας διδασκαλίας ακόμα και του σχολικού κτιρίου. Είναι ακόμα ριψοκίνδυνη η προσπάθεια γιατί απαιτεί δράση από όλους για όλους και κάθε λανθασμένος χειρισμός – ακόμα και με τις καλύτερες προθέσεις – μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης από τη θέση μου ως διευθυντής σχολείου, διακατεχόμουν από εναλλασσόμενα και συχνά αντιθετικά συναισθήματα. Γενικά, θα έλεγα ότι ολόκληρη η δράση μπορεί να χαρακτηριστεί ως δράση με έντονα συναισθήματα τα οποία κυριαρχούσαν στο ψυχισμό μου

πέραν του χρόνου άσκησης των καθηκόντων μου. Η αισιοδοξία της επιτυχίας αντιμεαχόταν την απογοήτευση των πολλών αντιστάσεων, η αγωνία για την πρόοδο, την ευημερία και τη συναισθηματική παρουσία των παιδιών συνοδοιπορούσε με την ηρεμία ότι τα πράγματα παίρνουν το δρόμο τους, η ικανοποίηση από την πρόοδο καταργούταν από την ενοχή της μέχρι τώρα απραξίας, ο ενθουσιασμός από το αγκάλιασμα της προσπάθειας μετριαζόταν από τη ματαίωση της αδιαφορίας, η χαρά της προόδου συγκρουόταν με τη θλίψη της συνειδητοποίησης της σκληρής εμπειρίας των παιδιών και η ένταση της πολυπραγμοσύνης ισορροπούσε από την ανακούφιση της πλατιάς συμμετοχής.

Πέρα όμως από τα έντονα και αντιθετικά συναισθήματα που χωρίς κανένα σταθερό μοτίβο εναλλάσσονταν, αναμιγνύονταν και αλληλοσυγκρούονταν, εκείνο που πραγματικά ένιωθα να με ταλαιπωρεί και συνάμα να με κινητοποιεί ήταν η ταύτισή μου με τα παιδιά και όλα εκείνα τα προβλήματα – ορατά και αόρατα, απτά και απροσδιόριστα - που τα εμπόδιζαν να συμμετέχουν με δίκαιο τρόπο στην καθημερινή μορφωτική πράξη. Ήταν ακόμα η ταύτισή μου με την επιτυχία της προσπάθειας και η έντονη ανάγκη μου να το φωνάξω σε κάθε εκπαιδευτικό και σε κάθε άλλο ενδιαφερόμενο και μη ότι υπάρχει λόγος να νιώσουμε τη δυσκολία για αυτά τα παιδιά, να πονέσουμε για την αδικία και να δράσουμε ενάντια στον αποκλεισμό.

Μαζί, ήταν και εκείνο το απροσδιόριστο αίσθημα ασφάλειας και γαλήνης ότι παλεύεις με μια ομάδα με κοινό προσανατολισμό και εκείνο το αίσθημα μιας ταπεινής περηφάνιας ότι ηγείσαι μιας όμορφης προσπάθειας που δίνει νόημα στην καθημερινότητα μιας έτσι κι αλλιώς απαιτητικής δουλειάς, να είσαι εκπαιδευτικός. Όλα αυτά μαζί, όσο και αν αυτό ακούγεται παράξενο, ενδυνάμωναν την αυτοπεποίθησή μου και έδιναν θάρρος στην αντιμετώπιση μικρών καθημερινών θεμάτων ρουτίνας. Στη σκέψη και στο συναίσθημά μου κυριαρχούσε η αφοσίωση προς την προσπάθεια για όλα τα παιδιά. Τίποτα άλλο δε φαινόταν ικανό να αποθαρρύνει την αισιοδοξία μου και την πεποίθησή μου ότι θα τα καταφέρναμε.

Στην πρώτη μου συνάντηση με το διευθυντή που με διαδέχθηκε στο σχολείο για να τον ενημερώσω σε σχέση με τα θέματα που αφορούν στα δεδομένα και στη λειτουργία του σχολείου, φρόντισα να αφιερώσω χρόνο για να δώσω πληροφόρηση για τις δυσκολίες συγκεκριμένων παιδιών και για τις δράσεις που αναλήφθηκαν για αναχαίτιση της μειονεξίας στο χρόνο που υπηρέτησα το σχολείο ως διευθυντής. Το ίδιο έκανα και στην πρώτη μου συνάντηση με τα νέα μέλη του προσωπικού: ρώτησα πώς τα πάει ο Γ., ο Π., η Μ... Το πρώτο πράγμα που θέλησα να μάθω ήταν η πρόοδος και η γενικότερη εικόνα της παρουσίας των συγκεκριμένων παιδιών. Ακόμα και τώρα, μήνες μετά την αποχώρησή μου από το

σχολείο, συχνά αισθάνομαι την ανάγκη να σηκώσω το τηλέφωνο και να ρωτήσω ‘πώς τα πάνε τα παιδιά;’.

Κόπωση και Υπερένταση

Μετροφυλλώνοντας ξανά και ξανά το προσωπικό μου ημερολόγιο και το προσωπικό μου σημειωματάριο συνειδητοποιώ τις αμέτρητες παράλληλες δράσεις και τα πολλαπλά μέτωπα στα οποία κατευθύνονταν όλες αυτές οι δράσεις για να υπηρετήσουν ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό. Η ανάληψη πρωτοβουλιών, η απαίτηση για εμπλοκή σε όλες τις δράσεις της καθημερινότητας, τα πολλαπλά καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση του διευθυντή ενός σχολείου, και η έντονη συναισθηματική φόρτιση που προκαλούσε η πάλη για προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του σχολείου δημιουργούσαν ένα αίσθημα κόπωσης και υπερέντασης.

Το αίσθημα της κόπωσης και υπερέντασης ερχόταν ως αποτέλεσμα μιας διαρκούς εγρήγορσης απέναντι στα πολλαπλά μέτωπα δράσης, την υπερένταση και συχνά το άγχος που προκαλούσε η προσπάθεια ανταπόκρισης σε όλες τις πρόσθετες υποχρεώσεις: καταγραφή και συνεχής επικαιροποίηση αρχείου πληροφοριών, δημιουργία καταλόγων με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, συντονισμοί εντός και εκτός σχολείου, φροντίδα για υλικοτεχνική υποστήριξη των δράσεων. Όλα αυτά, απαιτούσαν προσωπική δραστηριοποίηση ή καλύτερα φρόντιζα να έχουν την προσωπική μου ανάμειξη και εποπτεία η οποία μεταφραζόταν σε κόστος για την επαγγελματική, την προσωπική ακόμα και για την οικογενειακή μου ζωή.

Η συναισθηματική μου κατάσταση είχε διάρκεια και με ακολουθούσε ακόμα και μετά την τυπική λήξη του ωραρίου εργασίας και συχνά είχα την ανάγκη να συζητώ τα θέματα αυτά και στο σπίτι. Πέρα από τις δράσεις εντός του σχολείου, το στοιχείο που έκανε το πρόγραμμα πολύ βεβαρημένο ήταν η προσπάθεια αναζήτησης εταίρων στην προσπάθεια σε εξωσχολικούς θεσμούς. Σε μια στιγμή σχεδόν απόγνωσης από τις πολλές ταυτόχρονες εκκρεμότητες που έπρεπε προσωπικά να διαχειριστώ έγραψα στο προσωπικό σημειωματάριο, μερικές από τις πάμπολες συντονιστικές επαφές που ταυτόχρονα όφειλα να διαχειριστώ:

«Επαφή με Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για επίσπευση στη διαδικασία που αφορούσε στην παραπομπή παιδιών που βρίσκονταν ακόμα σε εκκρεμότητα και για ανάπτυξη συνεργασίας στην αντιμετώπιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, επαφή με

Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για αναδιοργάνωση του προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο σχολείο, επαφή με την Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πολιτότητας, για στήριξη της προσπάθειας αγοράς υπηρεσιών ενισχυτικής διδασκαλίας, συνεργασία με το Συμβούλιο Κοινωνικής Ενημερίας για ανάληψη της ευθύνης σίτισης των παιδιών που θα παρέμεναν για ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο, συνεργασία με το Γραφείο Ενημερίας για συζήτηση προβλημάτων συγκεκριμένων περιπτώσεων, συντονισμός με Λογιστήριο Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη διαδικασία υλοποίησης της αγοράς υπηρεσιών, συνεργασία με το Κλιμάκιο Μαθηματικών και το Κλιμάκιο Γλωσσικού Μαθήματος για κοινοποίηση των Δεικτών Επίτευξης και για παραχώρηση δειγματικών δοκιμίων κατά τάξη» (DIAR_K, σ. 7).

Ιδιαίτερα απαιτητική αλλά και αγχωτική αποδείχτηκε η πολιτική της ‘ανοιχτής πόρτας’ που αποφάσισα να υιοθετήσω με σκοπό την οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες αλλά και για να ενδυναμώσω τη διαδικασία δημιουργίας επαρκούς αρχείου πληροφοριών για κάθε παιδί από μια πρωτογενή πηγή πληροφόρησης. Παρά το γεγονός ότι η τακτική αυτή εξελίχτηκε σε πλατφόρμα επικοινωνίας και σε πολύτιμο εργαλείο για την αμφίδρομη μετάδοση μηνυμάτων, στην πορεία φάνηκε να έχει το δικό της συναισθηματικό κόστος. Το κόστος αυτό αφενός προερχόταν από την απαίτηση για δαπάνη χρόνου αλλά κυρίως από την αναστάτωση, τη θλίψη και την απόγνωση που προκαλούσε η ενημέρωση. Η ενημέρωση αυτή με έφερνε ακόμα πιο κοντά στις προσωπικές δυσκολίες των παιδιών σε βαθμό που να αισθάνομαι μια ταύτιση με τη δυσμενή θέση στην οποία βρίσκονταν.

Ευχάριστες Μικρές Εκπλήξεις που Τόνωναν το Ενδιαφέρον για Συνέχιση της Δράσης

Αναλογιζόμενος το κουράγιο μου να συνεχίζω μια τέτοια κοπιαστική και συχνά αποκαρδιωτική προσπάθεια συνειδητοποιώ ότι πέρα από την προσωπική μου επιμονή και τη σταθερή μου προσήλωση και πέρα από κάθε εσωτερική παρώθηση εκείνο που ενδυνάμωνε τη διάθεση για δράση ήταν η αποκάλυψη μιας συγκινητικής ευαισθητοποίησης από μέρους των εκπαιδευτικών και η έμπρακτη συμπόρευση και συμπαράστασή τους. Όπως επιβεβαιώθηκε κατ’ επανάληψη στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών η ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον προϋπήρχαν. Το γεγονός όμως ότι το σχολείο έμπαινε σε μια συνειδητή προσπάθεια έμπρακτης υλοποίησης μιας ενταξιακής πολιτικής ενάντια στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό έδωσε την ευκαιρία και το κίνητρο για αναζήτηση

έμπρακτης δραστηριοποίησης. Το γεγονός ότι ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση ήταν πια θέματα συζήτησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το γεγονός ότι υπήρξε έντονη δραστηριοποίηση και έμπρακτη ευαισθητοποίηση λειτούργησαν ως πρόσθετη παρώθηση για δράση, προσήλωση και αφοσίωση.

Στην πράξη, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εκδηλώθηκε με αφοσιωμένη και ευσυνείδητη εκτέλεση του διδακτικού καθήκοντος και με ανάληψη δράσεων πέραν του τυπικού καθήκοντος όπως: η ανοιχτή επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας στο μαθησιακό καθήκον και η ανάπτυξη προσωπικής σχέσης εμπιστοσύνης με το παιδί έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, η προσπάθεια για διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά και η προσπάθεια λήψης ενημέρωσης για το υπόβαθρο και το άμεσο περιβάλλον κάθε παιδιού χωριστά.

Την ίδια στιγμή αρκετοί εκπαιδευτικοί έφταναν στο σημείο να αναθεωρούν προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην αρνητική εικόνα παιδιών που σχετιζόταν με τη χαμηλή επίδοση, το χαμηλό ενδιαφέρον, την απειθαρχία και την αρνητική συμπεριφορά. Στις περιπτώσεις όπου αυτό συνέβαινε οι εκπαιδευτικοί έφταναν να εκτιμούν εκ νέου το ρόλο και τις δυσμενείς επιπτώσεις της απουσίας υποστήριξης προς το παιδί που να προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον του ή ακόμα και από τις δυσμενείς επιπτώσεις των αρνητικών εμπειριών που μπορεί να είχε ένα παιδί στο σπίτι πάνω στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Από την πλευρά μου, κάθε φορά που αντιλαμβανόμουν οποιαδήποτε δράση προς την κατεύθυνση αυτή φρόντιζα να επαινώ και να εκφράζω τα θετικά μου σχόλια ενώ ο ενθουσιασμός μου με οδηγούσε στην καταγραφή των ενεργειών αυτών στο ημερολόγιό μου. Ως παραδείγματα τέτοιων μικρών καθημερινών πρωτοβουλιών σημειώνω τις περιπτώσεις που αφορούν σε: δραστηριοποίηση εκπαιδευτικού για να διερευνήσει κατά πόσο παιδί μεταναστών που θεωρήθηκε ως περίπτωση υψηλού κινδύνου αντιμετώπιζε πρόβλημα όρασης και ως εκ τούτου χρειαζόταν γυαλιά, άμεση διερεύνηση περιστατικών που αφορούσαν απουσίες παιδιών από το σχολείο και υπήρχαν υποψίες ότι οι απουσίες δε σχετιζόνταν με προβλήματα υγείας, πρόσκληση γονέων στο σχολείο για ενημέρωση και καθοδήγηση, επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς και παρότρυνσή τους για περαιτέρω διερεύνηση υποψιών για μαθησιακά ή άλλα προβλήματα και πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς στην αντιμετώπιση δύσκολων περιπτώσεων.

Με το πέρασμα του χρόνου, παρατήρησα ότι οι επισκέψεις εκπαιδευτικών στο γραφείο μου για να με ενημερώσουν για θέματα που περιέρχονταν στην αντίληψή τους και αφορούσαν ανασταλτικούς παράγοντες για την εξέλιξη των παιδιών γίνονταν συχνότερες. Συχνότερα ήταν και τα αιτήματα για να διερευνήσω σε βάθος κάποιες υποψίες τους που αφορούσαν στο άμεσο περιβάλλον ή στην ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων παιδιών. Παρά τη στενοχώρια που μου προκαλούσε η ενημέρωση για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα παιδιά του σχολείου, την ίδια στιγμή αισθανόμουν μια εσωτερική ικανοποίηση από την έμπρακτη επίδειξη ευαισθησίας από μέρους των εκπαιδευτικών και περισσότερο μια αισιοδοξία αφού θεωρούσα ότι η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού δημιουργούσε προϋποθέσεις αναχαίτισης των δυσκολιών.

Γενικότερα, συνειδητοποιώ ότι η ενταξιακή πολιτική του σχολείου είχε ανεβάσει όχι μόνο τα επίπεδα ευαισθητοποίησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και τα επίπεδα των απαιτήσεων από τους γονείς οι οποίοι έθεταν θέμα στήριξης των παιδιών τους. Γονείς και εκπαιδευτικοί αναθεωρούσαν στάσεις απέναντι στους θεσμούς της ειδικής εκπαίδευσης και της ενισχυτικής διδασκαλίας και έθεταν προβληματισμούς σε σχέση με την αντιμετώπιση των παιδιών από το σχολείο. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις έφτασαν στο σημείο να συζητούν σε έντονο ύφος για την ωφελιμότητα προσεγγίσεων που ακολουθούσαν.

Αισιοδοξία για τη Συνέχεια

Η αισιοδοξία είναι συναίσθημα σύμφυτο στη δράση για εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Η αισιοδοξία αποτελεί κίνητρο για τη δράση και οικοδομείται στην πεποίθηση ότι μπορείς να επιτύχεις. Αισιοδοξείς ότι μπορείς να αναχαιτίσεις την αδικία και να βελτιώσεις τις προϋποθέσεις για μάθηση και επιτυχία όλων των παιδιών – ιδιαίτερα όσων βρίσκονται στο φάσμα της περιθωριοποίησης και της μειονεξίας. Η αισιοδοξία αυτή όμως, συχνά κλονίζεται από αντιστάσεις, εμπόδια και αντιδράσεις. Αναλογιζόμενος την προσωπική μου δράση στο συγκεκριμένο σχολείο θεωρώ ότι η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συνέβαλε στην ενδυνάμωση της αισιοδοξίας για διατήρηση και συνέχιση της προσπάθειας.

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικές για μένα ήταν οι στιγμές στις οποίες συνειδητοποιούσα ότι οι πρακτικές τις οποίες συζητούσαμε με τους εκπαιδευτικούς είχαν πια γίνει δικές τους απαιτήσεις. Η αισιοδοξία αυτή ενδυναμωνόταν καθώς συνειδητοποιούσα ότι ήμουν μάλλον

συνοδοιπόρος παρά προϊστάμενος. Η εντύπωση αυτή επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό στις συνεντεύξεις, μετά από δύο χρόνια συνεργασίας στο σχολείο και ένα χρόνο μετά τη λήξη της ερευνητικής φάσης:

«Σ: Ωραία! Τούτη η στάση μου σας βοήθησε να αλλάξετε ιδέες ή απλά βοήθησε στο να εκφράσετε κάτι που ήδη πιστεύατε;

EYT5: Ακριβώς. Σαν ιδέα πάντοτε υπήρχε και την είχαμε. Απλώς νιώσαμε τη στήριξη

Σ: Δε νιώθω ότι αν κάποιος είχε διαφορετική ιδέα του την άλλαξα. Απλά είπα: ρε παιδί μου, υπάρχουν ομοϊδεάτες μου εδώ! Και λυπάμαι που θα φύγω. Αλήθεια σας το λέω».

(SYN_I, σ. 27-28)

Όταν μάλιστα στη διάρκεια της συνέντευξης η εκπαιδευτικός αντέστρεψε τους ρόλους για να προκαλέσει τις δικές μου αντιλήψεις εξελίχτηκε η ακόλουθη στιχομυθία:

«EYT6: Εσείς, μετά από τη δουλειά που εκάμετε, πόσο νιώθετε ότι επεμβήκατε μέσα στο έργο μας θετικά, και ότι μας ενεργοποιήσατε σαν σχολείο γενικά;

Σ: Είμαι προσγειωμένος, τώρα. Γιατί ήμουν πιο έτσι... (υπαινιγμός για τις προσδοκίες μου για πιο εμφανή αποτελέσματα) Τι νιώθω ακριβώς ότι έκανα; Νιώθω ότι σας έδωσα την αίσθηση πως αν κάνετε κάτι προς τούτη την κατεύθυνση θα είμαι παρών. Ένιωσα ότι μπορείτε να υπολογίζετε και στη δική μου τη βοήθεια και ότι δημιουργήθηκε μια άτυπη πίεση από εμένα προς τούτη την κατεύθυνση. Δηλαδή, όταν λέω συνέχεια τι έγινε με την παραπομπή, τι έκανες με τον τάδε μαθητή, αν επικοινωνήσες με τη μητέρα του άλλου, ελάτε να κουβεντιάσουμε για τους μαθητές σας, ή τι έγινε σε σχέση με την τάδε περίπτωση νιώθω ότι ενδυναμώνουμε την προσπάθεια. Τούτο νιώθω: ότι είμαι πιο κοντά σας στο παιδαγωγικό κομμάτι για να σας στηρίζω» (SYN_I, σ.28-29).

Μια Κυκλική και μη Γραμμική Διαδικασία

Η συνολική προσπάθεια αναπτύχθηκε στο επίπεδο του σχολείου και ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση σχεδιασμού και εφαρμογής κρίθηκε η Έρευνα Δράσης. Η επιλογή έρευνας δράσης βασίστηκε σε δυο σημαντικές παραδοχές: *πρώτο*, η έρευνα δράσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενεργητική και στοχαστική συμμετοχή των ερευνητών εκπαιδευτικών για να κατανοήσουν τη δική τους παρουσία στο χώρο εργασίας (Bradbury Huang, 2010· Carr & Kemmis, 1986), και *δεύτερο*, η έρευνα δράσης επιτρέπει την αποκάλυψη και παραγωγή νέας γνώσης (Huang, 2010) η οποία αναδύεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσουν οι ερευνητές με την εμπειρία τους και μέσα από τη συνδραστηριοποίησή τους με τους συναδέλφους τους (Bradbury Huang, 2010· Κουτσελίνη, 2010). Η απόφαση για επιλογή έρευνας δράσης ενδυναμώθηκε και από την προοπτική ηγεσίας η οποία τέθηκε στο επίκεντρο της έρευνας κατά την άσκηση των καθηκόντων μου ως διευθυντή του σχολείου με τη φιλοδοξία να ενδυναμωθεί και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για κατά το δυνατό πιο ενεργή συμμετοχή στις αποφάσεις και τις πράξεις της σχολικής καθημερινότητας.

Επειδή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που έχει προηγηθεί θα ακολούθησε τη δομή που υπέβαλαν τα ερωτήματα της έρευνας και επειδή η προσέγγιση αυτή εμπερικλείει τον κίνδυνο μιας γραμμικής και ορθολογιστικής εντύπωσης, η συνοπτική αφήγηση της συνολικής ερευνητικής δραστηριοποίησης αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση της συνολικής εμπειρίας. Η συνοπτική αφήγηση της ερευνητικής δραστηριοποίησης αποσκοπεί στην ανάδειξη της δυναμικής αλληλεπίδρασης προσώπων, αντιλήψεων και δράσεων.

Για την απάντηση των ερωτημάτων έγινε αναλυτική παρουσίαση των επιμέρους πτυχών της έρευνας που αφορούν σε αντικειμενικά δεδομένα, στάσεις, αντιλήψεις, αντιστάσεις και συναισθήματα και αυτό εμπερικλείει ένα πρόσθετο κίνδυνο κατακερματισμού της ενιαίας εμπειρίας από τη συνολική δράση. Στη βάση αυτού του προβληματισμού, η συνοπτική αναφορά στην ερευνητική δραστηριοποίηση έχει αφηγηματικό χαρακτήρα, ώστε να παρουσιαστεί ο ολιστικός χαρακτήρας της έρευνας αντισταθμίζοντας την τμηματική και εν μέρει γραμμική προσέγγιση που υποβάλλουν τα επιμέρους ερωτήματα.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει παράγοντες και μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου, που αναχαιτίζουν την ανισότητα και διευκολύνουν την ουσιαστική πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Η διερεύνηση κινήθηκε τόσο στο επίπεδο των αντιλήψεων όσο και στο επίπεδο της καθημερινής πράξης με μια κίνηση διαλεκτική ανάμεσα στα δύο. Έχοντας κατά νου το σκοπό της έρευνας, η δραστηριοποίηση έθεσε σε προτεραιότητα τον αναστοχασμό και τη μάθηση: αφενός σταθήκαμε κριτικά απέναντι στις καθιερωμένες πρακτικές μας σε σχέση με το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό αγαθό και αφετέρου θελήσαμε να διερευνήσουμε τρόπους που πρακτικά θα διευκόλυναν τη δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης στο σχολείο. Στη συνολική προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί θεμελίωσαν τον αναστοχασμό στις ίδιες τις προσωπικές τους αντιλήψεις αλλά και στις αντιλήψεις των άλλων συμμετεχόντων καθώς και στις αντιλήψεις και τις πράξεις άλλων βασικών μας εταίρων όπως οι γονείς και οι εκπρόσωποι υποστηρικτικών θεσμών (Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, Υπηρεσία εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Σχολική Εφορεία).

Η ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριοποίησης είχε μαθησιακό - αναπτυξιακό χαρακτήρα για όλους μας. Για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το ζητούμενο ήταν να κατανοήσουν τι πραγματικά εμποδίζει και τι διευκολύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναθεωρήσουν αντιλήψεις και να εισηγηθούν νέους τρόπους αναχαίτισης της αδικίας. Με αυτή την προοπτική η προσπάθεια ήταν εστιασμένη στην αναζήτηση έμπρακτων δράσεων ώστε όλα τα παιδιά να κερδίζουν ισότιμα - και στο μέγιστο δυνατό βαθμό - όφελος από τη συμμετοχή τους στην καθημερινή πράξη ενός δημόσιου σχολείου. Ταυτόχρονα, ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς ήταν να αναζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι θα μπορούσαν στην πράξη να συμβάλουν θετικά προς την αναχαίτιση της ανισότητας και της αδικίας.

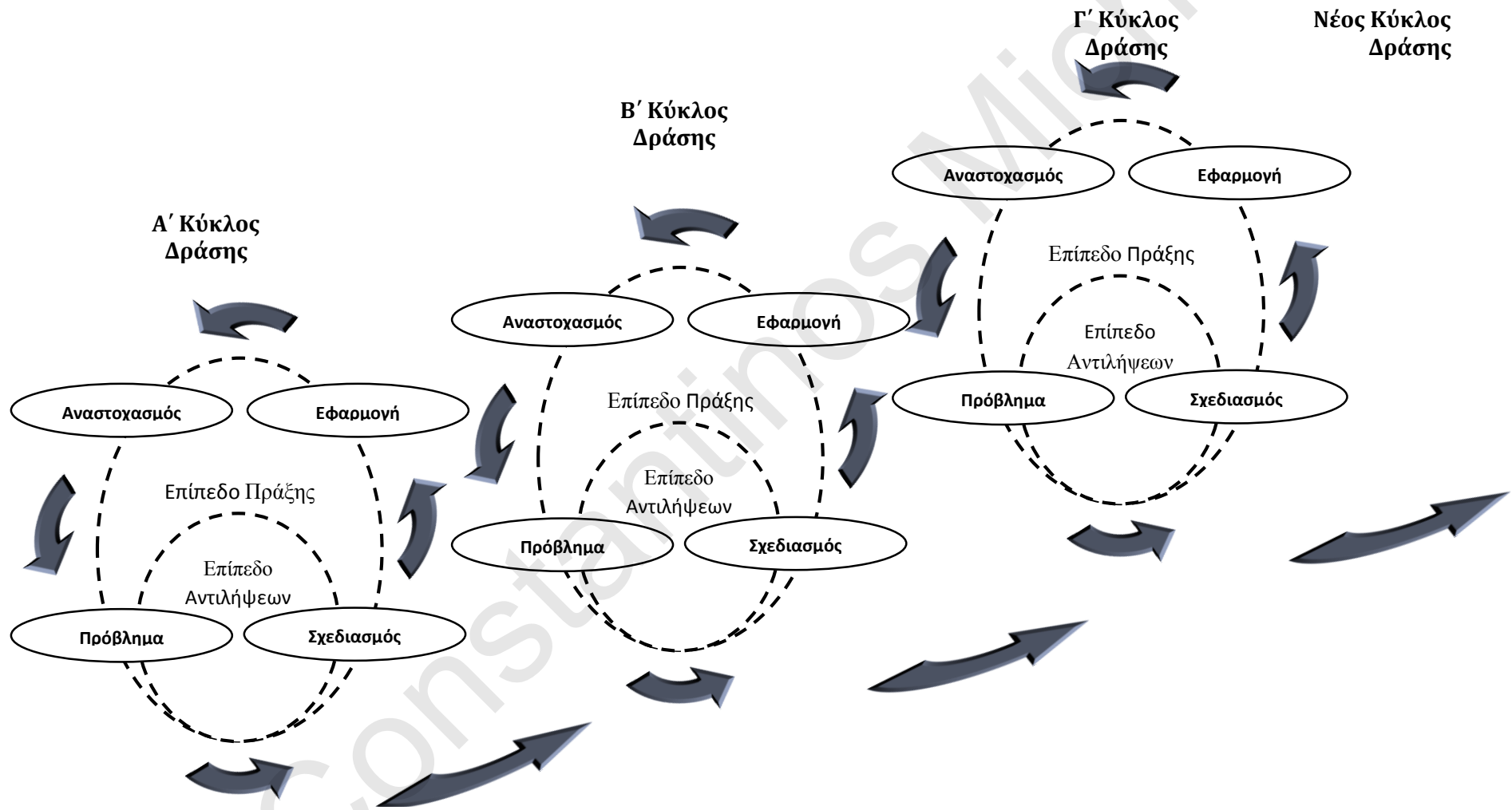
Από τη δική μου πλευρά, ως ερευνητής, συλλέκτης δεδομένων αλλά και ως διευθυντής στο σχολείο προσπάθησα να κατανοήσω μαζί με τους εκπαιδευτικούς τα γεγονότα και τις πράξεις που διαιωνίζουν την ανισότητα και περαιτέρω να κατανοήσω τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσα να συμβάλω με τη δική μου δράση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Koutselini, 2010) ως οργανισμού για την αντιμετώπιση της ανισότητας και της αδικίας. Αναπόφευκτα, η αναζήτηση αυτή καταδύθηκε στις αντιλήψεις που διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ουσιαστική δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική πράξη.

Η προσπάθειά μου ως διευθυντή και εισηγητή της έρευνας επικεντρώθηκε στη διασφάλιση των συνθηκών συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με προϋπόθεση τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προς αναγνώριση και αναχαίτιση της ανισότητας και της αδικίας στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και ο διευθυντής, αφενός επιχείρησαν να κατανοήσουν και ερμηνεύσουν τα δεδομένα που στοιχειοθετούσαν το πρόβλημα των ανισοτήτων ανάμεσα στα παιδιά και αφετέρου να αναζητήσουν έμπρακτες επιλογές βελτίωσης των συνθηκών εφαρμογής του έργου τους προς αναχαίτιση της ανισότητας και της αδικίας. Ο αναστοχαστικός και συνάμα διαλεκτικός χαρακτήρας της διαδικασίας διευκόλυνε την παραγωγή της νέας γνώσης μέσα από την ενεργητική και συνεργατική συμμετοχή των συν-ερευνητών εκπαιδευτικών μακριά από οποιαδήποτε προσπάθεια επιβολής ή αυστηρής εποπτείας. Ο αναστοχασμός επί της εμπειρίας μετατράπηκε σε γνώση η οποία συνιστούσε μετασχηματισμό της κατανόησης της πραγματικότητας και αναθεώρηση και διαμόρφωση αντιλήψεων.

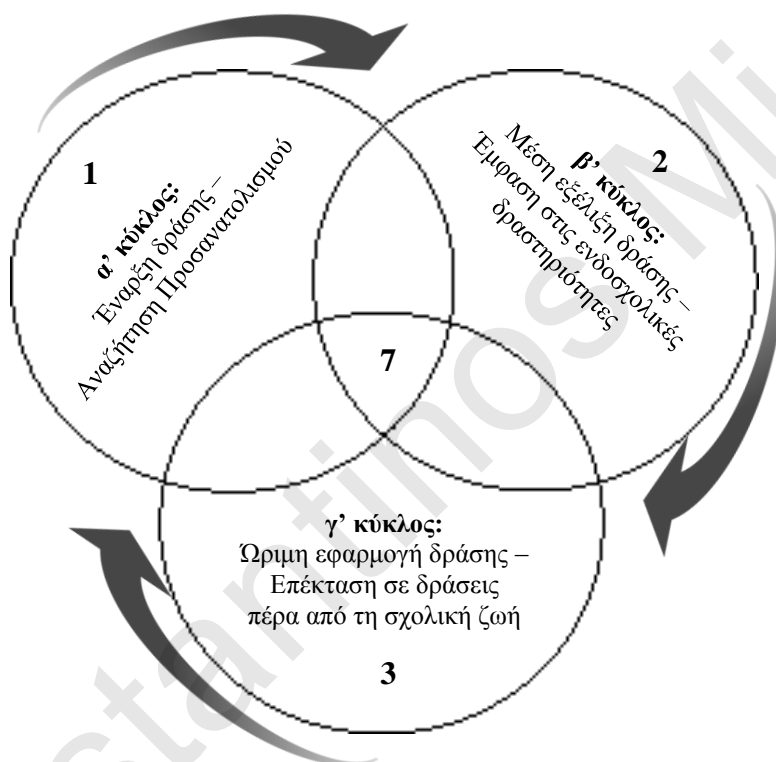
Στα πολύ αρχικά στάδια σύλληψης της ερευνητικής διαδικασίας, ο αρχικός σχεδιασμός προνοούσε ανάπτυξη και δραστηριοποίηση με μια μάλλον γραμμική προσέγγιση τεσσάρων διαδοχικών και διακριτών φάσεων²⁵: α) Καθορισμός Προσανατολισμού – Εισαγωγή Ιδέας, β) Αναγνώριση Αρχικής Κατάστασης και Επισήμανση Περιπτώσεων Ψηλού Κινδύνου, γ) Ανάπτυξη Παιδαγωγικής Παρέμβασης και δ) Αξιολόγηση και Ανάπτυξη Αναστοχασμού. Παρά τον αρχικό γραμμικό σχεδιασμό ανάπτυξης σε διακριτές φάσεις, στην πράξη η συνολική διαδικασία αναπτύχθηκε σε πορεία τριών ερευνητικών κύκλων δράσης.

²⁵ Επεξήγηση των φάσεων σχεδιασμού και εφαρμογής γίνεται στο κεφάλαιο ΙΙΙ.



Διάγραμμα 4.1: Σπειροειδής Εξέλιξη Κύκλων Δράσης σε Επίπεδο Πράξης και Αντίληψης

Η πρώτη απόπειρα κατανόησης της συνολικής δράσης αποτυπώθηκε σε μια σπειροειδή σύλληψη διαδοχικών κύκλων (Διάγραμμα 4.1). Με βάση την αρχική κατανόηση, σε κάθε κύκλο η κίνηση είχε αφετηρία το πρόβλημα και καθώς η πράξη προχωρούσε προς το σχεδιασμό την εφαρμογή και τον αναστοχασμό, ένας νέος κύκλος δράσης διαγραφόταν. Η σύλληψη της εξελικτικής πορείας κάτω από αυτή την οπτική επιβεβαίωνε τον ελικοειδή χαρακτήρα της δράσης και τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη δράση και τον αναστοχασμό, αλλά διατηρούσε τον κίνδυνο μιας γραμμικής και ορθολογιστικής κατανόησης των γεγονότων.



Διάγραμμα 4.2: Ανάπτυξη Έρευνας Δράσης σε τρεις Επάλληλους Κύκλους

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ταυτόχρονη δραστηριοποίηση επαγγελματιών – έστω και αν αυτό συμβαίνει στον ίδιο εργασιακό χώρο – δε συνεπάγεται και ταυτόσημη και συγχρονισμένη εξέλιξη και ανάπτυξη προσώπων. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας η παρουσία πολλαπλών ρυθμών ανάπτυξης και εξέλιξης προσώπων και γεγονότων αποτέλεσε βασικό συστατικό της συνολικής δράσης. Στη βάση αυτής της παραδοχής, μια γραμμική σύλληψη και παρουσίαση γεγονότων θα περιόριζε τη δυνατότητα ανάδειξης της δυναμικής που προέκυψε από τους πολλαπλούς ρυθμούς ανάπτυξης και εξέλιξης των προσώπων και των συμβάντων.

Με μια μάλλον πιο διεισδυτική διάθεση κατανόησης της δράσης και με ειλικρινή πρόθεση αποτύπωσης της δυναμικής και εξελικτικής διαδρομής που ακολούθησε η ανάπτυξη της έρευνας, θεωρώ ως καταλληλότερη προσέγγιση την αποτύπωση της δράσης σε επάλληλους κύκλους (Διάγραμμα 4.2). Η λογική παρουσίασης της δράσης σε επάλληλους κύκλους υποστηρίζεται από την παραδοχή ότι σημαντικό μέρος της επιφάνειας των δράσεων σε κάθε κύκλο παρουσιάζει αλληλοεπικάλυψη γεγονότων, θεμάτων συζήτησης και δραστηριοτήτων. Περαιτέρω, στην πράξη, εμφανίστηκε μια διαρκής επαναδραστηριοποίηση αρνητικών στάσεων, επιφυλάξεων και δισταγμών. Σε όλο το εύρος της ερευνητικής δραστηριοποίησης παρατηρούνταν φαινόμενα παλινδρόμησης, επαναδιαπραγμάτευσης και διαφοροποιημένου ρυθμού ανάπτυξης από μέρους των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών. Η σχέση επαλληλίας ανάμεσα στους κύκλους δράσης αποτυπώνει τη δυναμική πορεία εξέλιξης και διευκολύνει την κατανόηση.

Το Πλεονέκτημα Κατανόησης της Δράσης σε Επάλληλους Κύκλους

Από την αποτύπωση της συνολικής δράσης σε επάλληλους κύκλους, προκύπτουν τουλάχιστον επτά νοητές περιοχές που αντικατοπτρίζουν διαφορετικά στάδια προσωπικής εξέλιξης των συμμετεχόντων αλλά και συλλογικής ανάπτυξης της έρευνας. Σε κάθε χρονική στιγμή εξέλιξης της έρευνας, κάθε μέλος ή υποομάδα μελών θα μπορούσε να συναντηθεί σε οποιοδήποτε από τα 7 τουλάχιστο στάδια ανάπτυξης εντός των τριών κύκλων δράσης. Με βάση τις εμφάνσεις και τον προσανατολισμό της δράσης, τα σημεία 1, 2 και 3 αφορούν στα βασικά στιγμιότυπα εξέλιξης ενώ τα σημεία 4, 5, 6 και 7 παρουσιάζουν τομές οι οποίες αντιστοιχούν στη διαφοροποιημένη εξέλιξη των συμμετεχόντων και των συμβάντων. Ενώ η δράση προχωρούσε σε επόμενο κύκλο, η εξέλιξη συγκεκριμένων μελών – προσωπικά ή και συλλογικά - δημιουργούσε τις τομές διαφοροποιημένης εξέλιξης.

Η διαφοροποιημένη εξέλιξη μπορεί να αποδοθεί σε πολλαπλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζουν ο βαθμός προθυμίας για συμμετοχή στη δράση, η επαγγελματική ωριμότητα, η ιδιοσυγκρασία, οι προσωπικές πεποιθήσεις, τα επίπεδα επαγγελματικής ασφάλειας, οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, οι παλινδρομήσεις, οι επιφυλάξεις αλλά και η διστακτικότητα των συμμετεχόντων. Ενώ κατά την εξέλιξη της συνολικής δράσης ήταν ορατή η διαφοροποιημένη εξέλιξη και ανάπτυξη των μελών και των συμβάντων, η δράση έφτασε στην κορύφωσή της κατά τον γ' κύκλο οπότε είχε πια συλλεχθεί και καταγραφεί ο πλούτος των δεδομένων που αφορούσαν στη δράση και τον αναστοχασμό. Επιθυμητό στάδιο εξέλιξης ήταν η κατάκτηση στον γ' κύκλο (σημείο 7) όπου ο αναστοχασμός, τα

αποτελέσματα και η μάθηση έφτασαν στην κορύφωση, διατηρώντας μια εν δυνάμει προοπτική πολύπλευρης δράσης και ανάπτυξης.

Η αποτύπωση σε επάλληλους κύκλους δράσης, στην ουσία ανατρέπει τη λογική μιας ορθολογιστικής και γραμμικής κατανόησης των αποτελεσμάτων ή καλύτερα της μάθησης που προέκυψε από τη συνολική εφαρμογή της. Επιπλέον, υπαινίσσεται ότι οι κύκλοι δεν είναι ανεξάρτητοι ως προς το περιεχόμενό τους και ότι το αποτέλεσμα και το τι μάθαμε μπορεί να αναζητηθεί σε όλη την επιφάνεια της δράσης. Κατά την εξέλιξη της έρευνας κάποιοι συμμετέχοντες αναλάμβαναν περισσότερες πρωτοβουλίες και ταυτίζονταν περισσότερο με το σκοπό της, ενώ άλλοι ακολουθούσαν, έμεναν πίσω ή παλινδρομούσαν. Για κάποιους από τους συμμετέχοντες η συνολική δραστηριοποίηση αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία ή αδιαφορία ενώ μέχρι και το τέλος κάποιοι προτίμησαν τη διακριτική απουσία από την προσανατολισμένη δράση.

Η ποικιλομορφία σε σχέση με την ένταση, το ρυθμό και τον προσανατολισμό της εξέλιξης των συμμετασχόντων στην έρευνα, αποκάλυψε σε όλους το πόσο σημαντική είναι η αναπτυξιακή μάθηση στο χώρο εργασίας σε συνθήκες συνεργασίας²⁶ και το πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους (Hargreaves, 1994· Koutselini 2010). Ακόμα, η ποικιλομορφία αυτή επιβεβαίωσε ότι είναι πολύ δύσκολο να επιβάλεις προσανατολισμό δράσης και ότι είναι προτιμότερο η αλλαγή να προκύπτει μέσα από εκούσια συμμετοχή σε διαδικασίες αναστοχασμού και λήψης αποφάσεων.

²⁶ Situated learning

Κύκλοι δράσης και θεματικές ενότητες	
	<p>α' κύκλος: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού Αναζήτηση Κοινού Προσανατολισμού - στάσεις, δισταγμοί, επιφυλάξεις</p> <p>Η επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου οδηγεί στην αναγνώριση μειονεκτήματος</p> <p>Καθορισμός εμφάσεων στην καθημερινή δράση (Τι, Πού, Πώς, Ποιοι)</p> <p>Κατασκευή και εφαρμογή δοκιμίων και επινόηση εργαλείων παρατήρησης</p> <p>Συστηματική παρατήρηση προόδου</p>
	<p>β' κύκλος: Μέση εξέλιξη δράσης – Έμφαση σε ενδοσχολικές δραστηριότητες Ανοιχτή επικοινωνία με οικογένεια- δυσκολίες και σχέδιο δράσης</p> <p>Πρακτικές εξατομίκευσης στη μαθησιακή πράξη: εξατομίκευση εντός της αίθουσας διδασκαλίας, κατ' ιδίαν ενισχυτική διδασκαλία και ειδική εκπαίδευση - ανάγκη επιμόρφωσης, σκέψεις και αναζητήσεις.</p> <p>Διασφάλιση ενός περιβάλλοντος αποδοχής που προωθεί την επιτυχία</p> <p>Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης.</p> <p>Αναπτυξιακές δράσεις: Διάλογος, αξιοποίηση εμπειρογνωμοσύνης εκπ/κών, επιμορφωτικές συναντήσεις, υιοθέτηση πρακτικών παιδαγωγικής ενημερότητας</p> <p>Σχεδιασμοί και επανάδραση</p>
	<p>γ' κύκλος: Ωριμη εφαρμογή δράσης – Επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή Αναβίωση δισταγμών</p> <p>Γνώση της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού: δημιουργία δυναμικού αρχείου πληροφοριών</p> <p>Αναζήτηση τρόπων συναισθηματικής στήριξης προς κάθε παιδί</p> <p>Συνολική επίδειξη φροντίδας πέρα από τη σχολική ζωή</p> <p>Δημιουργία ευκαιριών πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης</p> <p>Προώθηση ενταξιακών πρακτικών και κατάργηση πρακτικών διαχωρισμού</p> <p>Αναζήτηση στήριξης από θεσμούς πέρα από το σχολείο</p> <p>Αξιολόγηση: Δοκίμια και Συνεντεύξεις</p> <p>Ανάπτυξη προσωπικού</p> <p>Οργανωτική μέριμνα και φροντίδα</p>

Παρόλο ότι είναι δύσκολο να ορισθούν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις εμφάσεις περιεχομένου κατά κύκλο δράσης, για σκοπούς κατανόησης της εξέλιξης της έρευνας, οι τρεις κύκλοι διακρίνονται με βάση τον επιμέρους προσανατολισμό των εμφάσεών τους. Ο α' κύκλος αφορούσε στην 'έναρξη δράσης και στην αναζήτηση προσανατολισμού', ο β κύκλος αφορούσε στη 'μέση εξέλιξη δράσης και στην έμφαση σε ενδοσχολικές δραστηριότητες' και ο γ' κύκλος αφορούσε στην 'ώριμη ανάπτυξη δράσης και στην επέκταση σε δραστηριότητες πέρα από τη σχολική ζωή'. Στον Πίνακα 4.25 παρουσιάζονται συνοπτικά οι τρεις κύκλοι δράσης και οι επιμέρους θεματικές ενότητες που τέθηκαν στο επίκεντρο κατά κύκλο.

Ο Πίνακας 4.25 παρουσιάζει την κατανομή των θεματικών ενοτήτων οι οποίες συγκροτούν έναν εξελικτικό προσανατολισμό εμφάσεων. Παρόλα αυτά, στην πράξη η μετάβαση σε κάθε επόμενο κύκλο δράσης δε σηματοδοτούσε αυτονόητο τερματισμό της παρουσίας των θεματικών που περιλαμβάνονταν στον προηγούμενο κύκλο. Θέματα που κυριαρχούσαν στον προσανατολισμό του προηγούμενου κύκλου δράσης παρέμεναν ανοιχτά για όλα ή για κάποια μέλη της ομάδας στον επόμενο και μάλιστα με διαφοροποιημένο ρυθμό ή ένταση. Η παρώθηση που προκαλούσε η ταύτιση και ο ενθουσιασμός σε αντίθεση με την αντίσταση που προκαλούσαν οι αμφιβολίες και οι δισταγμοί που εμφανίζονταν κατά την εξέλιξη της έρευνας συνέβαλαν σε μια δυναμική και ποικιλόμορφη ανάπτυξη ώστε οι επιμέρους δράσεις στους κύκλους να αποκτούν σχέση επαλληλίας.

Η έρευνα εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (η παρέμβαση των εκπαιδευτικών μόνο στα δύο τελευταία τρίμηνα) σε τρεις κύκλους οι οποίοι δεν βρίσκονταν σε απόλυτη γραμμική σχέση αλληλουχίας αλλά σε αλληλεπιδραστική έως παλίνδρομη σχέση. Στη συνέχεια γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση της εξελικτικής εφαρμογής της έρευνας κατά κύκλο δράσης με μια αφηγηματική προσέγγιση ώστε να σκιαγραφείται το ταξίδι ως μαθησιακή διαδρομή.

α' Κύκλος: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού

Στον α' κύκλο δράσης, η προσπάθεια εστιάστηκε στην αναζήτηση προσανατολισμού. Η αναζήτηση προσανατολισμού προνοούσε διατύπωση ενός κοινού οράματος με κεντρικό άξονα την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την ανάληψη δράσης για δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο ρόλος του διευθυντή, ως κεντρικού

ερευνητή αλλά και ως συμμετέχοντα στην αναπτυξιακή διαδικασία ήταν κυρίως διευκολυντικός και παρωθητικός παρά καθοδηγητικός. Μέσα από τη συζήτηση ενός ‘παιδαγωγικού πιστεύω’ προς την ισότητα ευκαιριών υποκινήθηκε ο αναστοχασμός στο σχολείο και οδήγησε σε μια διατύπωση οράματος όπου εμπερικλείονταν οι κοινές αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Μακροπρόθεσμα η διαδικασία αυτή αναμενόταν να καλλιεργήσει μια κοινή αντίληψη αποστολής.

Οι επιμέρους δράσεις στον α’ κύκλο δράσης ήταν καθοριστικές για την εξέλιξη και ανάπτυξη της έρευνας για δύο σημαντικούς λόγους: *πρώτο*, έβαζαν τα θεμέλια για την οικοδόμηση συνεργατικού ήθους δράσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και *δεύτερο*, αναζητούσαν τις πολλαπλές διαστάσεις του υπό διερεύνηση προβλήματος σε επίπεδο αντίληψης και πράξης.

Η γενική κατεύθυνση και αντίληψη για την αποστολή μας, αφού διατυπώθηκε σε ένα κοινό όραμα προσδοκιών για μια παιδαγωγική πρακτική που να αγκαλιάζει όλα ανεξαιρέτα τα παιδιά, αναζήτησε δράση και δοκιμασία στην ανάληψη εστιασμένης δράσης προς τη δεξιότητα κατανόησης γραπτού κειμένου. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν μια προσπάθεια βαθύτερης γνωριμίας με το υπόβαθρο κάθε παιδιού, τη συστηματική παρατήρηση της προόδου ενώ έδωσαν έμφαση στην αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας.

