



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών της δημόσιας
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προώθηση της
κοινωνικής δικαιοσύνης.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βασίλης Σουγλές
(Α.Μ. : 3032201601622)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή :

Δ. Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Μ. Νικολακάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Μέλος

Π. Παπαδιαμαντάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Μέλος

Κόρινθος, Ιούνιος 2018

Copyright © Βασίλης Σουγλές, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η μη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, σε επίπεδο σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν φαινόμενα που εμφανίζονται ολοένα και συχνότερα και τα οποία εντείνονται από τις νέες καταστάσεις που έχουν επιβληθεί λόγω της οικονομικής κρίσης καθώς και από την πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια. Παράλληλα ο αποκλεισμός των μαθητών που ανήκουν στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, αποτελεί φαινόμενο με γενικότερες κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις. Η θεματική της εκπαιδευτικής κοινωνικής δικαιοσύνης σχετίζεται άμεσα με τον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που επιδρούν καταλυτικά στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και ως εκ τούτου στη σχολική αποτελεσματικότητα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη που πρεσβεύει το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και προωθεί τις αρχές της είναι τόσο καθοριστικός όσο και αναγκαίος για ένα σύγχρονο ελληνικό σχολικό περιβάλλον που επιθυμεί την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Θέτοντας στο επίκεντρο την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης ως βασικό παράγοντα της σχολικής απόδοσης και αποτελεσματικότητας, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα του πολιτικού ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μέσω του οποίου προκύπτουν οι κατάλληλες διοικητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε μία σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει του ανωτέρου τιθέμενου σκοπού, η έρευνα της παρούσας εργασίας βασίζεται σε 3 ερευνητικά ερωτήματα: 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος; 2) Πώς αντιλαμβάνονται και πως οριοθετούν οι σχολικοί ηγέτες των πολιτικό τους ρόλο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος; 3) Ποιές πρακτικές υιοθετούν / ενθαρρύνουν / υπηρετούν οι σχολικοί ηγέτες για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος; Για την απάντηση των ανωτέρω ερωτημάτων υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα ενώ ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη ανοικτού τύπου, σε δείγμα 12 Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι Διευθυντές των υπό εξέταση σχολικών μονάδων, αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική ανισότητα ως: 1) τις άνισες ευκαιρίες ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης λόγω οικονομικών ανισοτήτων και λόγω έλλειψης δυνατοτήτων των μαθητών, 2) τον αποκλεισμό ή την περιθωριοποίηση των μαθητών ή των εκπαιδευτικών λόγω της διαφορετικότητάς τους και 3) τη μη ισότιμη κατανομή υλικοτεχνικών υποδομών στις σχολικές μονάδες. Εντούτοις τονίζουν ότι τα άνισα αποτελέσματα δεν τεκμαίρονται μόνο από το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον αλλά είναι απότοκο μίας ανεπάρκειας του συστημικού και οργανωσιακού εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου δεν έχουν εφαρμοσθεί ή αναλυθεί οι κατάλληλες πρακτικές, ώστε να αποφευχθούν οι επιπτώσεις στους μαθητές που δεν ανήκουν στην κατηγορία του μέσου όρου. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν ότι τις εκπαιδευτικές ανισότητες που πηγάζουν από το ίδιο το σύστημα, θέλουν να τις ανατρέψουν, όχι με θεσμικές λύσεις, αλλά μέσω της δημιουργίας ενός άτυπου θεσμικού πλαισίου, σύννομου με αυτό που έχει διαμορφωθεί κεντρικά, όπως η συνεργασία, η δικτύωση και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Οι προαναφερθείσες μη θεσμικές πρακτικές των σχολικών ηγετών, συνθέτουν μία ακτιβιστική στρατηγική, η υιοθέτηση της οποίας προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτικής διάστασης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Τέλος, στις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες, πραγματοποιούνται αρκετές από τις ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα, με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας, όπως τμήματα ένταξης, ενισχυτική διδασκαλία, συμμετοχή σε εκδηλώσεις – προγράμματα – δράσεις περιβαλλοντικού και πολιτιστικού περιεχομένου, υλοποίηση δράσεων φιλανθρωπικού σκοπού, συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, συνεργασία με άλλα σχολεία και εκπαιδευτικές εκδρομές. Εντούτοις, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν ότι εκτός από τις προαναφερθείσες ενέργειες και δράσεις υπάρχουν και άλλοι τρόποι αμεσότερης υλοποίησης του αιτήματος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα. Ο κυριότερος από αυτούς είναι η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνική δικαιοσύνη, Εκπαιδευτική ηγεσία, Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Πολιτικός ρόλος, Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

ABSTRACT

Educational inequalities and the lack of equal educational opportunities at secondary level school are phenomena that are becoming more and more frequent and which are intensified by the new situations imposed by the economical crisis and the cultural and social heterogeneity. At the same time, the exclusion of students belonging to vulnerable social groups is a phenomenon with more general social and economical implications. The subject of educational social justice is directly related to identifying those factors that have a catalytic effect on educational exclusion and on providing equal educational opportunities and hence on school efficiency. The role of a school leader, who advocates the vision of social justice and promotes its principles, is decisive and necessary for a modern Greek school environment that wants to eliminate educational inequalities.

By focusing on the value of social justice as a key factor in school performance and effectiveness, the aim of this paper is to highlight the necessity of the political role of educational leadership, which through appropriate administrative and pedagogical procedures, will promote social at secondary level school units. Based on the above-mentioned goal, the research of this work is based on 3 research questions: 1) How do school leaders perceive social justice and equal educational opportunities at school level and at educational system level? 2) How do school leaders understand and define their political role in promoting social justice and providing equal educational opportunities at school level and at educational system level? 3) What practices are school leaders taking / encouraging / serving in order to promote social justice and equal educational opportunities at school level and at educational system level? A qualitative research was carried out, in order to answer the above questions. As a data collection tool was used the personal semi-structured open-ended interview, in a sample of 12 Directors of Secondary Level Educational Units, in the prefecture of Corinth.

According to the findings of this survey, the directors of these school units perceive educational inequality as: 1) unequal opportunities for completing school education due to economic inequalities and due to lack of students' abilities, 2) exclusion or marginalization of students and teachers due to their diversity and 3) unequal allocation of logistical infrastructure to school units. However, they point out that unequal results are not only implied by the low social and economic environment, but also by the inadequacy of the systemic and organizational educational framework, where appropriate practices have not been applied or analyzed to avoid the impact on students who do not belong to class average. In addition, the participants in the survey stressed the willing of overturn the educational inequalities stemming from the system itself, not by institutional solutions, but by creating an informal institutional framework, coincident with what has been formed centrally, such as cooperation, networking and democratic decision-making. The abovementioned non-institutional practices of school leaders constitute an activist strategy, the adoption of which presupposes the recognition of the political dimension of educational leadership.

Finally, in the schools examined, several actions or programs are being carried out to eliminate the phenomena of educational inequality, such as integration sections, booster teaching, participation in environmental / cultural / charity events - programs – actions, participation in school competitions, collaboration with other schools and educational excursions. However, the participants in the survey stressed that, in addition to the above-mentioned actions, there are other ways to directly implement the demand for equal educational opportunities in a school unit. The most important of these is to strengthen the autonomy of the school unit.

Key words: Social justice, Educational leadership, Educational inequalities, Political role, Equal educational opportunities.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	10
Ιστορική αναδρομή για την κοινωνική δικαιοσύνη	13
Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης	17

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	20
1.1 Θεωρητική διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης	20
1.2 Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	23
1.3 Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαιδευτική πράξη	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	36
2.1 Σχολική ηγεσία	36
2.2 Ο πολιτικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας	41
2.3 Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη	43
2.3.1 Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης. Χαρακτηριστικά και πρακτικές	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	54
3.1 Σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικών – πολιτικών πρακτικών	54
3.1.1 Η αίσθηση του σκοπού	55
3.1.2 Αρμοδιότητα, επάρκεια γνώσης, ευαισθητοποίηση, ορθολογική εξήγηση	56
3.1.3 Αυτονομία (παράγοντες ατομικής και συλλογικής αποτελεσματικότητας και πρακτικής)	56
3.1.4 Αντανακλαστικότητα, ανατροφοδότηση και παρακολούθηση των δράσεων ..	59
3.1.5 Η δεοντολογία στη διδασκαλία	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	64
Ευρύτερο πλαίσιο εκδήλωσης της ηγετικής πράξης που επηρεάζει την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολικά πλαίσια	
4.1 Ο ακτιβιστής σχολικός ηγέτης	64
4.2 Ο ακτιβιστής εκπαιδευτικός	66
4.3 Ακτιβιστική ηθική και διδασκαλία	67
Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η εμπειρική έρευνα	72
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	72
5.2 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας	73
5.3 Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο	73
5.4 Ερευνητική διαδικασία	75
5.4.1 Δείγμα	75
5.4.2 Συλλογή δεδομένων	76
5.4.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	78
5.4.4 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	80
6.1 Οι αντιλήψεις των στελεχών για την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα	83
6.2 Οι αντιλήψεις των στελεχών για την κοινωνική δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα	92
6.3 Οι αντιλήψεις των στελεχών για την κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με τον πολιτικό και κοινωνικό τους ρόλο	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Ανάλυση αποτελεσμάτων & Συμπεράσματα	113
7.1 Οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για την κοινωνική δικαιοσύνη και για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος	113
7.2 Οι πρακτικές που υιοθετούν / ενθαρρύνουν / υπηρετούν οι σχολικοί ηγέτες για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών	

ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος	115
7.3 Η πολιτική διάσταση στο ρόλο του σχολικού ηγέτη για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος	116
7.4 Περιορισμοί της έρευνας	121
7.5 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	122
Βιβλιογραφία	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	137
1. Έντυπο συναίνεσης	137
2. Πρωτόκολλο συνέντευξης	139
3. Εργαλείο συνέντευξης	140
4. Συνεντεύξεις (ενδεικτικές)	144
1 ^η συνέντευξη	144
2 ^η συνέντευξη	152

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι επιταγές της σύγχρονης εποχής για μια άμεση και ομαλή κοινωνική ένταξη είναι κυρίως η επιστημονική και τεχνολογική κατάρτιση του ατόμου, κάτι που προφανώς επηρεάζει και την εκπαίδευση. Η ανάγκη για την απόκτηση περισσότερης και πιο εξειδικευμένης γνώσης, προσόντα απαραίτητα για την εξέλιξη του ατόμου, γίνεται συνεχώς μεγαλύτερη. Ωστόσο, επιφέρει μια ανταγωνιστική συνθήκη, όπου θα επικρατήσει ο πιο καλός, ο πιο δυνατός, ο αρτιμελής, ο ιδανικός – ανάλογα φυσικά με το πρότυπο της κάθε κοινωνίας. Η ανταγωνιστική αυτή φιλοσοφία συσσώρευσης γνώσεων ακμάζει κυρίως ανάμεσα σε άτομα που απολαμβάνουν μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προνόμια.

Στην Ελλάδα, οι νέες καταστάσεις που έχουν επιβληθεί λόγω της οικονομικής κρίσης καθώς και της πολιτισμικής και κοινωνικής ανομοιογένειας, ευνοούν τη σχολική αποτυχία, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των μαθητών που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η μη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, τόσο σε επίπεδο σχολικών μονάδων, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, όχι μόνο δεν αμβλύνονται, αλλά αντίθετα αυξάνονται, προσφέροντας έδαφος για να αναπτυχθούν περαιτέρω οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται σαν επιτακτική ανάγκη η εύρεση μίας κουλτούρας και η εγκαθίδρυση ποιοτικών πρακτικών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, που θα διακατέχονται από τις αξίες της δικαιοσύνης, της ισότητας και της αλληλεγγύης, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν το μεγαλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό κέρδος. Φυσικά, για να επιτευχθεί μια τέτοια αλλαγή, που θα επιφέρει την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ειδικά για αυτούς που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δεν είναι αρκετά ένα νομοσχέδιο ή μια τροπολογία. Το πιο βασικό κομμάτι για μια τέτοια αλλαγή, είναι η ηγεσία σε μια σχολική μονάδα. Γύρω από αυτή τη σκέψη, αναπτύσσεται συνεχώς ένα γνωστικό πεδίο, με σκοπό να καλυτερεύσει η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τις ενέργειες της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Βάσει των ανωτέρω, προέκυψε ένα νέο όραμα για τη σχολική ηγεσία, που ονομάζεται ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία καταπιάνεται, προβληματίζεται και προωθεί ζητήματα σχετικά με την ισότητα, τη διαφορετικότητα

και την συμπερίληψη, ζητήματα που θα ενισχύσουν την ανάγκη της αλλαγής στην εκπαίδευση (Lumby & Coleman, 2007). Κάποιες από τις έννοιες που περιλαμβάνονται στη σχολική ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι η ισότητα στις ευκαιρίες, ο αλληλοσεβασμός και η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες επιτυγχάνονται με τη μαθησιακή εξέλιξη των εκπαιδευόμενων και την κατάργηση αρχών και ενεργειών που οδηγούν σε αποκλεισμό (Gerwitz, 1998). Στόχος της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι να γίνει αντιληπτός ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η εκπαιδευτική ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη στηρίζεται σαν έννοια σε στοιχεία θεωρητικά και εμπειρικά και έχει ως στόχο την προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από το έργο της ηγεσίας. Μελέτες πάνω στη σχολική ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη πραγματοποίησαν μεταξύ άλλων οι: Clark, 2006 – Blackmore, 2006 – Lumby & Coleman, 2007 – Theoharis, 2007 – Koutselini, 2008 – Dantley & Tillman, 2010 – Ryan, 2010 – Guerra et al, 2013 – Niesche, 2013.

Αρχικά, ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζεται όταν η διαφορετικότητα, αμφισβητώντας την έννοια της δίκαιης κοινωνίας, φέρνει ανισότητα (Clark, 2006) δηλαδή όπου εντοπίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αποτυχία, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό μαθητών, εξαιτίας συγκεκριμένων προσωπικών ή κοινωνικών παραγόντων. Συνεπώς, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση και στις σχολικές μονάδες και να αφορά όλους τους εμπλεκόμενους αυτής της πρώτης μικρο – κοινωνίας, διότι τα βιώματα της κοινωνικής δικαιοσύνης ή της κοινωνικής αδικίας ανάγονται σε σημαντικά ζητήματα στο μέλλον στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Clark, 2006). Η Blackmore (2006) υιοθετεί έναν «μετασχηματιστικό λόγο περί ετερότητας», στοχεύοντας στη δημιουργία ενός οργανισμού, ο οποίος εφαρμόζοντας μια πολιτική αναγνώρισης της διαφοράς, τη σέβεται και την αποδέχεται με βάση το δημοκρατικό ιδεώδες, χωρίς να επιθυμεί την αφομοίωσή της, θεωρώντας την «πηγή παραγωγικών σχέσεων» και όχι «πηγή ελλειμματικότητας». Στη βάση του συλλογισμού που θέτει στο επίκεντρο το θεσμό του σχολείου, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται όχι μόνο με τη διασφάλιση του δικαιώματος πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό αλλά και με την εφαρμογή των δράσεων εκείνων, που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές να βιώνουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Koutselini, 2008).

Το πλαίσιο εφαρμογής των δράσεων προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης δεν θα πρέπει να οριοθετείται μόνο στον εντοπισμό των αιτιών που υπονομεύουν τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά θα πρέπει να επεκτείνεται και στην αναζήτηση των τρόπων εκείνων που θα ανατρέπουν την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Γίνεται αντιληπτό πως η δημιουργία μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στοχεύει στην απονομή και στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει την αντίστοιχη κοινωνική, πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία (Dantley & Tillman, 2010). Συνεπώς ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ώστε να προωθεί πρακτικές συμπερίληψης και να ενισχύει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να αναπτύσσουν ισότιμες και για όλους τους μαθητές προσβάσιμες δράσεις, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές θα οδηγηθούν στην επιτυχία (Theoharis, 2007).

Παράλληλα, ο κοινωνικά δίκαιος σχολικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ανισότητες που εμφανίζονται και διαιωνίζονται στις πολιτικές του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και αντισταθμιστικά να προάγει τις πρακτικές που προσπαθούν να τις εξαλείψουν (Guerra et al, 2013). Βάσει του ανωτέρω, ο πολιτικός ρόλος του σχολικού ηγέτη απαιτεί την αντιμετώπιση ζητημάτων «μεγαλύτερων από την εκπαίδευση», καθώς αποτελεί το σημείο τομής των προσδοκιών και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το κατάλληλο επίπεδο φροντίδας για τους μαθητές της σχολικής μονάδας, υπό το πρίσμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Niesche, 2013). Σύμφωνα με το Ryan (2010), ο πολιτικός αυτός ρόλος του σχολικού ηγέτη έχει έναν ακτιβιστικό στρατηγικό χαρακτήρα, καθώς απαιτεί τη βαθύτερη κατανόηση και εξέταση των συνθηκών του κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου της μονάδας που ηγείται, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη της τις ευρύτερες ιδιοσυγκρασίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η πραγματική αξία μιας έρευνας σχετικά με τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση ως προς τη διαφορετικότητα, δεν είναι να βρεθούν μόνο τα αίτια της, αλλά να τεθούν προβληματισμοί για το πώς αυτή αντιμετωπίζεται. Κατ' επέκταση, για να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, πρέπει πρώτα να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι ανισότητες και τα προνόμια επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, η παρατήρηση της εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο σε τοπικό επίπεδο βοηθά στην αναζήτηση σημαντικών παραγόντων και

στην ανάπτυξη βασικών αρχών, ώστε να λαμβάνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για την πολιτική και την κεντρική εκπαίδευση. Το ερώτημα δηλαδή «πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα» έχει να κάνει με όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πράξης, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.

Η δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος έχει αποτελέσει κεντρικό σημείο ερευνητικού ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας ενώ παράλληλα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχουν προκύψει αρκετά εμπειρικά δεδομένα για την Ελλάδα, για το θέμα αυτό. Η συγκεκριμένη έρευνα ξεκινά λαμβάνοντας ως δεδομένο αφενός την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, αφετέρου το γεγονός ότι η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζει εμπόδια στην προσπάθειά της να αμβλύνει αυτές οι ανισότητες. Επομένως, στην παρούσα εργασία θα ερευνηθεί το πόσο είναι σημαντική η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης από το διευθυντή ενός σχολείου, αλλά και κατά πόσο μπορεί ο κάθε διευθυντής να εφαρμόσει τις αρχές ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα, η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναφορικά με τη θεματική της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από τις αντιλήψεις και τις απόψεις των σχολικών ηγετών, ως των πλέον αρμόδιων, που καλούνται να εφαρμόσουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, που προτείνεται κεντρικά. Μέσω αυτής της αναζήτησης σε σχέση με την ηγεσία στο δημόσιο σχολείο εισάγεται μια νέα προοπτική της έννοιας του επίσημου εκπαιδευτικού ηγέτη, μια διαρκής αναθεώρηση σχετικά με τις δημοκρατικές αρχές σε ένα σχολείο και μια αλλαγή θέσης ως προς τις παραδοσιακές ιδέες που συντηρούν μία διεκπεραιωτική διάσταση της ηγεσίας.

Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφενός θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα, αφετέρου θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εύρημα για τη βελτίωση των τρωτών σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων σχολικών μονάδων.