Η διατύπωση ενός κοινού προσανατολισμού και η εκδήλωση θετικής διάθεσης για συμμετοχή στην προσπάθεια που αποσκοπούσε στη δημοκρατικοποίηση της καθημερινής πράξης ώστε να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες για όλα τα παιδιά ήταν αναγκαίες αλλά όχι και επαρκείς συνθήκες για τη διασφάλιση της δράσης. Προς την κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του διευθυντή ήταν καθοριστικός ώστε να τεθούν τα αναγκαία ερωτήματα που αφορούσαν στην υλοποίηση της παρέμβασης. Στις συναντήσεις της ολομέλειας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προτείνουν το αντικείμενο διδασκαλίας στο οποίο θα επικεντρωνόταν η προσπάθεια, στους έμπρακτους τρόπους επισήμανσης των παιδιών που συνιστούσαν περιπτώσεις υψηλού κινδύνου και στους έμπρακτους τρόπους καταγραφής της προόδου.

Σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση και για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η προσοχή εστιάστηκε στη δεξιότητα κατανόησης γραπτού κειμένου και αφού επισημάνθηκαν επιμέρους δεξιότητες μέσα από τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος κατασκευάστηκαν δοκίμια αξιολόγησης. Για την επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου λήφθηκαν προσωπικές συνεντεύξεις από όλους τους

εκπαιδευτικούς που είχαν ευθύνη τμήματος. Στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί έδιδαν πληροφόρηση για τα παιδιά – λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και το υπόβαθρο κάθε παιδιού ξεχωριστά. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν έναν αρχικό κατάλογο παιδιών που πρότειναν να χαρακτηριστούν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου ανεξάρτητα από την επίδοση στον ακαδημαϊκό τομέα. Το κριτήριο χαρακτηρισμού ενός παιδιού ως περίπτωσης υψηλού κινδύνου δεν καθοριζόταν από την επίδοσή του αλλά από την προοπτική που δημιουργούσε το σύνολο των δεδομένων που αφορούσαν κάθε παιδί χωριστά, περιλαμβάνοντας την επίδοση, το υπόβαθρο και την κοινωνικο-συναισθηματική παρουσία του παιδιού.

Από το ξεκίνημα της προσπάθειας προβλήθηκαν ποικίλες αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις ποίκιλαν από την εκδήλωση ενθουσιασμού μέχρι την εκδήλωση επιφύλαξης και καχυποψίας ενώ υπήρξαν και οι περιπτώσεις απόλυτης αδράνειας. Στις κοινές συναντήσεις της ολομέλειας, οι οποίες γίνονταν εβδομαδιαία κατά τις τακτές συνεδρίες προσωπικού, αξιοποιήθηκαν όλες οι αντιδράσεις ώστε να αναπτυχθεί μια συζήτηση που θα αποσαφηνίζε τις επικείμενες δράσεις. Ενθαρρύνοντας την ανάληψη συντονισμένων δράσεων σε μικρότερες ομάδες, αναπτύσσοντας κατ' ιδίαν συζητήσεις και ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες το ζητούμενο ήταν να αναπτυχθεί μια δυναμική κοινού προσανατολισμού. Η δυναμική αυτή με τη σειρά της τροφοδοτούσε τον αναστοχασμό στη βάση του διπλού ερωτήματος: *‘πώς τα πάμε’* και *‘πώς προχωράμε’*;

Οι πιο συνηθισμένες μορφές αντίστασης στην προσπάθεια συναντήθηκαν στην αδράνεια ή διακριτική απουσία εκπαιδευτικών, στη βραδύτητα ανάληψης νέων καθηκόντων αλλά και στην αδιαφορία. Ελάχιστες έως μηδαμινές ήταν οι αντιστάσεις από ρητές διατυπώσεις. Για μια ομάδα εκπαιδευτικών η συνολική διαδικασία συνέχισε να προκαλεί πολλές αμφιβολίες για χρονική περίοδο ποικίλης διάρκειας. Όλες οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών φαίνονταν να συγκλίνουν στο ίδιο σημείο: για πρώτη φορά καλούνταν να συμμετάσχουν σε μια συστηματική προσπάθεια στήριξης και ενδυνάμωσης των παιδιών που βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση στο σχολείο. Κομβικό σημείο αποτελούσε ο συστηματικός χαρακτήρας της προσπάθειας και η αναζήτηση λύσεων που να προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρόλο ότι η ευαισθησία απέναντι σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες δεν έλειπε και παρόλο ότι οι προσανατολισμένες δράσεις προς υποστήριξη των παιδιών επίσης δεν έλειπαν από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, στο παρελθόν ποτέ δεν είχαν κληθεί να προσεγγίσουν με συστηματικότητα το πρόβλημα. Επιπλέον, η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είχε καλλιεργήσει μια κουλτούρα αναμονής οδηγιών και έτοιμων λύσεων αφού σπάνια ενθαρρύνονταν να

αναζητήσουν από μόνοι τους λύσεις για σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα (Koutselini, 2010).

Κατά τη διάρκεια της δράσης προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης οι οποίες προέρχονταν από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και από το ίδιο το εσωτερικό περιβάλλον. Επισημάνθηκαν τρεις πηγές προβολής αντίστασης που αφορούσαν: α) τους εκπαιδευτικούς, β) τις δυσκολίες των παιδιών και γ) τις εξωτερικές παρεμβολές. Στο επίκεντρο της προσπάθειας υπέρβασης των αντιστάσεων τοποθετήθηκε η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρήθηκαν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μετριασμού κάθε μορφής αντίστασης.

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των αντιστάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών και αναζητώντας κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτές ώστε να επισημανθεί η πηγή γένεσής τους, διαφάνηκε ότι αυτές προέρχονταν από δύο κατευθύνσεις: Αφενός, προβλήθηκαν αντιστάσεις οι οποίες σχετίζονταν με αντιδράσεις, δισταγμούς και επιφυλάξεις απέναντι στην αλλαγή, και αφετέρου προβλήθηκαν αντιστάσεις οι οποίες σχετίζονταν με μια σιωπηρή αποδοχή παγιωμένων πρακτικών και παγιωμένων αντιλήψεων που διαιώνιζαν την ανισότητα και θεωρούσε ως αποδεκτή τη μειονεξία ανάμεσα παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Η πρώτη ομάδα αντιστάσεων (αντίσταση στην αλλαγή) μπορεί να κατανοηθεί ως αναμενόμενη αντίδραση, η δεύτερη ομάδα (σιωπηρή αποδοχή της αδικίας) αποτελούσε μια μη αναμενόμενη αντίδραση αφού σχετίζεται με την ίδια ηθική αποστολή του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Στη βάση αυτής της διαπίστωσης η προσπάθεια από μέρους του διευθυντή κατευθύνθηκε και προς τις δύο κατευθύνσεις: *Πρώτο*, να συμβάλει στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών και *δεύτερο*, να ενεργοποιήσει τη δεδομένη(;) ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται παιδιά με συγκεκριμένα παιδιά ώστε να προκληθούν παγιωμένες αντιλήψεις και να αναληφθούν περισσότερες εστιασμένες δράσεις.

Ως ξεχωριστή μορφή αντίστασης στη συνολική δράση μπορεί να χαρακτηριστεί η αμυδρή έως έντονη διστακτικότητα συμμετοχής στην προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών. Η διστακτικότητα εμφανιζόταν χωρίς κάποιο σταθερό μοτίβο. Οι εκπαιδευτικοί – ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια - ανέμεναν να τους δοθεί συγκεκριμένη καθοδήγηση και αυτό φάνηκε έντονα όταν έφταναν στο σημείο να αμφισβητούν την επάρκειά τους να κατασκευάσουν ένα δοκίμιο αξιολόγησης. Επιπλέον, η ίδια η ανάληψη δράσης μέσα από μια συστηματική προσέγγιση φάνηκε ξένη προς τα καθιερωμένα ενώ σε

πιο ακραίες περιπτώσεις διατυπώθηκε και η αμφισβήτηση της αναγκαιότητας ανάληψης δράσης.

Σε γενικές γραμμές, ο α' κύκλος δράσης κάλυπτε κατά κύριο λόγο τις φιλοδοξίες των αρχικών φάσεων σχεδιασμού που στόχευαν στην αποσαφήνιση και στον ορισμό του πλαισίου δράσης ως προς τον προσανατολισμό και ως προς τη δημιουργία προϋποθέσεων δράσης.

β' Κύκλος: Μέση Εξέλιξη Δράσης – Έμφαση σε Ενδοσχολικές Δραστηριότητες

Μετά την αποσαφήνιση του προσανατολισμού και του πλαισίου δράσης που επιδιώχθηκαν κατά τον α' κύκλο, στο β' κύκλο το ζητούμενο ήταν να αναληφθεί δράση που θα οικοδομούσε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας - περιλαμβανομένου του ερευνητή - και θα μείωνε στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις αντιστάσεις που προέρχονταν είτε από αμφιβολία είτε από επιφύλαξη. Οι δύο αυτές προϋποθέσεις οι οποίες αφορούσαν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στη μείωση των αντιστάσεων αναμενόταν να διευκολύνουν την ανάληψη συντονισμένης δράσης και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρχει διάχυση καλών πρακτικών και μετασχηματισμός στάσεων και αντιλήψεων. Η γνώση αυτή αποτέλεσε καθοριστικό συστατικό για την εξέλιξη της δράσης.

Στο β' κύκλο δράσης η αφετηρία τοποθετήθηκε στη λειτουργική ανάλυση του προβλήματος. Η λειτουργική ανάλυση του προβλήματος έστρεφε την προσοχή μας στην επισήμανση του 'τι αληθινά εμπόδιζε τα παιδιά από το να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική πράξη' και ταυτόχρονα στην 'υιοθέτηση επιλογών με τις οποίες η καθημερινή μας πράξη θα μπορούσε να μετασχηματιστεί και να εμπλουτιστεί' ώστε να αναχαιτιστεί η μειονεξία και να εγκαθιδρυθούν συνθήκες ένταξης, δημοκρατίας και δικαιοσύνης. Είχε ήδη προηγηθεί η καταγραφή του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ όλων των παιδιών από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και είχε προταθεί ο κατάλογος με τις περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στη διάρκεια συνεντεύξεων που είχαν παραχωρήσει οι υπεύθυνοι τμήματος.

Για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και το διευθυντή η εξέλιξη της δράσης αποτελούσε διπλή πρόκληση: αφενός, καλούνταν να κατανοήσουν βαθύτερα και να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες των παιδιών και αφετέρου, καλούνταν να επινοήσουν πρακτικές προς αναχαίτιση των δυσκολιών και της μειονεξίας. Στην πορεία διαφάνηκε ότι

οι δύο πόλοι ενδιαφέροντος, ‘αναγνώριση’ και ‘δράση’, αλληλεπιδρούσαν ώστε να συγκροτείται μια αμφίδρομη κίνηση αποφάσεων και δράσεων. Από το ‘τι δυσκολεύει’ οι επιλογές της ομάδας κινούνταν στο ‘τι διευκολύνει’ και αντίστροφα ώστε η διαλεκτική να διατηρεί μια αδιάκοπη διαδρομή. Κοινό χαρακτηριστικών όλων των πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια του β’ κύκλου δράσης ήταν η απόδοση έμφασης σε ενδοσχολικές δραστηριότητες - δραστηριότητες οι οποίες είχαν αφετηριακό σημείο και χώρο ανάπτυξης το σχολείο.

Στη βάση του διαμορφωμένου προσανατολισμού δράσης, επιδιώχθηκε η εγκαθίδρυση ανοιχτής επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών ώστε να ενδυναμώνεται η αλληλοκατανόηση, επιδιώχθηκε ενδυνάμωση της εξατομίκευσης της μαθησιακής διαδικασίας με εξατομίκευση και διαφοροποίηση εντός της αίθουσας διδασκαλίας, με παροχή κατ’ ιδίαν ενισχυτικής διδασκαλίας και με διευκόλυνση εφαρμογής του προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι πρακτικές αυτές φιλοδοξούσαν στο να διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση για όλα τα παιδιά.

Στο β’ κύκλο δράσης, οι επιφυλάξεις, οι αντιστάσεις ακόμα και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών συνέχισαν να διατηρούν σημαντική θέση στη διαδικασία ενώ αναδείχθηκαν και νέες σημαντικές δυσκολίες που αφορούσαν στην εγκαθίδρυση ανοιχτής επικοινωνίας με τις οικογένειες αλλά και στον εμπλουτισμό των παγιωμένων πρακτικών μονολιθικής και μετωπικής διδασκαλίας. Πέρα από τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούσαν στις πρακτικές πτυχές της δράσης μας, διαφάνηκε η ανάγκη για επιμόρφωση και καθοδήγηση που θα προερχόταν μέσα ή έξω από το σχολείο.

Στις αντικειμενικές δυσκολίες που αφορούσαν στην ανάληψη δράσεων και στην κάμψη των αντιστάσεων από τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, προστέθηκε και η απογοήτευση από τα πρώτα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι οι προσπάθειές τους δεν απέδιδαν τα αναμενόμενα συνειδητοποιώντας την πολυπλοκότητα του προβλήματος της μειονεξίας στην οποία βρίσκονταν συγκεκριμένα παιδιά. Οι δυσκολίες αυτές, μαζί με τις συνεχιζόμενες αντιστάσεις συνέχισαν να τροφοδοτούν τον αναστοχασμό για τη συνέχεια, ανατρέποντας κάθε αρχική πεποίθηση για την αξία των γραμμικών διαδικασιών δράσης.

Καθώς η δράση εξελισσόταν και διευρυνόταν από τις εμφάσεις του α’ κύκλου οι οποίες αφορούσαν στον καθορισμό προσανατολισμού, προς τις εμφάσεις του β’ κύκλου οι οποίες αφορούσαν στην ενδυνάμωση ενδοσχολικών δράσεων και στην ανάπτυξη νέων, διαφάνηκε ότι τα μέλη της ομάδας βρίσκονταν ήδη σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης. Στην

εξέλιξη της δράσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συναντιούνταν σε διαφορετικές φάσεις ανάπτυξης επιβεβαιώνοντας την αξία της αναπτυξιακής μάθησης στο περιβάλλον εργασίας σε συνθήκες συνεργασίας (situated learning)²⁷ (Hargreaves, 1994).

Τα ποικίλα στάδια ανάπτυξης των δράσεων και των προσώπων αντιστοιχούσαν στους τρεις κύκλους δράσης έρευνας αλλά και στις τομές τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να αναζητούν προσανατολισμό και να προβάλλουν αντιστάσεις που σχετίζονταν περισσότερο με την αναγκαιότητα ανάληψης δράσης, κάποιοι βρίσκονταν σε διαπραγμάτευση με επιλογές ενδυνάμωσης ενδοσχολικών δραστηριοτήτων ενώ κάποιοι άλλοι - πιο διορατικοί εκπαιδευτικοί - βρέθηκαν πολύ νωρίς να συνειδητοποιούν ότι τα δεδομένα της περίπτωσης απαιτούσαν διεύρυνση του πλαισίου δράσης πέρα από τα όρια που υπαγόρευε το σχολικό κτίριο.

Οι πολλαπλοί ρυθμοί, οι αντιστάσεις και η απογοήτευση που έφερνε η αναποτελεσματικότητα κάποιων επιλογών από τη μια, και η σταδιακή οικοδόμηση γνώσης και μετασχηματισμού αντιλήψεων μαζί με την αρχική ικανοποίηση από κάποιες επιτυχημένες δράσεις από την άλλη, οδηγούσαν σε νέους σχεδιασμούς δράσης και επανάδρασης. Ταυτόχρονα, οι πολλαπλοί ρυθμοί αποκάλυπταν στους συμμετέχοντες την αξία της συμμετοχικής ανάληψης έρευνας δράσης. Η αποκτώμενη εμπειρία, το μοίρασμα και η διάχυση της νέας γνώσης και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αποτελούσαν τη βάση κάθε επόμενης δράσης και σχεδόν αβίαστα η προσπάθεια οδηγήθηκε σε τρίτο κύκλο δράσης.

γ' Κύκλος: Ωριμη Εφαρμογή Δράσης – Επέκταση σε Δράσεις Πέρα από τη Σχολική Ζωή

Ο γ' κύκλος δράσης σηματοδοτούσε την ώριμη εφαρμογή δράσης η οποία στηρίχτηκε στις καλές πρακτικές των δύο προηγούμενων κύκλων. Η εμπειρία από τη συμμετοχή στις επιμέρους δράσεις των δύο προηγούμενων κύκλων δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να διευρυνθεί και επεκταθεί η δράση πέρα από τα όρια της σχολικής ζωής. Ο προσανατολισμός στον γ' κύκλο δράσης αφορούσε στο σχεδιασμό δράσεων που θα εδραίωναν τις καλές πρακτικές μέσα από αναθεώρηση, εμπλουτισμό και επέκταση ενώ βασικό ζητούμενο ήταν

²⁷ Ο όρος 'situated learning' έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και ως 'εγκατεστημένη μάθηση'. Στην παρούσα εργασία προτιμείται η μετάφραση 'μάθηση και ανάπτυξη στο χώρο εργασίας σε συνθήκες συνεργασίας'

και η ενδυνάμωση ενός ασφαλούς πλαισίου μάθησης και αναστοχασμού για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση των επιμέρους δράσεων που καλύπτονταν από τον α' και β' κύκλο, ο ενθουσιασμός από τις επιτυχίες και ο δισταγμός από την απουσία προόδου οδήγησαν στην αφετηρία του γ' κύκλου. Στην πραγματικότητα, και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο μετασχηματισμός αντιλήψεων και η αναζήτηση νέων έμπρακτων τρόπων αναχαίτισης της αδικίας για αρκετούς εκπαιδευτικούς είχε αρχίσει από τα πρώτα στάδια της δράσης. Η πρωτοπόρος και συνάμα ηγετική δραστηριοποίηση των πιο διορατικών εκπαιδευτικών όχι μόνο δεν πέρασε απαρατήρητη αλλά αξιοποιήθηκε για να τροφοδοτήσει την αλληλεπίδραση και να προτείνει τις εναλλακτικές επιλογές που θα εμπλούτιζαν τη δράση πέρα από την αναγνώριση και αποσαφήνιση του προβλήματος και πέρα από την ανάπτυξη δράσεων εντός του σχολείου.

Η εμπειρία της συνεχούς διαπραγμάτευσης με τις ίδιες τις επιλογές μας κατά τον α' και β' κύκλο έφερνε την αναζήτηση νέων ιδεών και νέων λύσεων. Η αναζήτηση νέων ιδεών και η επινόηση νέων πρακτικών δεν υπαινίσσονταν τερματισμό κάθε προηγούμενης δραστηριοποίησης. Τουναντίον, οι καλές πρακτικές συνέχισαν να απολαμβάνουν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών με τυπική συνέχιση της εφαρμογής με εμπλουτισμό και μετασχηματισμό. Κοινό γνώρισμα στις εμφάνσεις περιεχομένου των επιλογών στον γ' κύκλο ήταν η διεύρυνση του πλαισίου δράσης. Με άλλα λόγια, ο προβληματισμός και οι αναζητήσεις των εκπαιδευτικών λειτούργησαν 'έξω από το κουτί' του σχολικού πλαισίου.

Η αναζήτηση λύσεων σε ένα διευρυμένο πλαίσιο δράσης προφανώς οικοδομήθηκε στην εμπειρία των δύο προηγούμενων κύκλων αλλά και στη συνειδητοποίηση δύο τουλάχιστον σημαντικών παραμέτρων: *πρώτο*, το ίδιο το πρόβλημα της μειονεξίας σε καθοριστικό βαθμό σχετιζόταν με παράγοντες που βρίσκονται έξω από το σχολείο και *δεύτερο*, το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δε λειτουργεί σε απομόνωση ούτε και σε κάποιο κοινωνικό κενό και ως εκ τούτου μπορεί να ενεργοποιήσει τους δεσμούς του με τον περιβάλλοντα χώρο για να αντιμετωπίσει θέματα που εμφανίζονταν στην καθημερινή του πράξη.

Οικοδομώντας στις καλές πρακτικές του α' και β' κύκλου οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κινήθηκαν προς τη βαθύτερη γνωριμία της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού συλλέγοντας πρόσθετες πληροφορίες που αφορούσαν στο μαθησιακό, στο συναισθηματικό αλλά και στο κοινωνικό προφίλ κάθε παιδιού ώστε να εδραιωθεί ένα δυναμικό αρχείο πληροφοριών. Την ίδια στιγμή αναζητήθηκαν τρόποι για συναισθηματική στήριξη και

συνολική επίδειξη φροντίδας προς τα παιδιά πέρα από τη σχολική ζωή. Αναγνωρίζοντας τη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονταν αρκετά παιδιά εξαιτίας της απουσίας στήριξης της μαθησιακής τους προσπάθειας από το άμεσο περιβάλλον τους, αναπτύχθηκαν δύο πρωτοβουλίες: *Αρχικά*, καταβλήθηκε προσπάθεια ενδυνάμωσης του ρόλου της οικογένειας με παρότρυνση των γονέων για ενεργότερη υποστήριξη της μαθησιακής προσπάθειας των παιδιών και *περαιτέρω*, αναζητήθηκαν πόροι για αγορά υπηρεσιών πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης στα παιδιά κατά τον απογευματινό χρόνο. Η αναζήτηση λύσεων πέρα από τις καθιερωμένες πρακτικές περιλάμβανε ανάπτυξη ευαισθητοποίησης απέναντι σε κάθε διαδικασία διάκρισης και διαχωρισμού εντός του σχολικού χώρου με ταυτόχρονη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που μπορούσαν να προσφέρουν υποστηρικτικοί θεσμοί όπως η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας.

Η διεύρυνση του πλαισίου δράσης για αναγνώριση και αναχαίτιση της μειονεξίας και της αδικίας και η συνακόλουθη ενεργητικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνολική προσπάθεια ανέδειξαν δύο σημαντικές ανάγκες: *πρώτο*, ενόσω οι εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν να αναλάβουν νέες πρωτοβουλίες συνειδητοποιούσαν την προσωπική αλλά και συλλογική ανάγκη για επιμόρφωση, καθοδήγηση και ανάπτυξη και *δεύτερο*, τα πολλαπλά μέτωπα δράσης πολλαπλασίαζαν τις απαιτήσεις για οργανωτική μέριμνα και φροντίδα. Η ανάπτυξη προσωπικού και η αυξανόμενη απαίτηση για οργανωτική μέριμνα και φροντίδα αποτελούσαν πρόκληση και σημαντική προσθήκη στα διευθυντικά μου καθήκοντα επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα το πόσο πολυσύνθετη μπορεί να είναι η προσπάθεια αναχαίτισης της αδικίας στα σχολεία. Από μια εναλλακτική οπτική, οι δύο ανάγκες, οργανωτικής μέριμνας και επιμόρφωσης, αποτέλεσαν πρόκληση αλλά και μορφή αντίστασης για την εξέλιξη της δράσης.

Η Συλλογή Δεδομένων, ο Αναστοχασμός και τα Αποτελέσματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν διαρκής σε όλη τη διάρκεια της δράσης παρόλο που κατά την ανάπτυξη του γ' κύκλου η προσπάθεια εντατικοποιήθηκε. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας ο διευθυντής διατηρούσε προσωπικό σημειωματάριο δραστηριοτήτων και χωριστό ημερολόγιο σκέψεων και συναισθημάτων. Τα δύο αυτά εργαλεία, διευκόλυναν την καταγραφή γεγονότων σκέψεων και συναισθημάτων ώστε να καταγραφεί η ευέλικτη και εξελικτική πορεία δράσης. Την εξελικτική πορεία δράσης, εμπλούτισαν όμως και τα γραπτά τεκμήρια τα οποία αφορούν: τις συνεδρίες προσωπικού, την επίσημη αλληλογραφία του σχολείου, τις αξιολογήσεις των παιδιών.

Ο αναστοχασμός ως προϋπόθεση δράσης και επανάδρασης βρίσκεται στο επίκεντρο του σχεδιασμού έρευνα δράσης και ο ρόλος του ερευνητή είναι να δημιουργεί συνεχώς τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη και εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τηρήσουν αρχείο σχετικά με το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ των παιδιών, εφόρμωσαν αρχικές και τελικές αξιολογήσεις για την πρόοδο των παιδιών και κλήθηκαν να παραχωρήσουν συνεντεύξεις προς το διευθυντή στην έναρξη της προσπάθειας για συμπλήρωση του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ και επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου. Σε σχέση με την επίτευξη προόδου στον ακαδημαϊκό τομέα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης να καταγράψουν το πού απέδιδαν την επίτευξη ή την απουσία προόδου για τα παιδιά που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε ομαδικές συνεντεύξεις στη λήξη της προσπάθειας αλλά και μετά την παρέλευση 12 μηνών από την τυπική λήξη της ερευνητικής δραστηριότητας, για να εκφράσουν και συζητήσουν το 'τι πήγε καλά' και το 'τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα' στη συνολική διαδικασία. Στη λήξη της προσπάθειας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια ταύτισης για να ελεγχθεί ο βαθμός συναντίληψης ανάμεσα στο βασικό ερευνητή και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Για τον εμπλουτισμό των δεδομένων στα πλαίσια διεύρυνσης του μετώπου κατανόησης της έννοιας της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό από όλα τα παιδιά, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια προς όλους τους γονείς στα οποία κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σε σχέση με το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας ενώ ανάλογα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς ώστε να συνεξεταστούν και συζητηθούν οι αντιλήψεις.

Ο πλούτος των δεδομένων τόσο στο είδος όσο και στην ποσότητα, έδωσαν την ευχέρεια για ανάπτυξη αναστοχασμού που άγγιξε τα πολλαπλά μέτωπα της έννοιας της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενταξιακής εκπαίδευσης ώστε να μπορούμε να συζητούμε την έννοια μιας αληθινά δημοκρατικής εκπαίδευσης σε ένα πλατύ φάσμα πολλαπλών πτυχών. Η μάθηση κορυφώθηκε στον γ' κύκλο δράσης και τα αποτελέσματα συζητούνται αναλυτικά στα πλαίσια του κεφαλαίου αυτού. Πριν από την αναλυτική παρουσίασή τους προηγείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου ελέγχου συναντίληψης των συν-ερευνητών για τη δράση που αναπτύχθηκε. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έχει σκοπό να ελέγξει και επιβεβαιώσει το βαθμό στον οποίο οι συν-ερευνητές είχαν αναπτύξει κοινή κατανόηση σε σχέση με την ανάπτυξη και εξέλιξη της δράσης.

Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Ελέγχου Συναντίληψης των Συν-ερευνητών για τη Δράση που Αναπτύχθηκε

Ο σκοπός της χορήγησης ερωτηματολογίου προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν διττός: *Πρώτο*, αποσκοπούσε στο να ελέγξει την ταύτιση και το βαθμό συμφωνίας των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών με τις επιμέρους πτυχές της έρευνας και την αντίληψη του ερευνητή σε σχέση με την ερευνητική δράση. *Δεύτερο*, αποσκοπούσε στο να εμπλουτίσει τα δεδομένα της έρευνας με στοιχεία που διερευνήθηκαν κυρίως μέσα από ποιοτικές προσεγγίσεις.

Το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης κατά τη λήξη της παρέμβασης, πλην ενός που απουσίαζε κατά τη χορήγηση, σχεδιάστηκε με τρόπο που να περιγράφει τη διαδρομή της δράσης ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός ταύτισης των μελών αλλά και ο βαθμός συμφωνίας τους με μια σειρά από πτυχές που πιθανό να συνέβαλαν θετικά στην προσπάθεια. Στο σχετικό ερωτηματολόγιο, δε ζητήθηκε κανένα δημογραφικό στοιχείο που να αποκαλύπτει με οποιοδήποτε τρόπο την ταυτότητα των ερωτώμενων και αυτό αποτέλεσε μικρή αδυναμία αφού δεν επέτρεψε περαιτέρω την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Συνολικά, χορηγήθηκαν και επιστράφηκαν 31 ερωτηματολόγια.

Οι πίνακες 4.26 και 4.27 παρουσιάζουν μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις 35 δηλώσεις που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο. Οι πρώτες 25 δηλώσεις καλούσαν τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με πτυχές του ερευνητικού σχεδιασμού και της παρεμβατικής δράσης. Τα αποτελέσματα για τις 25 δηλώσεις φιλοξενούνται στον Πίνακα 4.26. Τα αποτελέσματα στον Πίνακα 4.27 παρουσιάζουν το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με πρακτικές πτυχές από τη δραστηριοποίηση σε σχέση με παράγοντες που συνέβαλαν θετικά στην προσπάθεια ένταξης όλων των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 4.26

Πτυχές Ανάπτυξης του Ερευνητικού Σχεδιασμού και Βαθμός Συμφωνίας Εκπαιδευτικών

Πτυχές ανάπτυξης ερευνητικού σχεδιασμού και παρέμβασης	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Η αναπτυξιακή μας δράση στηρίχτηκε στο κοινό μας όραμα	3,96	0,60
2. Η προσπάθειά μας αφορούσε τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	4,50	0,51
3. Στην προσπάθειά μας, η εστίαση αφορούσε τα παιδιά που χαρακτηρίσαμε περιπτώσεις υψηλού κινδύνου	3,92	0,89
4. Η προσπάθεια στόχευε στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων	4,15	0,54
5. Η προσπάθεια στόχευε και στη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής υπόστασης των παιδιών,	4,23	0,71
6. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσπάθεια δημοκρατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	4,08	0,88
7. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμβολή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης	4,12	0,77
8. Η αρχική εφαρμογή των δοκιμών βοήθησε στη διάγνωση της αρχικής κατάστασης	3,54	1,07
9. Η τελική εφαρμογή των δοκιμών βοήθησε στη διάγνωση της προόδου που επιτεύχθηκε	3,69	0,93
10. Στην προσπάθειά μας θεωρώ ότι είχα την ενθάρρυνση του διευθυντή	4,36	0,49
11. Στην προσπάθειά μας θεωρώ ότι είχα τη στήριξη του διευθυντή	4,42	0,50
12. Στην προσπάθειά μας ενθαρρυνθήκαμε από το διευθυντή να λάβουμε πρωτοβουλίες	4,27	0,72
13. Στην προσπάθειά μας είχα την ευκαιρία να λάβω πρωτοβουλίες	3,85	1,01
14. Στην προσπάθειά μας είχα την ευκαιρία να αναλάβω και ηγετικό ρόλο	3,20	0,91
15. Στην προσπάθειά μας είδα συναδέλφους μου να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους	3,35	0,75
16. Η δράση μας αισθάνομαι ότι ήταν συντονισμένη	3,31	0,97
17. Στην προσπάθεια υπήρχε ένας αρχικός σχεδιασμός	3,77	0,86
18. Οι δράσεις μας διαμορφώνονταν ανάλογα με τις εξελίξεις και τα δεδομένα της στιγμής	3,27	1,08
19. Κατά τη διάρκεια της δράσης μας μοιραζόμασταν εμπειρίες και ιδέες	3,77	0,99
20. Κατά τη διάρκεια της δράσης αισθάνομαι ότι ενημερώνομουν για τις γνώσεις και τις εμπειρίες των συναδέλφων μου	2,92	1,15
21. Η γωνιά παιδαγωγικής ενημερότητας συνέβαλε στη διάχυση παιδαγωγικής γνώσης στο σχολείο	3,27	1,04
22. Η συνολική προσπάθεια επηρέασε τη συνολική κατεύθυνση και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής μας προσπάθειας στο σχολείο	3,62	0,64
23. Η συνολική προσπάθεια βοήθησε στο να αναπτύξω τις επαγγελματικές και παιδαγωγικές μου γνώσεις	3,50	0,71
24. Η συνολική προσπάθεια απαιτούσε επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών μας δράσεων	3,50	0,65
25. Η συνολική προσπάθεια επηρέασε θετικά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου	3,73	0,60

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα

Από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων στον πίνακα 4.26, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν σχετικά υψηλό βαθμό ταύτισης με όλες τις δηλώσεις που αφορούσαν στις επιμέρους πτυχές του ερευνητικού σχεδιασμού. Οι

σχετικά ψηλές τιμές που καταγράφονται στους μέσους όρους για όλες τις δηλώσεις αποκαλύπτουν ότι μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε μια κοινή κατανόηση η οποία ενδυναμώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιληφθεί, συμμεριστεί και αγκαλιάσει τη φιλοσοφία, το όραμα και τους στόχους της αναπτυξιακής δράσης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η κοινή αντίληψη μεταξύ ερευνητή και εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδοθεί στην καθαρότητα του σχεδιασμού αλλά και στην ενθάρρυνση και στήριξη που παρείχε ο βασικός ερευνητής εκ της θέσης του ως διευθυντής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον υψηλό μέσο όρο στις δηλώσεις που αφορούν στη στήριξη και ενθάρρυνση του διευθυντή.

Παρόλο που και στις υπόλοιπες δηλώσεις, πέρα από την ομάδα δηλώσεων που αφορούν στον προσανατολισμό της δράσης και στη στήριξη του ερευνητή, συνεχίζει να εμφανίζεται θετική ως πολύ θετική συμφωνία, παρατηρούμε μια συγκριτικά χαμηλότερη ταύτιση και συμφωνία από μέρους των ερωτηθέντων. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως φυσιολογικό καθώς σε θεωρητικό επίπεδο η ταύτιση και συμφωνία μεταξύ ερευνητή και εκπαιδευτικών επιτεύχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό εξαιτίας του ότι ο προσανατολισμός αφορά σε αξίες που συνάδουν με την αποστολή του λειτουργήματος των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της πράξης, παρατηρείται σχετικά χαμηλότερος βαθμός ταύτισης επειδή προφανώς είναι δυσκολότερο να συντονιστεί η δράση και οι αποκλίσεις διευρύνονται καθώς απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν προσπάθεια κάτω από συνθήκες πίεσης χωρίς να υπάρχει εκ των προτέρων διασφαλισμένη επιτυχία. Η μετάβαση στο επίπεδο της πράξης αποτελεί πάντοτε δύσκολο εγχείρημα καθώς η πράξη αφενός προϋποθέτει βούληση για δράση και αφετέρου ευχέρεια δράσης που προσδιορίζεται από τα δεδομένα της περιστασης στο χώρο ανάπτυξης της δράσης.

Ο Πίνακας 4.27 περιλαμβάνει δηλώσεις που αφορούν εκείνες τις πρακτικές οι οποίες συνέβαλαν θετικά στην επιτυχία της προσπάθειας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε πριν από την εφαρμογή συνεντεύξεων και ως εκ τούτου η επιλογή των 10 δηλώσεων απορρέει από τις υποθέσεις του βασικού ερευνητή στη δεδομένη στιγμή σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, με βάση την εμπειρία από τη συμμετοχή του στη συνολική ερευνητική δράση. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία σε παράγοντες που βρίσκονται κυρίως κάτω από το δικό τους έλεγχο και λιγότερο σε παράγοντες που βρίσκονται έξω από το δικό τους έλεγχο. Θεωρούν δηλαδή ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο επίπεδο του σχολείου και στις οποίες έχουν και οι ίδιοι συμμετοχή μπορούν να θεωρηθούν ως πιο υποσχόμενες

πρακτικές επιτυχίας. Υψηλή εκτίμηση φαίνεται όμως να αποδίδουν και στο ρόλο της οικογένειας. Αξιοσημείωτη παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός ότι το μοτίβο αυτό, εμφανίζεται και για το ρόλο της διαφοροποιημένης κατ' οίκον εργασίας η οποία διεκπεραιώνεται και συντελείται έξω από τον ελεγχόμενο χώρο και χρόνο του σχολείου χωρίς τη δική τους παρουσία.

Πίνακας 4.27

Παράγοντες που Συνέβαλαν Θετικά στην Προσπάθεια Συμπερίληψης όλων των Παιδιών

Παράγοντες που συνέβαλαν θετικά στην προσπάθεια	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας	3,81	,63
2. Η εξατομικευμένη βοήθεια προς κάθε μαθητή	4,35	,75
3. Η παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε σχολικές δράσεις μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας	4,23	,71
4. Η συστηματική ενημέρωση των οικογενειών	3,92	,80
5. Η διαφοροποίηση της κατ' οίκον εργασίας	3,38	,70
6. Η ενεργοποίηση μηχανισμών υποστήριξης όπως η ενισχυτική διδασκαλία	4,12	,43
7. Η αξιοποίηση της εμπειρογνομosύνης των ειδικών παιδαγωγών που υπηρετούν στο σχολείο	3,35	1,02
8. Η αγορά υπηρεσιών για παροχή εξατομικευμένης και εξειδικευμένης βοήθειας προς συγκεκριμένους μαθητές	3,48	1,19
9. Η προτροπή των οικογενειών για παροχή εξειδικευμένης βοήθειας με δική τους πρωτοβουλία	3,80	,76
10. Η αναζήτηση βοήθειας στήριξης από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας μέσω παραπομπής αρκετών περιπτώσεων για πολυθεματική αξιολόγηση	3,46	1,10

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ουτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα

Τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τις καταγραφές στο προσωπικό μου ημερολόγιο αλλά και στα έντυπα απόδοσης της προόδου όπου οι εκπαιδευτικοί, μετά τη λήξη της παρέμβασης, κλήθηκαν να καταγράψουν πού αποδίδουν την πρόοδο ή την απουσία προόδου για κάθε παιδί που ανήκε στην κατηγορία υψηλού κινδύνου.

Περίληψη

Η ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριοποίησης είχε μαθησιακό - αναπτυξιακό χαρακτήρα για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς η προσπάθεια ήταν εστιασμένη στην αναζήτηση και κατανόηση έμπρακτων δράσεων προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά την εξέλιξη της έρευνας υπήρξε ταυτόχρονη δραστηριοποίηση

επαγγελματιών η οποία όμως δε συνεπαγόταν και συγχρονισμένη εξέλιξη και ανάπτυξη προσώπων. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας η παρουσία πολλαπλών ρυθμών ανάπτυξης και εξέλιξης προσώπων και γεγονότων αποτέλεσε βασικό συστατικό της.

Η συνολική δράση αναπτύχθηκε σε τρεις κύκλους: α' κύκλος: Έναρξη δράσης – Αναζήτηση Προσανατολισμού, β' κύκλος: Μέση εξέλιξη δράσης – Έμφαση στις ενδοσχολικές δραστηριότητες, γ' κύκλος: Ωριμη εφαρμογή δράσης – Επέκταση σε δράσεις πέρα από τη σχολική ζωή. Η σχέση επαλληλίας ανάμεσα στους κύκλους αποτυπώνει τη δυναμική πορεία εξέλιξης και διευκολύνει την κατανόηση. Επιπλέον, υπαινίσσεται ότι οι κύκλοι δράσης δεν είναι ανεξάρτητοι ως προς το περιεχόμενό τους. Η διερεύνηση ακολούθησε εξελικτική διαδρομή καθώς κινήθηκε από την αναζήτηση προσανατολισμού προς δράσεις που στρέφονταν στον πυρήνα της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης εντός του σχολείου για να επεκταθούν σε δράσεις οι οποίες συνέδεαν την εντός του σχολείου εργασία με την άμεση κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον.

Από τη συνολική μελέτη των δεδομένων υπήρξε κατάληξη σε πέντε ευρείες κατηγορίες αιτιών στα οποία αποδίδεται η πιθανότητα να τεθεί ένα παιδί στο φάσμα του υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία: α) Το οικογενειακό υπόβαθρο, β) Τις στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος προς το σχολείο, γ) Την ιδιαιτερότητα παιδιού, δ) Τις στάσεις και συμπεριφορές του παιδιού και ε) Τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Παρά την επισήμανση μεμονωμένων παραγόντων, διαφάνηκε ότι ένα παιδί δύσκολα μπορούσε να επισημανθεί ως περίπτωση υψηλού κινδύνου εξαιτίας ενός και μόνο παράγοντα. Συνήθως, παρατηρούταν η συλλειτουργία και αλληλοεπίδραση περισσότερων παραγόντων.

Για τη διερεύνηση του ρόλου της κατ' οίκον εργασίας διερευνήθηκαν τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν σημαντικές αδυναμίες στη διαχείριση του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας. Οι αδυναμίες αυτές σχετίζονται με την απουσία μιας σταθερής πρακτικής καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να λειτουργούν περισσότερο στη βάση των προσωπικών τους αντιλήψεων. Οι ακολουθούμενες πρακτικές φαίνεται να θέτουν συγκεκριμένα παιδιά σε δυσμενή θέση έναντι άλλων συνομηλίκων τους, αφού συχνά απαιτείται η υποστήριξη ενός ενήλικα για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας.

Σε όλο το μήκος της ερευνητικής διαδικασίας εμφανίστηκαν αντιστάσεις οι οποίες λειτούργησαν ανασταλτικά στην προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι αντιστάσεις προέρχονταν τόσο από το εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον του

σχολείου και ανάμεσα σε άλλα σχετίζονταν με την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις θεσμικές και εξωτερικές παρεμβολές.

Η διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών μετά την ανάπτυξη παρεμβατικής δράσης αποκάλυψε ότι υπήρξε ένα σημαντικό εύρος διακύμανσης. Κάποια παιδιά παρουσίασαν μηδενική έως και αρνητική πρόοδο ενώ κάποια άλλα κατάφεραν να επιτύχουν οριακή βελτίωση. Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών πέτυχε βελτίωση της επίδοσής του είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο ενώ προβληματισμό προκαλεί η απουσία προόδου για ένα επίσης σημαντικό ποσοστό. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν συγκεκριμένους παράγοντες οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν ως παράγοντες αισιοδοξίας και παράγοντες κινδύνου αντίστοιχα.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης δημιούργησε προϋποθέσεις ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών ενώ η υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας διευκόλυνε την κατανόηση της καθημερινής πράξης υπό το φακό μιας δημοκρατικής κατανομής και διάχυσης ρόλων, έργων και αντιλήψεων. Η ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και η τοποθέτηση του αναστοχασμού στο επίκεντρο της προσπάθειας έδωσαν την ευχέρεια για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλο το φάσμα δραστηριοποίησης.

Η προσπάθεια αποτύπωσης της εμπειρίας του διευθυντή προϋπέθετε μια αυτοβιογραφική προσέγγιση συμβάντων και βιωμάτων και με την έννοια αυτή έλαβε ιδιογραφικό χαρακτήρα. Η προσωπική δραστηριοποίηση του διευθυντή επηρεαζόταν από ένα πολύπλοκο πλέγμα γεγονότων και δεδομένων που αφορούσαν τις προηγούμενες εμπειρίες, τις προσωπικές αξίες, το προσωπικό παιδαγωγικό πιστεύω, τα καθορισμένα καθήκοντα της θέσης, τη συνεχή αλληλεπίδραση με τα χωροχρονικά δεδομένα της περίπτωσης, τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη θέληση και την επιμονή του για δράση υπέρ της δικαιοσύνης. Κατά τη συμμετοχή στη συνολική δράση αναδύονταν έντονα συναισθήματα τα οποία κυριαρχούσαν στο ψυχισμό του διευθυντή ακόμα και πέραν του χρόνου τυπικής άσκησης των καθηκόντων του. Από τα αποτελέσματα επαληθεύεται ότι η εμπλοκή στον αγώνα κοινωνικής δικαιοσύνης συνεπάγεται ένα προσωπικό τίμημα για τον εκπαιδευτικό ηγέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διεκδικεί μια θέση στη συζήτηση που αναπτύσσεται αναφορικά με την έμπρακτη υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας τα οποία έχουν σημαντικές συνεπαγωγές για την ανάπτυξη πολιτικής τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μικρο-επίπεδο. Η έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει παράγοντες και μεταβλητές που συνδέονται με την παιδαγωγική πράξη και ηγεσία στο σχολείο στην προσπάθεια διευκόλυνσης της ουσιαστικής πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων προκύπτουν σημαντικές συνεπαγωγές οι οποίες επιτρέπουν την κατάληξη σε πρακτικές εισηγήσεις για την ανάπτυξη παιδαγωγικής πράξης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συζήτηση αναπτύσσεται από την προοπτική της ηγεσίας καθώς κεντρική θέση στην εφαρμογή της έρευνας κατείχε ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος είχε και ρόλο βασικού ερευνητή και συλλέκτη δεδομένων.

Η έρευνα δράσης δημιουργεί νέα γνώση η οποία βασίζεται σε διερευνητική δραστηριοποίηση εντός συγκεκριμένων πλαισίων πράξης. Όπως εξηγούν οι Koshy, Koshy & Waterman (2011) «ο σκοπός της έρευνας δράσης είναι να προκαλέσει τη μάθηση μέσω της δράσης η οποία στη συνέχεια οδηγεί σε προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη» (σ.4). Ολόκληρη η ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε μια μαθησιακή διαδικασία για τους συμμετέχοντες και συνέβαλε στη συν-ανάπτυξη τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών. Για το διευθυντή του σχολείου ο οποίος ήταν ο βασικός ερευνητής, η εφαρμογή έρευνας δράσης αποτέλεσε το κλειδί για την ανάπτυξης μιας βαθιάς κατανόησης της σχολικής πραγματικότητας και του δικού του ρόλου κατά την προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Την ίδια στιγμή η έρευνα δράσης αποκάλυπτε συγκεκριμένα εμπόδια προς την αλλαγή. Οι Reason & Bradbury Huang (2001), υποστηρίζουν ότι:

η έρευνα δράσης αφορά σε εργασία η οποία αποφέρει πρακτικά αποτελέσματα και αφορά επίσης στη δημιουργία νέων μορφών κατανόησης καθώς η δράση χωρίς τον αναστοχασμό και την κατανόηση είναι τυφλή, όπως και η θεωρία χωρίς την πράξη είναι χωρίς νόημα. Η συμμετοχική φύση της έρευνας δράσης την καθιστά εφικτή με,

για και από τα πρόσωπα και τις κοινότητες, ιδιαίτερα όταν εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους τόσο στη διερεύνηση και την αναζήτηση νοήματος που να πληροφορεί την έρευνα όσο και στη δράση η οποία αποτελεί το σημείο εστίασής της (σ.2).

Αφετηριακό σημείο για την έρευνα υπήρξε η παραδοχή ότι η παιδαγωγική πράξη και η εκπαιδευτική ηγεσία στο δημόσιο σχολείο βρίσκονται απέναντι σε προκλήσεις που συνδέονται με την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο μαθητικό πληθυσμό και ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να επιτευχθεί κυρίως στο χώρο του σχολείου όπου αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πράξη. Οι προκλήσεις αυτές μάς υποχρεώνουν να στραφούμε στοχαστικά προς την αναζήτηση τρόπων διευκόλυνσης της πρόσβασης στο αγαθό της μόρφωσης εγκαθιδρύοντας συνθήκες ουσιαστικής δημοκρατίας. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε τη σημασία των αξιών για την ανάπτυξη αναστοχαστικής και πολυμέτωπης δράσης που να καλύπτει κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, τη σημασία της συλλογικότητας στη δράση, και τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίζουν οι επίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη.

Για τη διερεύνηση θεατών αλλά και για την αποκάλυψη αθέατων πτυχών που αφορούν στην καθημερινή πράξη υπεράσπισης της κοινωνικής δικαιοσύνης η συμμετοχική έρευνα δράσης επιλέγηκε ως κατάλληλη μεθοδολογία. Η επιλογή συμμετοχικής έρευνας δράσης επέτρεψε την αναστοχαστική και βαθιά κατανόηση των αυθεντικών συνθηκών που προσδιορίζουν την καθημερινότητα του σχολείου σε σχέση με τα θέματα της ισότητας και της δικαιοσύνης. Επιπλέον, η επιλογή έρευνας δράσης επέτρεψε ή υπαγόρευσε μια ποικιλόμορφη επιστράτευση ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογικών πρακτικών ώστε να επιτευχθεί μια πλατιά και σε βάθος αποτύπωση της αυθεντικής εμπειρίας κατά τη δραστηριοποίηση υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

Για την κατανόηση της παιδαγωγικής πράξης που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την προσωπική οπτική του επίσημου σχολικού ηγέτη υιοθετήθηκε μια προσέγγιση ηγεσίας η οποία οικοδομείται στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη. Σύγχρονες αντιλήψεις για την ηγεσία εισηγούνται μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος προς την πράξη της ηγεσίας και στο πώς η ηγεσία επηρεάζει τη βελτίωση από οργανωσιακή και μαθησιακή άποψη (Spillane, 2006) λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση, τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς (Diamond, 2009) σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης (Harris & Spillane, 2008). Αυτές οι βασικές προτάσεις διαποτίζουν την υποκειμενική προοπτική που υιοθετήθηκε.