Ιστορική αναδρομή για την Κοινωνική Δικαιοσύνη

Τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και οι ποικίλες πτυχές τους έχουν απασχολήσει την επιστημονική έρευνα και συνεχίζουν να αποτελούν αντικείμενο

μελέτης που ενσωματώνει προγενέστερα αλλά και σύγχρονα πορίσματα. Οι θεωρήσεις που αναπτύχθηκαν ανέδειξαν τη δυσκολία ορισμού του όρου καθώς άλλες από αυτές τον εξέταζαν με οικονομικά κριτήρια (σωστή και δίκαιη διανομή αγαθών) και άλλες με κοινωνικά και ανθρωπιστικά κριτήρια (ίσες ευκαιρίες, ισότητα των δυο φύλων, ανεξιθρησκεία κ.α.). Ταυτόχρονα αναδείχθηκε ο έντονα πολιτικός χαρακτήρας της και η συνάφεια με έννοιες όπως αυτές της ισότητας και της διαφοράς. Ειδικότερα, συνδέθηκε με την προσπάθεια οριοθέτησης της τέλει ισορροπίας μεταξύ της ατομικής ευθύνης που ένας άνθρωπος φέρει προκειμένου να συμβάλει σε μια σωστά δομημένη και δίκαιη κοινωνία και της συλλογικής ευθύνης προς την ίδια κατεύθυνση. Κοινός παρονομαστής όλων των προσεγγίσεων είναι αυτός του προσδιορισμού και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων – είτε αυτά θεσπίζονται νομικά, είτε απορρέουν από την κουλτούρα ενός λαού και μιας κοινωνίας. Σε γενικό πλαίσιο, πρόκειται για μια παγκόσμια πολιτισμική σταθερά που αφορά την δικαιότερη κατανομή όλων των πόρων μεταξύ των μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Μαυροσκούφης, 2008).

Το αίτημα για την εδραίωση μιας δίκαιης κοινωνίας συνδέθηκε από την αρχαιότητα με την ισότητα, την ευμάρεια και την αρμονική συμβίωση των πολιτών. Ο Όμηρος και ο Ησίοδος χαρακτήριζαν κάθε παράνομη και βίαιη πράξη ως ύβρη δηλ. υπέρβαση των ορίων που προκαλεί την θεϊκή οργή (Lesky A., 1981). Ο Ηράκλειτος συνέδεε την δικαιοσύνη με τον λόγο δηλ. τη λογική η οποία ορίζει στη φύση τα μέτρα που πλαισιώνουν την ορθή κοσμική τάξη ενώ ο Δημόκριτος (Απ. Β. 263 και 267 DK) πρόσθεσε σε αυτό και την έννοια της αξιοκρατικής διακυβέρνησης της Πολιτείας. Κατά τον 5^ο αι. π.Χ. οι σοφιστές επιχείρησαν να διαχωρίσουν την έννοια της δικαιοσύνης από τις παραδοσιακές αξίες – σε αντίθεση με τη σωκρατική αντίληψη που συνέδεε τη δικαιοσύνη με τη νομιμότητα (Ξενοφώντας, Απομνημονεύματα, Δ, 4, 12) – υποστηρίζοντας ότι ο νόμος δεν ταυτίζεται με τη φύση ώστε να έχει μια *de facto* μορφή αλλά αποτελεί μια σύμβαση που σχετίζεται και διαμορφώνεται από ευρύτερες κοινωνικές και ηθικές θεωρήσεις.

Όλες αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις γίνονται πιο συγκεκριμένες και ουσιώδεις στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα όπου η δικαιοσύνη συνδέεται άμεσα με την ευδαιμονία των πολιτών που αποτελεί ύψιστη επιδίωξη μιας οργανωμένης ανθρώπινης κοινωνίας. Βασική προϋπόθεση που οδηγεί σε αυτήν ήταν κατά τον Αθηναίο φιλόσοφο η κατάκτηση της σοφίας και της αρετής (428a5-6) συνεπώς η

δικαιοσύνη οριοθετείται ως μια ηθική – δεοντολογική αρχή και συνδέεται επιπλέον με τη γνώση που κατέχει ο καθένας προκειμένου να εκπληρώσει το χρέος του απέναντι στο κοινωνικό σύνολο εκτελώντας την εργασία που γνωρίζει καλύτερα. Στη συνέχεια ο Αριστοτέλης, που επισήμανε την πολυσημία του όρου, θεώρησε τη δικαιοσύνη ως ηθική και ταυτόχρονα πολιτική αρετή που αφενός έχει άμεση σχέση με την αναγνώριση των έννομων συμφερόντων και δικαιωμάτων των πολιτών και αφετέρου ταυτίζεται με τις αρχές της ισότητας και της ελευθερίας που συμβάλλουν στην οργάνωση της ορθής Πολιτειακής συγκρότησης (Ηθικά Νικομάχεια). Την ίδια εποχή (4^{ος} π.Χ. αι.) ο Ισοκράτης αναπλασιάζοντας τις θέσεις του Δημόκριτου, που αναφέρθηκαν παραπάνω, διατύπωσε την άποψη ότι η διανομή των αξιωμάτων ανάλογα με την ατομική αξία (δίκαιο της αξιοκρατίας) αποτελεί βασικό γνώρισμα της δικαιοσύνης και συντελεί στην κατάκτηση της ευτυχίας (Περί Ειρήνης, 69). Συνεπώς, η δικαιοσύνη έγινε αντιληπτή ως αρετή που ασκείται στο δημόσιο πεδίο και συσχετίστηκε άμεσα με άλλες γνωστικές και ηθικές αρετές αλλά και με τη σημασία του ορθού λόγου. Σε αυτό το πρώιμο λοιπόν στάδιο δίνεται έμφαση στην άνιση διανομή των διαθέσιμων πόρων με βάση τη θέση των πολιτών στην κοινωνία και το «status» τους (Κυρίτης, 2016).

Σε διεθνές επίπεδο η δικαιοσύνη προσδιορίστηκε από τα προτάγματα που οι επικρατούσες θρησκείες επέβαλλαν στις κοινωνίες που έβρισκαν απήχηση. Η αρχική ιδέα περί κοινωνικής δικαιοσύνης συναντάται στην Βίβλο και αφορούσε κυρίως την ελευθερία των σκλάβων, την απαλοιφή χρεών και την επιστροφή της γης στους νομίμους κατόχους της. Οι σημαντικότερες θρησκείες (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλαμισμός, Βουδισμός) προσδιόρισαν την κοινωνική δικαιοσύνη ως έννοια και ανέδειξαν έννοιες όπως η κοινοκτημοσύνη, η ισότητα στην διαχείριση, η ανάδειξη των μειονοτήτων και η καταπολέμηση της πλεονεξίας. Αν και απέτυχαν στη διάδοση των αξιών που πρόβλεψαν και στην απάλειψη των ανισοτήτων και των διαφορών δρώντας ανταγωνιστικά μεταξύ τους, έθεσαν ωστόσο για πρώτη φορά στο επίκεντρο την αξία της ανθρώπινης υπόστασης σε αντιδιαστολή με την κοινωνική θέση.

Στη συνέχεια τον 17^ο και το 18^ο αιώνα εμφανίστηκαν οι προσεγγίσεις περί κοσμικού ανθρωπισμού και ορθολογισμού. Η κοινωνική δικαιοσύνη την εποχή αυτή περιελάμβανε ανάληψη δράσεων συλλογικής ευθύνης με σκοπό την δημιουργία ενός νομικού πλαισίου πρόληψης για την αντιμετώπιση διενέξεων και συγκρούσεων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό άρχισαν να διαμορφώνονται προτεραιότητες όπως οι

ατομικές ελευθερίες και τα δικαιώματα, η ισότητα των ευκαιριών και η γενικότερη κατεύθυνση προς την επίτευξη της ατομικής και μακροπρόθεσμα συλλογικής ευημερίας.

Τον 19^ο και 20^ο αιώνα εντάθηκαν οι κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις ενώ η ανισότητα και η έλλειψη δικαιοσύνης συνέχισαν να είναι εμφανείς. Ο Marx και οι ιδέες του κυριάρχησαν έντονα στην ερευνητική κοινότητα την εποχή αυτή καθώς τέθηκαν έννοιες περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ολοκλήρωσης που δεν είχαν κάνει την εμφάνιση τους μέχρι τότε. Η κυρίαρχη αντίληψη στις θεωρήσεις αυτές υποστήριζε ότι η έλλειψή της δεν οφείλεται σε οικονομικές, νομικές και πολιτικές ανακολουθίες, οι οποίες εκρέουν από διακρίσεις, εκμετάλλευση του κεφαλαίου και προνομιακές καταστάσεις αλλά στην αίσθηση ότι οι άνθρωποι δεν αγωνίζονται να αποκτήσουν τα απαραίτητα αγαθά αλλά αυτά που θεωρούν ότι είναι συνυφασμένα με την θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Προωθήθηκε επιπλέον η ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου που αφορούσε μια «συμφωνία» ανθρώπων και κυβερνήσεων σχετικά με τις εκατέρωθεν κοινές υποχρεώσεις και με τελικό σκοπό την υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η διαδικασία αυτή αποτελούσε για τους Μαρξιστές τον δρόμο για την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας. Συμπερασματικά, η εποχή αυτή οριοθέτησε την κοινωνική δικαιοσύνη ως αναδιανομή με βάση την αξία και τις ανάγκες των ανθρώπων ως κοινωνικές οντότητες και όχι στα πλαίσια της κοινωνικής θέσης και της εργασιακής παραγωγικότητας.