Η προοπτική ηγεσίας συλλογικής ανάληψης ευθύνης και η συμμετοχική ανάπτυξη, επέτρεψαν την κατανόηση της πράξης ως ποιότητας παρά ως συμπεριφοράς (Gronn, 2002· Gibb, 1954· Spillane, 2005· Spillane κ.ά., 2001, 2004) η οποία μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού πέρα από τυπικές διανομές καθηκόντων. Η προοπτική που υιοθετήθηκε δε συνιστά ένα μοντέλο ηγεσίας ούτε και ένα πρότυπο συμπεριφοράς αλλά μια εναλλακτική προσέγγιση κατανόησης της ηγεσίας που αποκαθιστά τη διαλεκτική σχέση της πράξης και των προσώπων με τα χωροχρονικά δεδομένα της περίπτωσης. Η επιλογή έρευνας δράσης σε συνδυασμό με την προοπτική δημοκρατικής και συμμετοχικής ηγεσίας διευκόλυναν τη δυναμική σχέση ταυτόχρονης ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bradbury Huang, 2010· Koutselini, 2010) και του διευθυντή στη βάση ενός κοινού προσανατολισμού που κατηύθυνε τη συλλογική δράση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης συνιστά πράξη προς τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης και η διερεύνηση του θέματος στο σχολείο - όπου η πράξη αποκτά νόημα - παρέχει στους συμμετέχοντες τρία τουλάχιστον οφέλη: α) Αποκαλύπτει νέα γνώση (Genat, 2009· White, 2004), β) Συμβάλλει στη συν-ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού και αλληλεπίδρασης (Koutselini, 2010), και γ) Υπερασπίζεται την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς τάσσεται στον αγώνα υπεράσπισής της σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής της (Lather, 1991).

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων κατέληξε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα τα οποία δείχνουν ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο απαιτεί πολυμέτωπη και συλλογική δράση στα πλαίσια μιας αναστοχαστικής προσέγγισης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, αρχικά παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολούθως επιχειρείται μια σύνοψη των συμπερασμάτων σε σχέση με το ερευνητικό πρόβλημα. Με βάση τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη σύνοψη των συμπερασμάτων επισημαίνονται οι συνεπαγωγές των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη θεωρία και την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναγνώριση κάποιων περιορισμών που έγιναν προφανείς κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων και με την κατάθεση εισηγήσεων για περαιτέρω έρευνα.

Συμπεράσματα με Βάση τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Σημαντικό παράγοντα για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτέλεσε η κατανόηση η οποία επιχειρήθηκε μέσα από την προσωπική οπτική του ερευνητή ο οποίος κατείχε τη θέση του επίσημου σχολικού ηγέτη κατά την εφαρμογή της έρευνας. Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε στο κεφάλαιο II.

Παρόλο ότι, εξ ορισμού στην έρευνα δράσης τα ευρήματα αφορούν το συγκεκριμένο πλαίσιο ανάπτυξης της ερευνητικής δραστηριότητας, η καταγραφή ενός συνόλου αρχών δράσης για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο αποτελεί τη συμβολή της παρούσας εργασίας στο συνολικό διάλογο. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων φιλοδοξεί να καταλήξει σε ένα σύνολο βασικών αρχών που αφορούν στην παιδαγωγική πράξη και στην εκπαιδευτική ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες θεμελιώνονται στην εμπειρία εκπαιδευτικών που ενσυνείδητα δραστηριοποιήθηκαν για την προώθησή της. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων έχει οργανωθεί στη βάση των ερωτημάτων της έρευνας και οι επιμέρους ενότητες αντιστοιχούν στα ερωτήματα και υπο-ερωτήματα²⁸ που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο I. Αναλυτικά, η συζήτηση αναπτύσσεται στις ακόλουθες υποενότητες:

1. Διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σε σχέση με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης:

1.1 Η δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως πρόληψη και θεραπεία: Διευκόλυνση της πρόσβασης για θεραπεία της αδικίας.

1.2 Περιορισμοί στις πιθανότητες των παιδιών για σχολική επιτυχία - προϋποθέσεις ανισότητας και αδικίας.

1.3 Ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας στη διαίωνη ή θεραπεία της αδικίας – η κατ' οίκον εργασία ως παρεμπόδιση και ως διευκόλυνση της πρόσβασης.

2. Αντιστάσεις στη δράση για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

3. Δυνατότητα βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών μετά την ανάπτυξη προσανατολισμένης δράσης από το σχολείο.

²⁸ Η εφαρμογή της έρευνας αναπτύχθηκε στη βάση πέντε ερωτημάτων. Επειδή το πρώτο ερώτημα αναλύεται σε τρία επιμέρους υπο-ερωτήματα, η συνολική συζήτηση των αποτελεσμάτων αναπτύσσεται σε επτά επιμέρους υποενότητες.

4. Η έρευνα δράσης και η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων στα σχολεία.

5. Διαμόρφωση δράσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων του θεσμικά ορισμένου εκπαιδευτικού ηγέτη κατά την ανάπτυξη δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης.

Διαμόρφωση Αντιλήψεων και Στάσεων από το Διευθυντή, τους Εκπαιδευτικούς και τους Γονείς σε Σχέση με την Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναζήτησε απαντήσεις σε σχέση με τρεις επιμέρους περιοχές: i) την έμπρακτη διευκόλυνση της πρόσβασης των μαθητών υψηλού κινδύνου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ii) τους πιθανούς παράγοντες που περιορίζουν τη σχολική επιτυχία και iii) το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η κατ' οίκον εργασία στη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης από όλα τα παιδιά.

Η Δράση για Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης ως Πρόληψη και Θεραπεία:

Διευκόλυνση της Πρόσβασης για Θεραπεία της Αδικίας

Σε όλο το μήκος της δραστηριοποίησης οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε μια διαρκή διαλεκτική σχέση μεταξύ πράξης και αντίληψης. Τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και στην πράξη διευκόλυνε η πρόκληση αναστοχασμού ο οποίος ήταν καθοριστικός για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε μια εξελικτική και οικοδομιστική πορεία τριών κύκλων δράσης (Διάγραμμα 4.2). Η ανάληψη δράσης στο επίπεδο σχολείου είναι ουσιώδους σημασίας για την αναχαίτιση και την πρόληψη της αδικίας στο σχολείο και αυτό αποτέλεσε μια σημαντική επισήμανση κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλέπε για παράδειγμα Bogotch κ. ά., 2008· Griffiths, 2003· Koutselini κ.ά., 2004· Rosenberger, 2003· Theoharis, 2008b, 2009).

Η έννοια του αναστοχασμού εισάγεται στη σχετική συζήτηση που αφορά στην ανάληψη τοπικής δράσης ανεξάρτητα από το πεδίο ενδιαφέροντος των μελετητών: φιλοσοφία της εκπαίδευσης, παιδαγωγική πράξη, εκπαιδευτική ηγεσία και εκπαιδευτική έρευνα δράσης (βλέπε για παράδειγμα Blair 2002· Carr & Kemmis, 1986· Griffiths, 2003· Gronn 2000, 2002a, 2002b· Harris, 2007· Koutselini, 2010· Larson και Murtadha, 2002· Rosenberger, 2003· Spillane κ.ά., 2001). Στη σχετική βιβλιογραφία τεκμηριώνεται η

κεντρική θέση που λαμβάνει η επανεξέταση των πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία με αναστοχαστική και κριτική διάθεση ώστε να προταθούν και δοκιμαστούν νέες ιδέες.

Κεντρική θέση στην ανάπτυξη δράσης έλαβε η διαδικασία υιοθέτησης κοινού προσανατολισμού η οποία δεν αποτέλεσε μια στατική και τυπική διαδικασία μιας λεκτικής διατύπωσης κοινής αποδοχής. Η διαδικασία υιοθέτησης κοινού προσανατολισμού αναδείχθηκε σε μια μάλλον δυναμική διαδικασία συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης και νοηματοδότησης. Η αρχική κατάληξη σε μια κοινή διατύπωση λάμβανε νόημα το οποίο εμπλουτιζόταν και αναθεωρούταν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσα από μια αναστοχαστική προσέγγιση.

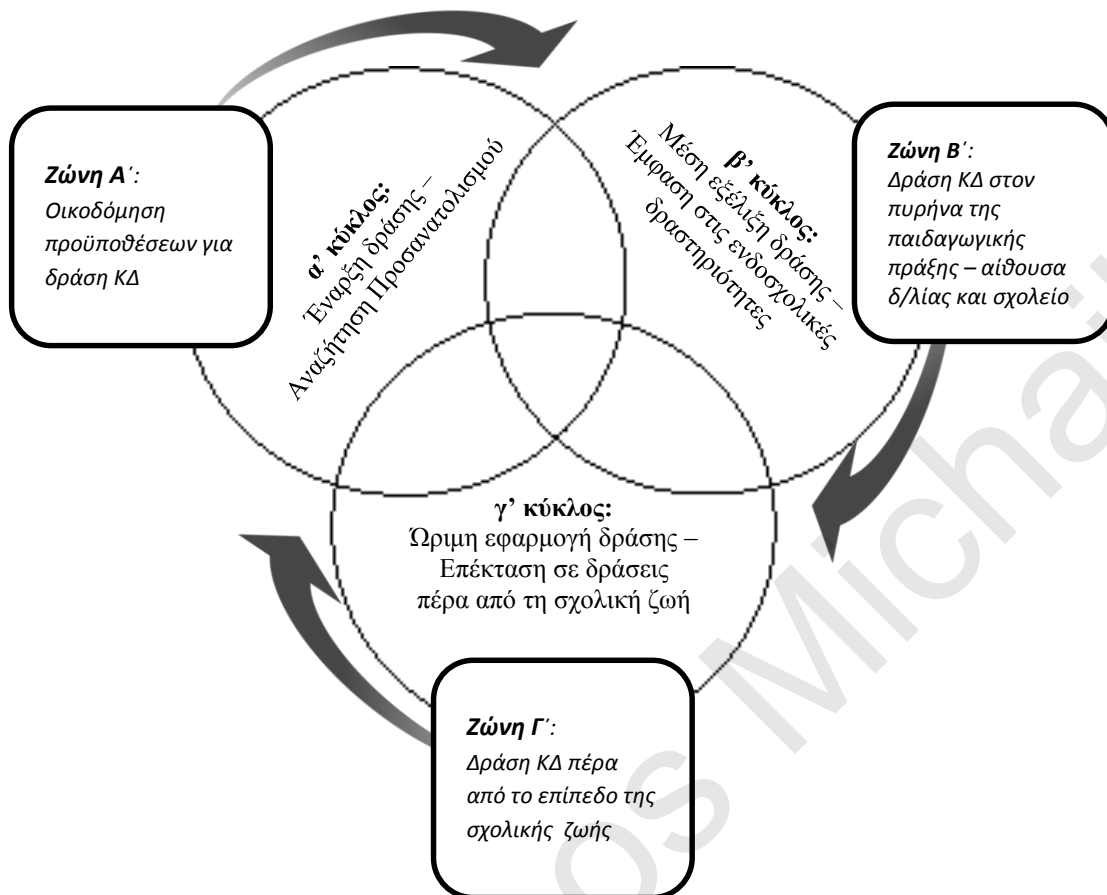
Η προσήλωση σε αξίες όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα και η δημοκρατία αναγνωρίζεται ως βασική προϋπόθεση στο σύνολο των σχετικών εργασιών (βλέπε για παράδειγμα Shoho & Merchant 2002· Theoharis, 2008b, 2009). Όπως εξηγεί ο Bogotch (2002) «δεν μπορούν να υπάρχουν σταθερά ή προβλέψιμα νοήματα κοινωνικής δικαιοσύνης πριν την πραγματική εμπλοκή με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας» (σ.153) και με την έννοια αυτή η αναζήτηση προσανατολισμού χρειάζεται συνεχή επαναπροσδιορισμό. Για την έρευνα δράσης, η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση και ο επαναπροσδιορισμός της δράσης ως διαρκούς αξιολόγησης που τροφοδοτεί τον αναστοχασμό αποτελεί πυρηνικό συστατικό (Altricher, Posch & Somekh, 1993· Kemmis & McTaggar, 2005· Koutselini, 2010) και εδώ ακριβώς μπορεί να αναζητηθεί η ουσία της προτεινόμενης διαδικασίας.

Η ηθική διάσταση στην αναζήτηση προσανατολισμού δράσης αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό. Ο Starratt (1994) συνδέει την εργασία των εκπαιδευτικών ηγετών με την κοινωνική δικαιοσύνη στη βάση ενός πολυδιάστατου ηθικού πλαισίου φροντίδας, δικαιοσύνης και κριτικής ενώ η Griffiths (1998) εισάγει την έννοια του καθαρού ήθους εκ μέρους του συνόλου των μελών του σχολικού οργανισμού. Στο ίδιο πνεύμα, η Balckmore (2002) υποστηρίζει ότι από κοινωνική άποψη, η εκπαίδευση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να ασκήσουν την ηθική τους επιμονή. Οι Marshall κ.ά. (2010) υποστηρίζουν ότι οι ηθικές διαστάσεις της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία είναι ευδιάκριτες και με αυτό τον τρόπο η ηγεσία δεν είναι απλή διοικητική επιστήμη αλλά «ηγεσία εμποτισμένη με αξίες και μια αίσθηση αποστολής για μετασχηματισμό της κοινωνίας» (σ. 326). Η διαρκής αναζήτηση και καλλιέργεια κοινού προσανατολισμού πάει πέρα από την απλή πίστη σε αξίες και το καθαρό ήθος αφού στηρίζεται σε αυτά για να κατευθύνει την πράξη όπως ορίζεται από τα τοπικά δεδομένα και όπως επαναπροσδιορίζεται από το συνεχή αναστοχασμό.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η ουσιαστική εμπλοκή και δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών τους έφερε αντιμέτωπους με την πολυπλοκότητα του ζητήματος της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως παρατηρούν οι (Bogotch κ.ά., 2008), με συνειδητή εργασία προς την κατανόηση των δράσεων και στάσεων μας απέναντι στη διδασκαλία, τη μάθηση και την ηγεσία, μπορούμε να διευρύνουμε τη συναίσθηση, να δημιουργήσουμε νέα γνώση, να φέρουμε αλλαγές στους εαυτούς μας αλλά και να ωφελήσουμε το σχολείο συνολικά. Στην παρούσα έρευνα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έλαβαν χαρακτήρα κλιμάκωσης και διεύρυνσης καθώς κινήθηκαν από δράσεις που βρίσκονταν πιο κοντά στον έλεγχό τους προς δράσεις που απομακρύνονταν από τον έλεγχό τους.

Η ανάπτυξη και η επαγγελματική καθοδήγηση αποτέλεσαν αίτημα των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις εξέλιξης της δράσης και αυτό ερμηνεύεται ως αναγνώριση της ανάγκης για συνεχή μάθηση και ανανέωση. Η Blackmore (2006) συνδέει την ανάπτυξη προσωπικού με την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού ρεπερτορίου το οποίο απαιτεί ενθάρρυνση μιας κουλτούρας προβληματισμού και επαγγελματικής μάθησης από μέρους των εκπαιδευτικών. Από μια διαφορετική προοπτική το αίτημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως συνειδητοποίηση του κενού ή ως 'ψευδοπροσδοκία' η οποία απορρέει από μια παγιωμένη αντίληψη ότι τα προβλήματα θα λυθούν με εξωτερική παρέμβαση.

Η διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ήταν προϊόν διαπραγμάτευσης με την καθημερινή πράξη σε πραγματικές συνθήκες δράσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή συνοψίζουν τις προσδοκίες και τις εισηγήσεις των επαγγελματιών της πρώτης γραμμής και καλύπτουν το ευρύ φάσμα δραστηριοποίησης. Η προσδοκία δράσης σε ένα ευρύ φάσμα πτυχών επιβεβαιώνει ότι η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο απαιτεί πολυμέτωπη και πολυεπίπεδη δράση (Carlisle κ.ά., 2006· Dantley & Tillman, 2006, 2010· Furman & Shields, 2003· Kumashiro 2000· Larson & Murtadha, 2002· Marshall & Ward, 2004· Riehl, 2000) η οποία να είναι συντονισμένη και να συμβαίνει σε πολλαπλά επίπεδα μιας συνεργασίας (Rosenberger, 2003) στη βάση ξεκάθαρα κοινού προσανατολισμού.



Διάγραμμα 5.1: Οι Ζώνες Δράσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (ΚΔ) ως απόρροια των κύκλων δράσης

Η αναζήτηση συνδέσεων και συνάφειας ανάμεσα στις επιμέρους δράσεις που αναπτύχθηκαν στους τρεις κύκλους δράσης και η αναζήτηση πυρηνικών αξιών στις εκφρασμένες εισηγήσεις των εκπαιδευτικών επιτρέπει την κατάληξη σε αρχές πολυμέτωσης και πολυεπίπεδης δράσης σε τρεις ευρύτερες ζώνες, αντίστοιχες των κύκλων δράσης που αναπτύχθηκαν: Ζώνη α': Οικοδόμηση ηθικής και αξιακής βάσης για συλλογική δράση, Ζώνη β': Εδραίωση δημοκρατικών και ενταξιακών πρακτικών στο σχολείο και Ζώνη γ': Δράση πέρα από τα όρια του σχολείου για σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα (Διάγραμμα 5.1). Η ανάδειξη ενός δυναμικού πλαισίου δράσης καλύπτει τη διαμόρφωση αντιλήψεων που καθοδηγούν την πράξη εντός του σχολείου και πέρα από αυτό και αναγνωρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση απαιτεί μια πλατιά και ενιαία δραστηριοποίηση πέρα από αποσπασματικές πρωτοβουλίες και ευαισθησίες. Ο πίνακας 5.1 παρουσιάζει ενδεικτικά το περιεχόμενο κατά ζώνη δράσης.

Πίνακας 5.1

Ζώνες Πολυμέτωσης και Πολυεπίπεδης Δράσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη στο Σχολείο

Ζώνες πολυμέτωσης και πολυεπίπεδης δράσης
Ζώνη Α': Οικοδόμηση προϋποθέσεων δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη Ανάπτυξη προσωπικού Διαμόρφωση κοινού προσανατολισμού Εγκαθίδρυση συνεργατικού πνεύματος Έγκαιρη αναγνώριση μειονεκτήματος και επισήμανση των περιπτώσεων υψηλού κινδύνου για άμεση παρέμβαση. Βαθιά γνωριμία βιογραφίας παιδιών και κατανόηση ιδιαιτερότητας Συμμετοχική, συστηματική και συντονισμένη δράση οριζόντια αλλά και κατακόρυφα Εστίαση της ενδοσχολικής δράσης στη διδασκαλία και στη μάθηση Στήριξη από το διευθυντή του σχολείου και διευκόλυνση της συμμετοχής όλων στην κοινή δράση Ανάπτυξη και διατήρηση θετικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς
Ζώνη Β': Δράση κοινωνικής δικαιοσύνης στον πυρήνα της παιδαγωγικής πράξης: επίπεδο αίθουσας διδασκαλίας και σχολείου Επίπεδο αίθουσας διδασκαλίας: Ανάπτυξη προσωπικού Εξατομικευμένη στήριξη που να καλύπτει γνωσιολογικές αλλά και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της κατ' οίκον εργασίας στο μαθησιακό καθήκον Δημοκρατικοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας Επίπεδο σχολείου Ανάπτυξη προσωπικού Εμπλουτισμός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προγράμματος και αφοσίωση στο μαθησιακό καθήκον Ευκαιρίες επιτυχίας για όλα τα παιδιά Ανάπτυξη περιβάλλοντος φροντίδας Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και φροντίδα στη συναισθηματική υπόσταση των παιδιών
Ζώνη Γ': Δράση κοινωνικής δικαιοσύνης πέρα από το επίπεδο του σχολείου Ανάπτυξη προσωπικού Αναδιαμόρφωση του περιεχομένου των ΑΠ με έμφαση στις πυρηνικές γνώσεις Υποστήριξη και δραστική εμπλοκή της οικογένειας Θεσμοθέτηση νέων και ενδυνάμωση υφιστάμενων μηχανισμών στήριξης σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος Συνολική υποστήριξη και φροντίδα πέρα από τη σχολική ζωή

Παρόλο ότι στη σχετική βιβλιογραφία η ιδέα μιας πλατιάς και ενιαίας προσέγγισης κερδίζει υποστήριξη από μελετητές και ερευνητές (Bogotch, 2002· Clark, 2006· Dantley & Tillman, 2006· 2010· Griffiths, 2003· Marshall & Oliva, 2010· Marshall & Ward, 2004), συχνά το επίκεντρο του ενδιαφέροντος διαφοροποιείται. Αρκετοί μελετητές αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα θέματα της αξιακής και ηθικής διάστασης όπως οι Starratt (1994), οι Balckmore (2002) και οι Goldfarb & Grinberg (2002) με τη βαθιά προσήλωσή τους σε αξίες όπως η δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η φροντίδα. Άλλοι μελετητές αποδίδουν σημασία στην ανατροπή των παγιωμένων πρακτικών όπως οι Frattura & Capper (2007) με έμφαση στη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας και άλλοι στην αναγκαιότητα δράσης πέρα από το σχολικό κτίριο όπως οι Marshall κ.ά. (2010) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο

να κινηθούμε έξω από το σχολικό κτίριο και τις τυπικές ρουτίνες των γραφείων. Στην εργασία της, η Lupton (2005) υποστηρίζει ότι τα σύγχρονα μέτρα αποτυγχάνουν εξαιτίας της άνιση κατανομής πόρων και εισηγείται παρέμβαση στο συγκεκριμένο με μέτρα ενδυνάμωσης και βελτίωσης των οργανωσιακών σχεδιασμών.

*Περιορισμοί στις Πιθανότητες των Παιδιών για Σχολική Επιτυχία - Προϋποθέσεις
Ανισότητας και Αδικίας*

Η έμπρακτη ανάληψη δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο έχει ως αφετηριακό σημείο την αναγνώριση και την επισήμανση της μειονεξίας. Οι εκφρασμένες περιγραφές των εκπαιδευτικών γενικά αλλά και ειδικά (όταν η αναφορά εστιάζοταν σε συγκεκριμένα παιδιά) αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το 'ποια παιδιά μένουν πίσω κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη'; Η παρουσίαση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αφορά στο τρίπτυχο οικογένεια, παιδί και σχολείο και ταξινομούνται σε πέντε διακριτές αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες κατηγορίες: α) Οικογενειακό υπόβαθρο, β) Στάσεις και προσδοκίες οικογενειακού περιβάλλοντος προς το σχολείο, γ) Ιδιαιτερότητα παιδιού, δ) Στάσεις και συμπεριφορές του παιδιού και ε) Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (Πίνακας 4.5).

Οι παράγοντες που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως περιοριστικοί για τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας ώστε να βρεθεί ένα παιδί στο φάσμα του 'υψηλού κινδύνου' επιβεβαιώνουν τις εκφρασμένες απόψεις στη σχετική βιβλιογραφία για τους λιγότερο προνομιούχους (Apple, 1986, 1995). Ενόσω το σχολείο δε λειτουργεί σε απομόνωση από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, η έρευνα ολοένα καταδεικνύει την επίδραση του περιβάλλοντος του σχολείου τόσο στις διαδικασίες του όσο και στην επίδοση των μαθητών (Thrupp, 2006b) και με την έννοια αυτή οι παράγοντες που αφορούν στο οικογενειακό υπόβαθρο και στην ιδιαιτερότητα των ίδιων των παιδιών σχετίζονται με τα εφόδια και την ετοιμότητα των παιδιών να φοιτήσουν με επιτυχία στο σχολείο. Την ίδια όμως στιγμή η αδυναμία του σχολείου να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα αποτελεί έκφραση άνισων ευκαιριών (Koutselini, 2008).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι μεμονωμένοι παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του παιδιού αποτελούν απειλή για την επιτυχημένη σχολική εμπειρία του παιδιού. Η παρουσία συγκεκριμένων παραγόντων στην εμπειρία ενός παιδιού συνιστά παρεμποδιστική μεταβλητή για την επιτυχία αλλά η πιθανότητα να τεθεί ένα παιδί στο επικίνδυνο φάσμα της

περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού πολλαπλασιάζεται από τη συλλειτουργία και την αλληλεπίδραση των μεμονωμένων παραγόντων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλά θέματα αδικίας και ανισότητας τείνουν να εκλαμβάνονται πλέον ως φυσιολογικά και ως δεδομένα, η αναγνώριση των παραγόντων κινδύνου από τους εκπαιδευτικούς αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Larson & Murtadha, 2002). Η αναγνώριση του μειονεκτήματος αποτελεί καίρια προϋπόθεση για την ανάπτυξη δράσης (Blackmore, 2006· Bogotch, 2002· Furman & Shields, 2003· Goddard, 2007a· Griffiths, 2003· Shields, 2004· Thrupp, 2006).

Ως κεντρική επισήμανση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η παρουσία μοτίβων εννοιολογικής σύλληψης που αναφέρονται στην ερμηνεία του πώς συγκεκριμένοι παράγοντες θέτουν σε κίνδυνο τις πιθανότητες επιτυχίας ενός παιδιού (Πίνακα 4.6). Το αξιοσημείωτο σε σχέση με τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών είναι ότι η επισήμανση των μοτίβων εμφανίστηκε στον αντίποδα των μονοδιάστατων ερμηνειών οι οποίες κυριάρχησαν στις αρχικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα μοτίβα επιβεβαιώνουν την εξελικτική και εποικοδομητική πορεία διαμόρφωσης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών καθώς από τις μονοδιάστατες και μονοσήμαντες ερμηνείες για το *‘ποια παιδιά ανήκουν στην κατηγορία υψηλού κινδύνου’* στα αρχικά στάδια της δραστηριοποίησης οδηγηθήκαμε σε πολυδιάστατες και πολυσήμαντες ερμηνείες στη βάση της πολυπλοκότητας, της συλλειτουργίας και της αλληλεπίδρασης των θεμάτων και στη βάση της αλυσιδωτής πρόκλησης δυσκολιών για τα παιδιά συνιστώντας ένα *‘φαινόμενο ντόμινο’*. Η εξελικτική διαμόρφωση αντιλήψεων οικοδομήθηκε και αναδύθηκε μέσα από τη συνεχή προσπάθεια γνωριμίας με τη βιογραφία και την προσπάθεια κατανόησης της ιδιαιτερότητας κάθε παιδιού.

Από τη μελέτη των ερμηνειών των εκπαιδευτικών προκύπτουν σημαντικές παρατηρήσεις οι οποίες συγκλίνουν στο βασικό συμπέρασμα ότι κάθε παιδί αποτελεί μια μοναδική παρουσία και ότι η εκδήλωση μειονεκτήματος δεν ακολουθεί κάποιο τυποποιημένο μοτίβο. Στη σχετική βιβλιογραφία, συχνά η αναφορά σε μειονέκτημα συνδέεται με μεμονωμένους παράγοντες όπως η φτώχεια, η μετανάστευση, το μορφωτικό υπόβαθρο, οι μαθησιακές δυσκολίες, ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Η προσπάθεια εξατομικευμένης κατανόησης κατέδειξε ότι η απλή παρουσία ενός παράγοντα κινδύνου δεν είναι ικανή από μόνη της να προβλέψει την αποτυχία. Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, δεν προκύπτουν σταθερές διαδρομές και καμιά μοντελοποίηση ερμηνείας δεν υποστηρίζεται.

Η παρουσία μεμονωμένων παραγόντων κινδύνου δε σημαίνει και αυτονόητη εκδήλωση κάποιας συγκεκριμένης ορατής δυσκολίας από το παιδί και μια τέτοια

προσέγγιση εγκυμονεί κινδύνους παρερμηνείας και λανθασμένης εκτίμησης. Ξεχωριστό ενδιαφέρον προκάλεσαν οι περιπτώσεις παιδιών στις οποίες καμία – τουλάχιστον ορατή – δυσκολία δεν εκδηλωνόταν παρά την παρουσία σημαντικών παραγόντων κινδύνου στο υπόβαθρο και στην ιδιαιτερότητά τους. Παιδιά τα οποία είχαν χαρακτηριστεί ως περιπτώσεις ‘υψηλού κινδύνου’ εξαιτίας του οικογενειακού υπόβαθρού τους ή της καταγωγής τους τελικά δεν παρουσίασαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στην επίδοση και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνοντας ότι δεν μπορεί να υπάρχουν μονοδιάστατες ερμηνείες. Το εύρημα αυτό στηρίζει τις σύγχρονες πλουραλιστικές προσεγγίσεις των θεμάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gewirtz & Cribb, 2002· Griffiths, 2003· Young, 2000).

Μια πλουραλιστική αντίληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης σημαίνει αντιμετώπιση της αδικίας ως έννοιας με πολλές όψεις: αφορά στην κατανομή των υλικών και των πόρων αλλά και στην ιδιότητα μέλους μιας οποιασδήποτε ομάδας η οποία έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα αφού σε κάθε περίπτωση ισχύουν διαφορετικά δεδομένα. Όπως εξηγεί η Young (2000) «η προσπάθεια προσδιορισμού μιας κοινής ταυτότητας στην ομάδα τείνει να κανονικοποιήσει την εμπειρία και την προοπτική κάποιων μελών της ομάδας ενώ περιθωριοποιεί και αποσιωπά άλλα μέλη» (σ.88-89).

Κατά τη συζήτηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένα παιδιά, οι ερμηνείες αποδείχθηκαν πολύπλοκες και συχνά προέκυπταν από συνδυασμό γεγονότων ή παραγόντων και ως εκ τούτου οφείλουν να είναι βασισμένες σε αξιόπιστη και επικαιροποιημένη ενημέρωση. Από την πολυπλοκότητα των δυσκολιών συχνά προκύπτουν αλυσιδωτά προβλήματα συγκροτώντας ένα ‘φαινόμενο ντόμινο’. Για παράδειγμα, από τη χαμηλή επίδοση συχνά προέκυπταν σημαντικές συνεπαγωγές για τη συναισθηματική υπόσταση των παιδιών, την αυτοπεποίθηση ή και για την προσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Συνδέοντας, τη χαμηλή επίδοση με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του παιδιού και με μια πιθανή χαμηλή υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον οι αλυσιδωτές επιπτώσεις γίνονται ευδιάκριτες.

Οι αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών λειτουργούσαν είτε ως ενδιάμεσος παράγοντας που οδηγούσε σε μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή επίδοση είτε ως τελικό αποτέλεσμα από την παρατεταμένη εμπειρία αποτυχίας στο μαθησιακό τομέα. Η διαπίστωση αυτή καταγράφηκε αφενός στις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών όταν κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τη μη επίτευξη προόδου με ερμηνείες όπως: «[...] καταλαβαίνεις ότι το μωρό μπορεί γιατί έχει την ικανότητα αλλά για κάποιο (άλλο) λόγο, συναισθηματικά δεν μπορεί. Ίσως και να εμπλέκεται η οικογένεια ίσως όμως και να είναι

θέματα του μωρού» (EYT19, SYN_F, σ.461). Αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν και τη γενικότερη κατάσταση παιδιών που βίωναν μια παρατεταμένη αποτυχία αναδεικνύοντας το ρόλο του συναισθήματος όταν οι συζητήσεις για τα παιδιά μετακινούνταν από το επίπεδο που αφορούσε ένα αδιαφοροποίητο σύνολο προς συγκεκριμένες περιπτώσεις. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο συναισθηματικός παράγοντας λειτουργεί διαμεσολαβητικά επηρεάζοντας τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία και αποκλεισμό. Διαπιστώσεις όπως *«Άμα το μωρό πιστέψει ότι δεν τα καταφέρνω θα μείνει τζαμαί»* (EYT 5, SYN_I, σ. 2), είναι ενδεικτικές.

Ξεχωριστή αναφορά αξίζει στην τάση των εκπαιδευτικών να αποδίδουν την ευθύνη για την αποτυχία και τη χαμηλή επίδοση των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων σε παράγοντες που σχετίζονταν με εκδήλωση αδιαφορίας ή τεμπελιάς από μέρους των ίδιων των παιδιών. Εκδηλώθηκε δηλαδή μια τάση σταδιακής αποδοχής της κατάστασης αποτυχίας που βίωνε το παιδί ως αποτέλεσμα προσωπικής ευθύνης αποδίδοντας ουσιαστικά ενοχή στο ίδιο το παιδί. Η τάση αυτή καταγράφηκε κυρίως στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τη μη επίτευξη προόδου στα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων.

Όπως επισημαίνει η Shileds (2004), ως εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουμε τη σιωπή απέναντι στα προβλήματα των παιδιών με αποτέλεσμα να ενοχοποιούμε την εμπειρία πολλών παιδιών χωρίς να περιλαμβάνουμε τα προβλήματα αυτά σε μια συζήτηση που θα μπορούσε να έχει κάποιο νόημα για τις πραγματικότητες που τα παιδιά ζουν. Το παράδοξο στην περίπτωση αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επισήμαιναν τα παιδιά ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου στη βάση συγκεκριμένων παραγόντων κινδύνου ενώ την ίδια στιγμή απέδιδαν την αποτυχία των παιδιών σε παράγοντες που αφορούσαν στη δική τους προσπάθεια.

Η αναφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποκτά νόημα για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης στο βαθμό που η ηγεσία είναι σε θέση να συμβάλει στον αναστοχαστικό μετασχηματισμό τους. Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, περιλαμβανομένου και του διευθυντή, διαδραμάτισε η διαρκής πρόκληση αναστοχασμού επί της εμπειρίας που αποκτιόταν από τη συνειδητή δραστηριοποίηση για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Ο αναστοχασμός έφερε στην επιφάνεια λανθάνουσες αντιλήψεις και αποκάλυψε την ευαισθησία των εκπαιδευτικών όταν η αναφορά εστιαζόταν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις:

«είναι ένα μωρό που δεν μπορεί να κάτσει ήσυχο ένα δευτερόλεπτο μέσα στην τάξη. Είναι δύσκολο. Είναι αδέρφια με το Ν... στη ... τάξη [...] Είναι διαζευγμένη οικογένεια. Λείπει και η μητέρα αρκετές ώρες. Την ευθύνη την έχει η γιαγιά. Είχαμε δυσκολίες και με το Ν... . Η γιαγιά είναι νεαρή και βοηθά. Λαμβάνει υποστήριξη. Το πρόβλημα δεν είναι μαθησιακό. Είναι αλλού το πρόβλημα. Τα παιδιά θέλουν αγάπη» (20, A2_Plirofories).

Περαιτέρω, ο αναστοχασμός διευκόλυνε τη συνειδητοποίηση των κοινών αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ώστε να εδραιώνονται οι προϋποθέσεις για περαιτέρω δράση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί από ‘σιωπηροί συνοδοιπόροι’ που μοιράστηκαν τις ανησυχίες τους κατέληξαν σε ‘ομιλητικούς συνεργάτες’ που συμμετείχαν στην κοινή προσπάθεια για αναχαίτιση της αδικίας και υπεράσπιση της δικαιοσύνης. Ο αναστοχασμός είχε προκαλέσει και αποκαλύψει τη συναντίληψη των εκπαιδευτικών. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την ταύτιση αντιλήψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή η οποία καταγράφηκε στη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων. Χαρακτηριστικές μάλιστα ήταν οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το αίσθημα ανακούφισης που τους πρόσφερε η συνειδητοποίηση ότι ο διευθυντής προωθούσε ιδέες που οι ίδιοι δεν είχαν την ευχέρεια να εξωτερικεύσουν κάτω από την πίεση της καθημερινότητας της σχολικής ζωής:

«Ο δάσκαλος πρέπει να νιώθει ότι έχει συνέχεια στήριξη και πως για ό,τι χρειαστεί θα έχει βοήθεια [...] Και ούτε ότι είναι εκτεθειμένος. Και ότι έχει και αναγνώριση από το διευθυντή και ότι έχει και μια βοήθεια. Και ότι εκείνα που προσπαθώ εγώ ενισχύονται από εκείνα που μου προσφέρει ο διευθυντής» (EYT2, SYN_I, σ. 22-23).

Ο ρόλος της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη δράσης προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ηγεσία, καλείται να δώσει τα ερεθίσματα, να προκαλέσει τον αναστοχασμό και να δημιουργήσει εκείνες τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης ώστε οι αρχικές αντιλήψεις σε σχέση με την παιδαγωγική πράξη να αποκαλυφθούν, να συζητηθούν κριτικά και να δοκιμαστούν απέναντι σε αξίες, ώστε βαθμιαία να επιτευχθεί ο αναγκαίος μετασχηματισμός που θα διευκολύνει την ανάπτυξη δράσης προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η εισαγωγή του αναστοχασμού στην πράξη της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης και η δημιουργία ευκαιριών δράσης διευκολύνει την ανάπτυξη συνείδησης των διαστάσεων της μειονεξίας συγκεκριμένων παιδιών απέναντι στις παγιωμένες πρακτικές των σχολείων

και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας ηθικής και αξιακής βάσης που να καθοδηγεί τη δράση. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης έχει την υποχρέωση να προκαλεί την ανάπτυξη ενημερωμένης δράσης η οποία αμφισβητεί τα καθιερωμένα καθώς αναζητεί ένα διαρκή επαναπροσδιορισμό αποστολής.

Ο Ρόλος της Κατ' Οίκον Εργασίας στη Διαιώνιση ή Θεραπεία της Αδικίας

Η σύνδεση του ρόλου της κατ' οίκον εργασίας με την κοινωνική δικαιοσύνη αναδεικνύεται στο σημείο όπου συνειδητοποιείται μια παγιωμένη αντίληψη για την αναγκαιότητά της και τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία με μια ταυτόχρονη αναγνώριση της ανάγκης για συμμετοχή ενηλίκων στη διεκπεραίωσή της. Λαμβάνοντας υπόψη ότι συγκεκριμένα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα δεν έχουν την ευχέρεια για υποστήριξη της προσπάθειάς τους στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον, η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας αποτελεί ζήτημα δικαιοσύνης. Ο ρόλος της ηγεσίας σε σχέση με το ζήτημα αυτό δεν αφορά στην επιβολή συστάσεων πρακτικής αλλά στην ανάδειξη και συζήτηση των ελλειμμάτων που αφορούν στη διαχείριση του θεσμού μαζί με τους εκπαιδευτικούς ώστε να μετασχηματιστούν αντιλήψεις και να αναθεωρηθούν πρακτικές.

Με βάση τα ευρήματα, ο προβληματισμός που προκύπτει αφορά στη σύνδεση της κατ' οίκον εργασίας με την κοινωνική δικαιοσύνη και στις δημοκρατικές πρακτικές που το σχολείο υιοθετεί. Η 'αναγκαία' εμπλοκή των οικογενειών στη διαδικασία διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας διαφοροποιεί τα εφόδια και την επάρκεια των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του σχολείου για την κατ' οίκον εργασία και συνδέεται με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (Felix κ.ά., 2008) των οικογενειών. Με αυτή την προοπτική η κατ' οίκον εργασία μπορεί να συμβάλλει στη διαιώνιση της εκπαιδευτικής ανισότητας καθώς η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας θέτει παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα σε ακόμα μειονεκτικότερη θέση διευρύνοντας τα πιθανά ελλείμματα και δημιουργώντας προϋποθέσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στο σχολείο.

Από τα ευρήματα προηγούμενων εργασιών φαίνεται ότι η εμπλοκή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία συνδέεται με το κοινωνικο-οικονομικό στάτους των οικογενειών (Felix κ.ά., 2008· Revicki, 1981). Γνωρίζουμε επίσης ότι το κοινωνικο-οικονομικό στάτους συνδέεται με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Coleman κ.ά., 1966) και ότι το οικονομικό και κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο μπορεί να προβλέψει την επίδοση (Balli κ.ά., 1998· Revicki, 1981) ακόμα και όταν οι γονείς από διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο

δηλώνουν ότι αφιερώνουν εμπλοκή στην εργασία των παιδιών σε όμοιο βαθμό (Balli κ.ά., 1998). Τα δεδομένα αυτά προκαλούν προβληματισμούς σε σχέση με το είδος και το περιεχόμενο της στήριξης την οποία είναι σε θέση να προσφέρουν οι γονείς διαφορετικών κοινωνικο-μορφωτικών στρωμάτων – ιδιαίτερα όταν δηλώνουν ότι θα ήθελαν κάποια καθοδήγηση από το σχολείο για να προσφέρουν αυτή τη στήριξη προς τα παιδιά τους.

Έχοντας κατά νου ότι η συζήτηση για την ωφελιμότητα και την αναγκαιότητα της κατ' οίκον εργασίας παραμένει ανοιχτή ανάμεσα σε υποστηρικτές και επικριτές του θεσμού, το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν εστιάστηκε στο κατά πόσο είναι πραγματικά επωφελής και αναγκαία η κατ' οίκον εργασία για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά στο να αποκαλυφθούν οι αντιλήψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και ωφελιμότητά της. Οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν σε δύο επίπεδα: 'γενικά' και 'ειδικά'. 'Γενικά', η διερεύνηση αφορούσε σε πτυχές που αφορούν το θεσμό της κατ' οίκον εργασίας στα δημόσια σχολεία και 'ειδικά' αφορούσε στη συνέπεια και στις δυσκολίες κάθε παιδιού χωριστά. Με βάση τα πιο πάνω, η διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον και πρωτοτυπία.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, συνάγεται ότι κυρίαρχη θέση στις αντιλήψεις των γονέων κατέχει η αναγνώριση της σημαντικότητας και της αναγκαιότητας της κατ' οίκον εργασίας (Πίνακας 4.13). Την ίδια στιγμή οι οικογένειες μάς πληροφορούν ότι για τη διεκπεραίωση της εργασίας που ανατίθεται στα παιδιά είναι αναγκαία η συμβολή κάποιου ενήλικα. Η ερμηνεία των γονέων για την παροχή βοήθειας προς τα παιδιά είναι ότι τα ίδια τα παιδιά ζητούν τη βοήθεια ή τη χρειάζονται (83,3%) ενώ ένα υψηλό ποσοστό θεωρεί ότι είναι ένας τρόπος ενημέρωσης για την εργασία στο σχολείο (78,9%).

Παρά το γεγονός ότι ο βαθμός οικογενειακής εμπλοκής στην κατ' οίκον εργασία από μόνος του δε φαίνεται ικανός να προβλέψει την επίδοση (Balli κ.ά., 1998), στην πράξη οι γονείς φαίνεται να επιδεικνύουν ιδιαίτερη φροντίδα αλλά και αγωνία για τη διεκπεραίωσή της. Κατά τη διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία οι Hoover-Dempsey κ.ά. (2001) διαπίστωσαν ότι οι γονείς πιστεύουν ότι είναι υποχρέωσή τους να ασχολούνται με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών προσδοκώντας ότι η εμπλοκή τους θα προκαλέσει μια θετική διαφορά, ενώ την ίδια στιγμή θεωρούν ότι και οι εκπαιδευτικοί αναμένουν την εμπλοκή των γονέων. Γενικότερα, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι μέσω της κατ' οίκον εργασίας διατηρούν κάποιου είδους συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους με την προσδοκία ότι η συμμετοχή αυτή θα συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών στη σχολική ζωή (Hoover-Dempsey κ.ά., 2001· Symeou, 2009).

Στις περιπτώσεις όπου οι γονείς δεν παρέχουν βοήθεια στα παιδιά προβάλλουν ως κυρίαρχο αιτιολογικό ότι 'το παιδί δε χρειάζεται βοήθεια'. Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.18 φαίνεται ότι συγκριτικά οι γονείς των οποίων τα παιδιά ανήκουν στην ομάδα χαμηλού κινδύνου²⁹ τείνουν να θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό ότι το παιδί τους δε χρειάζεται τη βοήθειά τους.

Στη Διεθνή Έρευνα για τον Αλφαριθμητισμό «Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)» το 1991 φάνηκε ότι οι μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις δήλωναν ότι είχαν ανάγνωση για κατ' οίκον εργασία 3 φορές την εβδομάδα και αφιέρωναν περισσότερο από μισή ώρα σ' αυτήν (Martin κ.ά., 2003) και το εύρημα αυτό καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης. Κρίσιμης σημασίας θέμα, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, είναι η αδικία εις βάρος των παιδιών τα οποία οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε λόγω έλλειψης γνώσης.

Τα παράπονα των γονέων απέναντι στη διαχείριση του θεσμού από το σχολείο έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες έρευνες. Η αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό οικοδομείται στην πεποίθηση ότι η κατ' οίκον εργασία μεταφέρει μέρος του μαθησιακού έργου στο σπίτι, γίνεται σε βάρος του προσωπικού ελεύθερου χρόνου των παιδιών και μπορεί να αποτελέσει και λόγο για διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων. Αρκετοί ερευνητές (Goodnow & Collins, 1990· Levin κ.ά., 1997· Cowan κ.ά., 1998· Solomon, Warin & Lewis, 2002· Συμεού, 2009) έχουν επισημάνει την αρνητική επίδραση που πιθανό να έχει η κατ' οίκον εργασία στις οικογενειακές σχέσεις. Μια πιθανή ερμηνεία σχετικά, θα μπορούσε να είναι η εξής: η αγωνία των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους ταυτίζεται με την επιτυχημένη πορεία τους στο σχολείο και ως εκ τούτου η αγωνία μεταφράζεται σε μια διακαή επιθυμία να συμβάλουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών μέσω της κατ' οίκον εργασίας. Η επιθυμία αυτή δημιουργεί ένα κλίμα έντασης αλλά και πίεσης προς τα παιδιά – ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζονται δυσκολίες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των εργασιών τους. Η αγωνία αλλά και η πίεση για τη διεκπεραίωση κατ' οίκον εργασία συχνά αποτελεί πηγή οικογενειακών συγκρούσεων (Beresford & Hardie, 1996).

Ως κρίσιμης σημασίας παρατήρηση εκ μέρους των γονέων μπορεί να χαρακτηριστεί η αντίληψη ότι κατά την ανάθεση εργασιών στα παιδιά δε λαμβάνονται υπόψη οι δυσκολίες και τα οικογενειακά δεδομένα και ότι απουσιάζει μια σταθερότητα σε σχέση με το είδος και την ποσότητα των εργασιών που ανατίθενται στα παιδιά. Η αντίληψη αυτή συνδέει την κατ'

²⁹ Ως ομάδα χαμηλού κινδύνου θεωρούνται όλα τα παιδιά που δεν επισημάνθηκαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου από τους εκπαιδευτικούς.

οίκον εργασία με το επίπεδο δημοκρατίας στους σχολικούς θεσμούς, με το επίπεδο σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και με την έννοια αυτή η κατ' οίκον εργασία αποτελεί θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαίδευση.

Τα παράπονα που εκφράζουν οι γονείς, στην ουσία αποτελούν μαρτυρία δυσλειτουργίας του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας με συνεπαγωγές που αφορούν στο ρόλο της κατ' οίκον εργασίας εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δυσλειτουργία σχετίζεται με την ανεπάρκεια, την ασυνέπεια και την ασάφεια στη διαχείριση του θεσμού από το σχολείο το οποίο φαίνεται να έχει καλλιεργήσει μια εντύπωση για την αναγκαιότητα της κατ' οίκον εργασίας. Η εντύπωση αυτή έχει δυσμενείς επιπτώσεις στο πόσο ασφαλείς αισθάνονται οι γονείς για την αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου, αφού η εντύπωση αυτή συνοδεύεται από την εκφρασμένη ανάγκη των γονέων για ενημέρωση.

Οι γονείς εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις για τον τρόπο που το σχολείο διαχειρίζεται το θεσμό μεταφέροντας το μαθησιακό καθήκον στο σπίτι χωρίς κάποια συνέπεια και σταθερότητα. Όπως παρατηρούν οι Bryan & Burstein (2004) οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία τείνουν να βασίζονται στις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παρά σε κάποια συναίνεση που συμφωνήθηκε στη βάση ερευνητικών δεδομένων. Τα στοιχεία αυτά, αποκαλύπτουν δυσκολίες οι οποίες φαίνεται να παρατηρούνται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Όπως παρατηρούν οι Bryan & Burstein (2004), οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία τείνουν να βασίζονται στις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παρά σε κάποια συναίνεση που συμφωνήθηκε στη βάση ερευνητικών δεδομένων.

Οι Marzano & Pickering (2007) θεωρούν ότι είναι κρίσιμης σημασίας να ληφθεί υπόψη το τι λένε οι εκπαιδευτικοί αφού αυτοί είναι τα πρόσωπα που διαχειρίζονται το θεσμό στην πράξη και οι προσωπικές τους πεποιθήσεις διαποτίζουν τις καθιερωμένες πρακτικές. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας ωφέλιμη και αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ακόμα ότι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά επιδεικνύουν συνέπεια στην κατ' οίκον εργασία που τους ανατίθεται αποτελεί τεκμήριο για το ενδιαφέρον που έχουν για τη σχολική ζωή και τη μάθηση τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και οι γονείς.

Αισιοδοξία προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του σχολείου (57,4%) έδειχναν συνέπεια στο μέγιστο βαθμό στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους, ενώ μόλις ένα στα δέκα παιδιά (10,3%), φαίνεται να έδειχνε

περιστασιακή συνέπεια έως παντελή ασυνέπεια. Το ποσοστό αυτό δε φάνηκε αρκετό για να αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς από την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας. Παρά τις κατ' επανάληψη συστάσεις του διευθυντή και παρά τη λεκτική συναίνεση για ορθολογιστική διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας από τους εκπαιδευτικούς, στην πράξη αρκετοί εκπαιδευτικοί φάνηκαν να συνεχίζουν να ενεργούν με βάση τις παγιωμένες πρακτικές.

Αξιοσημείωτο εύρημα για την έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου υπάρχουν συγκριτικά μεγαλύτερα ποσοστά παιδιών τα οποία, σύμφωνα με την εκτίμηση των δασκάλων τους, επιδεικνύουν καθόλου έως λίγη συνέπεια προς την κατ' οίκον εργασία τους. Η συνάφεια αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη ενός προβληματισμού για διερεύνηση του κατά πόσο ο χαμηλός βαθμός συνέπειας στην κατ' οίκον εργασία λειτούργησε και ως παράγοντας, για να χαρακτηριστούν κάποια παιδιά ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου. Με άλλα λόγια, δεν είμαστε σίγουροι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τα παιδιά ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου επηρεαζόμενοι από την ασυνέπεια στην κατ' οίκον εργασία την οποία πιθανό να ερμήνευσαν και ως αδιαφορία – χωρίς να κάνουν την αναγκαία διασύνδεση με τις δυσκολίες που πηγάζουν από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Το εύρημα φανερώνει ότι η εκπαιδευτική πράξη αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο πολύπλοκων και συχνά απροσδιόριστων σχέσεων και προσδοκιών.

Παρά την παραδοχή ότι η ασυνέπεια στην κατ' οίκον εργασία συνδέεται κυρίως με την ομάδα υψηλού κινδύνου, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η μειονεξία συγκεκριμένων παιδιών θα πρέπει να είναι λόγος για κατάργηση του θεσμού επειδή, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, πέρα από την ομάδα υψηλού κινδύνου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η ομάδα των παιδιών με υψηλή επίδοση. Έμμεσα, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επίδειξη συνέπειας με την ικανότητα εργασίας των παιδιών. Η αντίληψη αυτή αποκαλύπτει μια μονομερή ερμηνεία της αποτυχίας των παιδιών την οποία οι εκπαιδευτικοί συνδέουν με την επίδειξη ασυνέπειας απέναντι στην κατ' οίκον εργασία.

Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό να μελετηθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα πιθανό να μην απολαμβάνουν κάποια υποστήριξη κατά τη διεκπεραίωση των σχολικών υποχρεώσεών τους και έτσι να τίθενται σε δυσμενή θέση σε σχέση με τους συνομήλικούς τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η αδυναμία των παιδιών να ανταποκριθούν στην κατ' οίκον εργασία συχνά εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς και ως αδιαφορία των παιδιών και της οικογένειας. Ιδιαίτερη σημασία χρειάζεται να αποδοθεί επίσης στο γεγονός ότι τα παιδιά από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα, ιδιαίτερα όσα έχουν χαμηλή επίδοση, πιθανό να μην

επωφελούνται με τον ίδιο τρόπο από την κατ' οίκον εργασία όπως τα παιδιά που προέρχονται από τα πιο οικονομικά και κοινωνικά ασφαλή στρώματα (Center for Public Education, 2007).

Άξιο συζήτησης και βαθύτερης διερεύνησης είναι επίσης το εύρημα ότι παρόλο ότι οι εκπαιδευτικοί, λεκτικά αναγνωρίζουν ότι η απουσία βοήθειας και οι προσωπικές δυσκολίες του παιδιού αποτελούν μεταβλητές που ερμηνεύουν την ασυνέπεια, οι ίδιοι αξιολογούν ως σημαντικότερη ερμηνεία της ασυνέπειας την προσωπική αδιαφορία από μέρους των παιδιών. Θα ανέμενε κανείς ότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του οικογενειακού παράγοντα - και με επίγνωση της τάσης για μεγαλύτερη ασυνέπεια ανάμεσα στα παιδιά που οι ίδιοι χαρακτήρισαν ως περιπτώσεις υψηλού κινδύνου - θα διαφοροποιούσαν την προσέγγισή τους σε σχέση με τη διαχείριση του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας.

Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνει και πάλι την πολυπλοκότητα του πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πράξη. Για το μετασχηματισμό των αντιλήψεων αυτών επιστρατεύθηκε ο διαρκής αναστοχασμός και η διαρκής προσπάθεια γνωριμίας με τη βιογραφία των παιδιών με την αισιοδοξία ότι θα ενδυναμωθεί η συναίσθηση της δυσχερούς θέσης στην οποία βρίσκονταν παιδιά τα οποία προέρχονταν από μειονεκτικά περιβάλλοντα. Όπως παραδέχθηκε εκπαιδευτικός σε προσωπική άτυπη συζήτηση, ένιωσε πολύ καλά για ό, τι είχαμε κάνει: *«Ποτέ δεν ξέρεις γιατί ένα παιδί δεν τα πάει καλά. Μας άρεσε η ιδέα αλλά δυσκολευόμαστε να θέσουμε κριτήρια, αξιολόγησης»* (DIAR_C_, σ. 1).

Συνεξετάζοντας τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται μια ταύτιση αντιλήψεων, ώστε να επιβεβαιώνονται τα ακόλουθα:

α. Έχουμε ένα σύστημα εκπαίδευσης που αναδεικνύει ως αναγκαία και επιβαλλόμενη την κατ' οίκον εργασία με παραδοχές που καταδεικνύουν ελλείμματα στην υιοθέτηση μιας ενιαίας προσέγγισης από μέρους των εκπαιδευτικών.

β. Υπάρχουν μαρτυρίες και παραδοχές ότι τα παιδιά δε βρίσκονται στην ίδια θέση για να διαχειριστούν αυτόνομα τις εργασίες που τους ανατίθενται.

γ. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η ασυνέπεια στην κατ' οίκον εργασία συνδέεται με την πιθανότητα να αντιμετωπιστεί ένα παιδί ως περίπτωση 'υψηλού κινδύνου' εξαιτίας μιας επιδερμικής απόδοσης της ασυνέπειας σε αδιαφορία. Δηλαδή, ένα παιδί μπορεί να θεωρείται ως περίπτωση 'υψηλού κινδύνου', επειδή η ασυνέπεια ερμηνεύεται ως αδιαφορία ή επειδή δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των ανατιθέμενων εργασιών.

δ. Το σχολείο δεν κατάφερε να υιοθετήσει στην πράξη μια κοινή πολιτική διαχείρισης της κατ' οίκον εργασίας και

ε. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν το γεγονός ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να διαχειρίζονται αυτόνομα την κατ' οίκον εργασία.

Η ανάληψη έρευνας δράσης στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διευκόλυνε το μετασχηματισμό αυτής της αντίληψης και ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επάρκεια των παιδιών για αυτόνομη διαχείριση των υποχρεώσεων που τους ανατίθενται.

Το μήνυμα από τα ευρήματα που συζητήθηκαν πιο πάνω είναι απλό: αν ως εκπαιδευτικοί πρόκειται να αποδεχθούμε ότι η κατ' οίκον εργασία είναι σημαντική και αναγκαία στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία τότε οφείλουμε να διασφαλίζουμε ότι κάθε παιδί έχει ίσες ή όμοιες ευκαιρίες για όφελος από το θεσμό και ίσες ή όμοιες ευκαιρίες αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων που μπορεί να του προσφέρει η κατ' οίκον εργασία. Η αναγκαία συμβολή των γονέων στη διαδικασία δημιουργεί ένα εν δυνάμει έλλειμμα ισότητας και διαιώνιση της ανισότητας ευκαιριών. Το ζήτημα δεν είναι κατά πόσο η κατ' οίκον εργασία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσης και της επίδοσης αλλά κατά πόσο συνδέεται με την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο βαθμό που υπάρχουν ενδείξεις ότι κάτω από προϋποθέσεις η επίδοση μπορεί να βελτιωθεί, καθίσταται ακόμα πιο αναγκαίο να εξετάσουμε ποιοι κερδίζουν και ποιοι χάνουν από τη διαιώνιση υφιστάμενων πρακτικών. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η ανάληψη έρευνας δράσης ενδυνάμωσε τη συναίσθηση των δυσλειτουργιών που προκύπτουν από τις καθιερωμένες πρακτικές μας και οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε πιο στοχαστική ανάθεση ώστε να διευκολύνονται όλα τα παιδιά στη διεκπεραίωσή της. Η παραδοχή αυτή καταγράφεται στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών κατά τη λήξη της δράσης. Στις περιπτώσεις όπου ίσχυαν έντονοι περιορισμοί από το ίδιο το περιβάλλον των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν υφιστάμενους θεσμούς όπως η εξατομικευμένη ενισχυτική διδασκαλία και η διαφοροποίηση στα πλαίσια των μαθημάτων. Επιπλέον, το σχολείο εξασφάλισε τους αναγκαίους πόρους και δημιούργησε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και στήριξης της κατ' οίκον εργασίας μετά τη λήξη των μαθημάτων για συγκεκριμένα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα.

Αντιστάσεις στη Δράση για Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στο Σχολείο

Η αναγκαία επανεξέταση και αναθεώρηση των καθιερωμένων πρακτικών σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν κερδίζει εύκολα πλατιά υποστήριξη, ενώ συχνά προκαλεί ισχυρές αντιστάσεις ακόμα και έντονες αντιδράσεις. Ως αντίσταση στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να θεωρηθεί κάθε δυσκολία εφαρμογής δράσεων, η έκφραση επιφυλάξεων, ακόμα και η απουσία υποστήριξης των προσπαθειών του σχολείου. Η πρόληψη και η αντιμετώπιση των αντιστάσεων απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να κερδίζουν την υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας και να εναρμονίζουν τις διαφορές αναχαιτίζοντας ταυτόχρονα την αντίσταση (Blair, 2002).

Αντιστάσεις στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο προβλήθηκαν σε όλο το μήκος της έρευνας και συχνά παρουσίαζαν κάποια αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Οι αντιστάσεις διαφοροποιούνταν - ανάλογα με το χρονικό σημείο εμφάνισης ή εξαφάνισής τους, τη μορφή που λάμβαναν, την ένταση και την πηγή τους - καλύπτοντας όλο το εύρος της παιδαγωγικής διαδικασίας. Πηγή των αντιστάσεων αποτέλεσαν: α) Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, β) Οι θεσμοί και οι οργανωτικές δομές εντός του σχολείου και στο ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς, και γ) Οι ίδιες οι δυσκολίες των παιδιών, περιλαμβάνοντας και αυτές που προέρχονταν ή προβάλλονταν από τους γονείς.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας η πηγή των αντιστάσεων μπορεί να αναζητηθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στην ετοιμότητά τους να αναλάβουν δράση, στην απουσία προσανατολισμού κοινωνικής δικαιοσύνης από τους θεσμούς που διέπουν τη λειτουργία και την υποστήριξη του δημόσιου σχολείου και τέλος στη βιογραφία και στην ιδιαιτερότητα των ίδιων των παιδιών που βρέθηκαν στη μειονεξία και στην περιθωριοποίηση με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία και αποκλεισμό (Πίνακας 4.21, 4.22). Στην πράξη, οι επιμέρους μορφές αντίστασης παρουσίαζαν μια εξελικτική διαδρομή από τη γένεση μέχρι την κορύφωση ή την εξαφάνισή τους και δύσκολα μπορούσαν να απομονωθούν καθώς συχνά παρουσίαζαν αλληλεπίδραση και αλληλοεπικάλυψη.

Οι αντιστάσεις που προέρχονταν από την ανεπάρκεια των θεσμών και τις δυσκολίες των παιδιών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μη ελεγχόμενες μεταβλητές για το σχολείο, συνιστώντας μια αντικειμενική δυσκολία στην προσπάθεια. Οι θεσμοί σχετίζονται με νομοθεσίες, κανονισμούς λειτουργίας, οργανωτικές δομές και διαδικασίες λειτουργίας των δημόσιων σχολείων και με την έννοια αυτή αποτελούν ένα σταθερό και μάλλον

άκαμπτο δεδομένο. Σε αυτή την ομάδα αντιστάσεων περιλαμβάνονται και οι δυσκολίες που προέκυπταν από τις στάσεις των λειτουργών στους διάφορους θεσμούς.

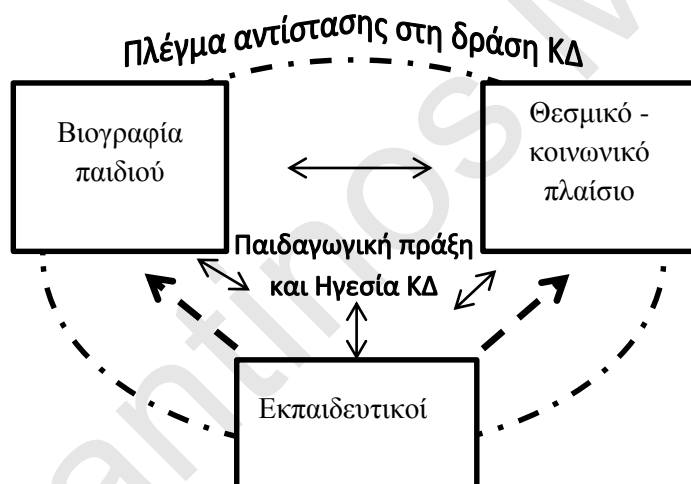
Οι θεσμοί και η βιογραφία των παιδιών καθίστανται πηγή εμποδίων και αντίστασης από τη στιγμή που συνειδητοποιείται ότι οι διαδικασίες και τα πρόσωπα αντιστρατεύονται ή δε συμπορεύονται με τις προσπάθειες για εδραίωση κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Την ίδια στιγμή, ως αντικειμενικό δεδομένο μπορεί να χαρακτηριστούν η ιστορία, τα χαρακτηριστικά και το υπόβαθρο κάθε παιδιού όπου το σχολείο διατηρεί περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης υπό προϋποθέσεις. Στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται και δυσκολίες που προβάλλονταν από τους γονείς, όπως η άρνηση συνεργασίας. Στις εκφρασμένες απόψεις των εκπαιδευτικών συχνά διατυπώνονται με παράπονο οι δυσκολίες που αφορούσαν στην άρνηση συνεργασίας από τους γονείς: *«Από τον καιρό που οι γονείς δημιούργησαν αυτή την αντίληψη ότι δε βοηθώ και στηρίζω το παιδί μου, έχουν αυξηθεί και τα προβλήματα και οι αδύνατοι μαθητές. Γιατί έτσι τους βολεύει»* (EYT8, SYN_A, σ.10).

Παρόλο ότι οι αναφορές στην πτυχή της αντίστασης κατά τη δράση κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχετική βιβλιογραφία είναι σχετικά περιορισμένες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με ευρήματα που καταγράφονται στις εργασίες του Theoharis (2007, 2008, 2010). Ο Theoharis (2007) αναφέρεται σε τεράστια αντίσταση που συνάντησαν διευθυντές σχολείων που εργάστηκαν για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και υιοθετεί μια προσέγγιση ταξινόμησης των επιμέρους αντιστάσεων με βάση το χώρο εκδήλωσής τους: α) Εντός των σχολείων και εντός της άμεσης κοινότητας, και β) Στο επίπεδο της περιφέρειας και πέρα από αυτήν.

Στο επίπεδο του σχολείου και της άμεσης κοινότητας, οι διευθυντές οι οποίοι έλαβαν μέρος στη μελέτη του Theoharis (2007) αισθάνθηκαν την αντίσταση να πηγάζει άμεσα από τις απαιτήσεις των καθηκόντων τους ως διευθυντές, από τη δυναμική του στάτους κβο, από κάποιες παρεμποδιστικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και από περιοριστικές και προνομακές προσδοκίες γονέων. Για παράδειγμα, υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούσαν ότι «η παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στην αίθουσα διδασκαλίας παρεμποδίζει τα υπόλοιπα παιδιά» (σ. 239) ενώ γονείς από πιο ασφαλή κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αισθάνονταν ότι τα πράγματα θα λειτουργούσαν καλύτερα αν στις αίθουσες διδασκαλίας είχαμε μόνο καλούς μαθητές χωρίς να χρειάζονται διαφοροποιήσεις στα προγράμματα διδασκαλίας. Στο επίπεδο της περιφέρειας και πέρα από αυτήν, η αντίσταση προερχόταν από τη μη υποστηρικτική στάση των προϊσταμένων στα γραφεία της κεντρικής αρχής, την τεράστια γραφειοκρατία, τους τυπολάτρες συναδέλφους, τους επιζήμιους κανονισμούς και νομοθεσίες και τη μη εμπνευσμένη προετοιμασία

διευθυντών. Η έλλειψη πόρων ήταν επίσης μια άλλη μορφή αντίστασης ενώ συγκεκριμένοι κανονισμοί παρεμπόδιζαν το έργο τους. Τέλος, ως μορφή αντίστασης αναφέρεται η μη εμπνευσμένη προετοιμασία των διευθυντών προς υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Απέναντι στην ακαμψία των αντιστάσεων που προέρχονταν από τις θεσμικές ρυθμίσεις και τη βιογραφία των παιδιών, το σχολείο κλήθηκε να αναπτύξει τη δική του παρέμβαση και είναι για το λόγο αυτό που οι αντιστάσεις που προέρχονταν από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον. Οι τρεις πηγές αντίστασης δημιουργούν ένα πλέγμα αντιστάσεων που λειτουργεί ανασταλτικά προς τη δράση κοινωνικής δικαιοσύνης (Διάγραμμα 5.2). Για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας απέναντι στις πολλαπλές αντιστάσεις αποδόθηκε ξεχωριστή σημασία στο ρόλο των εκπαιδευτικών στο σχολείο.



Ανάπτυξη δράσης και ανθεκτικότητας κατά των αντιστάσεων

Διάγραμμα 5.2: Πλέγμα Αντιστάσεων κατά της Παιδαγωγικής Πράξης και Ηγεσίας Κοινωνικής Δικαιοσύνης και Ανάπτυξη Ανθεκτικότητας κατά της Αντίστασης

Οι εκπαιδευτικοί εκ της θέσης τους είναι σε θέση να μετριάσουν τις αντιστάσεις που προέρχονται από άλλες πηγές και για το λόγο αυτό στα πλαίσια της παρούσας έρευνας καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια για το μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και για ενδυνάμωση της δράσης τους για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Με την έννοια αυτή, η ανάπτυξη συναίσθησης, η συνειδητή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινή προσπάθεια και η κάμψη των αντιστάσεων που προέρχονταν από το εσωτερικό του σχολείου λειτουργούσαν διαμεσολαβητικά στην προσπάθεια αναχαίτισης άλλων μορφών αντίστασης ενδυναμώνοντας τη δράση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ως σοβαρότερη μορφή αντίστασης από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να χαρακτηριστεί η δυσκολία τους να αποδεχθούν μέρος της ευθύνης για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο σχολείο τα παιδιά, με αποτέλεσμα να περιέρχονται στο φάσμα του κινδύνου σχολική αποτυχία και αποκλεισμό. Οι εκπαιδευτικοί έδειχναν μια τάση απόδοσης των ευθυνών για τη χαμηλή επίδοση και την περιθωριοποίηση σε παράγοντες που σχετίζονταν με τα παιδιά, με τους θεσμούς και τους γονείς αποφεύγοντας να αποδεχθούν μέρος της ευθύνης για την ανεπάρκεια χειρισμού της διαφορετικότητας και της μειονεξίας. Οι αντιστάσεις που προβλήθηκαν στη δράση για κοινωνική δικαιοσύνη εγείρουν σοβαρούς προβληματισμούς σε σχέση με τον προσανατολισμό του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και σε σχέση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποστολή τους σε ένα δημόσιο σχολείο που θέλει να προβάλλει τη δημοκρατικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας ως θεμελιακές αξίες.

Η προσπάθεια κάμψης και υπέρβασης των αντιστάσεων που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη δράση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον εξαιτίας της εξελικτικής διαδρομής που παρατηρήθηκε. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών αρχικά αφορούσαν επιφυλάξεις απέναντι στο νέο προσανατολισμό και στις απαιτήσεις για αλλαγή πτυχών της παιδαγωγικής πρακτικής. Όπως παραδέχθηκε ένας εκπαιδευτικός

«Μπορεί να μην αντιλήφθηκαν κάποιοι συνάδελφοι σωστά τη συνολική πρόθεση και τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί - ίσως να υπήρχε και το αίσθημα ότι ήταν μια προσπάθεια για έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών. [...] Θεωρώ ότι πιθανό να μην έχουν αντιληφθεί οι συνάδελφοι και τη σημαντικότητα αυτού του πράγματος» (EEM5, SYN_B, σ.7).

Στη συνέχεια, οι αντιστάσεις συνδέθηκαν με την αποκάλυψη προβλημάτων που προέκυπταν από την πολυπλοκότητα των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά που είχαν επισημανθεί ως περιπτώσεις 'υψηλού κινδύνου,' ενώ ταυτόχρονα διατηρήθηκαν οι αντιστάσεις που σχετίζονταν με την παιδαγωγική πράξη. Στην ώριμη εξέλιξη της προσπάθειας, το καινούριο στοιχείο αφορούσε στη συνειδητοποίηση των δυσκολιών που προέρχονταν από εξωτερικές παρεμβολές. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι η προσπάθειά τους δεν υποστηριζόταν από την κεντρική αρχή ή παρεμποδιζόταν όταν ακόμα και οι λιγοστές μορφές στήριξης, όπως η πολυθεματική αξιολόγηση για πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, αποδεικνύονταν χρονοβόρες εξαιτίας των γραφειοκρατικών απαιτήσεών τους. Απόψεις όπως *«Χρειάζεται κάποιος εμπειρογνώμονας. [...] Εδώ ξεκινήσαμε από το μηδέν»* (EYT1, SYN_A, σ.4), ήταν ενδεικτικές της απογοήτευσης που αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί.

Οι επαγγελματίες που εργάζονται για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης βιώνουν αξιοσημείωτη αντίσταση η οποία προκαλεί έντονες συναισθηματικές πιέσεις (βλέπε για παράδειγμα τις εργασίες Theoharis, 2007· Zembylas, 2010), από τις οποίες επιχειρούν να απελευθερωθούν για να συνεχίσουν τον αγώνα τους με διάφορες στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης. Οι προληπτικές στρατηγικές που επιστρατεύουν οι διευθυντές δημιουργούν χρόνο, συναισθηματικό χώρο και την αναγκαία στήριξη για συνέχιση της εργασίας προς την ισότητα και τη δικαιοσύνη ενώ οι στρατηγικές αντιμετώπισης που επινοούν τους επιτρέπουν να λειτουργούν και να συντηρούν μια ανθεκτικότητα κάτω από παρεμποδιστικές πιέσεις. Με κάποιο τρόπο οι διευθυντές επαναπροσδιόρισαν βασικές πτυχές της εργασίας τους, ώστε να δώσουν την αναγκαία έμφαση στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους, την κοινωνική δικαιοσύνη

Το εύρος του μετώπου αντίστασης, η πολλαπλότητα των πηγών γένεσης, οι ποικίλες μορφές και η εν δυνάμει αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση που μπορεί να προκληθεί μεταξύ των επιμέρους αντιστάσεων δημιουργούν μια αναγκαιότητα για επίδειξη επάρκειας από τους διευθυντές των σχολείων να δράσουν τόσο προληπτικά όσο και εκ των υστέρων αναχαιτιστικά. Η αντίσταση στη δράση κοινωνικής δικαιοσύνης προκαλεί μια συναισθηματική αλλά και σωματική κόπωση προς τους διευθυντές αλλά και τους εκπαιδευτικούς των οποίων το έργο γίνεται ακόμα πιο απαιτητικό. Ο τυπικός σχολικός ηγέτης, από τη δική του πλευρά, θα πρέπει να επινοήσει και να επιστρατεύσει τη δική του αντίσταση με την υποστήριξη των θεσμών και των προσώπων.

Η υιοθέτηση μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας δεν υποβαθμίζει το ρόλο του τυπικού ηγέτη ως του προσώπου που εκ καθήκοντος διατηρεί την ευθύνη εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος ούτε και τον απαλλάσσει από τις πολλαπλές πιέσεις και αντιστάσεις που αντιμετωπίζει το σχολείο που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Η προσέγγιση συλλογικής ανάληψης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης μάλλον ενδυναμώνει την ετοιμότητα και την επάρκεια δράσης από μέρους του επίσημου εκπαιδευτικού ηγέτη. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας η υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής υποκινήθηκε από την αισιοδοξία ότι αφενός θα διευκολυνόταν η κατανομή και διάχυση εμπειρογνωμοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ότι αφετέρου θα αναπτυσσόταν ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης για επιτυχία. Καθώς η διάχυση εμπειρογνωμοσύνης και η ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης διαποτίζουν τόσο τις τυπικές όσο και τις άτυπες σχολικές δομές, η ανάπτυξη επαγγελματικής ετοιμότητας για τους τυπικούς ηγέτες γίνεται πιο απαιτητική.

Η υποστήριξη των σχολείων για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι σημαντικό να προέρχεται τόσο από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών όσο και από την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να εργαστούν στο δύσκολο αγώνα υπέρ της δικαιοσύνης στα σχολεία. Η προσπάθεια για υλοποίηση του διακηρυγμένου στόχου της ισότητας ευκαιριών καλείται να περιλάβει και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και αντίστασης κατά της αντίστασης που μπορεί να συναντήσει. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι σημαντική η οικοδόμηση ετοιμότητας και επάρκειας τόσο στο επίπεδο του συστήματος όσο και στο επίπεδο των προσώπων που εργάζονται στα σχολεία. Στη σχετική βιβλιογραφία η οικοδόμηση επάρκειας και ετοιμότητας για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης έχει συνδεθεί με τα προγράμματα προετοιμασίας των διευθυντικών στελεχών των σχολείων (Cambren-McCabe & McCarthy, 2005· Capper κ.ά., 2006· McKenzie κ.ά, 2008· Zembylas, 2010). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Theoharis (2007) «είναι ανεύθυνο να προετοιμάζουμε ηγέτες να αναλάβουν τεράστιες προκλήσεις και να αντιμετωπίζουν μεγάλη αντίσταση χωρίς κατανόηση του πώς θα αντιμετωπίσουν τις καταιγίδες που θα προκύψουν» (σ. 250).

Η καλλιέργεια της επάρκειας για θέσπιση αντίστασης είναι θέμα ύψιστης σημασίας για τα προγράμματα προετοιμασίας στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι διευθυντές των σχολείων θα ταχθούν στον αγώνα μετασχηματισμού των σχολείων σε χώρους ισότητας και δικαιοσύνης. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη αναστοχαστικής προσέγγισης η οποία να θέτει στο επίκεντρο την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης με συγκεκριμένες πράξεις στις οποίες θα συμμετέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στα πλαίσια της παρέμβασης η οποία αποτέλεσε αντικείμενο στην παρούσα έρευνα, η ανάληψη έρευνας δράσης διευκόλυνε την εισαγωγή του αναστοχασμού στη συνολική προσπάθεια ώστε να αποσαφηνιστούν έννοιες και να αναπτυχθεί συναντίληψη ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες για τις πολλαπλές πτυχές που αφορούν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

Επιπλέον, η εισαγωγή της αναστοχαστικής προσέγγισης αποκάλυψε την προστιθέμενη αξία του αναστοχασμού στην ανάπτυξη συμμετοχικής δράσης με σαφή προσανατολισμό προς την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και αυτό αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη γνώση για όσους συμμετείχαν στην προσπάθεια. Η υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας ενδυνάμωσε την κατανόηση αυτή και ταυτόχρονα ενδυναμώθηκε από τη διαρκή πρόκληση αναστοχασμού.

*Δυνατότητα Βελτίωσης της Επίδοσης των Παιδιών Μετά την Ανάπτυξη
Προσανατολισμένης Δράσης από το Σχολείο*

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν τον πυρήνα της σχολικής εργασίας και η επίδειξη φροντίδας για βελτίωση της επίδοσης όλων των παιδιών αποτελεί βασικό συστατικό στον αγώνα κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία (Blackmore, 2006· Carlisle κ.ά., 2006· McKenzie κ.ά., 2008· Skrla κ.ά., 2010· Theoharis, 2007, 2008, 2008β, 2009). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι McKenzie κ.ά. (2008) η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, την κριτική συνειδητότητα και τις ενταξιακές πρακτικές. Για την εκπαιδευτική ηγεσία η βελτίωση της επίδοσης και η δέσμευση στη μάθηση τοποθετούνται στο επίκεντρο καθώς αυτό πρέπει να είναι ο πυρηνικός σκοπός κάθε προσπάθειας οικοδόμησης επάρκειας και βελτίωσης στα σχολεία (Harris, 2008).

Για τη διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της επίδοσης αξιοποιήθηκαν δεδομένα που αφορούν δύο όψεις της επίδοσης: την τυπική και την εκτιμημένη³⁰. Επιπλέον, στο επίκεντρο της διερεύνησης τοποθετήθηκε η ερμηνευτική απόδοση της επίδοσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ερευνητική πρόθεση κατά τη διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της επίδοσης δεν ήταν απλά να επισημανθούν συγκεκριμένες πρακτικές ή θεωρητικές πτυχές που λειτουργούν ευεργετικά προς τη βελτίωση αλλά να ερμηνευτεί η επίτευξη προόδου που παρατηρήθηκε τόσο με αντικειμενικούς όρους (δοκίμια) όσο και με υποκειμενικούς όρους (προσωπικές ερμηνείες). Η αναστοχαστική προσέγγιση των αποτελεσμάτων έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με τα ιδιαίτερα δεδομένα κάθε παιδιού που είχε επισημανθεί ως περίπτωση υψηλού κινδύνου, ενδυνάμωσε τη συναίσθηση για την πιθανή ανισότητα και κατέδειξε ένα σύνολο παραγόντων ‘αισιοδοξίας’ και ‘κινδύνου’. Στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών καταγράφεται η διάθεση για βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που δυσκόλεψαν ή διευκόλυναν την προσπάθεια για βελτίωση της μάθησης. Τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά:

«Πολύ δύσκολη περίπτωση. Μαθησιακή δυσκολία με σοβαρές επιπτώσεις στη αυτοεικόνα του. Οι γονείς προσπαθούν αλλά δεν το αποδέχονται. Λαμβάνει ειδική εκπαίδευση στο σχολείο. Σοβαρό μαθησιακό πρόβλημα. Επίπεδο πολύ χαμηλότερο της τάξης» (3206).

³⁰ Ως ‘τυπική’ επίδοση ορίζεται η αντικειμενική επίδοση στα γραπτά δοκίμια αξιολόγησης ενώ ως ‘εκτιμημένη’ επίδοση ορίζεται η υποκειμενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη προόδου πέρα από οποιαδήποτε δοκίμια.

«Στην πρόοδό του βοήθησε η ενισχυτική διδασκαλία, η εξατομικευμένη εργασία καθώς και το ενδιαφέρον και η προσπάθεια που επιδείκνυε κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας. Η συμμετοχή του στην τάξη δεν ήταν πάντα σταθερή. Θα μπορούσε να προοδεύσει πολύ περισσότερο εάν είχε βοήθεια και έλεγχο από το σπίτι» (6203).

Η μελέτη των αποτελεσμάτων αποκάλυψε ότι κάποια παιδιά παρουσίασαν μηδενική έως και αρνητική πρόοδο ενώ κάποια άλλα κατάφεραν να επιτύχουν οριακή βελτίωση. Την ίδια στιγμή, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό παιδιών παρουσίασε βελτίωση που ξεπερνούσε το 10% ενώ ο μέσος όρος της ποσοστιαίας βελτίωσης της τυπικής επίδοσης ήταν 6.85% (Πίνακας 4.23) και της εκτιμημένης 2.35 σε μια κλίμακα με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 5. Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών πέτυχε βελτίωση της επίδοσής του είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο ενώ προβληματισμό προκαλεί η απουσία προόδου για ένα επίσης σημαντικό ποσοστό. Η συνεξέταση των αποτελεσμάτων τόσο της τυπικής όσο και της εκτιμημένης επίδοσης, κατέδειξε ένα εύρος διακύμανσης στην επίτευξη προόδου το οποίο δεν επιτρέπει τη διατύπωση ενός καθολικού μοτίβου ερμηνείας ή ενός γενικού συμπεράσματος που να ερμηνεύει την επίτευξη προόδου.

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτουν τρεις σημαντικές παρατηρήσεις: *Πρώτο*, υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών για τα οποία δεν τέθηκε θέμα μαθησιακής δυσκολίας ή χαμηλής επίδοσης, ενώ είχαν ήδη καταγραφεί ως περιπτώσεις 'υψηλού κινδύνου'. *Δεύτερο*, παρά το γεγονός ότι με βάση τους μέσους όρους στην τυπική και στην εκτιμημένη επίδοση έχει παρατηρηθεί αξιοσημείωτη πρόοδος, υπάρχει ένα σημαντικό εύρος διακύμανσης ανάμεσα στις περιπτώσεις το οποίο παραπέμπει σε μια βαθύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων εξατομικευμένα. *Τρίτο*, ανάμεσα στα παιδιά των μικρότερων τάξεων παρατηρήθηκε βελτίωση σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι διαπιστώσεις αυτές υπαινίσσονται ότι κάθε περίπτωση θα πρέπει να διερευνάται εξατομικευμένα και ότι μόνο κάποιες βασικές αρχές θα μπορούσαν να είναι βοηθητικές στην ερμηνεία της επίδοσης. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις αυτές θα μπορούσαν να τεκμηριώσουν την εισήγηση για ανάπτυξη παρέμβασης από τα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής των παιδιών.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων τυπικής και εκτιμημένης επίτευξης προόδου συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια τάση να παρατηρούν μεγαλύτερη πρόοδο στην εκτιμημένη επίδοση και αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται στις σχετικές έρευνες του IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Βλέπε για παράδειγμα την έκθεση *TIMSS 2011 International Results in Mathematics* από τους Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012). Έχοντας κατά νου τη διαφορά τυπικής και εκτιμημένης προόδου προς όφελος της εκτιμημένης, αξίζει

να διερευνηθεί επίσης κατά πόσο πρόκειται για απλή διαφορά υποκειμενικής αντίληψης και αντικειμενικής επίδοσης ή κατά πόσο κάποια παιδιά τείνουν να αποδίδουν χαμηλότερα στις τυπικές αξιολογήσεις. Και στα δύο ενδεχόμενα φαίνεται να τίθεται θέμα συζήτησης σε σχέση με το περιεχόμενο και τη μορφή των γραπτών δοκιμών αξιολόγησης σε αντιδιαστολή με τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν για τις δικές τους εκτιμήσεις.

Η καταγραφή των ερμηνειών των εκπαιδευτικών, για την επίτευξη ή την απουσία προόδου σε σχέση με κάθε περίπτωση παιδιού που μελετήθηκε, επέτρεψε την επισήμανση παραγόντων αισιοδοξίας και παραγόντων κινδύνου για τους οποίους είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν μια ενημερότητα. Η επισήμανση και καταγραφή των παραγόντων αισιοδοξίας και κινδύνου αποτελεί τεκμήριο εσωτερικής εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς παρουσιάζουν έντονη συνάφεια με τους παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι περιορίζουν τις πιθανότητες για σχολική επιτυχία (Ερώτημα 1.2). Πέρα από την επισήμανση μεμονωμένων παραγόντων, η εσωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων ενδυναμώνεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η παρουσία μεμονωμένων παραγόντων δύσκολα διασφαλίζει την επιτυχία ή προδιαγράφει μια αποτυχία καθώς χρειάζεται η συλλειτουργία, η αλληλεπίδραση και συχνά η αλυσιδωτή συμβολή περισσότερων παραγόντων. Η διαμόρφωση της συγκεκριμένης αντίληψης ανάμεσα στους συμμετέχοντες προέκυψε μέσα από τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής εμπειρίας που παρείχαν η ανάληψη έρευνα δράσης και η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας.

Οι παράγοντες κινδύνου που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε αντιδιαστολή με τους παράγοντες αισιοδοξίας βρίσκονται σε συνάφεια με τα θέματα που απασχολούν τη σχετική έρευνα στο διεθνή χώρο αφού η διερεύνηση της επίδρασης μιας πλατιάς σειράς παραγόντων που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών στην επίδοση αποτέλεσε κεντρικό θέμα σε αρκετές εργασίες και έχει ήδη τεκμηριωθεί ότι υπάρχουν διαφορές στη σχολική επίδοση που σχετίζονται με τους παράγοντες εθνική ομάδα, φύλο, οικονομική μειονεξία (Strand, 1999). Την ίδια στιγμή η έρευνα ολοένα καταδεικνύει την επίδραση του περιβάλλοντος του σχολείου τόσο στις διαδικασίες του όσο και στην επίδοση των μαθητών (Carlisle κ.ά., 2006· Lupton, 2005· Thrupp, 2006b) ενώ για τους Skrla κ.ά., (2004) το χάσμα επίδοσης με βάση την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα στο σπίτι ή την κουλτούρα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή άλλες μεταβλητές υπερβαίνει τα στεγανά μιας εκπαιδευτικής συζήτησης και αφορά την ίδια την έννοια της δημοκρατίας στην κοινωνία.

Με βάση τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι η αισιοδοξία για επιτυχία ενδυναμώνεται όταν κατάφερε να περιλαμβάνει την ατομικότητα του παιδιού, το σχολείο και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, φαίνεται ότι παρά το γεγονός ότι οι παράγοντες αισιοδοξίας δε βρίσκονται πάντοτε κάτω από τον απόλυτο έλεγχο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι με τη δράση που αναπτύχθηκε στο σχολείο επιτεύχθηκε συν-αξιοποίηση όλων των παραγόντων. Παρατηρήθηκε δηλαδή μια τάση σύνδεσης της επιτυχίας με προσπάθειες που ξεκίνησαν από το σχολείο. Στην αντίθετη περίπτωση, κατά την αναφορά σε παράγοντες κινδύνου οι εκπαιδευτικοί εκδήλωναν μια τάση απόδοσης της απουσίας προόδου σε παράγοντες που δε σχετίζονται με τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό ή το ίδιο το σχολείο γενικότερα.

Στις περιπτώσεις όπου δεν παρατηρήθηκε πρόοδος, η αποτυχία συνδέθηκε κυρίως με παράγοντες που αφορούν στην ιδιαιτερότητα του παιδιού και στο οικογενειακό του περιβάλλον επιβεβαιώνοντας ότι στην αντίληψη των εκπαιδευτικών πρόκειται για τους πλέον ισχυρούς παράγοντες κινδύνου. Τα ευρήματα ενδυναμώνονται από τα συμπεράσματα εργασιών στο διεθνή χώρο.

Η ερευνητική εργασία των Carlisle κ.ά. (2006) έθεσε στο επίκεντρο την επισήμανση των 'γενεσιουργών θεμάτων' που σχετίζονται με την επίδοση στέλλοντας το μήνυμα ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί πράξη πολυμέτωπη και πολύπλοκη που καλύπτει ολόκληρο το εύρος της σχολικής λειτουργίας τόσο από εκπαιδευτική όσο και από οργανωτική άποψη. Ανεξάρτητα από τις επιμέρους ερμηνείες απόδοσης της επιτυχίας και της αποτυχίας κοινή κατάληξη στις αναφορές των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν οι ευεργετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική διάσταση και στην αυτό-εικόνα των παιδιών.

Οι Marshall & Oliva (2010) επισημαίνουν ότι ολοένα εντείνεται η αναγνώριση της ανάγκης για βελτίωση των πρακτικών και των αποτελεσμάτων των παιδιών από μειονότητες, από οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, των κοριτσιών, των ομοφυλόφυλων αλλά και άλλων μαθητών που παραδοσιακά δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο (Brunner, 2000· Skrla κ.ά., 2000). Την ίδια στιγμή, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι η προηγούμενη έρευνα έχει καταδείξει μια καλύτερη κατανόηση των αιτιών για τα οποία συγκεκριμένες ομάδες μαθητών δεν τα πάνε το ίδιο καλά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο σχολείο (Anderson κ.ά., 1997· Foster, 1999· Gay, 1997· Maxcy, 1998· McDonnell & Elmore, 1991· Miller, 1995) ενώ τα άνισα αποτελέσματα δεν είναι απλά απότοκο μιας ανεπάρκειας των παιδιών, ούτε και των κοινοτήτων από τις οποίες προέρχονται. Τα ευρήματα των ερευνών συνηγορούν σε καλύτερη κατανόηση συστημικών οργανωσιακών πρακτικών και πολιτικών στα σχολεία (McDonough, 1997· McNeil, 2000)

καθώς και στις διοικητικές πρακτικές (Kozol, 1991· Scheurich & Laible, 1995) που δεν έχουν επιδείξει τον αναγκαίο σεβασμό προς παιδιά που δεν ανήκουν στην ομάδα μέσου όρου³¹ (Marshall & Oliva, 2010).

Συμπερασματικά, οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών επιτρέπουν τρεις σημαντικές διαπιστώσεις: *Πρώτο*, η ανάληψη δράσης στο επίπεδο του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για ενεργοποίηση των παραγόντων αισιοδοξίας και αναχαίτιση των παραγόντων κινδύνου. *Δεύτερο*, ανεξάρτητα από τις επιμέρους ερμηνείες απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τους επιμέρους παράγοντες με τη συναισθηματική υπόσταση και την αυτό-εικόνα των παιδιών. *Τρίτο*, είναι πιθανό να υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες σε σχέση με την ιδιαιτερότητα του παιδιού και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον οι οποίες να εκμηδενίζουν τις πιθανότητες αισιοδοξίας.

Οι ερμηνείες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στέλλουν μηνύματα αισιοδοξίας αλλά και απαισιοδοξίας: η αισιοδοξία οικοδομείται στην παραδοχή ότι η ανάληψη πρωτοβουλίας και δράσης από το σχολείο αυξάνει τις πιθανότητες αναχαίτισης της αδικίας καθώς λειτουργεί θετικά για παράγοντες αισιοδοξίας και αποτρεπτικά για παράγοντες κινδύνου. Την ίδια στιγμή η συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν παράγοντες που οριοθετούν τη δυνατότητα βελτίωσης προκαλεί ένα αίσθημα απαισιοδοξίας και απογοήτευσης. Τα αποτελέσματα σε σχέση με την επίτευξη προόδου παραπέμπουν στην ανάπτυξη προβληματισμού σε σχέση με το ρόλο του σχολείου στην προσπάθεια βελτίωσης της επίδοσης όταν διαμεσολαβούν σοβαροί παράγοντες κινδύνου που μειώνουν τις πιθανότητες επιτυχίας των παιδιών.

Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης και η Προοπτική Ηγεσίας Συλλογικής Ευθύνης και Συμμετοχικής Ανάπτυξης Διευκολύνουν την Ανάληψη Πρωτοβουλιών και Ηγετικών Ρόλων στα Σχολεία

Η αναζήτηση ενός πλαισίου ανάπτυξης δράσης εφαρμόσιμο στις τοπικές ιδιαιτερότητες συγκεκριμένου σχολείου αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, αφητηριακό σημείο για την ανάπτυξη δράσης υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης υπήρξε η παραδοχή ότι είναι αναγκαία η συν-δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη βάση της αυτής της παραδοχής, θεωρήθηκε ότι η συμμετοχική έρευνα

³¹ Η έννοια ‘ομάδα μέσου όρου’ χρησιμοποιείται για να μεταφραστεί η έννοια mainstream.

δράσης θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών ενώ η υιοθέτηση συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας θεωρήθηκε ότι θα διευκόλυνε την κατανόηση της καθημερινής πράξης υπό το φακό μιας δημοκρατικής κατανομής και διάχυσης ρόλων, έργων και αντιλήψεων. Σημείο τομής για την ερευνητική προσέγγιση και την προοπτική ηγεσίας που υιοθετήθηκαν αποτέλεσε η αναστοχαστική συνδραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την τοπική αντιμετώπιση ενός φαινομένου με ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις: την κοινωνική δικαιοσύνη και το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση (Blackmore, 2006· Clark, 2006· Dantley & Tillman, 2010).

Με την έννοια αυτή, η γνώση δεν μπορούσε να δημιουργηθεί έξω από το χώρο της εργασίας των εκπαιδευτικών και οι λύσεις δεν μπορούσαν επινοηθούν και να επιβληθούν εκ των άνω. Η συμμετοχή του διευθυντή στην έρευνα ως μέλους της ομάδας δημιουργούσε συγκεκριμένες απαιτήσεις σε σχέση με τη δημιουργία προϋποθέσεων για δραστηριοποίηση και ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών. Η ανάληψη έρευνας δράσης αφενός συνέβαλε στην κατανόηση ρόλων από τους συμμετέχοντες, περιλαμβανομένου του διευθυντή, στη δημιουργία των προϋποθέσεων δράσης και αφετέρου διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συλλογική δράση.

Η μεθοδολογική επιλογή και η προοπτική ηγεσίας που υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα καθοδηγήθηκαν από την πρόθεση για σύνδεση και ταύτιση της έννοιας της ηγεσίας με την παιδαγωγική πράξη. Όπως εξηγεί ο Sergiovanni (1998), «η παιδαγωγική ηγεσία επενδύει στην οικοδόμηση επάρκειας αναπτύσσοντας το κοινωνικό και ακαδημαϊκό κεφάλαιο για τους μαθητές και το πνευματικό και επαγγελματικό κεφάλαιο για τους εκπαιδευτικούς» (σ.38). Κατά το Sergiovanni (1996) «η πράξη των εκπαιδευτικών συνιστά άμεσα μια μορφή παιδαγωγικής ηγεσίας καθώς αυτοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή και πολύ κοντά σε μια σχέση φροντίδας με τα παιδιά» (σ.93). Οι τυπικοί ηγέτες συμμετέχουν στην παιδαγωγική ηγεσία διευκολύνοντας τη διαδικασία και διασφαλίζοντας ότι διασφαλίζονται τα συμφέροντα των παιδιών.

Με πρόθεση να συνδεθούν η ηγεσία και η παιδαγωγική ως ενιαία πράξη που εξυπηρετεί τα συμφέροντα όλων των παιδιών, το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας οικοδομείται στην έννοια της τοπικής δράσης με συλλογική ανάληψη ευθύνης και συμμετοχική ανάπτυξη προσώπων. Η προσωπική οπτική ηγεσίας από το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος λειτούργησε και ως βασικός ερευνητής, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε δύο πτυχές που αφορούν: στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και στην ανταπόκριση στα δεδομένα της περίπτωσης.

Η έννοια του αναστοχασμού, όπως προτείνεται από την έρευνα δράσης εμβολίασε την προσέγγιση ηγεσίας και αποτέλεσε το σημείο τομής μεταξύ ερευνητικής μεθοδολογίας και ηγετικής προσέγγισης. Η προσέγγιση ηγεσίας η οποία οικοδομήθηκε στη συλλογική ανάληψη ευθύνης και στη συμμετοχική ανάπτυξη διευκόλυνε την κατανόηση της συλλογικής πράξης παρά των μεμονωμένων συμπεριφορών του διευθυντή και επέτρεψε τη σύνδεση της ηγεσίας με τη συνολική παιδαγωγική πράξη σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς.