Τελευταίος σταθμός στην εξέλιξη της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι αυτός της δίκαιης κατανομής, που αποτέλεσε πρόταγμα της Δύσης του 20^{ου} αιώνα. Η δίκαιη κατανομή προσδιορίστηκε από διάφορες θεωρήσεις όπως ο ωφελιμισμός που προώθησε την άνιση κατανομή, που προηγήθηκε, με βάση την κοινωνική θέση η οποία οδηγούσε σε καταποντισμό των δικαιωμάτων των μειονεκτούντων κοινωνικών στρωμάτων με σκοπό την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής θέσης των αντίστοιχων προνομιούχων. Τον ωφελιμισμό ήρθε να αμφισβητήσει με τις θέσεις του ο πολιτικός φιλόσοφος J. Rawls ο οποίος υπήρξε κυρίαρχη φιγούρα στην διαμόρφωση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης όπως αυτή συναντάται σήμερα. Στο έργο του *A Theory of Justice* (1971), διατύπωσε αρχές οι οποίες εξέτασαν την δικαιοσύνη με ένα συστηματικό τρόπο, αφορούσαν το σύνολο της κοινωνίας και όχι μεμονωμένα άτομα και εστίασε στην άνιση κατανομή η οποία προέρχεται από τις απαιτήσεις των ανθρώπων (Κυρίτσης, 2016). Ο R. Nozick υποστήριξε την κατανομή

που βασίζεται σε τίτλους ιδιοκτησίας και αντιτάχθηκε σθεναρά σε οποιαδήποτε μαρξιστική αντίληψη που αφορούσε κάποιου είδους αναδιανομή (Nozick R., *Anarchy, State, and Utopia*, 1974, οπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016). Η προσέγγιση του D. Miller, από την άλλη, εστίασε στην ανισότητα που προκύπτει στην διανομή λόγω έλλειψης ηθικής στην συμπεριφορά των ανθρώπων και στην ανικανότητά τους να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί (Κυρίτσης, 2016) ενώ ο A. Sen θεώρησε πως η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων ικανοτήτων των ανθρώπων μιας κοινωνίας (Sen A., *The Idea of Justice*, 2008 οπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016).

Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

Στην σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης παρατηρούνται αλλαγές αναφορικά με τη γλώσσα της κοινωνικής δικαιοσύνης και η εστίαση σε όρους όπως «κοινωνική συνοχή», «κοινωνική ένταξη» & «κοινωνικός αποκλεισμός». Ουσιαστικά «επιδιώκεται μια νέα σχέση μεταξύ ατόμου και κοινότητας, ένας επαναπροσδιορισμός των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων» (Giddens 1998: 65). Η έννοια της κοινωνικής ένταξης στην πιο εκτεταμένη μορφή της μπορεί να εφαρμοστεί με χρήσιμο τρόπο στην εξέταση του ρόλου της εκπαίδευσης στην οικοδόμηση του κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου (Bourdieu 1997). Η έννοια αυτή του κοινωνικού κεφαλαίου ως αντίβαρο στον κυρίαρχο ατομικισμό δύναται να αποτελέσει εναλλακτική αφετηρία για πολιτικούς στόχους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες πολιτικών που αναγνωρίζουν ότι η οικονομική επιτυχία απαιτεί κοινωνική συνοχή, σταθερότητα και εμπιστοσύνη (Thomson, 1999). Αντίστοιχα ο κοινωνικός αποκλεισμός με την οικονομική (έλλειψη εργασίας), την κοινωνική (απώλειας κοινωνικής θέσης που προέρχεται από την ανεργία και απώλεια εισοδήματος) και την πολιτική του διάσταση (στέρξη των πολιτικών και ανθρώπινων δικαιωμάτων) στηρίζεται στο ηγεμονικό καθεστώς της κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης οικονομικής σκέψης και στην έλλειψη κοινωνικής πολιτικής (Bessis, 1995).

Οι παγκόσμιες μεταναστευτικές ροές ανθρώπων που αναζητούν εργασία ή ασφαλή καταφύγια οδηγούν σε αυξανόμενη πολιτιστική πολυμορφία μέσα στις κοινωνίες θέτοντας ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις τέτοιων ζητημάτων αφορούσαν κυρίως την οικονομική ανισότητα και

την ανακατανομή των πόρων με έμφαση στον φιλελεύθερο ατομικισμό (ισότητα ευκαιριών) και τον κοινωνικό εκδημοκρατισμό (ισότητα φύλων) με την κυρίαρχη αγορά να θεωρείται βασικός ρυθμιστής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο ωστόσο δεν ελήφθη υπόψη η πολυπλοκότητα των τρόπων με τους οποίους είναι αλληλένδετες οι διαφορετικές διαστάσεις της ανισότητας (π.χ. τάξη, φυλή, φύλο). Στη δεκαετία του '90 η προσοχή στράφηκε στις πολιτιστικές πτυχές της ανισότητας και της αναγνώρισης της διαφοράς (Taylor et al., 1997). Επιπλέον αναδείχτηκε η ανάγκη της ταυτόχρονης επιδίωξης της οικονομικής ισότητας και της αναγνώρισης της διαφοράς για την αντιμετώπιση των κοινωνικών αδικιών (Young 1990, Fraser 1997).

Ο Michael Apple στο έργο του *Global Crisis, Social Justice and Education* (2009) διερευνά τη σχέση μεταξύ των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρώντας ότι οι δυνάμεις του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού αποτελούν «ένα ιδιαίτερο σύνολο οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων που καθιστά την αγορά κύριο μηχανισμό ιδεολογικής διακυβέρνησης». Η εκπαίδευση και η δομή του ίδιου του κράτους εξυπηρετούν την περαιτέρω διαίωση της κυριαρχίας των ελίτ με την αναθεώρηση της γλώσσας της μεταρρύθμισης ώστε το κράτος να μπορέσει να συνεχίσει την πολιτιστική, οικονομική και πολιτική του κυριαρχία έναντι μειονεκτούντων ομάδων εντός της κοινωνίας των πολιτών.

Στο πλαίσιο των διαδικασιών της παγκοσμιοποίησης ωστόσο είναι εμφανείς οι αντιφάσεις που εγείρουν βασικά διλήμματα πολιτικής. Ενώ η οικονομική παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει μεγαλύτερο περιορισμό των προνομίων και φτώχεια και δημιούργησε ένα πολιτικό δίλημμα υποστήριξης για τις νεοφιλελεύθερες οικονομικές κατευθύνσεις, απαιτεί παράλληλα την κοινωνική συνοχή για την πολιτική σταθερότητα που επιθυμούν οι αγορές και απαιτούν οι κοινότητες. Η κοινωνική συνοχή αμφισβητήθηκε επίσης από την αυξανόμενη πολιτιστική πολυμορφία που προκύπτει από τις ενισχυμένες ροές ανθρώπων και το πολιτικό δίλημμα είναι να βρεθούν τρόποι αναγνώρισης της διαφορετικότητας αλλά χωρίς να αποδυναμωθεί η δέσμευση για ισότητα ευκαιριών και αποτελεσμάτων που ήταν πάντα πρωταρχικό πολιτικό πρόταγμα στις δυτικές φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες.

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Θεωρητική διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ζητήματα οριοθέτησης των διαστάσεών της.

Σύμφωνα με την Gewirtz, η εννοιολογική σύλληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν πρέπει να προσεγγίζεται μόνο από την άνιση κατανομή του πλούτου, των αγαθών και της εξουσίας ανάμεσα στους ανθρώπους, αλλά πρέπει να στρέφει την προσοχή της εντός της συλλογικής δράσης που περιλαμβάνει τις υπαρκτές κοινωνικές και θεσμικές δομές.

«Η κοινωνική δικαιοσύνη δε θα 'πρεπε να χρησιμοποιείται αποκλειστικά με τη στενή συμβατική έννοια του τρόπου με τον οποίο τα αγαθά κατανέμονται στην κοινωνία, αλλά θα έπρεπε να επεκταθεί, ώστε να συμπεριλάβει όλες τις πλευρές των θεσμικών κανόνων και σχέσεων...» (Gewirtz, 1998:469)

Μέσα από την ανωτέρω πλουραλιστική αντίληψη, διευρύνονται τα πλαίσια της εννοιολογικής σύλληψης της κοινωνικής δικαιοσύνης, στην οποία η Gewirtz προσδιορίζει δύο διαστάσεις στενά συνδεδεμένες και δύσκολα διαχωρίσιμες, την κατανεμητική και τη σχεσιακή (Gewirtz , 1998: 470).

Η **κατανεμητική δικαιοσύνη** (ή δικαιοσύνη ανακατανομής) αναφέρεται στο πώς τα αγαθά κατανέμονται στα άτομα (Gewirtz, 1998: 471). Η εν λόγω διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται στενά με την έννοια της ισότητας – «*ισότητα ως προς κάτι, εφόσον υπάρχει κάτι σε σχέση με το οποίο τα άτομα θεωρούνται ίσα*» (Λιανός, 2000:127) και προσδιορίζεται αναφορικά με την κατανομή των κοινωνικο – οικονομικών αγαθών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Rawls – Λιανός, 2000; Gewirtz, 1998).

Η **σχεσιακή διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης** αναφέρεται στη φύση της δυναμικής των σχέσεων που δομούν την κοινωνία και είναι ολιστική και μη ατομιστική (Gewirtz, 1998: 471). Η δυναμική των σχέσεων αναφέρεται όχι μόνο στην κατανομή των αγαθών, αλλά και στις ιεραρχήσεις, όπως αυτές εδραιώνονται τυπικά ή

άτυπα στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων (Gewirtz, 1998:471). Σύμφωνα με τη Gewirtz (1998), η σχεσιακή διάσταση (η μη κατανεμητική) της κοινωνικής δικαιοσύνης διακρίνεται σε «δικαιοσύνη ως αναγνώριση» και σε «δικαιοσύνη ως αμοιβαιότητα». Μέσα από αυτή τη διάκριση, αφενός λαμβάνει χώρα μία προσπάθεια εξισορρόπησης δύο φαινομενικά αντίθετων υποχρεώσεων ηθικής, της διαφοράς και της αλληλεγγύης, αφετέρου η εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης γίνεται μέσα από τρεις διαστάσεις: κατανεμητική, πολιτισμική και σχεσιακή, με τη σχεσιακή διάσταση να συμπληρώνει τις δύο άλλες (Cribb & Gewirtz, 2003).