Σύγχρονες αντιλήψεις σε σχέση με εναλλακτικές προσεγγίσεις της ηγεσίας εισηγούνται την ανάγκη να βρεθούμε κάτω από την επιφάνεια της πράξης της ηγεσίας, να δούμε την πράξη ηγεσίας διαφορετικά και να φωτίσουμε τις πιθανότητες για μετασχηματισμό στα σχολεία (Harris & Spillane, 2008). Αναφερόμενος στο παράδειγμα της κατανεμητικής προοπτικής ηγεσίας, ο Diamond (2009) επιχειρηματολογεί υπέρ της μετακίνησης από μοντέλα και στιλ ηγεσίας προς μια εννοιολογική σύλληψη η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε την ηγεσία ως πράξη με έναν τρόπο που οικοδομείται στην πράξη και μας επιτρέπει να σκεφτούμε σε βάθος τι κάνουμε εκ της θέσεώς μας στο σχολείο. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετακινείται προς τη δράση και όχι στα γνωρίσματα του ενός.

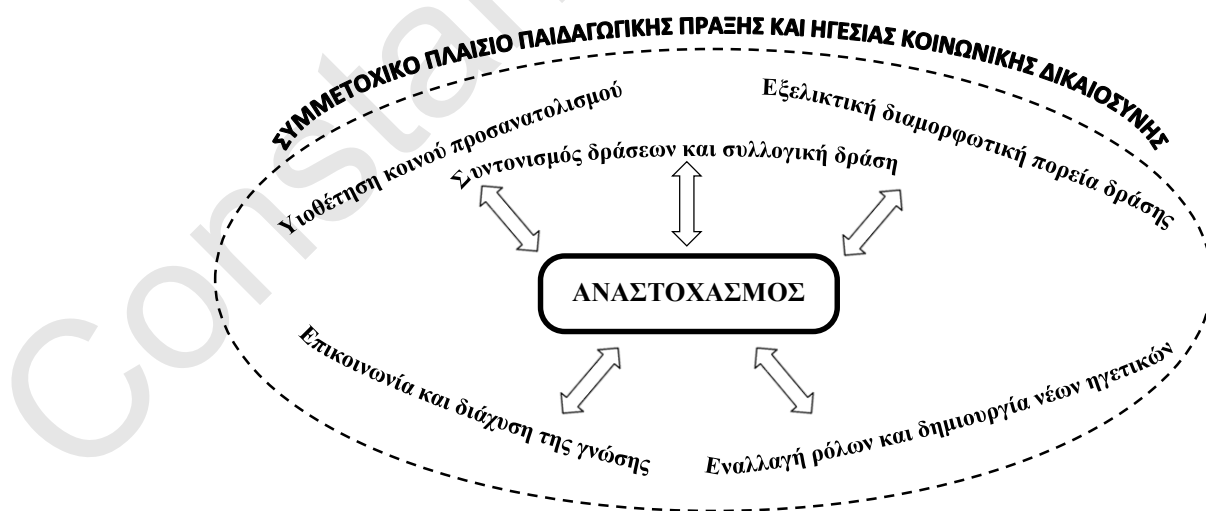
Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται να δημιουργήσουν συνθήκες μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικές πρακτικές συνεχώς να βελτιώνονται για να συναντήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ως πλαίσιο σκέψης και ως αναλυτικό εργαλείο μελέτης η προοπτική της συλλογικής ανάληψης ευθύνης και της συμμετοχικής ανάπτυξης ηγεσίας επιτρέπει την κατανόηση της πράξης στην καθημερινότητα των σχολείων όπως αναδύεται από τις αλληλεπιδράσεις προσώπων, γεγονότων και περιστασης.

Κατά την ανάπτυξη της έρευνας, οι πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν και ενεργοποίησαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα της παιδαγωγικής δράσης και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται εκτενής αναφορά σε πολλαπλούς ρόλους και πρωτοβουλίες ηγεσίας. Οι ρόλοι αυτοί αναδύονταν από προσωπικές πρωτοβουλίες των ιδίων είτε από πρωτοβουλίες άλλων συναδέλφων τις οποίες ακολουθούσαν. Ενδεικτικά, οι νέοι ρόλοι πέρα από τα απλά διδακτικά καθήκοντα αφορούσαν: α) Εφαρμογή άτυπων διαδικασιών επισήμανσης μαθησιακών δυσκολιών (screening) με την καθοδήγηση των ειδικών παιδαγωγών του σχολείου, β) Πρωτοβουλίες πρόσκλησης γονέων και ενημέρωσης συγκεκριμένων γονέων των οποίων τα παιδιά βρίσκονταν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας, γ) Συνεχή αναδιοργάνωση του προγράμματος εξατομικευμένης στήριξης των παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, δ) Διαχείριση προγραμμάτων εμπλουτισμού της υποδομής ΤΠΕ (Τεχνολογίες

Πληροφορικής και Επικοινωνίας), ε) Εμπλουτισμό δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού προγράμματος, στ) Αναζήτηση πόρων για κάλυψη αναγκών χρηματοδότησης δράσεων, ζ) Επιμέλεια σχολικών εκδόσεων προς ενίσχυση της επικοινωνιακής πρακτικής του σχολείου, η) Ανάπτυξη δοκιμίων αξιολόγησης.

Οι επιμέρους δράσεις - πρωτοβουλίες ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες: α) Εξελικτική διαμορφωτική πορεία δράσης, β) Συμμετοχική υιοθέτηση ενός κοινού προσανατολισμού, γ) Επικοινωνία και διάχυση της γνώσης μεταξύ των μελών του προσωπικού, δ) Συντονισμός δράσεων και συλλογική δράση, και ε) Εναλλαγή ρόλων και δημιουργία νέων ηγετικών ρόλων. Η ανάληψη έρευνας δράσης εμπλούτισε το πλαίσιο ανάπτυξης της παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του αναστοχασμού ο οποίος λαμβάνει κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο (Διάγραμμα 5.3)

Ο αναστοχασμός διατήρησε κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της συνολικής δράσης. Κατά την παρεμβατική τους δράση οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε διαρκή διαλεκτική μεταξύ αναστοχασμού και δράσης (Koutselini, 2010) και αυτό προσέδιδε μια εξελικτική πορεία στη δράση στη βάση των δεδομένων της περίπτωσης. Η επιλογή έρευνας δράσης διευκόλυνε και ενθάρρυνε τη διαρκή αναζήτηση λύσεων. Πέρα από οποιαδήποτε πρόθεση επιβολής, η αναστοχαστική προσέγγιση ενδυναμώνε τις προϋποθέσεις ανάληψης πρωτοβουλιών καθώς έφερνε τα μέλη της ομάδας αντιμέτωπα με τις αληθινές διαστάσεις της εργασίας στο σχολείο.



Διάγραμμα 5.3: Συμμετοχικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής Πράξης και Ηγεσίας Κοινωνικής Δικαιοσύνης.

Ο διαμεσολαβητικός και ενδυναμωτικός ρόλος του αναστοχασμού για την εξέλιξη της παιδαγωγικής και ηγετικής δράσης μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών και της πλατιάς

συμμετοχής αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη συμβολή της έρευνας στο τι γνωρίζουμε για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλο ότι η προσπάθεια εστιάστηκε στο να διατηρηθεί ο αναστοχαστικός και ο εποικοδομητικός χαρακτήρας της δράσης με διάρκεια και συνέπεια σε όλο το μήκος ανάπτυξής της, στα αρχικά στάδια οι πρωτοβουλίες προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τον τυπικό ηγέτη και στόχευαν στο να προσδώσουν εκείνο το αίσθημα ασφάλειας στην πορεία προς συγκεκριμένο προσανατολισμό.

Η αρχική παρώθηση των πρωτοβουλιών από το διευθυντή, αποτελεί μια οφειλόμενη παραδοχή και ένα σημαντικό συμπέρασμα που αναφέρεται στην ανάγκη για έντονη παρώθηση κατά την έναρξη της προσπάθειας. Η παραδοχή αυτή δε μειώνει την αξία και την αυθεντικότητα της δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών, αν ληφθεί υπόψη ότι χρειαζόταν μια μικρή περίοδος ξεμουδιάσματος από τη ρουτίνα των παγιωμένων πρακτικών και μια περίοδος οικοδόμησης κλίματος εμπιστοσύνης. Η Griffiths (2003) προτείνοντας ένα αναστοχαστικό εννοιολογικό πλαίσιο δράσης εισηγείται την ανάληψη πρωτοβουλίας η οποία στην πορεία να αναζητεί τη συλλογική δράση.

Οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονταν από εκπαιδευτικούς ήταν απότοκο των ευνοϊκών συνθηκών που δημιουργούσε η συμμετοχική προοπτική ενώ την ίδια στιγμή, κάθε πρωτοβουλία εξελισσόταν σε πηγή ενδυνάμωσης των προϋποθέσεων για νέες δράσεις και νέες πρωτοβουλίες. Ως ευτυχής συγκυρία για την προσπάθεια καταγράφεται η θετική στάση που τήρησαν τα μέλη της ομάδας στην πλειοψηφία τους επιβεβαιώνοντας ότι ο τυπικός ηγέτης δεν μπορεί να επιτύχει ενεργώντας αποκλειστικά στη βάση των προσωπικών του χαρισμάτων και των προσωπικών του αντιλήψεων. Η Harris (2007) εξηγεί ότι οι οργανισμοί που επιζητούν 'συλλογική ικανότητα' (capability) χρειάζεται να μετακινηθούν πέρα από την ηγεσία ως ατομική κατάκτηση προς τη δημιουργία μιας περισσότερο κοινωνικά καταναμημένης επάρκειας.

Το ζητούμενο για τον επίσημο εκπαιδευτικό ηγέτη που φιλοδοξεί να προωθήσει τη συμμετοχική δράση είναι να διασφαλίσει με εντιμότητα τη θετική ανταπόκριση των πολλών, μέσω αναστοχαστικών προσεγγίσεων που φέρνουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με τις πραγματικότητες του καθήκοντος. Στην παρούσα έρευνα, αυτό επιδιώχθηκε με την πρόσκληση των εκπαιδευτικών να καταθέσουν τις δικές τους προσδοκίες για τη διατύπωση του οράματος του σχολείου, με την ενθάρρυνση για έκφραση τρόπων έμπρακτης και συντονισμένης στήριξης και με τη συνεχή πρόκληση αναστοχασμού για επανασχεδιασμό των συλλογικών δράσεων.

Η επικοινωνία και η διάχυση της γνώσης αφενός ενδυνάμωναν το αίσθημα κοινού προσανατολισμού και αφετέρου δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις δέσμευσης στην πράξη. Για την ανάπτυξη της επικοινωνίας με το διευθυντή αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα αποσπάσματα είναι ενδεικτικά:

«Ένιωθα ότι είχα ασφάλεια αφού είχε γίνει και συζήτηση και με το διευθυντή μου και ένιωθα ότι αυτό ήταν φανερό. Αυτό που είχε γίνει είχε και τη στήριξη του διευθυντή μου. Εγώ προσωπικά ένιωθα πιο άνετα και πιο ασφαλής» (EYT19, SYN_F, σ.2-3).

«Νιώθω πάρα πολύ τυχερός που συνεργάζομαι. Ακριβώς επειδή υπάρχει συνεργασία γίνεται κατανομή. Εκείνο που μπορεί για παράδειγμα να έχω στο μυαλό μου για να κάνω, επειδή θα συζητήσουμε θα κάνουμε κατανομή και θα μοιράσουμε δουλειές, θα αφιερώσω λιγότερο χρόνο... Υπάρχει καταμερισμός εργασίας» (EYT19, SYN_F, σ.8).

«Ανεξάρτητα με το τι βλέπω στα πλαίσια του δικού μου μαθήματος, είναι σημαντικό να γνωρίζω και την πληροφόρηση που έρχεται από τον υπεύθυνο τμήματος» (EEM6, SYN_F, σ.10).

Στην εξέλιξη της παρέμβασης ο συντονισμός των δράσεων λειτούργησε ως προϋπόθεση διατήρησης και ενδυνάμωσης του κοινού προσανατολισμού. Επιπλέον, καθώς ο συντονισμός προϋπέθετε συζητήσεις, κοινό προγραμματισμό, ανταλλαγή υλικού, συνεργασίες και κατανομή υπευθυνοτήτων διευκόλυνε την ανάπτυξη μιας αναστοχαστικής διάθεσης που σταδιακά οδηγούσε σε ακόμα μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών και σε δραστηριοποίηση. Στην ώριμη φάση της έρευνας η εξέλιξη της δραστηριοποίησης ενδυνάμωσε το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στους συν-ερευνητές οι οποίοι με τη σειρά τους έδειξαν να επιδιώκουν και να απολαμβάνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών με ηγετικό ρόλο. Όπως καταγράφεται στο προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή, η μια ιδέα γεννούσε την επόμενη και κάθε πρωτοβουλία έδινε θάρρος για την ανάληψη της επόμενης: *«... από τη μέρα που αυτά τα πράγματα άρχισαν να συζητούνται είδα να ξεδιπλώνονται διάφορες πρωτοβουλίες» (DIAR_F, σ. 485).*

Η διαδικασία αυτή συνεπαγόταν μια άτυπη εναλλαγή ρόλων την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδέχονταν - συχνά χωρίς να το συνειδητοποιούν. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναδεικνύονταν νέοι ρόλοι που έδιναν ευκαιρίες ηγεσίας στα μέλη του προσωπικού που το διεκδικούσαν ενώ υπήρχαν και εκείνες οι δράσεις στις οποίες η ηγεσία αναδύοταν ως απόλυτη ταύτιση μεταξύ των μελών της ομάδας που συστηνόταν για τη διεκπεραίωση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή μιας συγκεκριμένης δράσης. Η ταύτιση

προσανατολισμού μεταξύ των μελών στις περιπτώσεις αυτές, δημιουργούσε την εντύπωση ότι τα γεγονότα συντονίζονταν από διαίσθηση αλλά περιελάμβανε και κάποιο ρίσκο διατάραξης σχέσεων ή και πρόκλησης εντάσεων ανάμεσα σε μέλη του προσωπικού.

Καταληκτικά, η υιοθέτηση προοπτικής συλλογικής ανάληψης ευθύνης και συμμετοχικής ανάπτυξης δημιούργησε τις προϋποθέσεις για πιο ενεργή και συμμετοχική δράση ανάμεσα στους συμμετέχοντες ενώ ταυτόχρονα η ίδια η συμμετοχική δράση φαίνεται να ενδυνάμωνε την αντίληψη και την πράξη μέσα από νέες πρωτοβουλίες, εντονότερη δραστηριοποίηση και δυναμικότερη αλληλεπίδραση. Το σκηνικό αυτό, διευκόλυνε τη συλλογική οικειοποίηση της προσπάθειας από τους συμμετέχοντες. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινή προσπάθεια στο επαγγελματικό πλαίσιο που δημιουργούσε η αναστοχαστική και συμμετοχική προοπτική ηγεσίας διευκολύνθηκε από τον προσανατολισμό εργασίας που συνιστούσε η ανάληψη έρευνας δράσης.

Η ανάληψη έρευνας δράσης διασφάλισε τις συνθήκες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και του διευθυντή μέσω του διαρκούς αναστοχασμού δημιουργώντας έτσι θετικές προϋποθέσεις για αναχαίτιση της αδικίας και προώθηση της δικαιοσύνης εντός του σχολείου. Οι πρωτοβουλίες και οι επιμέρους δράσεις που αναλήφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πέτυχαν να καλύψουν ένα πλατύ φάσμα των βασικών λειτουργιών της παιδαγωγικής ηγεσίας: η χάραξη προσανατολισμού, η ανάπτυξη προσωπικού, ο επανασχεδιασμός της εργασίας και η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Διαμόρφωση Δράσεων, Αντιλήψεων και Συναισθημάτων του Θεσμικά Ορισμένου Εκπαιδευτικού Ηγέτη Κατά την Ανάπτυξη Δράσης Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Η πρόσβαση στα δεδομένα της έρευνας από πρώτο χέρι επέτρεψε την παρατήρηση της διαμόρφωσης των προσωπικών αντιλήψεων και συναισθημάτων του διευθυντή κατά την ανάπτυξη της δράσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ρόλος του ερευνητή, του συλλέκτη δεδομένων και του διευθυντή συγκεντρώνονταν στο ίδιο πρόσωπο, η αναφορά στην προσωπική εμπειρία του διευθυντή ισοδυναμεί με μια προσπάθεια σύλληψης και αποτύπωσης της συμμετοχής στη δράση για δημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης στο επίπεδο σχολείου με άλλους συναδέλφους. Η προσπάθεια αποτύπωσης της εμπειρίας αυτής προϋποθέτει μια αυτοβιογραφική προσέγγιση συμβάντων και βιωμάτων και με την

έννοια αυτή λαμβάνει ιδιογραφικό³² χαρακτήρα. Η καταγραφή της εμπειρίας του διευθυντή μέσα από τον προσωπικό φακό συμβάλλει στη συμπλήρωση της εμπειρίας και στην κατανόηση του ρόλου που κατείχε ως διευθυντής του σχολείου.

Η προσωπική δραστηριοποίηση του διευθυντή επηρεαζόταν από ένα πολύπλοκο πλέγμα γεγονότων και δεδομένων που αφορούσαν: α) Τις προηγούμενες εμπειρίες, β) Τις προσωπικές αξίες, γ) Το προσωπικό παιδαγωγικό πιστεύω, δ) Τα καθορισμένα καθήκοντα του θεσμικού σχολικού ηγέτη, ε) Τη συνεχή αλληλεπίδραση με τα χωροχρονικά δεδομένα της περίπτωσης, στ) Τη συνεχή αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους του σχολείου και τις ανάγκες τους και ζ) Τη θέληση και την επιμονή του για δράση υπέρ της δικαιοσύνης προς όφελος όλων των παιδιών.

Η αναζήτηση παραγόντων που λειτούργησαν ως παρώθηση στην υιοθέτηση ενός προσανατολισμού κατά των άνισων ευκαιριών και υπέρ της δημοκρατικοποίησης στο παιδαγωγικό πιστεύω, στρέφεται στη διαλεκτική οικοδόμηση αξιών και στη συσσωρευμένη εμπειρία. Μια απόπειρα βαθύτερης κατανόησης του πώς οικοδομήθηκαν οι προσωπικές αντιλήψεις και του πώς διαμορφώθηκε η πλατφόρμα του παιδαγωγικού πιστεύω θα απαιτούσε κατάδυση στα βιώματα από την παιδική ηλικία μέχρι και σήμερα με προφανείς αναφορές σε πανανθρώπινες αξίες που παραπέμπουν σε θρησκευτικά ιδεώδη και ιδανικά φιλοσοφικών και κοινωνικών κινημάτων. Η ουσιαστική σύνδεση και διαμόρφωση των προσωπικών αξιών με τη θεωρία και την επαγγελματική ηθική συνέβηκε στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής διαδρομής κατά τη γνωριμία του διευθυντή με την κριτική θεωρία ως νεαρός εκπαιδευτικός.

Ανάμεσα στα κοινά γνωρίσματα και τις ποιότητες που επισημάνθηκαν σε εκπαιδευτικούς ηγέτες που εργάζονταν υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης καταγράφεται ο προσανατολισμός προς την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης που ενσταλάχτηκε από νωρίς στην προσωπική τους ζωή εξαιτίας των βιωμάτων τους και της γνωριμίας τους με αξίες και ιδανικά που ήταν παρόντα στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους (Shoho & Merchant, 2002; Zembylas, 2010). Ξεχωριστή θέση στα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών ηγετών που εργάζονται για την κοινωνική δικαιοσύνη κατέχει επίσης μια δια βίου δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη με αξιακό και ηθικό προσανατολισμό. Στην εργασία του Starratt (1994) η ηθική της φροντίδας, της δικαιοσύνης και της κριτικής συνδυάζονται για να

³² Ο όρος ιδιογραφικό χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τον όρο νομοθετικό. Το ιδιογραφικό περιγράφει την υποκειμενικότητα ενώ το νομοθετικό αναφέρεται στη γενίκευση από την παρατήρηση αντικειμενικών φαινομένων. Στην ουσία η πρόθεση είναι να καταγράψει η επίγνωση του ερευνητή για την υποκειμενικότητα της κατανόησης που επιχειρείται.

διαμορφώσουν μια ανθρώπινη ηθική ανταπόκριση προς τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Ο Bogotch (2000) αναφέρεται στην ηθική χρήση της εξουσίας των εκπαιδευτικών ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ η Shields (2004) προτείνει να τοποθετηθεί στο επίκεντρο της προσπάθειας του εκπαιδευτικού ηγέτη η ανάδειξη ενός διαλόγου ηθικής. Ανάλογες αναφορές γίνονται σε σχέση με τον προσανατολισμό προς την αξία της δημοκρατίας και της εγκαθίδρυσης δημοκρατικών κοινοτήτων (Furman & Shields, 2003· Larson & Murtadha, 2002· Shields, 2004). Οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης λαμβάνουν μια ηθική θέση για να αποδομήσουν κριτικά και να αναδομήσουν τα σχολεία ώστε να καταστούν χώροι για ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών (Dantley & Tillman, 2010). Μια ισότιμη μεταχείριση δε θα αφορούσε φυσικά μια ισοπεδωτική προσέγγιση αλλά μια μάλλον υποψιασμένη δράση που σέβεται τη διαφορά και αναγνωρίζει τις διαφορετικές ανάγκες.

Η συστηματική καταγραφή της προσωπικής εμπειρίας του διευθυντή στο προσωπικό του ημερολόγιο αποκαλύπτει μια εξελικτική διαδρομή αντιλήψεων και μια αιφνιδιαστική και συχνά απρόβλεπτη εξέλιξη συναισθημάτων. Για διευκόλυνση της κατανόησης οι πληροφορίες ταξινομήθηκαν σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις: α) Την παρώθηση, β) Την αφετηρία, γ) Τη διαδρομή και δ) Τον αναστοχασμό. Σε όλη τη διάρκεια της συμμετοχής στην ερευνητική δράση αναδύονταν έντονα συναισθήματα τα οποία κυριαρχούσαν στο ψυχισμό του διευθυντή ακόμα και πέραν του χρόνου τυπικής άσκησης των καθηκόντων του. Τα συναισθήματα αυτά ήταν έντονα και αντιθετικά και συχνά εναλλάσσονταν, αναμιγνύονταν και αλληλοσυγκρούονταν, χωρίς κάποιο σταθερό μοτίβο. Πολύ νωρίς, είχε συνειδητοποιήσει μια ταύτιση με τα παιδιά και όλα εκείνα τα προβλήματα – ορατά και αόρατα, απτά και απροσδιόριστα - που τα εμπόδιζαν να συμμετέχουν με δίκαιο τρόπο στην καθημερινή μορφωτική πράξη. Στην ένταση που προκαλούσαν τα συναισθήματα από την ταύτισή του με τα προβλήματα των παιδιών, ανακούφιση προκαλούσε η σταδιακή κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η αποκάλυψη των κοινών ευαισθησιών και προβληματισμών για την αδικία σε βάρος συγκεκριμένων παιδιών.

Η καταγραφή των έντονων και αντιθετικών συναισθημάτων ενισχύει τα λιγιστά εμπειρικά δεδομένα τα οποία βρίσκονται στο ίδιο πνεύμα. Όπως παρατηρεί ο Zembylas (2010) η υιοθέτηση ενός οράματος ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να προκαλέσει ένα εύρος συναισθημάτων, από ενθουσιασμό και πάθος μέχρι ένταση και απογοήτευση, οργή και αγανάκτηση. Ο Theoharis (2007) περιγράφει δύο τουλάχιστο συνέπειες από την αντίσταση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης: ένα μεγάλο προσωπικό τίμημα και μια μόνιμη αίσθηση αποθάρρυνσης. Το προσωπικό τίμημα λάμβανε φυσική, συναισθηματική και πνευματική μορφή προκαλώντας σοβαρές επιπτώσεις

για τη συναισθηματική και σωματική τους υγεία οι οποίες υποχρέωσαν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να αναπτύξουν στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης για να στηρίξουν προσωπικά και επαγγελματικά τον εαυτό τους.

Η αισιοδοξία είναι συναίσθημα σύμφυτο στη δράση για εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο και η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συνέβαλε στην ενδυνάμωσή της για διατήρηση και συνέχιση της προσπάθειας. Η αισιοδοξία αποτελεί κίνητρο για δράση και οικοδομείται στην πεποίθηση ότι μπορείς να επιτύχεις. Η αισιοδοξία αυτή όμως, συχνά κλονίζεται από αντιστάσεις, εμπόδια και αντιδράσεις. Η ανάπτυξη ανθεκτικότητας στην αντίσταση που αντιμετωπίζει η δράση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης ενδυναμώνει την αισιοδοξία όταν επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχική δράση των πολλών παρά των λίγων. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτήθηκε υπομονή αλλά και επιμονή. Το απόσπασμα από το προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή είναι ενδεικτικό:

«Η προσπάθειά μου είναι να πείσω για την ηθική διάσταση του θέματος. Για το λόγο αυτό επενδύω απίστευτη ενέργεια στη διατήρηση άριστων σχέσεων μεταξύ μου και των μελών, σε σημείο που μερικές φορές να κάνω απίστευτη υπομονή και να επιδεικνύω υπέρμετρη κατανόηση και επιείκεια απέναντι σε μικρο-τυπικές υποχρεώσεις» (DIAR_I, σ. 1).

Η συμμετοχή στην κοινή δράση, η αλληλεπίδραση και το μοίρασμα συναισθημάτων, γνώσεων και αντιλήψεων ενδυνάμωσαν την αισιοδοξία. Αυτό ίσως να αποτέλεσε και τη σημαντικότερη μάθηση σε σχέση με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων του διευθυντή: ότι καθήκον του τυπικού ηγέτη είναι να διασφαλίζει τις συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής με ευκαιρίες έκφρασης, αναστοχασμού και ανάληψης πρωτοβουλιών δράσης αναλαμβάνοντας ένα προσωπικό τίμημα που προκύπτει από τις προβαλλόμενες αντιστάσεις.

Σε ένα πλαίσιο δράσης κριτικής και στοχαστικής προσέγγισης (Griffiths, 2003· Shields, 2004) οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναμένεται να αναπτύξουν μαθησιακές κοινότητες, να οικοδομούν την επαγγελματική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, προωθώντας τη συνεργασία και προσκαλώντας όλες τις απόψεις. Ο Theoharis (2007) στο επίκεντρο της επιχειρηματολογίας του τοποθετεί τη θέση του ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κάτι περισσότερο από καλή ηγεσία και εξηγεί ότι ο ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης διακρίνεται από το πρότυπο του καλού ηγέτη στη βάση μιας ευρύτερης προσέγγισης που είναι στοχαστική, ενταξιακή και προσανατολισμένη προς τη συλλογική δράση. Αυτή η κατάκτηση της συλλογικής δράσης επιτρέπει την αισιοδοξία να επιτύχει κάτι προς όφελος όλων των παιδιών. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, καταβλήθηκε

προσπάθεια ώστε η καθημερινή πράξη να αποκτά νόημα κατά των άνισων ευκαιριών με έμπρακτη υποστήριξη όλων των παιδιών και ιδιαίτερος όσων κινδύνευαν να βρεθούν στο επικίνδυνο φάσμα της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Η προσπάθεια αυτή, οικοδομήθηκε στην εμπειρία του αναστοχασμού ο οποίος συνέβαλλε στον επαναπροσδιορισμό ενός ξεκάθਾਰου προσανατολισμού προς τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Η άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων με γνώμονα το κοινό καλό και τη δικαιοσύνη αποτελεί ένα ριψοκίνδυνο ταξίδι αισιοδοξίας. Είναι ριψοκίνδυνο γιατί η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης είναι πολυμέτωπη και ξεφεύγει από τα στεγανά της τυπικής εκτέλεσης των επαγγελματικών καθηκόντων. Ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη, εμπερικλείει όμως και την αισιοδοξία γιατί οικοδομείται σε πανανθρώπινες αξίες και στην ηθική του καθήκοντος. Αναλαμβάνοντας δράση υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης ελπίζεις ότι μαζί με τους συναδέλφους σου θα συμβάλεις στην αναχαίτιση της αδικίας και του αποκλεισμού. Σε σχέση με τη δραστηριοποίηση για εντοπισμό των περιπτώσεων των παιδιών για τα οποία υπήρχε ανάγκη για εντονότερη στήριξη, ο διευθυντής έγραψε στο προσωπικό του ημερολόγιο:

«Κάποιοι το πήραν ζεστά. Οι δασκάλες ειδικής αγωγής έχουν κάνει πολλή δουλειά. Καταφέραμε να ευαισθητοποιήσουμε πολλές συνάδελφους απέναντι στην ανάγκη για αναζήτηση βοήθειας. Βλέπουμε περιπτώσεις παιδιών μια προς μια. Καλούμε γονείς στο σχολείο. ενημερώνουμε. Συζητούμε! Ενημερώνουμε!» (DIAR_G, σ. 1).

Στο ίδιο πνεύμα, εκπαιδευτικός διατύπωσε την άποψη ότι η σταθερή προσήλωση του διευθυντή προς την αναχαίτιση των άνισων ευκαιριών λειτούργησε ευεργετικά:

«Σαν ιδέα πάντοτε υπήρχε και την είχαμε. Απλώς νιώσαμε τη στήριξη» (EYT5, SYN_I, σ. 27).

Μάθηση, αλληλεπίδραση, συνεργασία, αλληλοστήριξη, συνανάπτυξη, κοινή συναίσθηση και κοινή δράση είναι μερικές από τις κοινές εμπειρίες που ζεις με τους συναδέλφους σου. Η διαδικασία μετακινεί το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη από το προφίλ του μάνατζερ προς το προφίλ του ακτιβιστή που έχει καθήκον να διασφαλίζει ότι υπάρχουν ευκαιρίες και προϋποθέσεις για δράση και αλληλεπίδραση με ετοιμότητα υπέρβασης δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν στην πορεία.

Οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης, εκφράζουν αυτό που οι κριτικοί θεωρητικοί αποκαλούν μετασχηματιστικοί ή δημόσιοι διανοούμενοι (Dantley & Tillman, 2010). Η

ανάληψη ρόλου μετασηματιστικών διανοουμένων, δημόσιων διανοουμένων ή και κριτικών διανοουμένων σημαίνει άσκηση κριτικής ανάλυσης των συνθηκών που διαιωνίζουν τις ιστορικές ανισότητες στα σχολεία και αγώνα για αλλαγή κουλτούρας και θεσμικών δομών (Burrello κ.ά., 2001· Cambron-McCabe & McCarthy, 2005· Dantley & Tillman, 2010· Foster, 2004· Giroux, 1997).

Οι δημόσιοι διανοούμενοι είναι αυτοί που καταδύονται στις πολιτικές της εκπαίδευσης (Giroux, 1997) και τα σχολεία είναι τόποι όπου η πνευματική δραστηριότητα είναι αναπόδραστα δεμένη με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά ενδιαφέροντα. Η ανάληψη έρευνας δράσης και η διαρκής πρόκληση αναστοχασμού μαζί με την πρόσκληση για έκφραση όλων των φωνών έφερε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με τις πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου των άνισων ευκαιριών και τους έθεσε ενώπιον της και συλλογικής και προσωπικής ευθύνης για δράση ακόμα και πέρα από τα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου.

Η εμπειρία του διευθυντή από τη συμμετοχή του στη συνολική διαδικασία πέρα από συναισθηματικές φορτίσεις συνέβαλε και στη διαμόρφωση και εμπλουτισμό των γνώσεών του σε σχέση με τη δράση για κοινωνική δικαιοσύνη. Η νέα γνώση για το διευθυντή που τάσσεται στον αγώνα κοινωνικής δικαιοσύνης απλώνεται στις πολλαπλές πτυχές της αναγκαίας δράσης: *Πρώτο*, είναι σημαντικό για τον ίδιο να διακατέχεται από μια θέληση για δράση στη βάση μιας ηθικής και αξιακής βάσης την οποία οφείλει να μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς. *Δεύτερο*, πέρα από οποιαδήποτε πρόθεση επιβολής είναι σημαντικό να διευκολύνει και να δημιουργεί τις συνθήκες αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού οι οποίες θα διευκολύνουν τη δράση. *Τρίτο*, απαιτείται μια σταθερή προσήλωση σε αξίες οι οποίες να διαποτίζουν τη δράση ώστε η απογοήτευση και οι αντιστάσεις να μετριάζονται από την αισιοδοξία της προσδοκίας της αλλαγής. *Τέταρτο*, η ταυτόχρονη δραστηριοποίηση επαγγελματιών δε συνεπάγεται και ταυτόσημη και συγχρονισμένη εξέλιξη και ανάπτυξη προσώπων. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας η παρουσία πολλαπλών ρυθμών ανάπτυξης και εξέλιξης προσώπων και γεγονότων αποτέλεσε βασικό συστατικό της συνολικής δράσης και η ηγεσία οφείλει να είναι επάγρυπνη για τους πολλαπλούς ρυθμούς. *Πέμπτο*, η δραστηριοποίηση στον πυρήνα της παιδαγωγικής πράξης που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση δημιουργούν προϋποθέσεις βελτίωσης και για το λόγο αυτό η ηγεσία οφείλει να υποστηρίζει και να διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση με αναπτυξιακές δράσεις και, *Έκτο*, ως βασική μάθηση για τον εκπαιδευτικό ηγέτη μπορεί να χαρακτηριστεί η επίγνωση για τον καθοριστικό ρόλο των δεδομένων του ευρύτερου

περιβάλλοντος και η ανάγκη σύνδεσης της ενδοσχολικής πράξης με το ευρύτερο θεσμικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σύνοψη Αποτελεσμάτων και Συμπερασμάτων για το Ερευνητικό Πρόβλημα

Η σύνδεση της διαφορετικότητας με εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστά θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης (Clark, 2006) και η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης εισάγεται στην εκπαιδευτική συζήτηση κατά τη συνειδητοποίηση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού παιδιών με συγκεκριμένα γνωρίσματα στη βιογραφία και στην ιδιαιτερότητά τους. Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε στη βάση της πεποίθησης ότι πέρα από δεδηλωμένες πολιτικές η ισότητα ευκαιριών και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση διασφαλίζονται κυρίως από τις πολιτικές και τις πράξεις στο επίπεδο του σχολείου (Koutselini & Patsalidou, 2013) όπου τα παιδιά βιώνουν στην πράξη τη μορφωτική διαδικασία. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να υποστηρίξει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συνολική εμπειρία αποκάλυψε πώς η Έρευνα Δράσης και η συλλογική δράση για ένα εκπαιδευτικό θέμα βοηθά τον εκπαιδευτικό ηγέτη να κατανοήσει τη σχολική πραγματικότητα και τα πιθανά εμπόδια προς την επίτευξη αλλαγής.

Με αυτή την προοπτική, η παρούσα έρευνα συμπορεύεται με το σύνολο των εργασιών που αναζητούν απάντηση στο ερώτημα: 'με ποιο τρόπο το σύγχρονο σχολείο μπορεί να υπηρετήσει ουσιαστικά την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης;' Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με τον ερευνητικό σκοπό συνοψίζονται πιο κάτω:

Πρώτο, η υποστήριξη της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία απαιτεί τοπική πολυμέτωπη και συντονισμένη δράση στη βάση ξεκάθਾਰου προσανατολισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την αξία της συλλογικής δράσης και τον καθοριστικό ρόλο του αναστοχασμού ως διαδικασίας ανάπτυξης προσώπων και πράξης. Η συλλογική δράση διασφαλίστηκε μέσα από πολλαπλές ευκαιρίες ενεργητικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών ενώ η αναζήτηση κοινού προσανατολισμού επιδιώχθηκε μέσα από μια αναστοχαστική προσέγγιση που διατήρησε τους δεσμούς της πράξης με την αξιακή και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης.

Δεύτερο, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τρεις βασικούς πυλώνες στη δράση κοινωνικής δικαιοσύνης: α) Ανάπτυξη ηθικής και αξιακής βάσης με σταθερή προσήλωση προς τη δικαιοσύνη και την προσφορά ίσων ευκαιριών, β) Έμφαση στην τοπική δράση στις

πραγματικές συνθήκες του σχολείου, γ) Σύνδεση της ενδοσχολικής δράσης με τα δεδομένα της ευρύτερης κοινότητας και ιδιαίτερα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος. Η ιδέα για μια πλατιά και ενιαία προσέγγιση αναδύεται μέσα από ένα πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο ανάπτυξης δράσης σε ζώνες οι οποίες είναι αντίστοιχες των κύκλων δράσης που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή της έρευνας. Οι τρεις ζώνες δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη χαρακτηρίζονται από σχέση επαλληλίας ώστε να διευκολύνεται η ταυτόχρονη ανάπτυξη προσώπων και γεγονότων σε ποικιλομορφία ρυθμού και έντασης. Οι τρεις ζώνες αναφέρονται στις εξής πτυχές: Ζώνη α': Οικοδόμηση ηθικής και αξιακής βάσης για συλλογική δράση η οποία ουσιαστικά αποσκοπεί στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, Ζώνη β': Εδραίωση δημοκρατικών και ενταξιακών πρακτικών στο σχολείο και Ζώνη γ': Δράση πέρα από τα όρια του σχολείου για σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα. Η πολυμέτωπη και συντονισμένη δράση εμπερικλείει πράξεις πρόληψης και πράξεις αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Τρίτο, οι περιοριστικοί παράγοντες επιτυχίας που εν δυνάμει θέτουν συγκεκριμένα παιδιά στο φάσμα του 'υψηλού κινδύνου' για περιθωριοποίηση και αποκλεισμό συνδέονται με το τρίπτυχο: οικογενειακό υπόβαθρο, ιδιαιτερότητα και ετοιμότητα παιδιού και σχολικές οργανωσιακές δομές³³. Η συμβολή της παρούσας έρευνας στο συνολικό διάλογο φαίνεται να προκύπτει από τα πλεονεκτήματα της διατήρησης του αναστοχασμού στο επίκεντρο της δράσης και αφορούν σε δύο πτυχές: α) στην αναγνώριση και επισήμανση των παραγόντων κινδύνου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και β) στην επισήμανση του ρόλου της συλλειτουργίας και της αλληλεπίδρασης των παραγόντων κινδύνου παρά των μεμονωμένων παραγόντων για να βρεθεί ένα παιδί στο επικίνδυνο φάσμα της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Τέταρτο, οι ισχύουσες πρακτικές διαχείρισης του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας συνδέονται με τη διαιώνιση της ανισότητας και με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από την αναγνώριση της ωφελιμότητας και αναγκαιότητας του θεσμού και από την αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας με τρόπο που να θέτει συγκεκριμένα παιδιά σε μειονεκτικότερη θέση από άλλα. Στο συμπέρασμα αυτό συνηγορούν τόσο οι απόψεις των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών.

³³ Οι οργανωσιακές δομές αφορούν στον τρόπο εφαρμογής και υποστήριξης του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σχολείο από θεσμική άποψη.

Πέμπτο, η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα εύρος μορφών αντίστασης που πηγάζουν από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και τις δυσκολίες των παιδιών (περιλαμβανομένων και των δυσκολιών που προβάλλονται από τους γονείς). Σοβαρή μορφή αντίστασης αποτέλεσε η τάση των εκπαιδευτικών να αποδίδουν την ευθύνη για τη χαμηλή επίδοση και την περιθωριοποίηση σε παράγοντες που σχετίζονταν με τα παιδιά, με τους θεσμούς και τους γονείς αποφεύγοντας να αποδεχθούν μέρος της ευθύνης για την ανεπάρκεια χειρισμού της διαφορετικότητας και της μειονεξίας. Η συνεισφορά της έρευνας στην υπάρχουσα γνώση συνίσταται στην περιγραφή της εξελικτικής διαδρομής των επιμέρους μορφών αντίστασης και της αλληλεπίδρασης που συχνά παρουσίαζαν ώστε να καθίσταται δύσκολη η μεμονωμένη αντιμετώπισή τους. Καθοριστικής σημασίας αποδείχθηκε η αντιμετώπιση των αντιστάσεων που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς ώστε σταδιακά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν καταλυτικά προς την υπέρβαση αντιστάσεων από άλλες πηγές.

Έκτο, παρά τη βελτίωση που επιτεύχθηκε στο μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών, υπάρχει ένα εύρος διακύμανσης στην επίτευξη βελτίωσης της επίδοσης ώστε να μην επιτρέπεται η διατύπωση ενός καθολικού συμπεράσματος. Από τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών για την απόδοση της προόδου προέκυψαν συγκεκριμένοι παράγοντες κινδύνου και αισιοδοξίας. Η σημαντική συμβολή της έρευνας στην υπάρχουσα γνώση συνίσταται στη θετική προοπτική που δημιουργεί η κοινή ενεργοποίηση παραγόντων που αφορούσαν την ατομικότητα του παιδιού, το σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον και η επιβεβαίωση ότι στις μικρότερες ηλικίες επιτυγχάνεται πρόοδος σε υψηλότερα ποσοστά. Η ανάληψη δράσης στο επίπεδο του σχολείου φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για ενεργοποίηση των παραγόντων αισιοδοξίας και αναχαίτιση των παραγόντων κινδύνου. Η ανάληψη δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο εμπερικλείει μια εν δυνάμει παρώθηση προς την ενεργοποίηση των υπόλοιπων παραγόντων αισιοδοξίας.

Έβδομο, η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας και η έρευνα δράσης διευκόλυναν την ανάπτυξη συλλογικής δράσης η οποία αναπτυσσόταν και εξελισσόταν στη βάση των τοπικών δεδομένων μέσω μιας αναστοχαστικής προσέγγισης. Η συμβολή της έρευνας στο σώμα της γνώσης αντλεί από την πρωτοτυπία της έρευνας η οποία συνδύασε τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση κάτω από το φακό μιας συμμετοχικής προοπτικής ηγεσίας για να δημιουργηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις τοπικής δράσης με συλλογικό χαρακτήρα. Σημείο τομής για την ερευνητική προσέγγιση και την προοπτική ηγεσίας που

υιοθετήθηκαν αποτέλεσε η συν-δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την τοπική αντιμετώπιση ενός φαινομένου με ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις. Ο αναστοχασμός αποτέλεσε το όχημα που καθοδήγησε την τοπική δράση στη βάση των χωροχρονικών δεδομένων της περίπτωσης. Αξιοπρόσεκτο εύρημα αποτελεί η σταδιακή εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του τυπικού ηγέτη καθώς προχωρούσαν σε ουσιαστικότερες μορφές κατανομής έργων, ιδεών και ρόλων.

Όγδοο, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης συνεπάγεται πολλαπλές απαιτήσεις για τον τυπικό σχολικό ηγέτη. Οι πολλαπλές απαιτήσεις αφορούν στα πολλαπλά τυπικά καθήκοντα, την οργανωτική επάρκεια και την παιδαγωγική ηγεσία δημιουργώντας σοβαρές συναισθηματικές συνεπαγωγές. Επιπλέον, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει μια ηθική δέσμευση και μια προσήλωση σε αξίες με ταυτόχρονη επίδειξη των αρετών της υπομονής και της επιμονής. Όλα αυτά συνεπάγονται ένα σοβαρό προσωπικό και επαγγελματικό τίμημα το οποίο απαιτεί ανάπτυξη στρατηγικών αντίστασης και συντήρησης. Πηγή αισιοδοξίας αποτελεί η διασφάλιση συμμετοχικής δράσης από το σύνολο των μελών του προσωπικού.

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη σύνοψη των συμπερασμάτων της έρευνας προκύπτουν σημαντικές συνεπαγωγές για το ευρύτερο σώμα της γνώσης. Οι συνεπαγωγές των συμπερασμάτων για τη θεωρία παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί με την αισιοδοξία να καταδειχθεί η συμβολή της έρευνας στο συνολικό διάλογο που αφορά την υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο δημόσιο σχολείο.

Συμβολή στη Θεωρία

Η σπουδαιότητα και πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας αντλεί από την προοπτική της ερευνητικής μεθοδολογίας και της οπτικής που υιοθετεί ο βασικός ερευνητής για την κατανόηση της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης, ως παιδαγωγικής πράξης. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, δε συναντάται ανάλογη εργασία με ολιστική προοπτική η οποία να αναπτύσσεται σε όλο το εύρος ανάπτυξης της παιδαγωγικής πράξης σε πραγματικές συνθήκες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου. Από ερευνητική άποψη, η εφαρμογή διερεύνησης επί της παιδαγωγικής πράξης στο χώρο του σχολείου με ταυτόχρονο αναπτυξιακό προσανατολισμό για τους συμμετέχοντες και με ταυτόχρονη πρόθεση προώθησης και υποστήριξης της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθιστούν την έρευνα μοναδική. Στην πρωτοτυπία της έρευνας συμβάλλει ο αυτοβιογραφικός προσανατολισμός που προσδίδει στα αποτελέσματα η αποκάλυψη της εμπειρίας του

ερευνητή ο οποίος συμμετείχε στην ανάπτυξη της δράσης από τη θέση του ως διευθυντής του σχολείου.

Η έρευνα εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας σχολείου, πέρα από πειραματικούς και υποθετικούς σχεδιασμούς με τη συμμετοχή των προσώπων που συνήθως συμμετέχουν στην παιδαγωγική πράξη: τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Η συμμετοχική έρευνα δράσης και η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας ανέδειξαν την αξία του αναστοχασμού και της συλλογικότητας για την ανάπτυξη τοπικής δράσης στο μικρο – επίπεδο του σχολείου.

Η συμβολή της έρευνας στο συνολικό λόγο μπορεί να αναζητηθεί στην πρότασή της για αναστοχαστική προσέγγιση που να επιτρέπει τη συλλογική δράση στο επίπεδο του σχολείου. Ο αγώνας κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, απαιτεί πολυμέτωπη και συμμετοχική δράση και ο αναστοχασμός διευκολύνει την κατανόηση των διαστάσεων των προβλημάτων που αφορούν στην εγκαθίδρυση συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε να νοηματοδοτείται και να προσανατολίζεται η πράξη. Τα συμπεράσματα της έρευνας, αναδεικνύουν τη σημασία του αξιακού περιεχομένου και των ηθικών συνεπαγωγών στις οποίες οικοδομείται η υποστηρικτική και προσανατολισμένη πράξη προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο αξιακός προσανατολισμός και η ηθική βάση δεν αποτελούν απλά συστατικά αλλά θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δράσης. Τέλος, ως σημαντική συμβολή στη θεωρία αποτελεί η εισήγηση για σύνδεση της ενδοσχολικής δράσης με το ευρύτερο θεσμικό και κοινωνικό περιβάλλον, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του συγκεκριμένου κοινωνικού και θεσμικού παράγοντα.

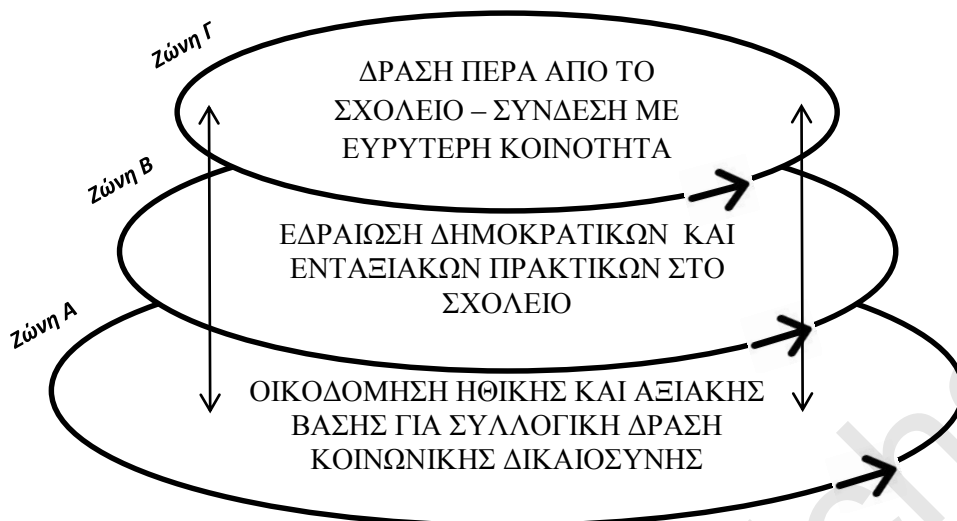
Πολλές από τις ιδέες που προτείνονται από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, προτείνονται και σε προηγούμενες εργασίες. Το καινούριο στοιχείο που προτείνεται από την παρούσα έρευνα αφορά στη συμπερίληψη των προτάσεων αυτών σε ένα ενιαίο αναστοχαστικό πλαίσιο δράσης για την κοινωνική δικαιοσύνη όπου ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και ο αξιακός προσανατολισμός αποτελούν θεμελιώδη συστατικά για ανάληψη δράσης μέσα στο σχολείο σε μια μακρόχρονη πορεία αλλαγής. Η αλλαγή στάσεων σχετικά με την ανάληψη ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι δύσκολη και δεν επιτυγχάνεται εύκολα, όπως αποδείχθηκε στην έρευνα αυτή. Η αλλαγή απαιτεί τη μετασχηματιστική διαμεσολάβηση του αναστοχασμού.