Η πολιτισμική ή συμβολική δικαιοσύνη, σύμφωνα με τους Cribb & Gewirtz (2003) αλλά και την N. Fraser (1995), προσδιορίζεται ως απουσία κυριαρχίας, μη αναγνώρισης και έλλειψης σεβασμού, με την αναγνώριση να παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο καθώς συνδέεται με ζητήματα ταυτότητας, αυθεντικότητας και επιβίωσης (Appiah, 1997). Η Gewirtz (1998:476) τονίζει ότι η αναγνώριση, ως ανθρώπινο δικαίωμα που συνδέεται στενά με την κοινωνική δικαιοσύνη, αφενός καθιστά εφικτή τη συλλογική δράση «*δια της διαφοράς*», αφετέρου οδηγεί στην αποφυγή άσκησης κυριαρχίας, ελέγχου, πειθαρχίας και επιτήρησης στους άλλους, λόγω της ετερότητας των ταυτοτήτων τους.

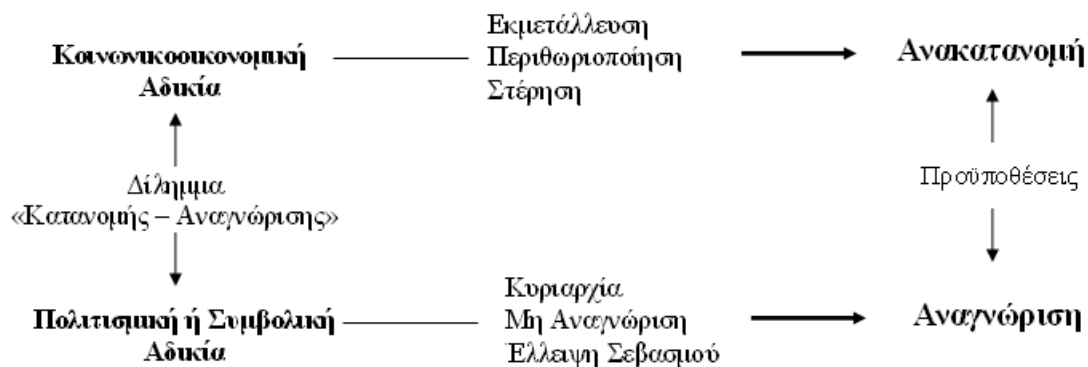
Τόσο η Gewirtz (1998) όσο και η Young (2006), υποστηρίζουν ότι βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη της διάστασης της αναγνώρισης και εν προκειμένω της σχεσιακής διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι «*η ελευθερία από καταπιεστικές σχέσεις*» που περιορίζουν ή παρεμποδίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής ορισμένων προσώπων ή ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με ζητήματα της ζωής τους. Η Iris Young (1990), στην εργασία της «Justice and the Politics of Difference», προσεγγίζει τη διάσταση της κατανεμητικής δικαιοσύνης μέσω της οριοθέτησης και της κατανόησης των διαστάσεων (αδικιών) που τη συνθέτουν: της εκμετάλλευσης, της περιθωριοποίησης και της στέρησης. Οι αδικίες ανακατανομής, σύμφωνα με τη Young, δύνανται τόσο να ενισχύσουν ποικίλες μορφές καταπίεσης, όσο και να προέλθουν από αυτές, «*αλλά καμία από αυτές δεν μπορεί να αναχθεί στο επίπεδο της ανακατανομής, καθώς όλες τους εμπλέκουν κοινωνικές δομές και σχέσεις που υπερβαίνουν την έννοια της κατανομής*» (Young, 1990:9). Επιπρόσθετα, η ίδια υποστηρίζει ότι ούτε η διάσταση της αναγνώρισης μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των αδικιών της κατανεμητικής δικαιοσύνης,

καθώς οι κυρίαρχες νόρμες των κοινωνικών δομών αναδεικνύουν επιπρόσθετα ζητήματα δικαιοσύνης (Young 2006: 93).

Αναφορικά με το δίλημμα «κατανομής – αναγνώρισης», η Nancy Fraser (1995) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί τόσο την αναγνώριση όσο και την ανακατανομή, με τη δυνατότητα της αναγνώρισης να λειτουργεί εναντίον της ανακατανομής καθώς η ανακατανομή βασίζεται κυρίως στην προώθηση της «ομοιομορφίας» ενώ η αναγνώριση βασίζεται κυρίως στην προώθηση της «διαφοροποίησης», προτείνοντας μια διστική θεωρία δικαιοσύνης, με τα δύο στοιχεία της να μην μπορούν να αναχθούν το ένα στο άλλο (Wang, 2016). Επιπρόσθετα, η Fraser (1995) προτείνει την ανάγκη διάκρισης μεταξύ των «πολιτισμικών ομάδων» (εθνικότητα, φύλο, σεξουαλικότητα) και των ομάδων που διαμορφώνονται με βάση την πολιτική οικονομία (κοινωνικο – οικονομική τάξη), εφόσον *«απαιτούνται διαφορετικές λύσεις για διαφορετικούς τύπους μπερλιαλισμού»*.

Σε αντίθεση με τη Fraser, ο Honneth, προτείνει μία μονιστική θεώρηση της δικαιοσύνης (Thomson, 2005), καθώς υποστηρίζει ότι οι αδικίες της ανακατανομής μπορούν να εντοπιστούν και να κατανοηθούν ως ζητήματα αναγνώρισης, αντιμετωπίζοντας την ανακατανομή ως μία κατηγορία που προκύπτει από την αναγνώριση. Σύμφωνα με τον Kompridis (2007) η Fraser αντιμετωπίζει την αναγνώριση ως εργαλείο απόκτησης της πλήρους υπόστασης ως προς την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ ο Honneth ως εργαλείο της ατομικής αυτοπραγμάτωσης (Kompridis, 2007: 278). Ωστόσο και οι δυο χρησιμοποιούν την αναγνώριση για την επίτευξη κάποιου σκοπού, προσδίδοντάς της μία εργαλειακή θεώρηση (Kompridis, 2007: 284). Στην εν λόγω θεώρηση ο Kompridis (2007) θέτει το ζήτημα ότι: *«εφόσον η αναγνώριση δεν μπορεί να κατανεμηθεί, δεν είναι εφικτή η εργαλειοποίησή της ως κάτι μη εργαλειοποίησιμο»* (Kompridis, 2007: 287).

Από τον ανωτέρω συνεχιζόμενο διάλογο των θεωρητικών, αναφορικά με την οριοθέτηση των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης παρατηρούνται εν γένει αντικρουόμενες θεωρητικές τάσεις και ερμηνείες. Το κύριο πρόβλημα που εντοπίζεται στην προαναφερθείσα θεωρητική ανάλυση είναι είτε η υποτίμηση της μίας εκ των δυο διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης, είτε η αναγωγή της μίας διάστασης στην άλλη.



Σχήμα 1.1: Ζητήματα οριοθέτησης των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης (Μτφ. από Wang, 2016:325)

1.2 Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση

Η κοινωνική δικαιοσύνη θεωρείται μια «φιλοσοφική προσέγγιση και πρακτική που ενσωματώνει τη μεταχείριση όλων των ανθρώπων με δικαιοσύνη, σεβασμό, αξιοπρέπεια και γενναιοδωρία» (Nieto & Bode, 2012: 12). Σε κοινωνική κλίμακα, αυτό σημαίνει να παρέχεται σε κάθε άτομο η πραγματική – όχι απλώς δηλωμένη ή κωδικοποιημένη – ευκαιρία να επιτύχει την πλήρη συμμετοχή του σε μια δημοκρατική κοινωνία έχοντας πρόσβαση στα αγαθά, τις υπηρεσίες και στο κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο μιας κοινωνίας, με ταυτόχρονη επισήμανση και αναγνώριση της κουλτούρας και των ταλέντων κάθε ατόμου και ομάδας.

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση συνδέεται αφενός με το επίπεδο των κοινωνικών δομών και αφετέρου με το επίπεδο των φορέων δράσης. Στο επίπεδο των δομών (κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, θεσμικό πλαίσιο, ιεραρχική δομή λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος) αφορά τη δυνατότητα καθολικής πρόσβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, την αποτροπή φαινομένων σχολικής αποτυχίας ή διαρροής και την καταξίωση του επαγγελματικού και κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Αναδεικνύεται επιπλέον ο «κοινωνικός καθορισμός» της σχολικής αποτυχίας ή διαρροής, επιχειρείται η σύνδεσή του με ζητήματα φύλου, κοινωνικο – οικονομικής προέλευσης και μορφωτικού κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, 1985; Epstein et al., 1998; Bourdieu, 1999 & 2003; Francis & Skelton, 2001; Bernstein, 2003; Halsey et al., 2003 όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009) και έμμεσα η ανάγκη ύπαρξης αντισταθμιστικών μέτρων, ώστε να διασφαλιστεί η «ισότητα

συνθηκών». Στο επίπεδο των φορέων δράσης (αντιλήψεις, στάσεις, τρόποι διαχείρισης των ποικίλων ζητημάτων εκ μέρους των δρώντων υποκειμένων τα οποία εμπλέκονται στο θεσμό της εκπαίδευσης δηλ. στελέχη, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) τονίζεται η σημασία της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και η ανάγκη ισότιμης αλλά διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των μαθητών από εκπαιδευτικούς και στελέχη.

Στα περισσότερα σύγχρονα σχολεία στο δυτικό κόσμο, οι οικονομικά και κοινωνικά μειονεκτούντες, οι περιθωριοποιημένοι, οι έγχρωμοι και οι σπουδαστές με διαφορετικές ικανότητες επιτυγχάνουν σε χαμηλότερα επίπεδα, εγκαταλείπουν το σχολείο σε μεγαλύτερα ποσοστά κι έχουν λιγότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκριτικά με τους λευκούς, μεσαίας και ανώτερης τάξης, σωματικά ικανούς και «κανονικούς» συμμαθητές τους (Sweet, Anisef, Brown, Walters & Phythian, 2010 όπ. αναφ. στο Ryan, 2016).

Πολλές πολιτικές εκπαίδευσης έχουν μια ατζέντα που στοχεύει να κάνει την εκπαίδευση λιγότερο άνιση, αλλά οι τρόποι με τους οποίους αυτό υλοποιείται ενσωματώνουν διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με το τι θεωρείται κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα και ποια εμπόδια αποτρέπουν την εφαρμογή του. Ο εκπαιδευτικός λόγος στις δυτικές κοινωνίες κυριαρχείται από τον νεοφιλελευθερισμό, το νεοσυντηρητισμό και τον αυταρχικό λαϊκισμό. Ο νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει τη διατήρηση του status quo και με γνώμονα την αποδοτικότητα προωθεί τη μετατροπή των σχολείων σε επιχειρήσεις, όπου οι σπουδαστές ως ανθρώπινο κεφάλαιο πρέπει να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, για να ανταγωνίζονται αποτελεσματικά στην αγορά (Apple, 2006 όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009). Υπό αυτή την πρακτική η δημοκρατία διαμορφώνεται ως οικονομική και όχι πολιτική έννοια, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η διαχειριστική λογική (managerialism), που έχει οδηγήσει σε σοβαρή υποβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα για τα φτωχά παιδιά, σε απομάκρυνση καθηγητών και σε άσκηση πίεσης προς τους ιθύνοντες να αυξήσουν τις βαθμολογίες δοκιμών (Lipman, 2004 όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009). Αυτή η απλοποιημένη και προσανατολισμένη στην αγορά διαδικασία καθιστά δύσκολη την εξυπηρέτηση των αναγκών, όσων διαθέτουν μικρότερη οικονομική, κοινωνική και πολιτική εξουσία. Αντίθετα, ο νεοσυντηρητισμός προσβλέποντας στην ισχυρή πολιτεία προωθεί την επιστροφή στην πειθαρχία, την ηθική και τις παραδοσιακές αξίες. Ταυτόχρονα, επιδιώκει τον περιορισμό των φωνών, των πολιτισμών και των

ιστοριών των «άλλων» με επιθέσεις κατά της πολυπολιτισμικότητας και πρεσβεύει την τυποποιημένη, προγραμματισμένη και παρακολουθούμενη εργασία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ο αυταρχικός λαϊκιστικός λόγος υποστηρίζει ότι τα ζητήματα της εξουσίας, της οικογένειας, της ηθικής και της εκκλησίας πρέπει να αποτελέσουν το κέντρο της εκπαιδευτικής εμπειρίας και οι υποστηρικτές του θεωρούν τη δημόσια εκπαίδευση ως επικίνδυνη περιοχή για τα παιδιά τους.

Εντός αυτού του πολιτικού πλαισίου, η ισότητα καθίσταται ανέφικτη και η βελτίωση του διδακτικού έργου εσφαλμένη αντίληψη (Hursh, 2007; Smyth et al. 2009), αφού η επικέντρωση στην αποτελεσματικότητα, την λογοδοσία και την παραγωγή δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αναπαράγει τις ανισότητες, λειτουργώντας ενάντια στην κοινωνική δικαιοσύνη, τη συνεργασία και τη δημοκρατική συμμετοχή. Επιπλέον, είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό ότι ο μετασχηματισμός της δικαιοσύνης στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και εκπαίδευσης δημιουργεί ένα θολό τοπίο όπου η λειτουργία της ανισότητας δεν είναι ορατή και έννοιες όπως η εκπροσώπηση και η ταυτότητα συγχέονται με μια απλουστευτική λογική. Απαιτείται να συνδέσουμε τη λεπτομέρεια με την ευρύτερη εικόνα (Ozga, 1990) για να καταλάβουμε ότι απαιτείται το κατάλληλο κάθε φορά μίγμα πολιτικής ανάλογα με το είδος της αδικίας που θέλουμε να αντιμετωπίσουμε.

Σύμφωνα με την Griffiths (2003), ο σχεδιασμός μίας θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης, ο οποίος θα οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός πλαισίου δράσης εφαρμόσιμου στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης που υπηρετεί ο κάθε επαγγελματίας, είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Σε ένα πρώτο επίπεδο προτείνει την ενημέρωση για το εύρος των πολλών θεωρήσεων, ούτως ώστε ο κάθε επαγγελματίας, στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει την ανισότητα στην περίπτωση ενδιαφέροντός του, να υιοθετήσει το θεωρητικό πλαίσιο εκείνο, το οποίο θα είναι βοηθητικό και φιλικό για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συνεχίζοντας, εισηγείται ότι είναι αναγκαία η παραδοχή ότι *«η ιδιότητα του μέλους μιας οποιαδήποτε ομάδας έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα...»* (Griffiths, 2003:31). Στη βάση αυτής της παραδοχής, το κάθε άτομο είναι κοινωνικά τοποθετημένο σε κάποια ή κάποιες από αυτές τις ομάδες, ανάλογα με την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το χρώμα του δέρματος, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική κατάσταση, την αναπηρία, τις ειδικές ανάγκες, τη σεξουαλική προτίμηση κ.α. Οι ομάδες που προκύπτουν από αυτές τις ταξινομήσεις πλεονεκτούν ή μειονεκτούν και αντιμετωπίζονται με σεβασμό ή ασέβεια, ανάλογα με

το χώρο στον οποίο κοινωνικοποιούνται. Στη βάση της ανωτέρω εισήγησης παραδοχής, η Griffiths (2003:54) καταλήγει ότι η σύλληψη της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να γίνεται υπό το πρίσμα μίας δυναμικής κατάστασης συμβάντων – παρά στατικής, ούτως ώστε να επιτευχθεί τόσο «*το καλό για τον καθένα όσο και το καλό για όλους*», δηλαδή να επιτυγχάνεται η δίκαιη κατανομή ωφελιμάτων και υπευθυνότητων με την πρέπουσα απόδοση σημασίας στις ατομικές προοπτικές.

Σύμφωνα με τη Gewirtz (1998:472), στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η κοινωνική δικαιοσύνη έχει παρουσιαστεί με τρεις μορφές, οι οποίες είναι:

- Η «**ισότητα των ευκαιριών**» (equality of opportunity), που αναφέρεται στην ισότητα ως προς τα τυπικά δικαιώματα, την ισότητα πρόσβασης και την ισότητα συμμετοχής. Η εξάλειψη των εμποδίων για την πρόσβαση των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, θεωρείται ως η βασικότερη αξία για την εκπαίδευση, καθώς αποτελεί μία κοινή αφετηρία όλων των ανθρώπων.
- Η «**ισότητα του αποτελέσματος**» (equality of outcome), που αναφέρεται στην ισότητα των ποσοστών επιτυχίας των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, δηλαδή στις ευκαιρίες ολοκλήρωσης της φοίτησης στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό τους ή σε κάθε μία χωριστά. Η ισότητα του αποτελέσματος περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις εκείνες – πολιτικές αντιστάθμισης (positive discrimination) και επιβεβαιωτικής δράσης (affirmative action), οι οποίες έχουν ως στόχο την άρση της αποστέρησης, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να βιώνουν τις ίδιες γνωσιακές και γνωστικές εμπειρίες και να έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις εξέλιξης στη διάρκεια της φοίτησης στην αμέσως προηγούμενη βαθμίδα.
- Η «**ισότητα των συνθηκών**» (equality of condition), που αναφέρεται στην ισότητα των συνθηκών διαβίωσης όλων των μελών της κοινωνίας μετά το πέρας της μακροχρόνιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιομορφία τους ή την ιδιαιτερότητά τους. Η ισότητα των συνθηκών προϋποθέτει ότι ακολουθείται η κατάλληλη κοινωνική πολιτική, η οποία θα εξασφαλίζει την αξιοκρατική επιλογή, τις ισότιμες κοινωνικές και οικονομικές απολαβές και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική απασχόληση. Με την ισότητα των συνθηκών πραγματοποιείται μία περισσότερο

ολιστική προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς ενσωματώνεται τόσο η κατανομητική της διάσταση όσο και η σχεσιακή.

Η Ν. Fraser (2008b όπ. αναφ. στο Keddie, 2012) εξετάζοντας ζητήματα δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης προτείνει ένα τρισδιάστατο status model – **οικονομική, πολιτιστική και πολιτική δικαιοσύνη** – σχεδιασμένο με βάση την **αρχή της «συμμετοχικής ισοτιμίας»** σύμφωνα με την οποία η δικαιοσύνη για όλους είναι δυνατή όταν οι δομές της οικονομίας αντανακλούν μια δίκαιη κατανομή των υλικών πόρων, το status του συστήματος αντικατοπτρίζει δίκαια πρότυπα πολιτισμικής αναγνώρισης και η συγκρότηση του πολιτικού χώρου εξασφαλίζει δίκαιη εκπροσώπηση για όλους. Η αλληλοκάλυψη τέτοιων ζητημάτων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά τοπία καθώς και η «σύνδεση μεταξύ φαινομενικά διακριτών αδικιών» (Olson, 2008β όπ. αναφ. στο Keddie, 2012) έκαναν κατανοητό ότι τα διαρκώς αυξανόμενα επίπεδα εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής και ταξικής ποικιλομορφίας στα σχολεία της Δύσης καθιστούν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική πολύπλοκες και η κατασκευή της ταυτότητας του μαθητή αποκτά μεγάλη σημασία διότι η εστίαση της διαφοράς και της ετερότητας μόνο στην φυλετική ή πολιτιστική ταυτότητα δημιουργεί περαιτέρω ανισότητες σε άλλους τομείς. Ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει διαφωνία ως προς την ταυτοποίηση των εμποδίων της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαίδευση αλλά και για τον τρόπο υπέρβασής τους διότι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τον μειονεκτικό μαθητή. Τέτοιες αντιλήψεις και προτεραιότητες θα πρέπει να διαμορφώνονται σε σχέση με το πώς είναι κατασκευασμένη η (φυλετική ή πολιτιστική) ταυτότητα του μαθητή.