Προς Ένα Αναστοχαστικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής Πράξης και Ηγεσίας Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Η κατάληξη σε ένα κατάλογο γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού ηγέτη που υπερασπίζεται την κοινωνική δικαιοσύνη ή σε ένα κατάλογο διαδοχικών βημάτων για την εγκαθίδρυση ισότητας και δικαιοσύνης στα σχολεία δεν αποτέλεσαν ζητούμενα για την έρευνα. Η θέση αυτή δεν υποβαθμίζει τον κρίσιμη σημασία ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη που τάσσεται στον αγώνα υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης ούτε και απορρίπτει την ύπαρξη καθοδηγητικών αρχών στην εφαρμογή πολιτικών ισότητας στο σχολείο. Αντιθέτως, οι αντιλήψεις, τα γνωρίσματα και η δράση των εκπαιδευτικών ηγετών μπορούν να λειτουργήσουν δραστικά για τη δημιουργία των προϋποθέσεων ουσιαστικής συλλογικής δράσης στη βάση ενός αναστοχαστικού πλαισίου προσανατολισμένου προς την ηθική της δικαιοσύνης.

Όπως μας υπενθυμίζει ο Bogotch (2002) για την εκπαιδευτική ηγεσία «δεν μπορούν να υπάρχουν σταθερά ή προβλέψιμα νοήματα κοινωνικής δικαιοσύνης πριν από την πραγματική εμπλοκή με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας» (σ.153). Στην παρούσα έρευνα η παιδαγωγική ηγεσία δοκιμάστηκε στην πράξη κατά την υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε αυθεντικές συνθήκες δράσης. Από την εμπειρία αυτής της δράσης προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα και συνεπαγωγές τα οποία μπορούν να αποτελέσουν συμβολή στη θεωρία. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συγκροτούν ένα πλαίσιο ανάπτυξης τοπικής δράσης για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης στη βάση οικουμενικών αξιών - μακριά από γραμμικές διαδρομές και μακριά από οποιαδήποτε μοντελοποίηση συμπεριφορών.

Το προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης υιοθετεί την ιδέα μιας πλατιάς και ενιαίας δραστηριοποίησης στη βάση τριών πυλώνων: α) Της ηθικής προσήλωσης σε αξίες, β) Της ανάπτυξης αναστοχαστικής δράσης στο σχολείο και γ) Της διεύρυνσης της δράσης πέρα από τα όρια του σχολείου. Με ένα μάλλον συνοπτικό τρόπο η Riehl (2000) εξηγεί ότι πολλά από τα καθήκοντα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα μέσω της καλλιέργειας νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα, μέσω της προώθησης ενταξιακών πρακτικών στα σχολεία και μέσω της οικοδόμησης συνδέσμων μεταξύ σχολείων και κοινότητας.



Διάγραμμα 5.4: Πολυεπίπεδο Αναστοχαστικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής Πράξης και Ηγεσίας Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Το πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης για την κοινωνική δικαιοσύνη αγκαλιάζει σε μια ενιαία ολότητα τις πολλαπλές διαστάσεις της δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη (Διάγραμμα 5.4) καθώς αναπτύσσεται σε τρεις ζώνες:

Ζώνη α': Οικοδόμηση ηθικής και αξιακής βάσης για συλλογική δράση,

Ζώνη β': Εδραίωση δημοκρατικών και ενταξιακών πρακτικών στο σχολείο και

Ζώνη γ': Δράση πέρα από τα όρια του σχολείου για σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα.

Η οικοδόμηση ηθικής και αξιακής βάσης με ταυτόχρονη διασφάλιση συνθηκών συλλογικής δράσης συνδέεται με την οικοδόμηση προϋποθέσεων για τον αγώνα υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η δράση στον πυρήνα της παιδαγωγικής πράξης αφορά στην αναθεώρηση και στον εμπλουτισμό των καθιερωμένων διδακτικών πρακτικών και ρουτινών στο σχολείο ενώ η δράση πέρα από τα στεγανά της σχολικής ζωής αφορά στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Η σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα συνιστά προσπάθεια αναζήτησης και διεύρυνσης της υποστήριξης από πρόσωπα και θεσμούς στο ευρύτερο ανθρώπινο και θεσμικό περιβάλλον περιλαμβάνοντας τις οικογένειες, τους οργανωμένους γονείς, την τοπική κοινότητα και τις εκπαιδευτικές αρχές.

Η εννοιολογική σύλληψη τριών ζωνών πολυμέτωσης δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης αποτυπώνει τη σύνδεση του πλαισίου με την εμπειρία από τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης. Στην ουσία, η ιδέα ανάπτυξης δράσης σε τρεις ζώνες συνιστά ένα αναστοχαστικό

πλαίσιο αντίστοιχο των κύκλων δράσης που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Το αναστοχαστικό πλαίσιο αναπτύσσεται στη βάση μιας ηθικής προσήλωσης σε αξίες με πράξεις οι οποίες αποσκοπούν στην εδραίωση των δημοκρατικών διαδικασιών σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής και επεκτείνεται σε δράσεις πέρα από το σχολείο. Η αναστοχαστική δράση λαμβάνει νόημα και περιεχόμενο από αξίες που διαποτίζουν μια διαδικασία διαρκούς αναθεώρησης και επικαιροποίησης ώστε να καλύπτεται κάθε πτυχή της σχολικής ζωής. Την ίδια στιγμή, το αναστοχαστικό πλαίσιο αναζητεί συνδέσεις και υποστήριξη στο θεσμικό και ανθρώπινο συγκείμενο.

Οι τρεις ζώνες πολυμέτωσης και πολυεπίπεδης ανάπτυξης της παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας δεν υπαινίσσονται μια γραμμική ανάπτυξη διαδοχικών δραστηριοτήτων αλλά δημιουργούν ένα αναστοχαστικό και συνάμα πολυεπίπεδο πλαίσιο σε πολλαπλά μέτωπα τα οποία χαρακτηρίζονται από σχέση επαλληλίας. Η πολυμέτωση δράση επιτρέπει την ταυτόχρονη ανάπτυξη προσώπων και γεγονότων σε ποικιλομορφία ρυθμού και έντασης μέσα από διαδικασίες αναστοχαστικής αλληλεπίδρασης. Μακριά από κάθε προσπάθεια μοντελοποίησης και δημιουργίας ενός καταλόγου διαδοχικών βημάτων, το πολυεπίπεδο αναστοχαστικό εννοιολογικό πλαίσιο δράσης οικοδομείται στην εμπειρία χωρίς να αποστασιοποιείται δραστικά από το τι εισηγούνται προηγούμενες εργασίες.

Ο Theoharis (2007) διαπιστώνει ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης διακρίνεται από το πρότυπο του καλού ηγέτη στη βάση μιας ευρύτερης προσέγγισης που είναι αναστοχαστική, ενταξιακή και προσανατολισμένη προς τη συλλογική δράση. Αποδίδοντας όμως κρίσιμη σημασία στο ρόλο του τυπικού ηγέτη, ο Theoharis (2008, 2009) καταλήγει σε ένα πλαίσιο κατανόησης της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης στο οποίο κεντρική θέση λαμβάνει ο ίδιος ο τυπικός ηγέτης. Ο Theoharis θεωρεί ότι η ηγεσία αποτελεί προσωπικό αγώνα για τον εκπαιδευτικό ηγέτη και με την έννοια αυτή το πρόσωπο που εμπλέκεται με την ηγεσία αποτελεί κεντρική και ζωτικής σημασίας πτυχή στην εργασία. Στον αγώνα των εκπαιδευτικών ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία επισημαίνονται συγκεκριμένες πτυχές τις οποίες αποκαλεί 'κλειδιά' για την ανάπτυξη δράσης. Τα επτά 'κλειδιά' συσσωματώνονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο κατανόησης της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης³⁴. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης ο οποίος τοποθετείται στο κέντρο του πλαισίου αναπτύσσει δράση για παρεμπόδιση της αδικίας. Καθώς ο ηγέτης αναμένεται να συναντήσει

³⁴ Στο κεφάλαιο II γίνεται εκτενής επεξήγηση του πλαισίου κατανόησης της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης που εισηγείται ο George Theoharis στις εργασίες του.

αντιστάσεις εξαιτίας της δράσης του υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης αναπτύσσει στρατηγικές ανθεκτικότητας και αντίστασης προς την προβαλλόμενη αντίσταση.

Με μια διαφορετική προσέγγιση η Griffiths (2003) εισηγείται την ανάπτυξη δράσης σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο δράσης όπου το επίκεντρο δεν αφορά τον τυπικό εκπαιδευτικό ηγέτη αλλά τη συλλογικότητα, επιμένοντας ότι η δράση για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι για όλους και από όλους τους ανθρώπους. Η Griffiths θεωρεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τα πάντα για τους μαθητές και εισηγείται μια στρατηγική που στηρίζεται σε ένα αναστοχαστικό εννοιολογικό πλαίσιο. Στη διαδικασία αυτή, η αναστοχαστική δράση προτείνεται ως κατάλληλη προσέγγιση για την πρόοδο σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη³⁵.

Το πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης για την κοινωνική δικαιοσύνη το οποίο προκύπτει από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας γεφυρώνει τις αποστάσεις των εισηγήσεων των George Theoharis και Morwenna Griffiths με δύο τρόπους: αφενός αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο του τυπικού ηγέτη και αφετέρου εισάγοντας την προοπτική της συλλογικής δράσης εντός ενός πλαισίου όπου κεντρική θέση κατέχει ο αναστοχασμός και η ηθική προσήλωση σε αξίες. Μακριά από μοντέλα και γραμμικές προσεγγίσεις προδιαγεγραμμένων βημάτων, στο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης κοινωνικής δικαιοσύνης, η τοπική πολυμέτωπη δράση σε πολλαπλές ζώνες αναδεικνύεται σε θεμελιώδες συστατικό. Στο προτεινόμενο πλαίσιο η πράξη καθοδηγείται από μια ηθική προσήλωση σε αξίες και νοηματοδοτείται από την αναστοχαστική ανταπόκρισή της στις ανάγκες των προσώπων με βάση τα δεδομένα της περίπτωσης. Παρόλο ότι το προτεινόμενο πλαίσιο φαίνεται να είναι κατάλληλο για τοπική δράση εμπερικλείει πλεονεκτήματα για αξιοποίηση σε ευρύτερα πλαίσια.

Όπως προκύπτει από την εμπειρία αλλά και από τα λόγια των εκπαιδευτικών ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να αφορά σε μεμονωμένες δράσεις μιας στιγμής αλλά αναπτύσσεται με προοπτική διάρκειας και αειφορίας. Η αειφορία ενδυναμώνεται όταν αναπτύσσεται ταυτόχρονη δράση πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης ή αναχαίτισης. Από τη μια, ο αγώνας κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί αναγνώριση και επισήμανση του μειονεκτήματος ώστε να αναπτυχθεί δράση αναχαίτισης και από την άλλη απαιτεί δράση πρόληψης μέσα από τη σταδιακή οικοδόμηση προϋποθέσεων φροντίδας που να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα και τη μειονεξία. Το δίπτυχο πρόληψης και αναχαίτισης

³⁵ Εκτενής επεξήγηση του αναστοχαστικού πλαισίου δράσης για τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση που εισηγείται η Morwenna Griffiths στις εργασίες της, γίνεται στο Κεφάλαιο II

ενδυναμώνει την επάρκεια ανταπόκρισης στις προκλήσεις που συνιστούν τα ελλείμματα δικαιοσύνης στο σχολείο.

Η πρόληψη αφορά στην εγκαθίδρυση συνθηκών δημοκρατίας ώστε να διευκολύνεται η πρόσβαση για όλα τα παιδιά και η αναχαίτιση αφορά στην εστιασμένη δράση για υποστήριξη και ενδυνάμωση συγκεκριμένων παιδιών που βρίσκονται στο επικίνδυνο φάσμα της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού³⁶. Η προληπτική δράση και η αναχαιτιστική δράση δε λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά μάλλον ως συγκοινωνούντα δοχεία αφού η πρόληψη φιλοδοξεί να δημιουργήσει σταθερές συνθήκες εξουδετέρωσης των αρνητικών επιπτώσεων από παράγοντες κινδύνου ενώ η εστιασμένη εξατομικευμένη δράση μπορεί να ενδυναμώνει τις προϋποθέσεις πρόληψης για τη συνέχεια. Πρόληψη και αναχαίτιση συχνά συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται.

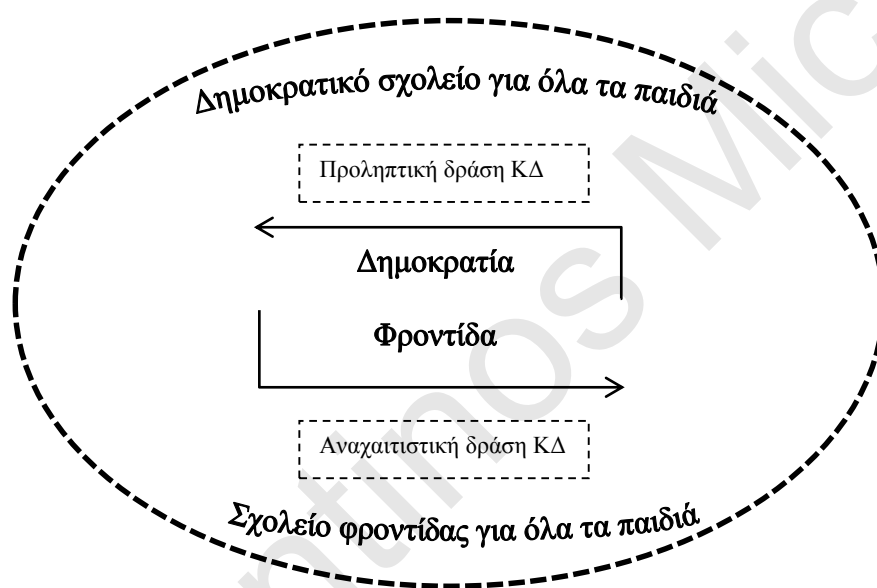
Η αναζήτηση εννοιολογικής βάσης στην οποία να θεμελιώνονται οι δράσεις πρόληψης και οι δράσεις αντιμετώπισης - αναχαίτισης της αδικίας παραπέμπει στα ιδεώδη του δημοκρατικού σχολείου και του σχολείου φροντίδας. Η δημοκρατία και η φροντίδα αποτελούν τα θεμελιακά ιδεώδη για την ανάπτυξη δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Η δημοκρατία αποτελεί θεμελιακή διακήρυξη για τα σύγχρονα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα καθώς παραπέμπει στην αξία του σεβασμού της διαφορετικότητας και της παροχής ευκαιριών ανάπτυξης και επιτυχίας για όλους ενώ η έννοια της φροντίδας εμπερικλείει ανθρωπιστικές, ηθικές και κοινωνικές πτυχές για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ώστε να διευκολύνεται η μάθηση (Διάγραμμα 5.5).

Η αξία της δημοκρατίας αγκαλιάζει τόσο τις διαδικασίες όσο και τις δομές λειτουργίας των σχολείων ενώ η αξία της φροντίδας εκφράζεται στην ηθική διάσταση της αποστολής των σχολείων και της έγνοιας για όλους τους ανθρώπους στη σχολική κοινότητα. Πέρα από νομοθετήματα και πέρα από διακηρυγμένες πολιτικές, η ουσιαστική δημοκρατικοποίηση αποτελεί ζητούμενο για το σύγχρονο δημόσιο σχολείο και το αίτημα αυτό γίνεται ολοένα και πιο έντονο υπό το φως των πολλαπλών προκλήσεων που διαμορφώνονται στο σύγχρονο κοινωνικό σκηνικό.

Στους ποικίλους ορισμούς που διατυπώθηκαν η κοινωνική δικαιοσύνη λειτουργεί εντός ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος επειδή σύμφυτη στον ιστό της δημοκρατίας

³⁶ Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας τα συγκεκριμένα παιδιά αντιμετωπίστηκαν ως περιπτώσεις 'υψηλού κινδύνου'.

βρίσκεται η ευφορία των πολλαπλών φωνών, ταυτοτήτων και προοπτικών όλων αυτών στην κοινότητα (Dantley & Tillman, 2010). Οι Furman & Shields (2003) συνδέουν την ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης με την ανάπτυξη δημοκρατικής κοινότητας θεωρώντας ότι η έννοια της δημοκρατικής κοινότητας είναι κατάλληλη για τα ολοένα πιο ποικιλόμορφα σχολεία στον 21ο αιώνα, καθώς μπορεί να καλύπτει τα ιδανικά, τις αξίες και τις διαδικασίες της ‘βαθιάς δημοκρατίας’. Ο Murphy (1999) παρατήρησε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη και η δημοκρατική κοινότητα αποτελούν δύο «δυναμικά συνθετικά παραδείγματα» (σ. 54), τα οποία διαποτίζουν την αλλαγή πεδίου στο χώρο.



Διάγραμμα 5.5: Ανάπτυξη Προληπτικής και Αναχαιτιστικής Δράσης Κοινωνικής Δικαιοσύνης (ΚΔ) στο Σχολείο στη Βάση των Αξιών της Δημοκρατίας και της Φροντίδας

Στην εργασία της η Shields (2004) εισηγείται τη δημιουργία δημοκρατικών και αισιόδοξων εκπαιδευτικών κοινοτήτων ικανών να υπερβούν τις παθολογίες της σιωπής των εκπαιδευτικών απέναντι στις σκληρές πραγματικότητες που διαμορφώνουν το σκηνικό της εκπαιδευτικής διαφοράς και ανισότητας, ενώ οι Gofarb & Grinberg (2002) χρησιμοποιούν τα διδάγματα του συνολικού λόγου για τη συμμετοχικότητα για να διευρύνουν αυτή την ιδέα της ενθάρρυνσης των πολλαπλών φωνών και προοπτικών υπογραμμίζοντας ότι η κοινωνική δικαιοσύνη γεννιέται μέσα από πλατιά συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες. Όπως χαρακτηριστικά προτείνουν οι Marshall & Ward (2004), αυτό που χρειαζόμαστε είναι «ένα θεμελιώδες άλμα» σε ένα νέο παράδειγμα ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη το

οποίο θα τοποθετεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών στο προσκήνιο και θα εργάζεται προς τις προταγές της δημοκρατίας προωθώντας τον ηθικό αναστοχασμό και την ηθική δράση.

Ο Ηγέτης Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Κεντρική θέση στο προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο κατέχει η ιδέα του αναστοχασμού και της συλλογικής δράσης ως ανταπόκριση στα χωροχρονικά δεδομένα της σχολικής κοινότητας στη βάση των αξιών της ισότητας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Η ιδέα αυτή δεν αναιρεί και ούτε υποβαθμίζει το ρόλο του τυπικού εκπαιδευτικού ηγέτη που επιθυμεί να υπερασπιστεί την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Οι τυπικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι εκ της θέσης τους τα κατεξοχήν κατάλληλα πρόσωπα (Brooks κ.ά., 2007) για να διευκολύνουν τη σημαντική και ουσιαστική αλλαγή στο επίπεδο του σχολείου έστω και αν πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την ευαισθησία για να εργαστούν προς μια ηθική και δίκαιη εκπαιδευτική διαδικασία. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι η εκδήλωση της προσωπικής ευαισθησίας του διευθυντή απέναντι στο μειονέκτημα συγκεκριμένων παιδιών και η θέλησή του να εργαστεί υπέρ της δικαιοσύνης στο σχολείο συνέβαλε στην αποκάλυψη και των δικών τους ευαισθησιών και ενδυνάμωσε τις προϋποθέσεις για ενεργητική συμμετοχή τους στην κοινή δράση.

Στο πλαίσιο μιας κριτικής και αναστοχαστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, το ενδιαφέρον μετακινείται από το πρότυπο του ηρωικού ηγέτη που υιοθετεί στρατηγικές ‘από πάνω προς τα κάτω’ για να επιτύχει την αλλαγή, προς το πρότυπο του ηγέτη που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενεργητική συμμετοχή των μελών του προσωπικού σε μια επαγγελματική κοινότητα μαθησάντων. Στο προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης λαμβάνει νόημα πέρα από μονοπροσωπικές προσεγγίσεις και πέρα από ηρωικές πρωτοβουλίες του ενός.

Στον πυρήνα της πράξης για κοινωνική δικαιοσύνη βρίσκονται ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η ανάπτυξη κοινής κουλτούρας διαποτισμένης με τις αξίες της δημοκρατίας και της φροντίδας ώστε να υπάρξει ουσιαστική ανταπόκριση στις ανάγκες των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας. Τα καθήκοντα αυτά συνιστούν νέες διαφορετικές προκλήσεις για τον τυπικό ηγέτη συχνά πολύ πιο πολύπλοκες και πολύ πιο απαιτητικές. Οι νέες προκλήσεις συνηγορούν υπέρ της μετακίνησης από μια μονοπροσωπική θεώρηση της ηγεσίας προς πιο δημοκρατικές και συμμετοχικές μορφές (Bogotch, 2002· Furman &

Shields, 2003· Gronn, 2002· Harris, 2007· Neumann & Jones, 2004· Senge, 1990· Webb κ.ά, 2004).

Σε μια αναστοχαστική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναμένεται να αναπτύσσουν μαθησιακές κοινότητες, να δημιουργούν προϋποθέσεις οικοδόμησης επαγγελματικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, να λαμβάνουν υπόψη τις θέσεις των γονέων, να προωθούν τη συνεργασία και τη συμβουλευτική κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να επιλύουν συγκρούσεις, να ασκούν αποτελεσματική ηγεσία σε θέματα διδασκαλίας και να παρακολουθούν με σεβασμό, αμεσότητα και κατάλληλο πνεύμα τις ανάγκες και τα αιτήματα των οικογενειών με διαφορετικά πολιτισμικό, εθνικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Shields, 2004). Η ηγεσία, στο πλαίσιο ενός αναστοχαστικού περιβάλλοντος θεμελιώνεται «στη σημασία των ‘αναστοχαστικών’ δημοκρατικών διαδικασιών όπου η εστίαση της προσοχής δε βρίσκεται στην προσπάθεια αλλαγής των στάσεων εντός των κοινοτήτων και των κουλτούρων των μαθητών, αλλά στις διαδικασίες αποκλεισμού εντός του ίδιου του σχολείου» (Blair, 2002, σ.184).

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που υπερασπίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη στην καθημερινή τους εργασία παρωθούνται από μια ηθική προσήλωση σε αξίες και ενοχλούνται από την ανισότητα που προκύπτει για τα παιδιά στο σχολείο εξαιτίας μιας διαφοράς που σχετίζεται με το υπόβαθρο, την καταγωγή και την ιδιαιτερότητά τους - πιστεύοντας όμως ότι όλοι έχουν θέση στον αγώνα. Οι Derman-Sparks & Phillips (1997), επισημαίνουν ότι ο ηγέτης που υπερασπίζεται την κοινωνική δικαιοσύνη είναι οφείλει: 1) Να πιστεύει ότι η καταπίεση υπονομεύει την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής και εργασίας, 2) Να έχει επιθυμία να αντισταθεί στην καταπίεση και να είναι πρόθυμος να αφοσιωθεί σε πράξεις που αντιστέκονται στην καταπίεση και 3) Να είναι πρόθυμος για αναστοχασμό, ανάληψη ρίσκων και να είναι ο ίδιος μανθάνων πρόσωπο.

Οι Lopez κ.ά. (2010), κατέληξαν σε ένα συνοπτικό κατάλογο έξι γνωρισμάτων: 1) Είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες πάνω από οτιδήποτε άλλο, 2) Είναι εσωστρεφείς, 3) Εμπλέκουν τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας σε κριτικό διάλογο, 4) Δε φοβούνται να κινητοποιήσουν τα αισθήματά τους, 5) Είναι θιασώτες της κοινωνικής δικαιοσύνης και 6) Κάνουν προσωπικές επενδύσεις σε οικογένειες και κοινότητες. Οι Merchant & Shoho (2002), επισήμαναν δύο κριτήρια για τη διάκριση των ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης: *Πρώτο*, οι σχολικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης παρωθούνται πρώτα από μια βαθιά και έντονη πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν τα μηνύματα και τα ιδεώδη της δημόσιας εκπαίδευσης και *δεύτερο*, παρωθούνται από μια πεποίθηση για τη δυνατότητα της

δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει μια ενταξιακή, βαθιά δημοκρατική και γεμάτη σεβασμό κοινωνία.

Το προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης όχι μόνο δεν απορρίπτει την απόδοση συγκεκριμένων γνωρισμάτων στον εκπαιδευτικό ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά αναγνωρίζει ότι ανάμεσα στις πολλαπλές προτάσεις υπάρχει μια σημαντική σύγκλιση προς την προσήλωση των ηγετών σε αξίες και στη διάθεσή τους για δράση. Επειδή η προσήλωση σε αξίες και η ευαισθησία απέναντι στην αδικία δεν είναι αρκετά για να αναχαιτίσουν την ανισότητα οι ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης οικοδομούν στα προσωπικά τους πιστεύω και παρωθούνται από την ίδια τη θέλησή τους για δράση ως ακτιβιστές και δημόσιοι διανοούμενοι που τάσσονται υπέρ της δικαιοσύνης. Η αποτελεσματικότητα της δράσης τους στο σχολείο εξαρτάται από την επάρκειά τους να διευκολύνουν και ενδυναμώνουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης με αναστοχαστική προσέγγιση.

Ο Αναστοχασμός και η Τοπική Δράση στο Επίκεντρο

Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε πλεονεκτήματα που παρέχουν η συμμετοχική έρευνα δράσης και η συμμετοχική προσέγγιση ηγεσίας για την κατανόηση και αντιμετώπιση τοπικών προβλημάτων. Η πρωτοτυπία της επιλογής των δύο προοπτικών αλλά και η σημαντικότητά της εμφανίστηκαν στην ταυτόχρονη υποστήριξη των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά, κέρδισαν από την αναστοχαστική δράση των εκπαιδευτικών προς υποστήριξή τους ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κέρδισαν από τη συνολική διαδικασία μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα πυρηνικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης βρίσκονται στην παραδοχή ότι η εργασία συμβαίνει σε συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης και οφείλουμε να εισέλθουμε εντός του οργανισμού για να εμπλακούμε με τους εκπαιδευτικούς (Bradbury Huang, 2010) κατά την ανάπτυξη της δράσης τους. Την ίδια στιγμή, η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας επιχειρηματολογεί υπέρ μιας ηγεσίας που συν-ασκείται και ενδυναμώνεται. Στη σχετική βιβλιογραφία η οποία υπερασπίζεται εναλλακτικές θεωρήσεις ηγεσίας προτείνεται μια ενδυνάμωση της ηγεσίας καθώς θα απορρέει από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ηγετών αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την καθοριστική σημασία του χωροχρονικού πλαισίου στο οποίο εκδηλώνεται (Gronn, 2002· Harris, 2007a· Spillane & Zoltners Sherer 2004, 2007).

Η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, στοχεύει στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσω της ανάπτυξης της εγρήγορσης και συναίσθησής τους απέναντι στα περιοριστικά στοιχεία που ισχύουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς τα οποία μαζί με τους πιθανούς περιορισμούς που προέρχονται από τα ίδια τα πρόσωπα παρεμποδίζουν την πραγματική αλλαγή. Ο αναστοχασμός, η εννοιολογική αλλαγή, η αλλαγή του ήθους συναποτελούν παράγοντες που υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στο χώρο εργασίας (situated learning) σε συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Koutselini, 2010).

Όπως εξηγεί σε συνέντευξή του ο καθηγητής John Diamond μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που τα σχολεία αντιμετωπίζουν σήμερα είναι η διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από φυλή, μεταναστευτικό στάτους, κοινωνική τάξη ή άλλο λόγο, απολαμβάνουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και πετυχαίνουν το καλύτερο των δυνατοτήτων τους (Anderson, 2007). Για να επιτευχθεί η παροχή υψηλής ποιότητας ευκαιριών μάθησης προς όλους και σε όλα τα σχολεία απαιτείται η διαμεσολάβηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ηγετών στο επίπεδο του σχολείου.

Η προσέγγιση συμμετοχικής έρευνας δράσης προϋπέθετε εργασία με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κλήθηκαν να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αδικίας και της ανισότητας στα σχολεία, να αναστοχαστούν και να λάβουν αποφάσεις για συλλογική δράση για αναχαίτιση της αδικίας και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έρευνα δράσης επιδίωξε τη συν-ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του διευθυντή μέσω της δημιουργίας γνώσης σε συγκεκριμένο πλαίσιο επαγγελματικής πρακτικής ενώ η προοπτική ηγεσίας διευκόλυνε την ανάπτυξη επαγγελματικής συν-δραστηριοποίησης σε ένα περιβάλλον αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Βασική θέση της προοπτικής ηγεσίας που υιοιετήθηκε αποτελεί το επιχείρημα ότι η ηγεσία και η γενικότερη δραστηριοποίηση των ηγετών δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά αν παραμείνουν ξεκομμένα από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν (Gronn 2000, 2002a, 2002b· Harris, 2007· Spillane κ.ά., 2001).

Η τοποθέτηση του αναστοχασμού στο επίκεντρο της δράσης επέτρεψε την κατάκτηση συλλογικής συναίσθησης η οποία εξελικτικά επέτρεψε την κατάκτηση *‘ενορχηστρωμένης δράσης’* στα πλαίσια μιας ολιστικής προσέγγισης ηγεσίας η οποία αντιμετωπίζει την ηγεσία ως φαινόμενο το οποίο είναι μεγαλύτερο από το απλό άθροισμα των μερών του (Gronn, 2002). Ενισχύοντας το ίδιο επιχείρημα, η Harris (2006, 2007) υποστηρίζει ότι η πράξη της ηγεσίας δεν μπορεί να ιδωθεί σε απομόνωση από την οργανωσιακή δομή του συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς.

Η προσέγγιση αυτή, δίνει την ευκαιρία στους επίσημους σχολικούς ηγέτες και το προσωπικό να γίνουν πιο αναστοχαστικοί επί των πράξεων ηγεσίας ώστε η κατανομή να είναι πιο συνειδητή και αναστοχαστική. Έρευνα δράσης και συμμετοχική προοπτική ηγεσίας δημιούργησαν τις προϋποθέσεις νοηματοδότησης της πράξης σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο το οποίο μεσοπρόθεσμα θα μπορούσε να οικοδομήσει αυτό που η Harris (2008) αποκαλεί επαγγελματική επάρκεια και ετοιμότητα υποστηρίζοντας ότι «οι προσεγγίσεις για οικοδόμηση ετοιμότητας είναι πιθανότερο να δημιουργήσουν τις βάσεις για βελτίωση της απόδοσης στα σχολεία και στα συστήματα» (σ.24) και αυτό διασφαλίζεται καλύτερα μέσα από διαδικασίες που διασφαλίζουν μια πλατιάς βάσης συμμετοχή.

Η έρευνα δράσης ανέδειξε τη σημαντικότητα της τοπικής δράσης εντός ενός αναστοχαστικού πλαισίου που ενθαρρύνει την κατανομή και την αλληλεπίδραση πέρα από μονοπροσωπικές πρωτοβουλίες και πέρα από τυπικές διανομές καθηκόντων και ρόλων. Η τοποθέτηση του αναστοχασμού στο κέντρο της δραστηριοποίησης δημιούργησε τις προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού - σε όλα τα επίπεδα, ατομικά και συλλογικά. Το σχολείο που μαθαίνει ενθαρρύνει τη μάθηση και προωθεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του, ώστε να μετασχηματίζεται σε ένα πιο ευέλικτο σχολείο όπου όλοι ενημερώνονται για τις νέες ιδέες και αλλαγές μέσω κοινών κατανοήσεων, νοημάτων και οραμάτων.

Αξιακή και Ηθική Διάσταση της Ηγεσίας Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Στοχεύοντας στην κοινωνική δικαιοσύνη οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αναλαμβάνουν το ρόλο μετασχηματιστικών διανοουμένων, δημόσιων διανοουμένων ή και κριτικών διανοουμένων – που στην ουσία σημαίνει άτομα που ασκούν κριτική ανάλυση των συνθηκών που διαιωνίζουν τις ιστορικές ανισότητες στα σχολεία και που εργάζονται για να αλλάξουν την κουλτούρα και τις θεσμικές δομές (Cambren-McCabe & McCarthy, 2005. Dantley & Tillman, 2010. Foster, 2004. Giroux, 1997). Η υιοθέτηση της θέσης αυτής παραπέμπει σε έναν αξιακό και ηθικό προσανατολισμό και η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αποκάλυψε και επιβεβαίωσε την αξιακή και ηθική διάσταση της ηγεσίας. Η ανάδειξη της αξιακής και ηθικής διάστασης, αποκαθιστά τη θέση του αναστοχαστικού και φιλοσοφικού λόγου στη θεωρία και στην πράξη της ηγεσίας αφού όπως παρατηρούν οι (Marshall κ.ά., 2010) πρόκειται για «ηγεσία εμποτισμένη με αξίες και μια αίσθηση αποστολής για μετασχηματισμό της κοινωνίας» (σ. 326).

Ο Hodgkinson (1983) υποστηρίζει ότι «η ηγεσία μπορεί να κατανοηθεί ως πραγμάτωση πολιτικής, αξιών και φιλοσοφίας μέσα από τη συλλογική οργανωσιακή δράση» (σ.196). Με αυτή την προοπτική η ηγεσία συνιστά μια θεσμοθέτηση αξιών στην πράξη και η επιστράτευση ενός δογματικού και συνάμα ορθολογιστικού διοικητισμού για ανταπόκριση στις σύγχρονες προκλήσεις της εκπαίδευσης πιθανότατα θα βρεθεί σε αδιέξοδο. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης εμπερικλείει μια ηθική προσήλωση σε αξίες που αγκαλιάζουν ένα ήθος μιας δημοκρατικής κοινότητας φροντίδας που νοιάζεται για όλους τους ανθρώπους της. Στη βάση της παραδοχής ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης συνιστά έμπρακτη θεσμοθέτηση αξιών, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να χαρακτηριστεί ως σκόπιμη παρέμβαση που αμφισβητεί την ανισότητα στα σχολεία.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στη θεωρία συνίσταται στην ανάδειξη της σημασίας του αξιακού και φιλοσοφικού στοχασμού στην παιδαγωγική πράξη και ηγεσία και όπως ρητά διατυπώνει ο Ribbins (1999) η προσπάθεια ανατροφής εκπαιδευτικών ηγετών οφείλει να στραφεί στην ανάπτυξη μιας εγρήγορης σε θέματα αξιών. Το ζητούμενο για τον εκπαιδευτικό ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης είναι να δημιουργήσει εκείνες της προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη της ηθικής και αξιακής βάσης για τη συνολική δραστηριοποίηση προς την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Συνεπαγωγές για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και τη από σύνοψη των συμπερασμάτων, προκύπτουν συνεπαγωγές προς δύο κατευθύνσεις. *Πρώτο*, οι συνεπαγωγές αφορούν στις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος στα θέματα ισότητας και δικαιοσύνης τόσο στο μακρο-επίπεδο και όσο και στο μικρο-επίπεδο. *Δεύτερο*, οι συνεπαγωγές αφορούν στην προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών των δημόσιων σχολείων.

Διαμόρφωση Πολιτικών για τη Δημοκρατικοποίηση των Δημόσιων Σχολείων

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει μια απόσταση μεταξύ δεδηλωμένων πολιτικών και πραγματικότητας για τα σχολεία μας σε σχέση με τα θέματα ισότητας και δικαιοσύνης. Στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου *Children's Identity και Citizenship in Europe (CiCe)*, επισημαίνεται ότι πέρα από τις γενικές πολιτικές ισότητας και ένταξης, η εφαρμογή των ίσων ευκαιριών στα σχολεία σήμερα

εξαρτάται πρώτα και κύρια από την εφαρμογή πρακτικών στο μικρο – επίπεδο. (Koutselini κ.ά., 2004).

Η ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω ενδοσχολικής δραστηριοποίησης και η ιδέα της νοηματοδότησης της παιδαγωγικής πράξης μέσω δράσεων που ξεκινούν από το σχολικό χώρο και οικοδομούνται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου φαίνεται να αποκτούν ολοένα και πλατύτερη υποστήριξη. Οι ιδέες αυτές, ενσωματώνονται στο ερευνητικό πρόγραμμα RELEASE - Towards Achieving Self REgulated LEArning as a Core in Teachers' In- SErvice Training in Cyprus το οποίο υλοποιήθηκε στην Κύπρο κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013. Το πρόγραμμα RELEASE αποσκοπούσε στην ανάπτυξη αυτορρύθμισης στα πλαίσια μιας ενδοϋπηρεσιακής ανάπτυξης. Με βάση τις πρόνοιες του προγράμματος, τα συμμετέχοντα σχολεία ανέπτυξαν δράσεις με αφετηριακό σημείο τις εμφάνσεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύνσεις των σχολείων έθεταν. Το σχέδιο πέτυχε να εμπλέξει τα διευθυντικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στη χρήση πρακτικών διαλόγου και αναστοχασμού στο επίπεδο του σχολείου, λαμβάνοντας υποστήριξη από εξωτερικούς συνεργάτες. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν βασικά συστατικά της προσπάθειας για δια βίου μάθηση (Koutselini & Patsalidou, 2013).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν την πρόσβαση για όλα τα παιδιά και να δημιουργήσουν συνθήκες δημοκρατικής εκπαίδευσης στο σχολείο βρέθηκαν αντιμέτωποι με θεσμικές διευθετήσεις που παρεμπόδιζαν την προσπάθειά τους. Για παράδειγμα, κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη αναστοχασμού στο σχολείο υπήρξε ο συνεχής εμπλουτισμός της γνώσης των εκπαιδευτικών για τη βιογραφία κάθε παιδιού και η συνεχής προσπάθεια κατανόησης της ιδιαιτερότητάς του. Μια τέτοια διαδικασία όμως δεν στηρίζεται θεσμικά και ως εκ τούτου η εφαρμογή της εμπεριείχε το ρίσκο να εκληφθεί ως παραβίαση δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.

Η υπεράσπιση της θέσης για ανάπτυξη τοπικής δράσης δεν υπονομεύει το αίτημα για πρόωθηση πολιτικών στο μακρο-επίπεδο του συστήματος οι οποίες να προσανατολίζονται προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Όπως εξηγεί ο Πυργιωτάκης (1998) το σχολείο δεν μπορεί να αλλάξει από μόνο του και ξεκομμένα από το κοινωνικό σκηνικό και δεν είναι δυνατό να υπάρξει εκπαιδευτική πολιτική που να απονέμει κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς αντίστοιχη κοινωνική πολιτική. Η ανάπτυξη δράσης στο σχολείο, προϋποθέτει τον προσανατολισμό συγκεκριμένων πολιτικών προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα ο προσανατολισμός προς τη δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία είναι ρητά

διατυπωμένους στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΥΠΠ, 2010). Μια έντιμη και ειλικρινής πρόθεση για εγκαθίδρυση δημοκρατικής εκπαίδευσης δεν μπορεί όμως να περιορίζεται σε δηλώσεις εκπαιδευτικής πολιτικής σε διακηρύξεις και νομοθετήματα. Η δημοκρατική εκπαίδευση οφείλει να προχωρεί με πράξεις οι οποίες διασφαλίζουν τις συνθήκες σεβασμού της διαφορετικότητας, υποστηρίζουν όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε κάθε κρίκο της αλυσίδας του εκπαιδευτικού συστήματος και την ίδια στιγμή καθιστούν σαφή τον προσανατολισμό του συστήματος προς κάθε ενδιαφερόμενο.

Η δράση εγκαθίδρυσης δημοκρατικής εκπαίδευσης ξεκινά από την παραδοχή ότι το σχολείο δε λειτουργεί σε απομόνωση από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και ως εκ τούτου υπάρχει επίδραση του περιβάλλοντος του σχολείου τόσο στις διαδικασίες του όσο και στην επίδοση των παιδιών (Thrupp, 2006b). Η αναγνώριση αυτή δημιουργεί μια προσδοκία ότι όλα τα σχολεία θα απολαμβάνουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση Lurpton (2005) ικανής να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Η ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών προϋποθέτει αναθεώρηση καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών που αγκαλιάζουν όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: παιδαγωγικές πρακτικές, οργανωσιακές δομές, σχολικά εγχειρίδια, διαδικασίες υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, διαδικασίες εξατομικευμένης υποστήριξης, διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας και ενταξιακές πρακτικές.

Στη βάση της πεποίθησης το σχολείο δε λειτουργεί σε απομόνωση από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο προκύπτει ανάγκη για βελτίωση των σχολικών διαδικασιών (Marshall & Oliva, 2010) αλλά και των αποτελεσμάτων των παιδιών που παραδοσιακά δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο (Brunner, 2000· Skrla κ.ά., 2000). Αν η επιθυμία μας είναι να πετύχουμε πραγματικά την αλλαγή προς όφελος όλων των παιδιών, τα άριστα αποτελέσματα θα πρέπει να αναζητηθούν σε συστημικές οργανωσιακές πρακτικές και πολιτικές (Marshall & Oliva, 2010· Kozol, 1991· McDonough, 1997· McNeil, 2000· Scheurich & Laible, 1995).

Η εγκαθίδρυση δίκαιων σχολείων προϋποθέτει μια αναστοχαστική προσέγγιση η οποία δε θα περιορίζεται στο Αναλυτικό και τη διδασκαλία αλλά θα καθοδηγείται από ένα εννοιολογικό πλαίσιο προσανατολισμού προς μια παιδαγωγική για την κοινωνική δικαιοσύνη (MacKinnon, 2000).

Σε μια κοινωνία που ολοένα προσανατολίζεται προς την πιστοποίηση, είναι εύκολο να χάσουμε επαφή από την πραγματικότητα που λέει ότι τα πτυχία και τα διπλώματα δεν οδηγούν από μόνες τους σε καλύτερες κοινωνικές συνθήκες, ώστε να προσφέρονται με ανιδιοτέλεια κοινωφελείς υπηρεσίες και να επιδεικνύεται

φροντίδα με αξιοπρέπεια προς τους ανθρώπους. Αυτό που σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να έχει καταστεί η εκπαίδευση σήμερα είναι ένα κυνήγι πιστοποιήσεων στην κατασκευή ενός εμπορεύσιμου εαυτού. Μια παιδαγωγική κοινωνικής δικαιοσύνης στέκεται στον αντίποδα αυτού καταφανούς ναρκισσιμού. Απαιτεί να κατασκευάσουμε σχολεία που έχουν στο μυαλό το μειονέκτημα αντί το πλεονέκτημα (MacKinnon, 2000, σ10-11).

Μια περιοριστική αντίληψη της μάθησης νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές επιτυχίας προσδίδοντας πλεονέκτημα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες και περιθωριοποιώντας άλλες και δε λαμβάνει υπόψη τα πολλαπλά νοήματα για τις ανάγκες όλων των παιδιών. Υπό αυτή την προοπτική, η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί δίκαιη ούτε και βαθιά δημοκρατική Furman & Shields (2003). Η δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης πάει πέρα από διακηρυγμένες πολιτικές και οφείλει να περάσει σε θεσμοθετημένες διευθετήσεις τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μικρο-επίπεδο οι οποίες ξεκάθαρα να στέλλουν το μήνυμα προς όλους τους εμπλεκόμενους: πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς, γονείς και παιδιά. Η θεσμοθέτηση διαδικασιών προσανατολισμένων στην ισότητα και το σεβασμό της διαφορετικότητας θα συμβάλει στην καλλιέργεια ανάλογου ήθους μακριά από παρερμηνείες σε σχέση με την αποστολή των σχολείων.

Συνεπαγωγές για την Προετοιμασία Εκπαιδευτικών Ηγετών στα Σχολεία

Βασικό επιχείρημα στην παρούσα εργασία παραμένει η θέση ότι η κοινωνική δικαιοσύνη αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν γίνεται προτεραιότητα στην παιδαγωγική πράξη του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την καθημερινή τους δράση. Για την ουσιαστική υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο οι ερευνητές και μελετητές προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο των τυπικών ηγετών στα πλαίσια μια ευρύτερης σύλληψης της παρουσίας τους στο σχολείο η οποία πάει πέραν της επιτέλεσης του τυπικού καθήκοντος.

Στη σχετική βιβλιογραφία η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο αποκτά συνεπαγωγές για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ηγετών (Brown, 2004· Brown, 2006· Cambron-McCabe & McCarthy, 2005· Derman-Sparks & Phillips, 1997· Fieldman & Tyson, 2007· Hafner, 2010· Marshall & Parker, 2010· Marshall, 2004· Marshall κ.ά., 2010· McKenzie & Scheurich, 2004· McKenzie κ.ά., 2008· Oliva κ.ά., 2010· Rusch, 2004· Theoharis, 2007). Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται από

αφοσίωση προς την κοινωνική δικαιοσύνη υπερβαίνοντας την αντίσταση και τα άλλα εμπόδια που αντιμετωπίζει η δραστηριοποίηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τον καθοριστικό ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, το ερώτημα που προκύπτει αφορά στο περιεχόμενο και στη μορφή που θα μπορούσαν να λαμβάνουν προγράμματα προετοιμασίας των διευθυντών των σχολείων ώστε να ενδυναμώνεται η επάρκειά τους για δράση υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι πολλαπλές προτάσεις στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο τουλάχιστον θέματα που αφορούν: στον αξιακό προσανατολισμό και στην αναγκαιότητα ανύψωσης των ακαδημαϊκών επιπέδων για όλα τα παιδιά.

Για παράδειγμα, οι McKenzie κ.ά. (2008) προτείνουν μια δομή που προσανατολίζεται στο τρίπτυχο βελτίωση των ακαδημαϊκών επιπέδων, ανάπτυξη πνεύματος κριτικού πολίτη και προώθηση διδασκαλίας σε ετερογενείς ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας ενώ οι Cambron-McCabe & McCarthy (2005), αναφέρονται σε αναλυτικές δεξιότητες, γνώσεις και αντιλήψεις για τους διευθυντές για να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία.

Όπως εξηγούν οι Merchant & Shoho (2002) το να ηγείσαι κριτικά για την κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει μια τάση απομάκρυνσης από τις εξουσίες και τα συστήματα που προκαλούν αδικία και προς το όραμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Καθώς η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι αντιμέτωπη με πολλαπλές προκλήσεις και οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που αποφασίζουν να αναπτύξουν δράση προς την κατεύθυνση αυτή συχνά πολλαπλασιάζονται σε ένα πολύπλοκο πλαίσιο δράσης, το ζήτημα της προετοιμασίας απαιτεί μια εκ νέου μελέτη.

Η παραδοσιακή επιμόρφωση ηγετών αντανακλά μια κουλτούρα που έχει περιθωριοποιήσει τα θέματα και τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Marshall, 2004). Μια τέτοια όμως παραγνώριση των θεμάτων που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη επηρεάζει όσους προέρχονται από άνισα κοινωνικά, μορφωτικά και οικονομικά εφόδια και αποσιωπά τη φωνή όσων θα είχαν να προσφέρουν με τις ιδέες και τις γνώσεις τους στην ανάπτυξη άλλων επαγγελματιών. Αν πραγματικά υπάρχει ενδιαφέρον για υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση το περιεχόμενο της προετοιμασίας των διευθυντών των σχολείων θα πρέπει να αναθεωρηθεί ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις.

Ανάμεσα στα πολλαπλά θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο της προετοιμασίας των διευθυντών τα οποία επισημαίνονται στη σχετική βιβλιογραφία ξεχωρίζουν: α) Οι γνώσεις και η επάρκεια σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, β) Οι γνώσεις και η επάρκεια σε θέματα

ισότητας, διαφορετικότητας και δικαιοσύνης, γ) Η ενημερότητα και προώθηση θεμάτων παιδαγωγικής πρακτικής που να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα, δ) Η επάρκεια εφαρμογής αναπτυξιακών πρακτικών στο επίπεδο σχολείου ώστε η σχολική κοινότητα να μετατρέπεται σε αναστοχαστική κοινότητα μανθανόντων, ε) Η επάρκεια ανάπτυξης ανθεκτικότητας στην αντίσταση που προβάλλεται προς τη δράση κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπρόσθετα στις πολλαπλές απαιτήσεις ηγεσίας η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με έναν αξιακό προσανατολισμό και μια επάρκεια για ηθική κρίση οπότε μια έκδη θεματική περιοχή θα ήταν χρήσιμη για μια πολύπλευρη προετοιμασία. Τη θεματική αυτή καλύπτει στ) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού στη βάση αξιών.

Πέρα από το περιεχόμενο της προετοιμασίας η ίδια η μορφή των προγραμμάτων προετοιμασίας αποτελεί αντικείμενο συζήτησης για δύο τουλάχιστο λόγους: *Πρώτο*, η προετοιμασία δεν εξαντλείται σε μια χρονική στιγμή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας άπαξ και δια παντός και *δεύτερο*, η προετοιμασία χρειάζεται να μετακινηθεί από παραδοσιακές προσεγγίσεις που την απομακρύνουν από το χώρο του σχολείου και καθιστούν τους μανθάνοντες σε παθητικούς ακροατές μακριά από το πλαίσιο ανάπτυξης δράσης. Στο πνεύμα αυτό, εναλλακτικές μορφές προετοιμασίας οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τα χωροχρονικά δεδομένα του πλαισίου αναφοράς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν.

Η χρήση της μεθόδου περιπτώσιακής μελέτης έχει μια μακρά παράδοση στο χώρο των επιχειρήσεων, των νομικών και της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η αξιοποίηση των περιπτώσιακών μελετών εφαρμόζεται για την προετοιμασία αβέβαιων καταστάσεων, την επισήμανση πιθανών επιπτώσεων από κάποιες υποθέσεις και για τον προσδιορισμό των αξιών και της αφοσίωσης προσώπων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Επιπλέον, οι περιπτώσιακές μελέτες μπορούν να αξιοποιηθούν για την κριτική προσέγγιση στον τρόπο άσκησης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και για την επισήμανση επιλογών. Οι Marshall & Parker (2010), εισηγούνται ότι οι περιπτώσιακές μελέτες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση μυριάδων θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους περιπτώσεις διερεύνησης θεμάτων.

Οι διοικητικές αποφάσεις ποτέ δεν είναι ουδέτερες και όλες περιλαμβάνουν την άσκηση συνειδητών επιλογών που έχουν επίδραση στα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Χωρίς πρακτική άσκηση, οι ηγέτες θα αποφεύγουν ή θα διαφεύγουν τα διλήμματα εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοια διλήμματα, εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης και εξαιτίας της δυσκολίας. Η μελέτη περιπτώσεων ενδυναμώνει το θάρρος αλλά και την ικανότητα

αντιμετώπισης προβλημάτων και παρέμβασης για την κοινωνική δικαιοσύνη (Marshall & Parker, 2010).

Από μια κριτική προοπτική η Brown (2004) προτείνει ένα πρακτικό, πρότυπο προσανατολισμένο στις διαδικασίες με τη σύνθεση ενός τριμερούς θεωρητικού πλαισίου που αφορούν τις προοπτικές της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, της μετασχηματιστικής θεωρίας μάθησης, και της κριτικής κοινωνικής θεωρίας. Οι τρεις προοπτικές, συνδυάζονται με τις τρεις παιδαγωγικές στρατηγικές του κριτικού στοχασμού, του ορθολογισμού, και της πολιτικής πρακτικής για να αυξήσουν τη συναίσθηση, την αναγνώριση, και τη δράση στα πλαίσια των προγραμμάτων προετοιμασίας. Η Brown, προτείνει τη συμμετοχή σε μετασχηματιστικού τύπου μαθησιακές διαδικασίες για καλλιέργεια συναίσθησης, αναγνώρισης και δυνατότητας δράσης προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συγγραφέας υποστηρίζει πως ως ηγέτης η ίδια, αναγνωρίζει πως τη μεγαλύτερη επίδραση στο τι έμαθε και στον τρόπο με τον οποίο ηγείται προέρχεται από τις ιστορίες που άλλοι ηγέτες αφηγούνται.

Η εμπειρία από την παρούσα έρευνα μάς διδάσκει ακόμα ότι η ανάληψη συμμετοχικής έρευνας δράσης στο σχολείο θα μπορούσε να αποδειχθεί σε μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία που εν δυνάμει μπορεί ταυτόχρονα να υποστηρίξει τα ίδια τα υποκείμενά της. Η Έρευνα Δράσης είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία και αποτελεί ευκαιρία για το σχολείο να αναστοχαστεί και να επαναπροσδιορίσει τις πρακτικές επιλογές του σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα στο οποίο υπάρχει ανάγκη και επιθυμία για βελτίωση. Με αυτή τη σκέψη τα σχολεία μπορούν να ενθαρρυνθούν και να υποστηριχτούν να αναλάβουν τέτοιες αναπτυξιακές πρωτοβουλίες.

Όπως εξηγεί η Κουτσελίνη (2010) η έρευνα δράσης θα μπορούσε να οριστεί ως διαδικασία ανάπτυξης η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας υποστηρίζοντας τη δημιουργία νέας γνώσης ώστε να συνδυαστεί η ανάπτυξη θεωρίας και πράξης. Αναστοχαστικές προσεγγίσεις όπως η έρευνα δράσης δημιουργούν προϋποθέσεις ανάπτυξης της επάρκειας των εκπαιδευτικών για ανάληψη πληροφορημένης δράσης. στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη αντιμετωπίζεται με πολλαπλές προοπτικές αφού από τη μια υποστηρίζει τις συνθήκες ανάπτυξης έρευνας δράσης την ίδια στιγμή που ο ίδιος γίνεται μέτοχος της αναπτυξιακής διαδικασίας.

Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά την περίοδο εξέλιξης της έρευνας και κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων έγιναν προφανείς κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ανάγνωση των συμπερασμάτων:

Ο πρώτος περιορισμός κατά παράδοξο τρόπο σχετίζεται με δύο σημαντικά πλεονεκτήματα της έρευνας και αφορά στον τοπικό και συμμετοχικό χαρακτήρα της. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων αφού τα συμπεράσματα που προέκυψαν αφορούν σε συγκεκριμένο σχολείο κατά τη διάρκεια συγκεκριμένης χρονικής περιόδου όπου στο ίδιο πρόσωπο συγκεντρώθηκε ο τριπλός ρόλος του ερευνητή, του συλλέκτη δεδομένων και του διευθυντή. Ο τριπλός αυτός ρόλος, παρόλο που συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή του διευθυντή και ερευνητή στη δράση, υποβάλλει την τήρηση επιφυλάξεων σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις του και ο ίδιος ο τυπικός ρόλος που κατείχε επηρέασαν την εξέλιξη της έρευνας. Τα δεδομένα που θα περιέγραφαν το ρόλο του διευθυντή από την προοπτική ενός τρίτου παρατηρητή απουσιάζουν.

Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με την απουσία δεδομένων που να καθιστούν ξεκάθαρη τη σύνδεση του πώς συγκεκριμένοι παράγοντες κινδύνου επηρεάζουν δυσμενώς τη θέση των παιδιών στο σχολείο και πώς συγκεκριμένοι παράγοντες αισιοδοξίας λειτουργούν υπέρ της επίτευξης προόδου. Επιπλέον, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν επέτρεψαν μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το συναίσθημα είχε θετική ή αρνητική συμβολή για την επίτευξη προόδου. Μια τέτοια κατανόηση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς στον προσανατολισμό των δράσεών τους υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

Παρά τους περιορισμούς, που επισημάνθηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σημαντικότητα ανάπτυξης τοπικής δράσης για την υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και αποκάλυψε σημαντικές συνεπαγωγές που σχετίζονται με το ρόλο του αναστοχασμού, τη θέση των αξιών και τη σημασία της συλλογικής δράσης υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να υποστηρίξει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η πεποίθηση ότι η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση λαμβάνει ουσιαστικό περιεχόμενο όταν εμπερικλείεται στις αξίες και στις δράσεις των εκπαιδευτικών

και των εκπαιδευτικών ηγετών στα σχολεία καθοδήγησε το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η παιδαγωγική πράξη και ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο του σχολείου προϋποθέτουν τοπική πολυμέτωπη και συντονισμένη δράση στη βάση ξεκάθਾਰου προσανατολισμού. Οι πολλαπλές και αλληλεπηρεαζόμενες πτυχές των αποτελεσμάτων της έρευνας και οι πολλαπλές προεκτάσεις που έχουν επισημανθεί συνηγορούν υπέρ της ανάπτυξης περαιτέρω έρευνας στην περιοχή αυτή. Οι εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αφορούν τόσο στις θεματικές περιοχές της έρευνας όσο και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Η εφαρμογή έρευνας δράσης προσέδωσε σημαντικά πλεονεκτήματα στην έρευνα αλλά περιλαμβάνει περιορισμούς αναφορικά με τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Με την έννοια αυτή παρόμοιες έρευνες χρειάζεται να εφαρμοστούν σε σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ώστε να διερευνηθεί περαιτέρω η επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται με τις πράξεις και τις αντιλήψεις των προσώπων, τις εσωτερικές δομές και το ευρύτερο περιβάλλον στην ανάπτυξη παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης. Ιδιαίτερη προσοχή θα μπορούσε να αποδοθεί στις αξίες και στον τρόπο με τον οποίο αυτές διαποτίζουν τις καθημερινές πρακτικές, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσώπων και την προοπτική ηγεσίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στα σχολεία. Σε επίπεδο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης σχετίζεται με τον ίδιο τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται καθημερινά στα σχολεία έχουν αξιακό περιεχόμενο και είναι αποτέλεσμα ηθικών κρίσεων και οι επιλογές πράξης στις οποίες καθημερινά γίνονται στα σχολεία σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την εδραίωση της δημοκρατικής εκπαίδευσης και την αναχαίτιση της αδικίας. Στις επιλογές πράξης οι αξίες και οι ηθικές επιλογές αποτελούν βασικά συστατικά. Όπως εξηγεί ο Hodgkinson (1983), οι αξίες τείνουν να περιγράφουν και η ηθική υπαγορεύει. Μας λένε αυτό που θα έπρεπε να κάνουμε – αυτό που θα οφείλαμε να κάνουμε. Τόσο η ηθική επιλογή όσο και ο ορθολογισμός στις αποφάσεις απαιτούν μια ρύθμιση από υποθέσεις που αφορούν στις πιθανές συνέπειες και στα πιθανά αποτελέσματα και ως εκ τούτου, η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μια συνεχής άσκηση στον ορθολογισμό και στην αποτίμηση αξιών. Μια ενδεχόμενη διερεύνηση στο πεδίο αυτό θα μπορούσε να στρέψει το βλέμμα της στο πώς συγκροτείται και πώς διαμορφώνεται η αξιακή βάση των εκπαιδευτικών επιλογών στα σχολεία και ποιος είναι ο ρόλος του τυπικού ηγέτη για εμπλουτισμό και συνεχή αναδιαμόρφωση αυτής της βάσης ώστε η κοινωνική δικαιοσύνη να παραμένει υψηλή προτεραιότητα για τα σχολεία.

Στην παρούσα έρευνα, η διερεύνηση στράφηκε κατά κύριο στη μελέτη των πράξεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε πραγματικές συνθήκες. Η μελλοντική έρευνα είναι σημαντικό να καλύψει τις προοπτικές και άλλων εμπλεκόμενων όπως οι γονείς, οι λήπτες πολιτικών αποφάσεων αλλά και τα ίδια τα παιδιά. Οι αντιλήψεις των γονέων διερευνήθηκαν μόνο στο ερώτημα που αφορούσε στην αντιμετώπιση της κατ' οίκον εργασίας και η αποκάλυψη των θέσεων των γονέων – όπως απορρέει από την εμπειρία τους - εμπλούτισε σημαντικά τα δεδομένα επιτρέποντας μια κατανόηση πολλαπλών προοπτικών.

Από μεθοδολογική άποψη, η διερεύνηση θα μπορούσε επίσης να εμπλουτιστεί με άλλες μεθόδους όπως οι εστιασμένες συζητήσεις και η διερεύνηση αντιλήψεων σε ένα μεγαλύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα μέσω ερωτηματολογίων. Για παράδειγμα, κάποιες βασικές αρχές κοινωνικής δικαιοσύνης θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο εστιασμένης συζήτησης σε ομάδες όπου θα συμμετείχαν επαγγελματίες, ακαδημαϊκοί, πολιτικοί και γονείς για να καταλήξουν στις δικές τους εισηγήσεις. Περαιτέρω, θα μπορούσε να γίνει συλλογή δεδομένων σε μια μεγάλης κλίμακας έρευνα μέσω ερωτηματολογίων. Ακόμα και στην περίπτωση εφαρμογής έρευνας δράσης σε σχολεία η ομάδα των ερευνητών θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με εξωτερικούς κριτικούς φίλους που δεν θα είχαν άμεση εμπλοκή στην εξέλιξη της έρευνας ώστε οι παρατηρήσεις να παραμείνουν πιο αντικειμενικές. Λαμβάνοντας υπόψη, τον καθοριστικό ρόλο των αξιών σε σχέση με την ανάπτυξη δράσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη η μαρτυρία τρίτων παρατηρητών θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη.

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, έχει προταθεί ένα πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης στη βάση τριών πυλώνων: α) Καλλιέργεια αξιακής βάσης και προϋποθέσεων για δράση, β) Ανάπτυξη δράσης σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής και γ) Διεύρυνση της δράσης πέρα από τα όρια του σχολείου ώστε να συνδέεται η εσωτερική δράση με το ευρύτερο ανθρώπινο και θεσμικό πλαίσιο. Η εφαρμογή ερευνών στη βάση του προτεινόμενου πλαισίου θα μπορούσε να προσφέρει γνώση η οποία να επέτρεπε στήριξη, εμπλουτισμό ή και αναθεώρησή του.

Το προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης και ηγεσίας προέκυψε από την εφαρμογή συμμετοχικής έρευνας δράσης στην οποία ο διευθυντής του σχολείου είχε και το ρόλο του ερευνητή και του συλλέκτη δεδομένων. Από άποψη ηγεσίας η κατανόηση θεμελιώθηκε στην υιοθέτηση μιας προοπτικής ηγεσίας η οποία οικοδομείται στις αξίες της συλλογικότητας και της συμμετοχικής ανάπτυξης. Με βάση αυτή την επιλογή προέκυψαν σημαντικές συνεπαγωγές που αφορούν στην κατανόηση: των

πολλαπλών ρόλων, της αλληλεπίδρασης και της περίστασης στην πράξη της ηγεσίας. Κατά την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας έχουν αναδειχθεί σημαντικές πτυχές της δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο οι οποίες δεν περιλαμβάνονταν άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πτυχές αυτές αφορούν στο ρόλο του συναισθήματος αφού όπως διαφαίνεται λειτούργησε τόσο ως συνέπεια της εμπειρίας των παιδιών αλλά και ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για την περιθωριοποίηση ή την επίτευξη προόδου. Η διερεύνηση του ρόλου του συναισθήματος σε μελλοντική έρευνα θα εμπλούτιζε τη γνώση μας σχετικά ώστε η αναγκαία δραστηριοποίηση να είναι πιο πληροφορημένη και πιο πολυδιάστατη.

Τέλος, μια βαθύτερη κατανόηση των πολλαπλών πτυχών και συνεπαγωγών που σχετίζονται με την υποστήριξη της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο θα απαιτούσε εφαρμογή ερευνών σε μακρύτερη χρονική περίοδο ανάπτυξης. Η εφαρμογή διαχρονικών ερευνών θα επέτρεπε μια συστηματικότερη παρατήρηση αποτελεσμάτων σε σχέση τις πολλαπλές πτυχές στον αγώνα υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Οι πολλαπλές πτυχές αφορούν στη διαμόρφωση αξιών, στη διενέργεια ηθικών επιλογών, στην προοπτική ηγεσίας, στις πράξεις των εκπαιδευτικών και στη δυνατότητα επίτευξης προόδου για τα παιδιά σε σχέση με την ακαδημαϊκή αλλά και κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση.

Ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία σχετίζεται με την ίδια τη δημοκρατία και με την έννοια αυτή δεν είναι απλά ένα εκπαιδευτικό ζήτημα. Στην πράξη, η ουσιαστική υποστήριξη της δικαιοσύνης λαμβάνει νόημα στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής όπου τα παιδιά βιώνουν την εμπειρία της μάθησης κατέχοντας διαφορετικά εφόδια τα οποία σχετίζονται με το υπόβαθρο, την προηγούμενη εμπειρία τους και την ιδιαιτερότητά τους. Η δημοκρατική εκπαίδευση στα πλαίσια ενός πλουραλισμού κουλτούρας και κατανομής σχετίζεται με την εγκαθίδρυση συνθηκών δημοκρατίας τόσο στις διαδικασίες όσο και στο περιεχόμενο. Η συμπερίληψη ενός δημοκρατικού προσανατολισμού με ρητές αναφορές στο σεβασμό της διαφορετικότητας σε διακηρύξεις πολιτικής, σε νομοθεσίες και θεσμικές ρυθμίσεις προσδίδουν τον αναγκαίο προσανατολισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργούν θετικές προϋποθέσεις δράσης αλλά δεν αρκούν. Η ουσιαστική δημοκρατικοποίηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εκεί όπου όλα τα παιδιά βιώνουν με ωφέλιμο τρόπο το αγαθό της μόρφωσης και στον αγώνα αυτό όλοι έχουν θέση: εκπαιδευτικοί, γονείς, ακαδημαϊκοί, πολιτικοί και παιδιά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών αποκτά ουσιαστική σημασία όταν εκ της θέσης τους, ως ακτιβιστές διανοούμενοι, συμβάλλουν στη δημιουργία των συνθηκών που επιτρέπουν την έκφραση όλων των φωνών και ενδυναμώνουν τη συλλογική δράση τόσο εντός των σχολείων όσο και έξω από τα στεγανά που ορίζουν παραδοσιακοί περιορισμοί.

Περίληψη

Η επιλογή συμμετοχικής έρευνας δράσης σε συνδυασμό με την συμμετοχική προοπτική διευκόλυναν τη δυναμική σχέση ταυτόχρονης ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και του διευθυντή στη βάση ενός κοινού προσανατολισμού που κατηύθυνε τη συλλογική δράση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Βασικό συστατικό της προσπάθειας αποτέλεσε ο αναστοχασμός ο οποίος διευκόλυνε την αποκατάσταση μιας διαλεκτικής μεταξύ προσώπων, δράσεων και χωροχρονικών δεδομένων της περίπτωσης. Τα σημαντικότερα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

Πρώτο, η υποστήριξη της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία απαιτεί τοπική πολυμέτωπη και συντονισμένη δράση στη βάση ξεκάθαρα προσανατολισμού.

Δεύτερο, η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης θεμελιώνεται σε τρεις πυλώνες: α) Ανάπτυξη ηθικής και αξιακής βάσης με σταθερή προσήλωση προς τη δικαιοσύνη και την προσφορά ίσων ευκαιριών, β) Έμφαση στην τοπική δράση στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου, γ) Σύνδεση της ενδοσχολικής δράσης με τα δεδομένα της ευρύτερης κοινότητας και ιδιαίτερα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος.

Τρίτο, οι περιοριστικοί παράγοντες επιτυχίας συνδέονται με το τρίπτυχο οικογενειακό υπόβαθρο, ιδιαιτερότητα και ετοιμότητα παιδιού και σχολικές οργανωσιακές δομές.

Τέταρτο, οι ισχύουσες πρακτικές διαχείρισης του θεσμού της κατ' οίκον εργασίας συνδέονται εν δυνάμει με τη διαίωσιση της ανισότητας και το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών.

Πέμπτο, η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα εύρος μορφών αντίστασης που πηγάζουν από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και τις δυσκολίες των παιδιών.

Έκτο, παρατηρήθηκε ένα εύρος διακύμανσης στην επίτευξη βελτίωσης της επίδοσης ώστε να ενδυναμώνεται η θέση για την πολυπλοκότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ομάδα υψηλού κινδύνου.

Έβδομο, η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας και η έρευνα δράσης διευκόλυναν την εξέλιξη της συλλογικής δράσης στη βάση μιας αναστοχαστικής προσέγγισης.

Όγδοο, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης συνεπάγεται πολλαπλές απαιτήσεις για τον τυπικό σχολικό ηγέτη.

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας προτείνεται ένα πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο δράσης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης το οποίο υιοθετεί την ιδέα μιας πλατιάς και ενιαίας δραστηριοποίησης στη βάση τριών πυλώνων: α) Της ηθικής προσήλωσης σε αξίες, β) Της ανάπτυξης αναστοχαστικής δράσης στο σχολείο και γ) Της διεύρυνσης της δράσης πέρα από τα όρια του σχολείου. Οι τρεις πυλώνες συγκροτούν ένα ενιαίο πλαίσιο δράσης χωρίς να υπαινίσσονται μια γραμμική ανάπτυξη διαδοχικών δραστηριοτήτων. Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, απαιτεί δράση πρόληψης και αναχαίτισης οι οποίες συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται.

Το προτεινόμενο πολυεπίπεδο αναστοχαστικό πλαίσιο πράξης όχι μόνο δεν απορρίπτει την απόδοση συγκεκριμένων γνωρισμάτων στον εκπαιδευτικό ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά αναγνωρίζει ότι ανάμεσα στις πολλαπλές προτάσεις υπάρχει μια σημαντική σύγκλιση προς την προσήλωση των ηγετών σε αξίες και στη διάθεσή τους για δράση δημιουργώντας προϋποθέσεις συλλογικότητας. Η αποτελεσματικότητα της δράσης τους εξαρτάται από την επάρκειά τους να διευκολύνουν και ενδυναμώνουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης με αναστοχαστική προσέγγιση. Η έρευνα δράσης και η συμμετοχική προοπτική ηγεσίας ανέδειξαν τη σημαντικότητα της τοπικής δράσης εντός ενός αναστοχαστικού πλαισίου που ενθαρρύνει την κατανομή και την αλληλεπίδραση πέρα από μονοπροσωπικές πρωτοβουλίες και πέρα από τυπικές διανομές καθηκόντων και ρόλων.

Η συμβολή της έρευνας στο σώμα της γνώσης αντλεί από την πρωτοτυπία της η οποία συνδύασε τη συμμετοχική έρευνα δράσης με το φακό μιας συμμετοχικής σύλληψης της ηγεσίας. Ο συνδυασμός μεθοδολογικής προσέγγισης και ηγετικής προοπτικής με επίκεντρο τον αναστοχασμό επέτρεψε να δημιουργηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις τοπικής δράσης με συλλογικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Σημείο τομής για την ερευνητική προσέγγιση και την προοπτική ηγεσίας που υιοθετήθηκαν αποτέλεσε η συν-δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την τοπική αντιμετώπιση ενός φαινομένου με ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις. Ο αναστοχασμός αποτέλεσε το όχημα που καθοδήγησε την τοπική δράση στη βάση των χωροχρονικών δεδομένων της περίπτωσης. Αξιοπρόσεκτο εύρημα αποτελεί η σταδιακή εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του επίσημου εκπαιδευτικού ηγέτη καθώς προχωρούσαν σε ουσιαστικότερες μορφές κατανομής έργων, ιδεών και ρόλων. Η πρωτοτυπία και η σημαντικότητά της έρευνας έλαβε νόημα στην ταυτόχρονη υποστήριξη των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Από τη σύνοψη των συμπερασμάτων, προκύπτουν συνεπαγωγές για τις πολιτικές πράξης προς δύο κατευθύνσεις. *Πρώτο*, οι συνεπαγωγές αφορούν στις πολιτικές του

εκπαιδευτικού συστήματος στα θέματα ισότητας και δικαιοσύνης τόσο στο μακρο-επίπεδο και όσο και στο μικρο-επίπεδο. *Δεύτερο*, οι συνεπαγωγές αφορούν στην προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών των δημόσιων σχολείων.

Constantinos Michail

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anderson, J. (2007). *Distributed Leadership: Five questions with assistant professor John Diamond*. Retrieved from http://www.gse.harvard.edu/news_events/features/2007/09/6_diamond.html
- Anderson, S. E., Moore, S., & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). New York and London: Routledge.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρη, Μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. (Πρωτότυπη έκδοση 1979).
- Apple, M. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge
- Ball, J. S. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-57. Retrieved from <http://search.ebscohost.com>
- Barber, B. (1986). Homework does not belong on the agenda for educational reform. *Educational Leadership*, 43(8), 55-57.
- Bargal, C. (2006). Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research: Towards the 60th anniversary of Lewin's 'action research and minority problems' (1946). *Action Research* 4(4), 367-388. doi.org/10.1177%2F1476750306070101
- Baumgartner, D. Bryan, T., Donahue, M. & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests, and grades. *Exceptionality*, 4(3), 177-185.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1997). Dimensions of leadership. In M. Crawford, M. Kydd, & C. Riches (Eds.), *Leadership and teams in educational management*. Buckingham and Philadelphia, PA: Open University Press.

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A., and Harvey, J.A. (2003). *Distributed Leadership: A review of literature*. National College for School Leadership.
- Beresford, E., & Hardie, A. (1996). Parents and secondary schools: A different approach?, In J.Bastiani & S.Wolfendale (Eds.), *Home-School work in Britain: Review, reflection & development*. London: David Fulton.
- Black, W. R., & Murtadha, K. (2007). Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation and program assessment. *Journal of research on leadership Education*. Retrieved from http://www.ucea.org/JRLE/pdf/vol2/Black_Murtadha%20PDF.pdf.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198 –222.
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 181-199. doi:10.1177/1741143206062492
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: the multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191. doi:10.1080%2F01425690220137701
- Bogotch, I. (2000). Educational leadership and social justice: Theory into practice. Revised version of a paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration, Albuquerque, NM. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452585)
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138 – 156.
- Bogotch, I., Schoorman, D., & Miron, L. (2008, March). *Social justice research: Matters of obligation, resources, and, yes, methods. A short essay in defense of rhetorical research*. Paper presented at the American Educational Research Association annual convention. New York, NY.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, (Π. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετάφραση). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα. (Πρωτότυπη έκδοση, 1986).

- Bowers, C. A. (2001a). *Educating for eco-justice and community*. Athens and London: University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2001b). Toward an eco-justice pedagogy. *Educational Studies*, 32(4), 401-416.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic.
- Bradbury, H. (2010). What is good action research?: Why the resurgent interest?. *Action Research*, 8(1), 93-109. doi:10.1177%2F1476750310362435
- Brewer, J.D. (2004). Imagining the sociological imagination: The biographical context of a sociological classic. *British Journal of Sociology*, 55(3), 317-333. doi:10.1111%2Fj.1468-4446.2004.00022.x
- Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A., & Hodgins, D. (2007). Distributed leadership for social justice: exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378 – 408.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administrative Quarterly*, 40(1), 79 – 110. doi:10.1177%2F0013161X03259147
- Brown, K. M. (2005). Social justice education for preservice leaders: evaluating transformative learning strategies. *Equity and Excellence in Education*, 38, 155-167. doi:10.1080%2F10665680590935133
- Brown, K.M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administrative Quarterly*, 42(5), 700 – 745. doi:10.1177%2F0013161X06290650
- Brundrett, M., & De Cuevas, R. A. (2008). Setting an agenda for the development of the next generation of school leaders: a commitment to social justice or simply making up the numbers?. *School Leadership and Management*, 28(3), 247 - 260. doi:10.1080%2F13632430802145852
- Bruner, C.C. (2000). Unsettled moments in settled discourse: Women superintendents' experiences of inequality. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 76-116. doi:10.1177%2F00131610021968903
- Bryan, T. & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory Into Practice*, 43(3), 213-219. doi:10.1207%2Fs15430421tip4303_7

- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21.
doi:10.3102%2F0013189X030003013
- Cain, C., & Watts, H. (1970). Problems in making policy inferences from the Coleman report. *American Sociological Review*, 35(2), 228-242.
- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. (2005). Educating leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222. doi:10.1177%2F0895904804271609
- Cambron-McCabe, N. (2010). Preparation and development of school leaders: Implications for social justice policies. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp. 35-54). Boston: Allyn & Bacon.
- Capper, C.A., & Frattura, E.M. (2009). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Capper, C.A., Rodriguez, M.A. & McKinney, S.A. (2010). Leading beyond disability: Integrated, socially just schools and districts. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp. 175-193). Boston: Allyn and Bacon.
- Capper, C.A., Theoharis, G. & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
doi:10.1108%2F09578230610664814
- Carlisle, L. R., Jackson, B.W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Schools*, 39, 55-64. doi:10.1080%2F10665680500478809
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Lewes, Falmer.
- Carr, W. (2004). *Teacher education in the 21st century*. Proceedings of the 4th Pancyprian Educational Conference ‘Teachers’ Education and Development’. Nicosia-Cyprus: Education Association of Cyprus.
- Center for Public Education (2007). *Research review: what research says about the value of homework*. Retrieved from <http://www.learndoearn.org/For-Educators/Research-Review-on-Value-of-Homework.pdf>

- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287. doi:10.1111%2Fj.1467-8527.2006.00352.x
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Oxon: Routledge.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. San Francisco: Westview.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics: US Government Printing Office.
- Coleman, M., & Cardno, C. (2006). Editorial: Educational leadership and diversity. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 147-149. doi:10.1177%2F1741143206062486
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia, PA: Temple University Press. (ED368811).
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. doi:10.3102%2F00346543076001001
- Cowan, R., Traill, D., & Mcnaughton, S. (1998). Homework for primary children: ideals and reality. *Psychology of Education Review*, 22(2), 20-27.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crow, G. M., Matthews, L J., & McCleary, L. E. (1996). *Leadership: A relevant and realistic role for principals*. Larchmont, N.Y: Eye on Education.
- Dantley, M. (2002). Uprooting and replacing positivism, the melting pot, multiculturalism, and other impotent notions in education leadership through an African American perspective. *Education and Urban Society*, 34(3), 334-352. doi:10.1177%2F0013124502034003004
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education (2nd ed.)*, (pp.19-34). Boston: Allyn and Bacon.
- Day, C, Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2003). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

- Day, C., & Leithwood, K. (2007). Building and sustaining successful principalship: Key themes'. In C. Day, & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership: An international perspective* (pp. 171-188). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7) 56-59.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting lives, work and effectiveness*. The Mc-Graw Hill Education, London: Open University Press.
- Degelman, D., & Harris, M.L. (2000). *APA style essentials*. Retrieved from http://www.vanguard.edu/psychology/index.cfm?doc_id=796
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 1-19). Sage Publications Inc.
- Derman-Sparks, L., & Phillips, C. (1997). *Teaching / learning anti-racism: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.
- Dick, B., Stringer, E., & Huxham, C. (2009). Theory in action research. *Action Research*, 7(1), 5-12. doi:10.1177%2F1476750308099594
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage.
- Donmoyer, R. (1999). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. In J. Murphy, & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, (2nd ed.), (pp. 25-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Drummond, J. S., & Themessl-Huber, M. (2007). The cyclical process of action research: The contribution of Gilles Deleuze. *Action Research*, 5(4), 430-448. doi:10.1177%2F1476750307077317
- Duncan-Andrade, J. (2005). Developing social justice educators. *Educational Leadership*, 70-74.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research: qualitative methods*. Lewes: Falmer Press.
- Eliophotou, M. (2011, January). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*. Paper presented at the 24th

International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus.

Elliott, J. (1981). *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL working paper no.1., Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Elliott, J. (2010). Building educational theory through action research. In, Campbell, A., & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Action research in education- fundamentals of applied research, I*, (pp.171-194). London: Sage.

Evans, A.E. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159-188.
doi:10.1177%2F0013161X06294575

Evers, C. & Lakomski, G. (1996). Postpositivist conceptions of science in educational administration: An introduction. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 341-343. doi:10.1177%2F0013161X96032003002

Felix, N., Dornbrack, J., & Scheckle, E. (2008). Parents, homework and socio-economic class: Discourses of deficit and disadvantage in the “new” South Africa. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 99-112.

Fieldman, S., & Tyson, K. (2007). *Preparing school leaders to work for social justice in education: Clarifying conceptual foundations*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Chicago, IL.

Firestone, W.A. & Martinez, M.C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61-86). New York and London: Routledge.

Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, NY: Prometheus Books.

Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. In J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 39-62). London: Falmer.

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical reflections on the 'Postsocialist' condition*. New York and London: Routledge.

- Frattura, E. & Capper, C.A. (2007). *Leading for Social Justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (New revised edition). London: Penguin Books.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Flamer Press.
- Furman, G. & Shields, C. (2003, April). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Paper presented at the annual meeting of the, American Educational Research Association in Chicago.
- Furman, G., & Starratt, R. (2002). Leadership for democratic community in schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161. doi:10.1111%2Fj.1744-7984.2002.tb00006.x
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235. doi:10.1108%2F09578230410525612
- Furman, G.C. & Gruenewald, D.A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49 – 78. doi:10.1177%2F0013161X03259142
- Gause, C. P. (2008). From social justice to collaborative activism: changing the landscape of academic leadership. *Academic Leadership, the Online Journal*, 6(3). Retrieved from http://www.academicleadership.org/article/From_Social_Justice_to_Collaborative_Activism_Changing_the_Landscape_of_Academic_Leadership
- Genat, B. (2009). Building emergent situated knowledge in participatory action research. *Action Research*, 7(1), 101-115. doi:10.1177%2F1476750308099600
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Educational Policy*, 17(5), 499-509. doi:10.1080%2F02680930210158285
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi:10.1080%2F0268093980130402
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school*. London: Routledge Falmer.
- Gewirtz, S. (2003). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.

- Gewirtz, S., & Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), 253-268. doi:10.1080/13661162
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin and Garvey
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goddard, T. (2007). Editorial: School leadership and equity: Results from an international comparative study. *School Leadership and Management*, 27(1), 1-5.
- Goddard, T. J. & Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27(1), 7-20.
- Goldfarb, K. & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173.
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*, (pp. 1-19). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Goodlad, S. J. (2001). *The last best hope: A democracy reader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Grace, G. (1995). *School Leadership: beyond education management*. London: Falmer.
- Griffiths, M. (1998). The discourses of social justice in schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301-316. doi:10.1080/0141192980240305
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Griffiths, M. Berry, J., Holt, A., Naylor, J., & Weekes, P. (2006). Learning to be in public spaces: In from the margins with dancers, sculptors, painters and musicians. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 352-371. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00349.x

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317–338.
doi:10.1177%2F0263211X000283006
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. doi:10.1016%2FS1048-9843%2802%2900120-0
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence*, (pp. 17-40). New York and London: Routledge.
- Grubb, W.N., & Flessa, J.J. (2009). A job too big for one: Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence*, (pp. 137-164). New York and London: Routledge.
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gunter, H. M. (2006). Educational leadership and the challenge of diversity. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 257-268.
doi:10.1177%2F1741143206062497
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
doi:10.1080%2F13632430600886921
- Hafner, M.M. (2010). Teaching strategies for developing leaders for social justice. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp.194-218). Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
doi:10.1016%2FS0742-051X%2800%2900028-7
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056–1080. doi:10.1111%2F0161-4681.00142
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers' College Press.

- Hargreaves, A. (2004). Distinction and disgust: the emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 27-41.
doi:10.1080%2F1360312032000138700
- Hargreaves, A. Shaw, P. Fink, D. Giles, C., & Moore, S. (2002). *Secondary school reform: The experiences and interpretations of teachers and administrators in six Ontario secondary schools. Final Report*. Toronto: The Ontario Ministry of Education and Training.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership for school improvement: Leading or misleading. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11–24.
doi:10.1177%2F1741143204039297
- Harris, A. (2009). Distributed leadership and knowledge creation. . In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence*, (pp. 253-281). New York and London: Routledge.
- Hatcher, R. (1998). Social justice and the politics of school effectiveness and improvement. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 267 — 289.
- Hodgkinson, C. (1983). *The philosophy of leadership*. New York: St. Martin's Press.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hoover-Dempsey, K.V. , Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R. P , DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. doi:10.1207%2FS15326985EP3603_5
- Hopkins, D. (2000, June). *One size does not fit all: Arguments for a differential approach to school improvement*. Paper presented at the University of Keele, TES Lecture Series, University of Keele.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. New York: Routledge/Falmer Press.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411. doi:10.1080%2F13632439769944
- Hord, S. X. (1997). *Professional learning communities. Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin Tex.: Southwest Educational Development Laboratory.

- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.
doi:10.1108%2F09578230410563665
- Jansen, J.D. (2005). Black dean: race, reconciliation and the emotions of deanship. *Harvard Educational Review*, 75(3), 306-26.
- Jansen, J.D. (2006). Leading against the grain: the politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51.
- Johnson, L. and Ryan, J. (2006). International perspectives on leadership and policy for social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 1-2.
doi:10.1080%2F15700760500483953
- Katira, K. (2003). Learning, leading, and teaching for justice: celebrating Aisha - a friend, colleague and lead. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 251 - 260. doi:10.1080%2F1360312032000107579
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria, Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), (pp. 559-603). Sage Publications Inc.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: a challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 1(1-8). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/678/800>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria: Deakin University.
- Kohn, A. (2006). Down with homework. *Instructor*. Retrieved from <http://www.alfiekohn.org/teaching/dwh.htm>.
- Koshy, E., Koshy, V. & Waterman, H. (2011). *Action research for improving educational practice: A step by step guide*. London: Sage Publications.
- Koutselini, M. & Persianis, P. (2000). Theory - practice divide in teacher education at the university of Cyprus and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520. doi:10.1080%2F713699172

- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-100.
- Koutselini, M. (2006). Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory. *Educational Practice and Theory*, 28(1), 55-69. doi:10.7459/2Fept%2F28.1.05
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues, *Action Research*, 6, 29-48. doi:10.1177%2F1476750307083718
- Koutselini, M. (2010). Participatory teacher development at schools: processes and issues. In, A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Action research in education- fundamentals of applied research, II*, (pp. 243- 262). N.Y: Sage.
- Koutselini, M., Trigo-Santos, F. & Verkest, H. (2004). *Equal opportunities at school: Mission impossible? Cice Guidelines*. CiCe Central Coordination Unit, London: UK
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. doi:10.3102%2F00346543070001025
- Ladson-Billings, G. (1994) *The Dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lalas, J. W., & Morgan, R.D. (2006). Training school leaders who will promote educational justice: What, why, and how?. *Educational Leadership and Administration*, 18, 21-34.
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105-133.
- Larson, C., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In J. Murphy (ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*, (pp.134-161). Chicago: University of Chicago Press.
- Larson, D., & Ovando, C. (2001). *The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lather, P., (1991). Deconstructing/deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known. *Educational Theory*, 41(2), 153-173. doi:10.1111%2Fj.1741-5446.1991.00153.x
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership and Management*, 27(1), 51-63. doi:10.1080%2F13632430601092420

- Leithwood, K. Mascall, B. & Strauss, T. (2009a). New perspectives on an old idea: A short history of the old idea. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 1-14). New York and London: Routledge.
- Leithwood, K. Mascall, B., & Strauss, T. (2009b). What we have learned and where we go from here. . In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-266). New York and London: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 37–67.
doi:10.1080%2F15700760601091267
- Lenore, C. R., Jackson, Bailey, J. W., & Alison, G. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207–227. doi:10.1016%2FS0193-3973%2897%2990036-8
- Lewin, K. (1945/1948). Conduct, knowledge and acceptance of new values. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts* (pp. 56-70). New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, P., & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership and Management*. 28(2), 127 – 146. doi:10.1080%2F13632430801969807
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lingard, B. (2003). Where to in gender policy in education after recuperative masculinity politics? *International Journal of Inclusive Education*, 7(1), 33–56.
doi:10.1080%2F13603110210143626
- Lingard, B., Hayes, D. Mills, M. & Christie, P. (2003). *Leading learning*. Buckingham: Open University Press.

- López, G.R., Gonzalez, M.L., & Fiero, E. (2010). Educational leadership along the U.S. – Mexico border: Crossing borders/embracing hybridity/building bridges In C. Marshall, & M. Oliva (Eds), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd Ed.), (pp. 100-119). Boston: Allyn and Bacon.
- López, J. A., Magdaleno, K. R., & Reis, N. M. (2006). Developing leadership for equity: What is the role of leadership preparation programs?. *Educational Leadership and Administration*, 18, 11-19.
- López, R. (2003). The (racially neutral) politics of education: A critical race Theory Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 39(68), 68-94.
doi:10.1177%2F0013161X02239761
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589–604. doi:10.1080%2F01411920500240759
- Lyman, L. L., & Villani, C. J. (1992). *Best leadership practices for high-poverty schools*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
doi:10.1177%2F1477878505053298
- Mabokela, R., & Madsen, J. (2003). ‘Colour-blind’ leadership and intergroup conflict. *Journal of School Leadership*, 13(2), 130-158.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy and paradox. In K. Leithwood, B. Mascal, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-58). New York and London: Routledge.
- Macedo, D. (1995). Power and education: Who decides the forms schools have taken, and who should decide? In J. L. Kincheloe, & S. R. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- MacKinnon, D. (2000). Equity, leadership, and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 5-21.
- Mahieu, P., & Clycq, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp – a report on good practices in three primary schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 35-49. doi:10.1080%2F13632430601092354

- Mahony, P., & Hextall, I. (1998). Social justice and the reconstruction of teaching. *Journal of Education Policy*, 13(4), 545-558. doi:10.1080%2F0268093980130407
- Marshall, C., & Oliva, M. (2010). Building the capacities of social justice leaders. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp.1-18). Boston: Allyn and Bacon.
- Marshall, C., & Parker, L. (2010). Learning from leaders' social justice dilemmas. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp.219-241). Boston: Allyn and Bacon.
- Marshall, C. (2004a). Social justice challenges to educational administration: introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13. doi:10.1177%2F0013161X03258139
- Marshall, C., & Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.
- Marshall, C., Young, M. D. & Moll, L. (2010). The wider societal challenge: An afterword. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp.315-327). Boston: Allyn and Bacon.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS – Trends in children's reading literacy achievement 1991 – 2001: IEA's study of trends in reading literacy achievement in primary schools in nine countries*. United States: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Maykout , P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44,(3), 424-435. doi:10.1177%2F0013161X07309480
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2009). Conceptualizing distributed leadership as a school reform: Revisiting job redesign theory. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 167-196). New York and London: Routledge.

- McKenzie, K.B., Christman, D.E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C.A., Dantley, M., Scheurich, J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
doi:10.1177%2F0013161X07309470
- McKernan (1991). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan
- McNeil. L. (2000). *Contradictions of school reform*. New York: Routledge.
- Merchant, M. & Shoho, A. (2002). Bridge people: leaders for social justice. Retrieved from http://www.aera.net/Default.aspx?menu_id=184&id=2008
- Mertler, C. (2005). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage Publications.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mortimore, P. (2001). Globalisation, effectiveness and improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 229-249. doi:10.1076%2Fsesi.12.2.229.3453
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Columbia, MO: University Council for Educational Administration.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191.
doi:10.1177%2F0013161X02038002005
- Murphy, J. (2005). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. In *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 65-82.
doi:10.1111%2Fj.1744-7984.2002.tb00004.x
- Nagda, B., Gurin, P., & López, G. (2003). Transformative pedagogy for democracy and social justice. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191.
doi:10.1080%2F13613320308199
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In M. Katz, N. Noddings, & K. Strike (Eds.), *Justice and caring: The search for common ground in education* (pp. 7-20). New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: A capabilities approach*. New York: Cambridge.
- OECD. (2013). PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Oliva, M., Anderson, G. L. & Byng, J. (2010). Dilemmas and lessons: The continuing leadership challenge for social justice. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp. 284-314). Boston: Allyn and Bacon.
- Perry, C. (1995, February). *A structured approach to presenting Phd theses*: Notes for candidates and their supervisors. Paper presented to the ANZ Doctoral Consortium, University of Sydney.
- Pettus, A. M., & Allain, V. A. (1999). Using a questionnaire to assess prospective teachers' attitudes toward multicultural education issues. *Education*, 119(4).
- Pounder, D., Reitzuk, U., & Young, M.D. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. In, J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century* (pp.261-288). Chicago: University of Chicago Press.
- Power, S., & Gewirtz, S. (2001). Reading education action zones. *Journal of Education Policy*, 16 (1), 39-51. doi:10.1080/02680930010009813
- Quick, P. M., & Normore, H. A. (2004). Moral leadership in the 21st Century: Everyone is watching--especially the students. *The Educational Forum*, 68(4). 336-47. doi:10.1080/00131720408984649
- Radd, S. (2008). Looking for social justice: Competing perspectives as methodological instrument in a study of school leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 18, 268-286.
- Radd, S. I., & Kramer, B. H. (2008, March). *Building relationships for change: How school leaders use relational approaches to advance social justice in their*

- communities*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting, New York, NY.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. *Journal of School Leadership, 12*(3), 226-245.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap: Press of Harvard University Press.
- Reay, D. (2006). The zombie stalking English schools: Social class educational inequality. *British Journal of Educational Studies, 54*(3), 288-307. doi:10.1111%2Fj.1467-8527.2006.00351.x
- Revicki, D. A. (1981). *The relationship among socioeconomic status, home environment, parent involvement, child self-concept, and child achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 206 645).
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Ribbins, P. (1999). Foreword. In Begley, P. & Leonard, P. (Eds), *The values of educational administration* (pp. ix-xvii). London: Falmer Press.
- Richard, H. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education, 26*(2), 253–267.
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55-81. doi:10.3102%2F00346543070001055
- Riel, M. (2010). *Understanding action research*. Retrieved from <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>.
- Robert Wood Johnson Foundation. (2008). *Qualitative research guidelines*. Retrieved from <http://www.qualres.org/index.html>.
- Rodriguez, G.M., & Fabionar, J. O. (2010). The impact of poverty on students and schools: Exploring the social justice leadership implications. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd Ed.), (pp.55-73). Boston: Allyn & Bacon.
- Rorrer, A. (2002). Educational leadership and institutional capacity for equity. *The UCEA Review, 43*(5), 1-5.

- Rosenberger, C. J. (2003). Dialogue in a school-university teacher education partnership: Critical ethnography of a "third space" *Electronic Doctoral Dissertations for UMass Amherst*. Paper AAI3096311. Retrieved from <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3096311>
- Rusch, E. (2004). Gender and race in leadership preparation: a constrained discourse. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 14-46.
doi:10.1177%2F0013161X03259110
- Ryan, J. (2003). Educational administrators' perceptions of racism in diverse school contexts. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164.
doi:10.1080%2F13613320308197
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. doi:10.1080%2F15700760500483995
- Sadler, M. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?. *Comparative Education Review*, 7(3), 307-314. (original work published 1900)
- Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27(1), 65-78.
doi:10.1080%2F13632430601092461
- Scheurich, J., & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H., & Jerry W. Valentine, J.W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160. doi:10.1177%2F00131619921968491
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, MA: Harvard.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. London: HBJ.
- Shapiro, L. (2010). Releasing emotion: Artmaking and leadership for social justice. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.) (pp. 242-258). Boston: Allyn and Bacon.