Η **διανεμητική δικαιοσύνη** στηρίζεται στο δεδομένο ότι τα σχολεία δεν είναι ισότιμα στη διανομή των υλικών πόρων ούτε οι μαθητές είναι δίκαια τοποθετημένοι ώστε να λάβουν τα οφέλη. Μια κοινωνικά δίκαιη σχολική εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για τη μελλοντική τους συμμετοχή στην αγορά εργασίας και να προσφέρει υποβοήθηση σε περιθωριοποιημένους μαθητές ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση στην κοινωνία με τον ίδιο τρόπο με οποιονδήποτε άλλο (Sarra, 2003; Ladson – Billings, 1995 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012). Η σχολική επιτυχία μπορεί να διαταράξει τους δεσμούς μεταξύ φτώχειας, κακής απόδοσης, πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και μελλοντικής οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης (De La Rosa, 1998 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012).

Παράλληλα, υφίσταται μειονέκτημα για ομάδες μαθητών στη βάση της διαφοράς ταυτότητας, που αποτελεί ακριβή προγνωστικό παράγοντα της σχολικής υποαπόδοσης (π.χ. μετανάστες, πρόσφυγες, ρομά, έγχρωμοι μαθητές, LGBTQ). Η προνομιακή θέση των τρόπων της γνώσης και της ύπαρξης της λευκής μεσαίας τάξης στα δυτικά εκπαιδευτικά πλαίσια αντανakλά και ενισχύει άδικα πρότυπα πολιτισμικής αναγνώρισης και ταυτόχρονα οδηγεί σε περιθωριοποίηση της γνώσης και της ύπαρξης των «άλλων» ενώ αντίθετα η δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης χωρίς πολιτισμικούς αποκλεισμούς στηρίζει τη μεγαλύτερη συμμετοχή, το κίνητρο και την επιτυχία των μαθητών από αυτές τις ομάδες (Bishop, 2003; Sleeter, 2005; Banks, 2010 όπ. αναφ. στο Keddle, 2012). Η σύνδεση της διδακτέας ύλης και του προγράμματος σπουδών με τις ιστορίες, τους πολιτισμούς και τις προοπτικές των μη κυρίαρχων ομάδων μπορεί να υποστηρίξει την **αναγνωριστική δικαιοσύνη** για περιθωριοποιημένους μαθητές.

Η δυσκολία δημιουργίας πολιτιστικών περιβαλλόντων μάθησης, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη συμμετοχή, το κίνητρο και τα αποτελέσματα των περιθωριοποιημένων μαθητών (Bishop, 2003; Sleeter, 2005 όπ. αναφ. στο Keddle, 2012), είναι δεδομένη – ιδιαίτερα μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτιστικού πλουραλισμού που ενθαρρύνει διαχωρισμούς και διαφοροποιήσεις – καθώς πολλά από αυτά εκλαμβάνουν τον πολιτισμό ως οντότητα κατανοητή, οριοθετημένη και συμβατή με συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (McConaghy, 2000; Benhabib, 2002 όπ. αναφ. στο Keddle, 2012). Αυτή η πραγματοποίηση «αρνείται την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταυτοτήτων και τις διασυνδέσεις τους» και αποθαρρύνει την πολιτισμική κριτική «εμφανίζοντας μια αυθεντική συλλογική ταυτότητα» (Fraser, 2008b όπ. αναφ. στο Keddle, 2012). Συχνά τα εκπαιδευτικά ζητήματα υποβιβάζονται σε προβλήματα «πολιτισμού» και τα θέματα του ρατσισμού απομονώνονται από ανταγωνισμούς που σχετίζονται με την τάξη και το φύλο (Keddle, 2012; McConaghy, 2000 όπ. αναφ. στο Keddle, 2012). Η εστίαση στην πολιτιστική ταυτότητα οδήγησε σε έναν «νέο ρατσισμό» που παράγεται απ' τις χαμηλές προσδοκίες για τη σχολική επιτυχία περιθωριοποιημένων μαθητών, όπου ο πολιτισμός τους κατασκευάζεται ως ασύμβατος με τα καθιερωμένα πρότυπα εκπαίδευσης (McConaghy, 2000 όπ. αναφ. στο Keddle, 2012) και η κακή σχολική επίδοση αποδίδεται σε αυτόν (Sarra, 2003; Antrop-Gonzalez & De Jesus, 2006; Williamson & Dalal, 2007 όπ. αναφ. στο Keddle, 2012). Αναγνωρίζεται επομένως ο συσχετισμός οικονομικής και πολιτιστικής αδικίας καθώς «η σχολική εγκατάλειψη» (διανεμητική δικαιοσύνη) θεωρείται παράλληλα

έλλειψη πολιτιστικής ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών (αναγνωριστική δικαιοσύνη). Επίσης έγινε κατανοητό ότι οι μεταβλητές σε μικρο – επίπεδο (π.χ. πολιτιστική ανταπόκριση των προγραμμάτων σπουδών) από μόνες τους «δε μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα ωφεληθούν από την ενσωμάτωση των προοπτικών τους στο πρόγραμμα σπουδών» (Kanu, 2007 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012).

Η ταυτόχρονη επιδίωξη της διανεμητικής και αναγνωριστικής δικαιοσύνης και η υπέρβαση της κατάστασης υποταγής περιθωριοποιημένων / μειονεκτικών ομάδων μέσω μιας κριτικής ανάλυσης των δομών και των σχέσεων της οικονομικής και πολιτιστικής καταπίεσης που εμποδίζουν την ισοτιμία αποτελεί, σύμφωνα με τη Fraser, μια εναλλακτική προσέγγιση που στοχεύει στην ανάγκη συμμετοχής στην κοινωνική ζωή ομάδων με μειωμένη εξασφάλιση. Παράλληλα με την κατανόηση της αναγνώρισης ως ζήτημα κοινωνικού status, η εστίαση επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων μορφών καταπίεσης που εμποδίζουν την ισότητα της συμμετοχής (McConaghy, 2000). Η McConaghy (2000) εφιστά την προσοχή στους δυναμικούς, σύνθετους κι αντιφατικούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται προνομιακοί και περιθωριοποιημένοι πολιτισμοί εντός των πλαισίων της πολυπολιτισμικότητας δίνοντας έμφαση σε εκείνες τις γνώσεις που προκαλούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά για τον εαυτό τους και τον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο (Banks, 2007; Enns & Sincore, 2005; Garcia, 2002 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012). Μια τέτοια εστίαση μετριάζει τα προβλήματα της πραγματοποίησης μέσα στα προγράμματα σπουδών και προωθεί υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες ως κεντρικό μέρος μιας διδασκαλίας που ανταποκρίνεται πολιτισμικά.

Επιπλέον, η πολιτική συγκρότηση των δυτικών πλαισίων εκπαίδευσης δεν επιτρέπει την εκπροσώπηση περιθωριοποιημένων ομάδων υπονομεύοντας την αυτονομία των μαθητών οι οποίοι αποκτούν φυλετική ταυτότητα και είναι στην επικρατούσα τάση «οι άλλοι» ενώ «οι φωνές τους έχουν σιγήσει και των πολιτισμών τους έχουν παραποιηθεί ή αγνοούνται» (Ladson-Billings, 1995; Nelson-Brown, 2005 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012). Η Fraser επισημαίνει τη σημασία της **πολιτικής δικαιοσύνης** εντός του παγκοσμιοποιημένου πλαισίου καθώς η υποβάθμιση του σύγχρονου εδαφικού έθνους κράτους έχει αλλάξει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και εξετάζουμε τα θέματα δικαιοσύνης. Η άνοδος του νεοφιλελευθερισμού και της παγκόσμιας διακυβέρνησης, η διακρατική χρηματοδότηση, η μετανάστευση και η παγκόσμια επιρροή των ΜΜΕ έχουν αποσταθεροποιήσει τις προηγούμενες δομές για

την κατανόηση της δικαιοσύνης. Σε αυτό το περιβάλλον υπάρχει διαφωνία σχετικά με το ποιος θα μπορούσε να έχει το δικαίωμα να εξετάσει θέματα δικαιοσύνης και πώς θα μπορούσαν να διορθωθούν αδικίες φέρνοντας στο προσκήνιο προβληματισμούς και εντάσεις που συνδέονται με την δικαιοσύνη της εκπροσώπησης. Η πολιτική αδικία είτε αφορά υποεκπροσώπηση των μειονεκτικών ομάδων είτε ελλιπή αποδοχή ή / και αποκλεισμό συγκεκριμένων ζητημάτων δικαιοσύνης έκανε κατανοητό ότι ο πολιτικός χώρος ή τα πλαίσια μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία της αδικίας καθώς αυτά «θεσπίζουν τα κριτήρια της κοινωνικής ένταξης» και καθορίζουν το «ποιος» και «τι» μετράει σε θέματα δικαιοσύνης. Η ανασυγκρότηση του πολιτικού χώρου πρέπει να είναι πιο περιεκτική για τις μειονοτικές ομάδες και να υποστηρίζει την **αντιπροσωπευτική δικαιοσύνη** για τους μαθητές από τις ομάδες αυτές επιτρέποντάς τους μια δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία και καθιστώντας ορατή τη λειτουργία της εξουσίας και της ανισότητας (Hooks, 1994; Mohanty, 2003 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012). Η υπονόμηση της πολιτικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση ξεκινά από την υπόθεση ότι κάποιος όντας μέλος μιας συγκεκριμένης φυλετικής, πολιτιστικής, έμφυλης ή ταξικής ομάδας εκπροσωπεί αυθεντικά τα συμφέροντά της (Keddie, 2012; McConaghy, 2000) γεγονός που οδηγεί στη απλουστευτική, αναγωγική διασύνδεση της εκπροσώπησης με την ταυτότητα (Spivak, 1990 και Moreton-Robinson, 2000 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012). Η ταυτότητα της ομάδας είναι σημαντική στους αγώνες για τη δικαιοσύνη και ένα μέσο με το οποίο οι μειονοτικές ομάδες μπορούν να διεκδικήσουν την παρουσία τους για να επιτευχθούν υλικοί και συμβολικοί μετασχηματισμοί (Hooks, 1994; Spivak, 1987 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012).