- Shenton, K. A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Shields, C.M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111 – 134.
doi:10.1177%2F0013161X03258963
- Shoho, A. R., Merchant, B. M., & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In F W. English (ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skrla, L., & Scheurich, J. (2001). Displacing deficit thinking in school district leadership. *Education and Urban Society*, 33(3), 235-259.
doi:10.1177%2F0013124501333002
- Skrla, L., Reyes, P. & Scheurich, J.J. (2000). Sexism, silence and solutions: women superintendents speak up and speak out. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 44-75. doi:10.1177%2F00131610021968895
- Skrla, L., Scheurich, J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1). 133-161. doi:10.1177%2F0013161X03259148
- Skrla, L., Scheurich, J., Johnson Jr. J., & Koschoreck, J. (2001). Accountability for equity: can state policy leverage social justice? *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 237- 260.
- Skrla, L., Scheurich, J.J., Garcia, J., & Nolly, G. (2010). Equity, audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd Ed.), (pp.259-283). Boston: Allyn and Bacon.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (Eds) (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press.
- Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers. *British Educational Research Journal*, 28, 603-622. doi:10.1080%2F0141192022000005850a
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
doi:10.1080%2F00131720508984678

- Spillane, J., Camburn, E.C., & Pareja, A.S. (2009). School principals and work: A distributed perspective. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence* (pp. 87-110). New York and London: Routledge.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher* 30(3), 23-28.
doi:10.3102%2F0013189X030003023
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
doi:10.1080%2F0022027032000106726
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London: Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strand, S. (1999). Ethnic group, sex and economic disadvantage: associations with pupils' educational progress from baseline to the end of key stage 1. *British Educational Research Journal*, 25(2), 179-202. doi:10.1080%2F0141192990250204
- Strike, K. A. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 46-70.
doi:10.1177%2F00131619921968464
- Stringer, E.T. (2007). *Action research* (3rd ed.). London: SAGE.
- Symeou, L. (2009). Mind the gap! Greek-Cypriot parents and their children's homework. In R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community Partnerships* (pp. 76-94). London: Taylor & Francis.
- Telford, H. (1996). *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer
- Theoharis, G. (2004a, November). *A meta-analysis of the barriers to teaching and leading for social justice*. Paper presented at the University Council of Educational Administration, Kansas City, MO

- Theoharis, G. (2005, November). *Arrogant humility: the identity, calling, and leadership of urban social justice principals*. Paper presented at the University Council for Educational Administration Annual Convention, Nashville, Tennessee.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi:10.1177%2F0013161X06293717
- Theoharis, G. (2008a, March). *A framework for social justice leadership*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Convention, New York, NY.
- Theoharis, G. (2008b). Woven in deeply: identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. NY: Teachers College Press.
- Thompson, A., & Gitlin, A. (1995). Creating spaces for reconstructing knowledge in feminist pedagogy. *Educational Theory on the Web*, 45(2), 1-28. doi:10.1111%2Fj.1741-5446.1995.00125.x
- Thrupp, M. (2002). Education policy and social change. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 321 -332. doi:10.1080%2F01425690220137792
- Thrupp, M. (2006a). Editorial. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 269-271.
- Thrupp, M. (2006b). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328. doi:10.1111%2Fj.1467-8527.2006.00348.x
- Timperley, H.S. (2009). Distributing leadership to improve outcomes for students. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197-222). New York and London: Routledge.
- Troyna, B., & Vincent, C. (1995). The discourses of social justice in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(2), 149-166. doi:10.1080%2F0159630950160201
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walberg, H., & Paik, S. (2000). Effective educational practices. *Educational Practices Series*, 3, IBE UNESCO.

- Walker, A. (2005). Priorities, strategies and challenges. In *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools* (pp. 5-25). Nottingham: National College for School Leadership.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the capabilities approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187.
doi:10.1111%2F1467-8527.t01-2-00232
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163 - 185.
doi:10.1080%2F02680930500500245
- Wallace, J. (2010). Facing “reality”: including the emotional in school leadership programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 595-610.
doi:10.1108%2F09578231011067758
- Webb, P.T., Neumann, M., & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: A triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 254-262. doi:10.1080%2F00131720408984637
- White, A. M. (2004). Lewin’s action research model as a tool for theory building: A case study from South Africa. *Action Research*, 2(2), 127-144.
doi:10.1177%2F1476750304043727
- Whitehead, J. (1985). An analysis of an individual’s educational development: the basis for personally oriented action research. In M. Shipman (Ed.), *Educational research: principles, policies and practices*. Lewes: Falmer.
- Wildman, P. R. (1968). Homework pressures. *Peabody Journal of Education*, 45(4), 202-220.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*. 48(5), 611-625.
- Zepeda, S. J. (2004). Leadership to build learning communities. *The Educational Forum*, 68(2), 144-51. doi:10.1080%2F00131720408984621
- Καζαμίας, Α.Μ., Γαγάτσης, Α., Κεραυνού Παπαηλιού, Ε., Μπουζάκης, Σ., Τσιάκαλος, Γ., Φιλίππου, Γ. και Χρυσοστόμου, Κ. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία*

στην Ευρωκυπριακή πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Τελική Έκθεση Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΕΜ). Ανακτήθηκε από http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2004). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. (2013, Ιούλιος). *Δελτίου Τύπου: Πρόγραμμα Λειτουργικού Αναλφαβητισμού 2012-2013*. Ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/keea/literacy/files/Press_Release_St_1213.pdf.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. (2012, Ιούνιος). *Δελτίο Τύπου: Οι Διαστάσεις του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/keea/literacy/files/literacy_Info_062012.pdf, 10 Αυγ' 2013.

Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια, στρατηγικές και εφαρμογές*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education* 1(1). 4-9. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf

Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Εκδόσεις Γρηγόρης.

Συμεού, Λ. (2009). Για την κατ' οίκον εργασία των παιδιών μας: τα καλά νέα, τα κακά και τα ζητούμενα. Στους Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. Ηλιοφώτου-Μένον, Κ. Κορφιάτης, Δ. Πίττα-Πανταζή, & Σ. Φωτίου (Εκδ.), *Τιμήs ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη*, (σ. 549-568). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1999, 8 Σεπτεμβρίου). Εγκύκλιος Υ.Π.Π. 116/69 *Κατ' οίκον εργασία του μαθητή*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2006, 9 Φεβρουαρίου). Εγκύκλιος Υ.Π.Π. 7.19.06 *‘Κατ' οίκον εργασία του μαθητή’*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009, 1 Σεπτεμβρίου). Εγκύκλιος Υ.Π.Π. 7.11.09/5. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2011). Οδηγίες για τη σχολική χρονιά 2011 -2012. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 7.11.09/8, 5.13.04.3, ημ. 01/09/2011)*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (10 Δεκ' 2010α). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (21-22 Δεκεμβρίου 2010 και 7 Ιανουαρίου 2011)*. Εγκύκλιος (αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (1999). *Η κατ' οίκον εργασία του μαθητή*. Εγκύκλιος Υ.Π.Π. 116/69, 14-1-1999.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010β). *Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων και γυμνασίων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα 2010 – 2011*. Λευκωσία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Constantinos Michail

Παράρτημα Α

ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παιδαγωγικά Θέματα Συνεδρίας Προσωπικού

Η διαδικασία διατύπωσης του οράματος στο σχολείο μας

(Εισήγηση Διευθυντή κατά τη Συνεδρία Προσωπικού)

Τα σχολεία που επιδιώκουν τη βαθιά μάθηση, προσφέροντας αληθινές ευκαιρίες και κίνητρα προς όλα τα παιδιά, τείνουν να είναι πιο πετυχημένα όταν οικοδομούν ένα συλλογικό εκπαιδευτικό όραμα το οποίο άμεσα συνδέεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι κοινό για όλους και προπαντός διακρίνεται από καθαρότητα και σαφήνεια.

Αυτό το συλλογικό όραμα βοηθά την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου να εστιάσει την προσοχή στα σημαντικά, δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και μεγεθύνει την αίσθηση της κοινής ευθύνης για τη μάθηση. Χωρίς το όραμα, τα προγράμματα και τα μαθήματα κινδυνεύουν να φαίνονται αποσπασματικά και ασύνδετα. Χωρίς ξεκάθαρη αίσθηση οράματος, κάθε λήψη απόφασης στερείται μιας κοινής βάσης και συντονισμού.

Όραμα σημαίνει την εικόνα του τι μπορεί, θέλει και επιδιώκει να φτάσει το σχολείο. Το όραμα είναι βαθιά ριζωμένο στις αξίες, τις προσδοκίες και τα όνειρα της σχολικής κοινότητας. Η διατύπωση της αποστολής του σχολείου είναι πιο συγκεκριμένη και συχνά ορίζει το τι τα σχολεία προσπαθούν να επιτύχουν και για ποιον. Η διατύπωση του οράματος και της αποστολής του σχολείου συχνά συνδυάζονται. Με απλά λόγια, το όραμα είναι ο πρωταρχικός σκοπός για όλα όσα κάνουμε: από την προετοιμασία των μαθημάτων μέχρι την καθημερινή εργασία με τα παιδιά και την καθημερινή μας προσπάθεια για να γινόμαστε καλύτεροι.

Σε ανακοινώσεις προς τους γονείς αλλά και στην πρόσφατη ομιλία μου στη συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς έγραψα: Όραμα και προσπάθειά μας είναι να χτίζουμε καθημερινά ένα περιβάλλον μάθησης όπου όλα τα παιδιά θα είναι χαρούμενα, θα μαθαίνουν και θα προοδεύουν σε συνθήκες συνεργασίας, φροντίδας και ασφάλειας. Η διατύπωση αυτή παρόλο που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αυθαίρετη» από μέρος μου, στην ουσία περιγράφει απλά το παιδαγωγικό μου πιστεύω. Επειδή όμως, η προσπάθεια στο σχολείο δεν μπορεί να είναι υπόθεση του ενός – έστω κι αν ο ένας είναι ο διευθυντής – χρειάζεται συλλογικότητα τόσο κατά τη διατύπωση όσο και κατά την υιοθέτηση του κοινού οράματος.

Προτείνω, να θέσουμε σε στοχαστικό διάλογο το θέμα ώστε να ανταλλάξουμε ιδέες για να καταλήξουμε σε μια κοινή διατύπωση που να εκφράζει όσο πιο απλά αλλά και με σαφήνεια τις προσδοκίες μας για την αποστολή μας στο σχολείο μας. Πιο κάτω, παραθέτω παραδείγματα τέτοιων διατυπώσεων από σχολεία στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα οποία φαίνεται η ποικιλία τρόπων διατύπωσης αλλά και η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου σε κάθε διαφορετική περίπτωση. Κάποια σχολεία επιλέγουν σύντομες διατυπώσεις όπως:

Σχολείο Α

Όραμά μας είναι να παρέχουμε ένα περιβάλλον στο οποίο κάθε άτομο θα απολαμβάνει φροντίδα για την πνευματική, ηθική, διανοητική, φυσική και συναισθηματική του υπόσταση.

Σχολείο Β

Το σχολείο μας στοχεύει στην παροχή, σε συνεργασία με τους γονείς, μια ποιοτική εκπαίδευση ώστε όλοι οι μαθητές να είναι ικανοί να φτάσουν τις δυνατότητές τους μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και φροντίδας.

Σχολείο Γ

Όραμά μας είναι να παρέχουμε ένα ευτυχημένο, περιβάλλον καλλιέργειας και φροντίδας όπου τα παιδιά θα αναγνωρίζουν και θα πετυχαίνουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ώστε να είναι σε θέση να συμβάλουν με τον καλύτερο τρόπο στην κοινωνία.

Κάποια άλλα σχολεία, υιοθετούν εκτενέστερες διατυπώσεις για να περιγράψουν το συλλογικό όραμά τους, όπως τα ακόλουθα:

Σχολείο Δ

Το όραμα του Παλάτιου Σχολείου, είναι να προσφέρει προς όλους τους μαθητές τα εργαλεία για να καταστούν παραγωγικοί, υπεύθυνοι πολίτες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός συνεταιρισμού με την οικογένεια και την κοινότητα, με από κοινού εργασία ώστε να προσφέρονται οι αναγκαίοι πόροι και η αναγκαία υποστήριξη για τη δημιουργία ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι κατάλληλο για τη μάθηση.

Από τη στιγμή που οι σημερινοί μαθητές μας θα ολοκληρώσουν τη μαθητική τους ζωή για να εργαστούν στον 21^ο αιώνα, είναι αναγκαίο να αποκτήσουν δεξιότητες για τη συλλογή, οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών. Οφείλουν να αναπτύξουν δεξιότητες ανώτερης βαθμίδας σκέψης και επίλυσης προβλημάτων σε πολλαπλά στάδια. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σύγχρονες τεχνολογίες και να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία στην καθημερινή τους ζωή. Οφείλουν να έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τους εαυτούς τους μέσω γραπτής αλλά και προφορικής επικοινωνίας καθώς και μέσω της τέχνης. Είναι σημαντικό οι μαθητές να είναι μέτοχοι σε δραστηριότητες που απαιτούν πνευματική αλλά και σωματική δραστηριότητα. – η ζωή και η μάθηση δεν αποτελούν αθλήματα για παθητικούς θεατές. Οφείλουν να μάθουν να εργάζονται μαζί και με άλλους σε μια συνεργατική προσπάθεια αναγνωρίζοντας την αξία και τη συνεισφορά των υπολοίπων, αποδεχόμενοι τις ατομικές διαφορές. Οφείλουν να αναγνωρίζουν ότι είναι μέρος μιας κοινωνίας και ως εκ τούτου να εργάζονται στα πλαίσια των κανόνων και των δομών της κοινωνίας για το καλό όλων

Σχολείο Ε

Στο δικό μας όραμα στο Μαρκίσιο Δημοτικό Σχολείο, το μαθησιακό περιβάλλον επιτρέπει σε όλους τους μαθητάνοντες, παιδιά και ενήλικες, να αναπτύσσονται και να επιτυγχάνουν. Εκτιμούμε και αποδεχόμαστε την ποικιλομορφία των κουλτούρων, των γλωσσών, των μαθησιακών στυλ, των μαθησιακών επιπέδων, των τύπων νοημοσύνης και των τρόπων κατανόησης. Εργαζόμαστε για να στηρίζουμε τους μαθητές μας και αναμένουμε το καλύτερο δυνατό από αυτούς επειδή είναι ικανοί και πιστεύουμε σε αυτούς.

Στο όραμά μας, η διδακτική πρακτική είναι στοχαστική και ανταποκτιρική προς τις ανάγκες των μαθητών μας. μέσω της ανάπτυξης προσωπικού και της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη σύγχρονη μαθησιακή και αποκεντρωτική εμπειρογνομοσύνη για να εξυπηρετήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Η πρόοδος των μαθητών, αξιολογείται μέσα από συντρέχουσα τυπική αξιολόγηση και υπάρχουν ξεκάθαρα δεδομένα για τη μετακίνηση των μαθησιακών επιπέδων.

Στο όραμά μας, οι οικογένειες αναγνωρίζονται ως βασικοί εταίροι στη διαδικασία της μάθησης. Βλέπουμε τους γονείς ως εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή με ποικίλους τρόπους, από τον εθελοντισμό μέχρι και τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας για το σχολείο. Η συμβολή των γονέων, εκτιμάται κατά τη λήψη αποφάσεων και σε συμβουλευτικό επίπεδο. Ο διάλογος, και οι διαφορετικές απόψεις είναι καλοδεχούμενες στην εργασία μας για τη δημιουργία των καλύτερων δυνατών μαθησιακών ευκαιριών για όλα μας τα παιδιά.

Στο όραμά μας, ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη πολιτών που ονειρεύονται και είναι έτοιμοι να αναλαμβάνουν ρίσκα. Η μάθηση δεν περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους της αίθουσας διδασκαλίας ή στο μήκος μιας σχολικής μέρας. Κυρίως, οι μαθητές μας διευρύνουν τη μάθησή τους στο σπίτι και στην κοινότητα και στη διαδικασία αυτή, καθίστανται δια βίου μαθητάνοντες

Στα πιο πάνω παραδείγματα μπορούν να επισημανθούν κάποια βασικά συστατικά κατά τη διατύπωση του οράματος:

Προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα: αριστεία, βελτίωση, πρόοδος, ...

Παιδαγωγικές αξίες: συνεργασία, διαφορετικότητα, εξατομικευμένη βοήθεια, ενθάρρυνση, ένταξη, ...

Πανανθρώπινες αξίες: Αγάπη, φροντίδα, δικαιοσύνη, δημοκρατία, παροχή ευκαιριών, σεβασμός διαφορετικότητας, σεβασμός κοινών κανόνων, κοινωνική προσφορά, ενεργοί πολίτες, ...

Στάσεις απέναντι στη μάθηση: Προσπάθεια, συνέπεια, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία, «ναι μπορώ»,

...

Προσδοκίες από το ρόλο των εκπαιδευτικών: Επαγγελματίες, μανθάνοντες, υποστηρικτές, διευκολυντές, παιδαγωγοί, ...

Προσδοκίες για ρόλο των οικογενειών και της κοινότητας: αναγνώριση της συνεισφοράς, συμμετοχή, ...

Σύνοψη: Κάθε σχολείο, διατυπώνει το όραμά του στη βάση των δικών του δεδομένων και ιδιαιτεροτήτων. Στην ουσία, αρθρώνει τη διατύπωσή του με βάση τις προσωπικές αντιλήψεις όλων, για τη δημιουργία μιας συλλογικής προσδοκίας, ώστε να αποτυπώνεται η επιθυμητή εικόνα στην εργασία μας. Στην περίπτωση μας, κάποια γενική κατευθυντήρια αρχή, ενδεικτικά θα μπορούσε να περιλαμβάνει: αναγνώριση της ευθύνης όλων στη σχολική κοινότητα στο να διασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά θα αναπτύξουν ετοιμότητα και θετικές στάσεις, ένα προσανατολισμό που προάγει ψηλές προσδοκίες και μια στάση «μπορώ να πετύχω», μια πρόθεση για δημιουργία συνθηκών όπου η δημιουργικότητα και η καινοτομία ανθούν και προάγουν τη δικαιοσύνη και την εντιμότητα, διασφάλιση ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης για όλα τα παιδιά, προσανατολισμός στη μάθηση και στις σχέσεις θέτοντας αξίες σε δράση, τοποθέτηση στο επίκεντρο γενικά της βελτίωσης και της καλυτέρευσης της επίδοσης. Μια απλή, σαφής, περιεχτική και σύντομη διατύπωση θα αγκαλιαστεί πιο εύκολα.

Αφού, συζητήσετε το θέμα σε μικρές ομάδες εργασίας, καταγράψετε τις εισηγήσεις σας για το περιεχόμενο και τη διατύπωση του οράματος του σχολείου μας, ώστε να καταλήξουμε στην κοινή διατύπωση σε επόμενη συνεδρία μας. Καταγράψετε τις βασικές αρχές τις οποίες εισηγήστε σε ξεχωριστό έντυπο και παραδώστε το στην ομάδα που θα αναλάβει να μελετήσει όλες τις εισηγήσεις για την τελική διατύπωση

Κωνσταντίνος Μιχαήλ

Η διαδικασία διατύπωσης του οράματος στο σχολείο μας

Όνομα/τα* :

.....

* (Οι εισηγήσεις μπορεί να δοθούν και ομαδικά)

Ημερομηνία:

Εισηγήσεις για θέματα και αξίες που θα περιλαμβάνονται στη διατύπωση του οράματος του σχολείου μας:

Παράρτημα Β

ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ/ΡΙΑΣ



Οι πληροφορίες στο έντυπο είναι απόλυτα εμπιστευτικές και αφορά αυστηρά προσωπικά δεδομένα.

Όνοματεπώνυμο: Τμήμα:..... Ημερομηνία:

Καταγωγή πατέρα		Εποπτεία γραφείο ευημερίας	
Μόρφωση πατέρα		Περιλαμβάνεται στα άπορα παιδιά	
Επάγγελμα πατέρα		Μαρτυρία ή υποψία για βία στην οικογένεια	
Καταγωγή μητέρας		Πρόβλημα υγείας	
Μόρφωση μητέρας		Παχυσαρκία	
Επάγγελμα μητέρας		Θύμα βίας ή κακοποίησης στο σπίτι;	
Επίπεδο επικοινωνίας οικογένειας με το σχολείο		Μαθησιακές δυσκολίες	
Στήριξη και έλεγχος από οικογένεια		Αποδεχτός/ή στην τάξη (δημοφιλής ή απορριπτέος)	
Οικογενειακή κατάσταση (διαζευγμένοι γονείς, απώλεια γονέα, μονογονική)		Μάρτυρας ή θύμα βίας	
Εντύπωση σε σχέση με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας		Χρήση ελληνικής	
Άλλα προβλήματα στην οικογένεια		Μαθησιακή δυσκολία	
Εντύπωση για το ενδιαφέρον της οικογένειας		Λαμβάνει ενίσχυση (αναλφάβητος ή αλλόγλωσσος)	
Λήπτες δημόσιου βοηθήματος		Λαμβάνει ειδική εκπαίδευση	
Άλλη σημαντική πληροφορία ή ιδιαιτερότητα:			
Πληροφόρηση από τον/την υπεύθυνο τμήματος		Με βάση την πιο πάνω πληροφόρηση, η περίπτωση αξιολογείται ως εξής:	
Συνέπεια		Χαμηλού κινδύνου	Ψηλού κινδύνου
Ενδιαφέρον		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Αυτοπειθαρχία		Συμπληρώθηκε από:	

Παράρτημα Γ
ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αναπτυξιακή δράση: Συμπερίληψη και μεγιστοποίηση επιτυχίας ΟΛΩΝ των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της προσπάθειάς μας για διαφοροποίηση και εμπλουτισμό της εργασίας μας ώστε να μεγιστοποιούνται οι ευκαιρίες επιτυχίας για όλα τα παιδιά, και αφού έχουμε επισημάνει τις περιπτώσεις «ψηλού κινδύνου», σας παρακαλώ όπως καταχωρήσετε στον πιο κάτω πίνακα τις ακόλουθες πληροφορίες:

A) Τον βαθμό επιτυχίας στο αρχικό δοκίμιο και στο τελικό με %

B) Τη διαπίστωσή σας για την πρόοδο κάθε παιδιού, ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ σε σχέση με τον εαυτό του και σε σχέση με το σύνολο της τάξης, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5. Το 1 θα σημαίνει ελάχιστο και το 5 μέγιστο βαθμό .

Γ) Κάποια σχόλια για το πού αποδίδετε την ύπαρξη ή την απουσία προόδου για κάθε περίπτωση.

Τμήμα: Υπεύθυνος/η Εκπαιδευτικός:

αα	Όνοματεπώνυμο	Βαθμός αρχικός %	Βαθμός τελικός %	Πρόοδος σε σχέση με τον εαυτό του/της				
		%	%	1	2	3	4	5
Πού αποδίδω την πρόοδο ή την απουσία προόδου. (σημειώστε χωρίς λεπτομέρειες την άποψή σας)								
αα	Όνοματεπώνυμο	Βαθμός αρχικός %	Βαθμός τελικός %	Πρόοδος σε σχέση με τον εαυτό του/της				
		%	%	1	2	3	4	5
Πού αποδίδω την πρόοδο ή την απουσία προόδου. (σημειώστε χωρίς λεπτομέρειες την άποψή σας)								

Παράρτημα Δ
ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Αναπτυξιακή Δράση - Διερεύνηση απόψεων

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια διερεύνησης των απόψεων μεταξύ μας για την επιτυχία της αναπτυξιακής δράσης που αναπτύχθηκε στο σχολείο μας κατά τη φετινή σχολική χρονιά, σας παρακαλώ αφιερώστε λίγο χρόνο για να απαντήσετε τις πιο κάτω ερωτήσεις.

Κ. Μιχαήλ

Για κάθε μια από τις δηλώσεις που ακολουθούν, κυκλώστε ENAN αριθμό από το 1 μέχρι το 5 για να δείξετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε δήλωση.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η αναπτυξιακή μας δράση μας στηρίχθηκε στο κοινό μας όραμα	1	2	3	4	5
2. Η προσπάθειά μας αφορούσε τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
3. Στην προσπάθειά μας, η εστίαση αφορούσε τα παιδιά που χαρακτηρίσαμε περιπτώσεις υψηλού κινδύνου	1	2	3	4	5
4. Η προσπάθεια στόχευε στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των παιδιών	1	2	3	4	5
5. Η προσπάθεια στόχευε και στη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής υπόστασης των παιδιών,	1	2	3	4	5
6. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσπάθεια εκδημοκρατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5
7. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμβολή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης	1	2	3	4	5
8. Η αρχική εφαρμογή των δοκιμών βοήθησε στη διάγνωση της αρχικής κατάστασης	1	2	3	4	5
9. Η τελική εφαρμογή των δοκιμών βοήθησε στη διάγνωση της προόδου που επιτεύχθηκε	1	2	3	4	5
10. Στην προσπάθειά μας θεωρώ ότι είχα την ενθάρρυνση του διευθυντή	1	2	3	4	5
11. Στην προσπάθειά μας θεωρώ ότι είχα τη στήριξη του διευθυντή	1	2	3	4	5
12. Στην προσπάθειά μας ενθαρρυνθήκαμε από το διευθυντή να λάβουμε πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
13. Στην προσπάθειά μας είχα την ευκαιρία να λάβω πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
14. Στην προσπάθειά μας είχα την ευκαιρία να αναλάβω και ηγετικό ρόλο	1	2	3	4	5
15. Στην προσπάθειά μας είδα συναδέλφους μου να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους	1	2	3	4	5
16. Η δράση μας αισθάνομαι ότι ήταν συντονισμένη	1	2	3	4	5
17. Στην προσπάθεια υπήρχε ένας αρχικός σχεδιασμός	1	2	3	4	5
18. Οι δράσεις μας διαμορφώνονταν ανάλογα με τις εξελίξεις και τα δεδομένα της στιγμής	1	2	3	4	5
19. Κατά τη διάρκεια της δράσης μας μοιραζόμασταν εμπειρίες και ιδέες	1	2	3	4	5

20. Κατά τη διάρκεια της δράσης αισθάνομαι ότι ενημερωνόμουν για τις γνώσεις και τις εμπειρίες των συναδέλφων μου	1	2	3	4	5
21. Η γωνιά παιδαγωγικής ενημερότητας συνέβαλε στη διάχυση παιδαγωγικής γνώσης στο σχολείο	1	2	3	4	5
22. Η συνολική προσπάθεια επηρέασε τη συνολική κατεύθυνση και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής μας προσπάθειας στο σχολείο	1	2	3	4	5
23. Η συνολική προσπάθεια βοήθησε στο να αναπτύξω τις επαγγελματικές και παιδαγωγικές μου γνώσεις	1	2	3	4	5
24. Η συνολική προσπάθεια απαιτούσε επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών μας δράσεων	1	2	3	4	5
25. Η συνολική προσπάθεια επηρέασε θετικά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου	1	2	3	4	5

Σημειώστε σε πιο βαθμό συνέβαλε θετικά στην προσπάθειά μας κάθε ένας από τους ακόλουθους παράγοντες

	Καθόλου	Λίγο	Κάπως	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας,	1	2	3	4	5
2. Η εξατομικευμένη βοήθεια προς κάθε μαθητή	1	2	3	4	5
3. Η παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε σχολικές δράσεις μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας,	1	2	3	4	5
4. Η συστηματική ενημέρωση των οικογενειών,	1	2	3	4	5
5. Η διαφοροποίηση της κατ'οίκον εργασίας,	1	2	3	4	5
6. Η ενεργοποίηση μηχανισμών υποστήριξης όπως η ενισχυτική διδασκαλία,	1	2	3	4	5
7. Η αξιοποίηση της εμπειρογνομοσύνης των ειδικών παιδαγωγών που υπηρετούν στο σχολείο,	1	2	3	4	5
8. Η αγορά υπηρεσιών για παροχή εξατομικευμένης και εξειδικευμένης βοήθειας προς συγκεκριμένους μαθητές,	1	2	3	4	5
9. Η προτροπή των οικογενειών για παροχή εξειδικευμένης βοήθειας με δική τους πρωτοβουλία,	1	2	3	4	5
10. Η αναζήτηση βοήθειας στήριξης από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας μέσω παραπομπής αρκετών περιπτώσεων για πολυθεματική αξιολόγηση	1	2	3	4	5

Ελεύθερα σχόλια σε σχέση με την παρέμβαση που αναπτύχθηκε γενικά ή συγκεκριμένα (προαιρετικό)

Παράρτημα Ε

ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ

Άξονες συζήτησης κατά τις συνεντεύξεις με τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης

1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΧΘΗΚΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
2. ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΙΣ ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
3. ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
4. ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΟΥΝ
5. ΣΧΟΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ
6. ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΕ ΒΕΛΤΙΩΣΗ Ή ΟΧΙ, ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ: ΠΟΥ ΤΗΝ ΑΠΟΔΙΔΟΥΜΕ;
7. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΒΟΗΘΗΣΑΝ Ή ΔΥΣΚΟΛΕΨΑΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
8. ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ – ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ

Κ. Μιχαήλ

ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑΣ

Το σκεπτικό των συνεντεύξεων

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν εκ νέου για το σκοπό της αναπτυξιακής δράσης που αναπτύχθηκε στο σχολείο.

«Η δράση αφορούσε την ανάπτυξη μιας συντονισμένης προσπάθειας συμπερίληψης όλων ανεξαιρέτα των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικο-συναισθηματικών αποτελεσμάτων, με ιδιαίτερη ευαισθησία προς τις περιπτώσεις παιδιών που χαρακτηρίσαμε ως περιπτώσεις «ψηλού κινδύνου»! Ο σχεδιασμός της δράσης, ουσιαστικά αποτελεί μια έμπρακτη προσπάθεια εκπλήρωσης των προσδοκιών που διατυπώνονται στο κοινό μας όραμα που αναφέρονται στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αγκαλιάζει όλα ανεξαιρέτα τα παιδιά. Παρόλο που η προσπάθεια συμπερίληψης ή ένταξης, στοχεύει στην εκδημοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αναμενόμενα αποτελέσματα σε όλους του τομείς, η ενδοσχολική αυτή δράση διερεύνησε εστιασμένα την επίτευξη βελτίωσης κατά στην κατανόηση γραπτού κειμένου. Ως περιπτώσεις *υψηλού κινδύνου*, θεωρήσαμε τα παιδιά που εξαιτίας κάποιων προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών δεδομένων είχαν ψηλότερες πιθανότητες να μειονεκτούν στο σχολείο. Αφού επισημάναμε όλες τις περιπτώσεις *υψηλού κινδύνου* σε όλα τα τμήματα του σχολείου, αναπτύξαμε δράση σε μικρότερες ομάδες, κατά τάξη, και εφαρμόσαμε αρχικά ένα δοκίμιο εστιασμένο στην κατανόηση γραπτού κειμένου. Τα δοκίμια αναπτύχθηκαν με κάποια κοινή αλλά γενική αρχή που έλεγε ότι θα διερευνούνται: η κατανόηση στο επίπεδο της πρότασης, της παραγράφου και του κειμένου (In the lines, Between the lines, Beyond the lines). Μετά από μια τετράμηνη περίοδο εκπαιδευτικής παρέμβασης τα δοκίμια επαναλήφθηκαν με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο παρουσιάστηκε κάποια βελτίωση την οποία οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αποδώσουν στην εκπαιδευτική παρέμβαση.»

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε αφορούσε:

- διαφοροποίηση της διδασκαλίας,
- παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε σχολικές δράσεις μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας,
- συστηματική ενημέρωση των οικογενειών,
- η διαφοροποίηση της κατ'οίκον εργασίας,
- η ενεργοποίηση μηχανισμών υποστήριξης όπως η ενισχυτική διδασκαλία,
- η αξιοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικών παιδαγωγών που υπηρετούν στο σχολείο,
- η αγορά υπηρεσιών για παροχή εξατομικευμένης και εξειδικευμένης βοήθειας προς συγκεκριμένους μαθητές,
- η προτροπή των οικογενειών για παροχή εξειδικευμένη βοήθεια με δική τους πρωτοβουλία,
- η αναζήτηση βοήθειας στήριξης από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας μέσω παραπομπής αρκετών περιπτώσεων για πολυθεματική αξιολόγηση και
- άλλες δράσεις.

Όλες οι δράσεις καθοδηγούνταν από την ενσυνείδητη προσπάθεια υποστήριξης και ενδυνάμωσης των παιδιών που αξιολογήθηκαν ως περιπτώσεις ψηλού κινδύνου.

Παράρτημα Ζ

ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Κατ' Οίκον Εργασία - Διερεύνηση απόψεων

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια μιας διερεύνησης των απόψεων της οικογένειας για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας, ζητούμε την άποψή σας στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Σας παρακαλώ αφιερώστε λίγα λεπτά για να μας δώσετε την άποψή σας, η οποία θα είναι πολύ σημαντική για μας. Όλες οι πληροφορίες που θα δώσετε θα παραμείνουν ΑΠΟΛΥΤΑ εμπιστευτικές. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Κώστας Μιχαήλ

Διευθυντής

Όνοματεπώνυμο Παιδιού:		Τμήμα:	
------------------------	--	--------	--

Διαλέξτε ποια απάντηση σας εκφράζει κάθε φορά και κυκλώστε μόνο ΜΙΑ επιλογή σε κάθε περίπτωση.

1. Πόσο σημαντικό για την πρόοδο των παιδιών, πιστεύετε ότι είναι να ανατίθεται κατ' οίκον εργασία;

Καθόλου	Λίγο	Κάπως	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	-------	------	-----------

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλλει στην πρόοδο του παιδιού σας, το να κάνει την κατ' οίκον εργασία;

Καθόλου	Λίγο	Κάπως	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	-------	------	-----------

3. Πόσο συχνά βοηθάτε το παιδί σας στην κατ' οίκον εργασία του;

Ποτέ	Σπάνια	Κάποτε	Συχνά	Πάντοτε
------	--------	--------	-------	---------

Για κάθε μια από τις δηλώσεις που ακολουθούν, κυκλώστε ΕΝΑΝ αριθμό από το 1 μέχρι το 5 για να δείξετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε δήλωση.

- 1- Διαφωνώ απόλυτα
2- Διαφωνώ
3- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
4- Συμφωνώ
5- Συμφωνώ απόλυτα

4. Όταν ΒΟΗΘΩ το παιδί στην κατ' οίκον εργασία του, το κάνω επειδή:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
i. Το ίδιο το παιδί ζητά τη βοήθειά μου	1	2	3	4	5
ii. Το παιδί δυσκολεύεται πολύ να κάνει τις εργασίες από μόνο του	1	2	3	4	5
iii. Το παιδί καθυστερεί πάρα πολύ να τελειώσει	1	2	3	4	5
iv. Το παιδί βαριέται να κάνει τις εργασίες από μόνο του	1	2	3	4	5
v. Θεωρώ ότι είναι ένας τρόπος να ενημερώνομαι για την εργασία που γίνεται στο σχολείο	1	2	3	4	5
vi. Θέλω να βεβαιώνομαι ότι όλα έχουν γίνει όπως έπρεπε	1	2	3	4	5
vii. Το κάνω απλά για να λύσω μερικές απορίες στο παιδί	1	2	3	4	5

5. Όταν ΔΕΝ ΒΟΗΘΩ το παιδί στην κατ' οίκον εργασία του, το κάνω επειδή:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
I. Το παιδί δε χρειάζεται τη βοήθεια μου	1	2	3	4	5
II. Δεν υπάρχει χρόνος από εμάς τους γονείς του ή από κάποιο άλλο πρόσωπο στο σπίτι	1	2	3	4	5
III. Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί	1	2	3	4	5
IV. Θεωρώ ότι δεν είναι δική μου δουλειά να βοηθώ το παιδί να διαβάζει. Αυτό είναι δουλειά των δασκάλων του στο σχολείο.	1	2	3	4	5
V. Τα παιδιά πρέπει να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους χωρίς βοήθεια από άλλους.	1	2	3	4	5
VI. Για κάποιο άλλο λόγο	1	2	3	4	5
<i>Παρακαλώ εξηγήστε αν υπάρχει άλλος λόγος:</i>					

6. Στο χώρο αυτό μπορείτε, αν το επιθυμείτε, να κάνετε κάποιες εισηγήσεις ή σχόλια για την κατ' οίκον εργασία γενικά.

7. Το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που ΣΥΝΗΘΩΣ βοηθούμε το παιδί στην κατ' οίκον εργασία είναι (μπορεί να βάλετε περισσότερα από 1 ✓):

- ο πατέρας
- η μητέρα
- άλλο πρόσωπο (διευκρινίστε).....

8. Το πιο πάνω ερωτηματολόγιο το έχει συμπληρώσει:

- ο πατέρας
- η μητέρα
- άλλο πρόσωπο (διευκρινίστε).....

Ευχαριστούμε για το χρόνο σας

Παράρτημα Η

ALFAVITIO PRIMARY SCHOOL

Homework – Explore of views

Dear Parents,

In an investigation of the family views on the role of homework, we ask your opinion on the questions below. Please take a few minutes to give us your opinion, which is very important to us. All information you provide will remain strictly confidential. Thank you in advance for your cooperation.

Costas Michael

Principal

Student's name:		Class:	
-----------------	--	--------	--

Choose what your answer is each time and circle only one option in each case.

1. How important for the progress of children do you think is homework?

Not important	Little important	Somewhat important	Very important	Extremely important
---------------	------------------	--------------------	----------------	---------------------

2. How helpful for your child's progress, is to complete its homework?

Not helpful	Little helpful	Somewhat helpful	Very helpful	Extremely helpful
-------------	----------------	------------------	--------------	-------------------

3. How often do you help your child to do the homework?

Never	Rarely	Sometime	Often	Always
-------	--------	----------	-------	--------

For each of the statements below, circle ONE number ranking from 1 to 5 to indicate what level you agree or disagree with the statement.

- 6- *Strongly disagree*
 7- *Disagree*
 8- *Neither agree nor disagree*
 9- *Agree*
 10- *Strongly agree*

4. I HELP my child to homework because:

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
i. My child asks for my help	1	2	3	4	5
ii. My child has difficulties with homework	1	2	3	4	5
iii. My child needs much time to finish homework	1	2	3	4	5
iv. My child gets bored doing the homework themselves	1	2	3	4	5
v. I think this is a way to understand what is being taught at school	1	2	3	4	5
vi. I want to make sure that everything is done properly	1	2	3	4	5
vii. I just want to solve some questions for my child	1	2	3	4	5

5. I am NOT HELPING my child to homework, because:

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
My child does not need my help	1	2	3	4	5
There is no time of us as parents or someone else to do so	1	2	3	4	5
I don't know how to help my child	1	2	3	4	5
I think it's not my job to help my child to study. This is teachers' job to complete it at school	1	2	3	4	5
Children must do their homework without help from others	1	2	3	4	5
There are other reasons	1	2	3	4	5
<i>Other reasons:</i>					

6. In this area you can make any suggestions or comments about homework in general, if you wish to.

7. The person or persons USUALLY help our child in homework is: (you can put more than 1 ✓):

- Father
- Mother
- Other person (specify).....

8. The above questionnaire has been completed by:

- Father
- Mother
- Other person (specify).....

Thank you for your time.

Παράρτημα Θ
ΑΛΦΑΒΗΤΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προς τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τμήματος

Τμήμα: Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού: Ημερομηνία:

		A	B		
ΑΑ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	Συνέπεια	Προσωπική αδιαφορία	Προσωπική δυσκολία	Απουσία βοήθειας
1			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
2			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
3			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
4			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
5			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
6			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
7			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
8			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
9			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
10			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
11			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
12			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
13			Αδιαφορία	Δυσκολία	Όχι Βοήθεια
1 Στη στήλη Α, σημειώστε για κάθε παιδί, ένα αριθμό από το 1 μέχρι το 5, για να δείξετε το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι έδειξε συνέπεια με την κατ' οίκον εργασία					
Χρησιμοποιήστε την κλίμακα από το 1 μέχρι το 5, όπου: το 1 δείχνει τον Ελάχιστο βαθμό συνέπειας και το 5 το Μέγιστο βαθμό συνέπειας					
2 Στη στήλη Β σημειώστε πού αποδίδετε την ασυνέπεια (για όσα παιδιά ισχύει). Σημειώστε <input type="checkbox"/> στο κατάλληλο κουτί. Μπορεί να ισχύουν περισσότεροι από ένα λόγοι.					

Παράρτημα Ι

Πίνακας 4.23

Αποτελέσματα Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης, Διαφορά Αρχικής Τελικής, Ποσοστιαία Βελτίωση και Εκτίμηση Προόδου και Μέσοι Όροι

ΑΑ	Τάξη	Φύλο	Αρχική (Α) %	Τελική (Τ) %	Διαφορά Τ-Α	Βελτίωση %	Εκτίμηση Προόδου***
1	A	α*	62	83	21,00	14,48%	3
2	A	α	68	95	27,00	16,56%	4
3	A	α	83	90	7,00	4,05%	--
4	A	α	68	73	5,00	3,55%	3
5	A	α	73	90	17,00	10,43%	--
6	A	α	85	88	3,00	1,73%	--
7	A	α	85	87	2,00	1,16%	--
8	A	κ**	92	85	-7,00	-3,95%	3
9	A	κ	60	85	25,00	17,24%	3
10	A	α	41	33	-8,00	-10,81%	1
11	A	α	43	55	12,00	12,24%	4
12	A	α	41	40	-1,00	-1,23%	1
13	A	α	59	77	18,00	13,24%	3
14	A	α	68	96	28,00	17,07%	5
15	A	κ	87	85	-2,00	-1,16%	1
16	B	α	60	75	15,00	11,11%	2
17	B	α	90	95	5,00	2,70%	4
18	B	α	55	60	5,00	4,35%	1
19	B	α	25	50	25,00	33,33%	3
20	B	α	65	75	10,00	7,14%	2
21	B	κ	95	98	3,00	1,55%	4
22	B	κ	45	60	15,00	14,29%	4
23	B	κ	73	73	0,00	0,00%	3
24	B	κ	73	85	12,00	7,59%	3
25	B	α	79	70	-9,00	-6,04%	1
26	B	α	84	74	-10,00	-6,33%	1
27	B	α	61	88	27,00	18,12%	2
28	B	κ	61	82	21,00	14,69%	2
29	B	κ	61	82	21,00	14,69%	4
30	Γ	α	20	50	30,00	42,86%	3
31	Γ	κ	50	80	30,00	23,08%	4
32	Γ	α	80	70	-10,00	-6,67%	1
33	Γ	α	90	95	5,00	2,70%	2
34	Γ	α	80	90	10,00	5,88%	4
35	Γ	κ	70	80	10,00	6,67%	4
36	Γ	κ	75	85	10,00	6,25%	3
37	Δ	α	60	70	10,00	7,69%	3
38	Δ	α	57	62	5,00	4,20%	2

ΑΑ	Τάξη	Φύλο	Αρχική (Α) %	Τελική (Τ) %	Διαφορά Τ-Α	Βελτίωση %	Εκτίμηση Προόδου***
39	Δ	κ	56	60	4,00	3,45%	2
40	Δ	κ	70	75	5,00	3,45%	2
41	Δ	α	63	55	-8,00	-6,78%	1
42	Δ	α	20	35	15,00	27,27%	1
43	Δ	α	20	60	40,00	50,00%	3
44	Δ	κ	70	100	30,00	17,65%	5
45	Δ	κ	40	60	20,00	20,00%	2
46	Δ	κ	55	40	-15,00	-15,79%	1
47	Δ	κ	70	60	-10,00	-7,69%	1
48	Ε	α	40	42	2,00	2,44%	1
49	Ε	α	45	45	0,00	0,00%	1
50	Ε	α	55	60	5,00	4,35%	3
51	Ε	α	50	55	5,00	4,76%	2
52	Ε	α	55	60	5,00	4,35%	3
53	Ε	α	70	75	5,00	3,45%	2
54	Ε	α	60	60	0,00	0,00%	1
55	Ε	α	70	75	5,00	3,45%	2
56	Ε	α	40	40	0,00	0,00%	1
57	Ε	α	50	50	0,00	0,00%	1
58	Ε	α	60	65	5,00	4,00%	2
59	Ε	κ	70	75	5,00	3,45%	2
60	Ε	κ	40	45	5,00	5,88%	2
61	Ε	κ	85	85	0,00	0,00%	1
62	Ε	κ	70	75	5,00	3,45%	3
63	Ε	κ	45	45	0,00	0,00%	1
64	Ε	κ	75	78	3,00	1,96%	1
65	Ε	κ	40	45	5,00	5,88%	3
66	Ε	κ	45	45	0,00	0,00%	1
67	ΣΤ	α	55	70	15,00	12,00%	3
68	ΣΤ	α	50	60	10,00	9,09%	2
69	ΣΤ	α	60	70	10,00	7,69%	3
70	ΣΤ	α	55	65	10,00	8,33%	3
71	ΣΤ	κ	60	70	10,00	7,69%	3
72	ΣΤ	κ	50	55	5,00	4,76%	2
	Μέσοι Όροι		55,00	68,97	8,10	6,85%	2,35

*αγόρια

**κορίτσι

***1=Ελάχιστος βαθμός προόδου, 5=Μέγιστος βαθμός προόδου

Παράρτημα ΙΑ

Κωδικοποιημένες Ονομασίες Αρχείων Δεδομένων της Έρευνας

Agenda_n_synedria: Αρχείο που περιλαμβάνει πρακτικά συνεδριάσεων προσωπικού όπου το 'n' αντιπροσωπεύει τον αριθμό της συνεδρίασης

DIAR_A, n: Αρχείο Ημερολογιακών Καταγραφών από το προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή όπου το κεφαλαίο γράμμα λατινικού αλφαβήτου αντιπροσωπεύει τη σειρά ηλεκτρονικής αρχειοθέτησης και το 'n' τον αριθμό της σελίδας.

HI_RISK, nnnn: Αρχείο πληροφόρησης για το αιτιολογικό κατάταξης παιδιού στην ομάδα υψηλού κινδύνου όπου 'nnnn' δηλώνει τον τετραψήφιο μοναδικό κωδικό αριθμό που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί του σχολείου.

HW_COM, n: Αρχείο καταγραφής των σχολίων που περιέλαβαν οι γονείς στα ερωτηματολόγια που τους είχαν χορηγηθεί για να καταθέσουν την άποψή τους σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία όπου 'n' τον αριθμό σελίδας από όπου λαμβάνεται πληροφορία κάθε φορά. Κάθε σχόλιο λαμβάνει επίσης τετραψήφιο μοναδικό ('nnnn')αριθμό ο οποίος αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο παιδί.

Plirofories_nnnn: Αρχείο Πληροφοριών για τα παιδιά που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί όπου 'nnnn' δηλώνει τον τετραψήφιο μοναδικό κωδικό αριθμό που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί του σχολείου.

PROG_AP, n: Αρχείο καταγραφής των σχολίων των εκπαιδευτικών για την απόδοση της προόδου κάθε παιδιού που ανήκε στην κατηγορία υψηλού κινδύνου. όπου 'n' τον αριθμό σελίδας από όπου λαμβάνεται πληροφορία κάθε φορά. Κάθε σχόλιο λαμβάνει επίσης τετραψήφιο μοναδικό ('nnnn')αριθμό ο οποίος αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο παιδί.

SYN_A, n: Αρχείο Συνέντευξης όπου το κεφαλαίο γράμμα λατινικού αλφαβήτου αντιπροσωπεύει τον αριθμό της συνέντευξης και το 'n' τον αριθμό σελίδας από όπου λαμβάνεται πληροφορία κάθε φορά.

VISION_PRO: Αρχείο με το οποίο επιχειρήθηκε η εισαγωγή της ιδέας διατύπωσης κοινού οράματος στο σχολείο

EEEn: Κωδική ονομασία Εκπαιδευτικού Ειδικής Εκπαίδευσης όπου το 'n' αντιπροσωπεύει αριθμό που δόθηκε με τυχαίο τρόπο σε κάθε πρόσωπο

EEMn: Κωδική ονομασία Εκπαιδευτικού Ειδικού Μαθήματος όπου το 'n' αντιπροσωπεύει αριθμό που δόθηκε με τυχαίο τρόπο σε κάθε πρόσωπο

EYTn: Κωδική ονομασία Εκπαιδευτικού Υπεύθυνου Τμήματος, όπου το 'n' αντιπροσωπεύει αριθμό που δόθηκε με τυχαίο τρόπο σε κάθε πρόσωπο.