1.3 Η Αξία της Κοινωνικής Δικαιοσύνης για την Εκπαιδευτική Πράξη

Ο J. Rawls (A theory of Justice, 1971) στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης που προτείνει περιλαμβάνει την ατομική ελευθερία και την ισότιμη κατανομή τόσο των υλικών και κοινωνικών αγαθών (εισόδημα, πλούτος, δικαιώματα, ελευθερίες, εξουσίες) όσο και άλλων αγαθών όπως πρόσβαση σε ευκαιρίες απασχόλησης, εκπαίδευσης και λήψης αποφάσεων (Brighouse, 2004). Αναφέρει ότι η εξάλειψη των ανισοτήτων, αφενός απαιτεί την αντιμετώπιση των ανθρώπων ως ξεχωριστά όντα, αφετέρου πρέπει να παρέχεται πρωτίστως στα ευάλωτα και περιθωριοποιημένα μέλη

της κοινωνίας. Με αφετηρία την εν λόγω θεώρηση, γίνεται αντιληπτό ότι η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων προϋποθέτει όχι μόνο την αναγνώρισή τους, αλλά και την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως θεμέλιο αρχή της κοινωνίας (Clark, 2006).

Ο Nielsen (όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016), αναφέρεται στην εδραίωση μίας κοινωνικής βάσης για την προώθηση της δικαιοσύνης, όχι μόνο νομικής αλλά και ουσιαστικής, όπου η παροχή των βασικών ελευθεριών, ευκαιριών και δικαιωμάτων θα λαμβάνει χώρα υπό το πρίσμα της αυτονομίας και του αυτοσεβασμού. Η θεώρηση του Nielsen για την εδραίωση μίας κοινωνικής βάσης για την προώθηση της δικαιοσύνης, υποστηρίζεται και από την Bell (2007), σύμφωνα με την οποία, βασική προϋπόθεση ώστε να διασφαλίζεται η ισότητα, η ίση μεταχείριση και η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων, είναι τα μέλη της κοινωνίας να μοιράζονται μια κοινή νοηματοδότηση του σεβασμού και της αλληλεγγύης. Το πλαίσιο που προτείνεται από την Bell (2007), αναφέρεται σε μία ισότιμη κατανομή πόρων και αγαθών, με βασική προϋπόθεση την αναγνώριση του δικαιώματος για ισότιμη μεταχείριση χωρίς διακρίσεις ή προκαταλήψεις (Κυρίτσης, 2016: 85). Κοινώς, η αλληλεξάρτηση των μελών της κοινωνίας δεν συνεπάγεται και την έλλειψη της δυνατότητας αυτοπροσδιορισμού τους.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η προώθηση αλλά και η καθιέρωση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θέμα κοινωνικών θεσμών και προφανώς η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν από τους πρώτους και τους καταλληλότερους κοινωνικούς θεσμούς για την προαγωγή της ισότητας χωρίς διακρίσεις ή προκαταλήψεις. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση και στις σχολικές μονάδες και να αφορά όλους τους εμπλεκόμενους αυτής της πρώτης μικρο – κοινωνίας, διότι τα βιώματα της κοινωνικής δικαιοσύνης ή της κοινωνικής αδικίας ανάγονται σε σημαντικά ζητήματα στο μέλλον στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Clarke, 2006). Συνεπώς, η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαιδευτική πράξη δεν πρέπει να έγκειται μόνο στη διασφάλιση του δικαιώματος πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό, αλλά και στην εφαρμογή των δράσεων εκείνων, που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές να βιώνουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Μιχαήλ, 2013: 2).

Στη βάση του συλλογισμού που θέτει στο επίκεντρο το θεσμό του σχολείου, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με το δικαίωμα όχι μόνο της τυπικής αλλά και της ουσιαστικής πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό, βασική προϋπόθεση της οποίας είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας του κάθε μέλους της εκπαιδευτικής μονάδας και η αντιμετώπιση των αδικιών και των ανισοτήτων, που προέρχονται από αυτήν τη διαφορετικότητα (Koutselini, 2008). Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των αδικιών και των ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Larson & Murtadha (2002) τονίζουν ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση όχι μόνο στο πως αναπαράγονται αυτές οι αδικίες αλλά και στον τρόπο που περνούν απαρατήρητες ή αποσιωπούνται.

Τα γνωρίσματα / ιδιότητες των μαθητών που αποτελούν βασικές πτυχές της διαφορετικότητάς τους και ως εκ τούτου την αιτία διαφοροποίησης της επάρκειάς τους απέναντι στο εκπαιδευτικό αγαθό είναι : το φύλο, η εθνική καταγωγή, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η οικογενειακή κατάσταση, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και οι προσδοκίες που έχουν οι τελευταίοι από τα παιδιά τους και οι ειδικές ικανότητες. Αξίζει να τονισθεί, ότι έρευνες για τον αναλφαβητισμό (KEEA, 2012, 2013 – OECD, 2013), έχουν δείξει την πιθανότερη σύνδεσή του με τα προαναφερθέντα γνωρίσματα των μαθητών.

Οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής (Giroux, 1988; Giroux & McLaren, 1986; Tutak, Bondy & Adams, 2011 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015) διατείνονται ότι «τα ζητήματα της ακρόασης, της φωνής, της εξουσίας και της αξιολόγησης εργάζονται ενεργά για να οικοδομήσουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κοινωνίας, τάξεων και κοινοτήτων» (Giroux, 1994: 30 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015). Η εκπαίδευση, σύμφωνα με αυτή την οπτική θεώρηση, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός, η πολιτική και η εξουσία διαμορφώνουν τη ζωή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Brookfield, 2005; Giroux, 2004 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015). Επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε με μια κριτική ματιά να μπορούν να συνδέουν τη γνώση με την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα προκειμένου να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τον «τρόπο με τον οποίο τα πράγματα υφίστανται» και πώς αυτά θα μπορούσαν να γίνουν διαφορετικά (Tutak et al., 2011 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015) και κατά συνέπεια οδηγεί σε αμφισβήτηση και αναθεώρηση των υφιστάμενων

διδασκτικών πρακτικών. Πρόκειται για «απελευθέρωση, διαφώτιση, χειραφέτηση και ενδυνάμωση" (Tutak et al., 2011, όπ. αναφ. στο Goodman, 1992: 51) αλλά και παροχή κατάλληλων εργαλείων για να επιτευχθεί αυτή η χειραφέτηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι και έτοιμοι να αμφισβητήσουν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στον τομέα της εκπαίδευσης και πέραν αυτής (Cochran-Smith, 2004 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015) εξετάζοντας κριτικά τις σκέψεις των μαθητών τους αλλά και τις δικές τους προκαταλήψεις και υποθέσεις που σχετίζονται με τον πολιτισμό προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Tutak et al., 2011, Ukrokođu, 2007 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015). Στον πυρήνα μιας τέτοιας διδασκαλίας υπάρχουν δυο βασικά στοιχεία : η διδασκαλία για την προώθηση της κοινωνικής συνείδησης και η διδασκαλία για την ενθάρρυνση των μαθητών (Ayers, Hunt, & Quinn, 1998 όπ. αναφ. στο Kraft, 2007). Αυτή η διαδικασία «συνειδητοποίησης», όπως την ορίζει ο Paulo Freire (1970, όπ. αναφ. στο Kraft, 2007), είναι μία αυτο – ανάκλαση αλλά ταυτόχρονα και μια κοινωνική αντανάκλαση που καταλήγει ως κοινωνική συνείδηση. Οι εκπαιδευτικοί «ενθαρρύνουν τους μαθητές να ξεσκεπάσουν την ανισότητα και την αδικία από τα πέπλα της δημοκρατικής και αξιοκρατικής ρητορικής» (Cummins, 2001 όπ. αναφ. στο Kraft, 2007) και σε δεύτερο επίπεδο να επικρίνουν το status quo και να αναλάβουν από κοινού δράση για την πραγματοποίηση κοινωνικών αλλαγών. Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία εκμάθησης αντί να αποτελούν «παθητικά δοχεία για τη διαβίβαση γνώσεων» (Freire, 1998; όπ. αναφ. στο Kraft, 2007) και η διδακτική πράξη αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας «πολιτικής πράξης».

Ο Matthew Kraft (2007) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πράξη που εστιάζει στην κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται άμεσα με την ενσωμάτωση των θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στο πρόγραμμα σπουδών, τη χρήση κοινωνικά δίκαιων διδασκτικών πρακτικών, και τη δημιουργία μιας κοινωνικά δίκαιης σχολικής κοινότητας. Το πρόγραμμα σπουδών είναι έντονα επηρεασμένο από τον πολιτισμό, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες κάθε συμμετέχοντα σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον (Castenelle & Pinar, 1993, Henderson & Kesson, 2004, Pinar, 2004 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015) ενώ σύμφωνα με τους Henderson και Kesson (2004: 206 – 207 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015), «το πρόγραμμα σπουδών, με όλη του την πολυπλοκότητα, είναι ο πολιτισμός. Ενσωματωμένα σε αυτό είναι οι αξίες μας, οι πεποιθήσεις μας για την ανθρώπινη φύση, τα οράματά μας για την ευζωία και οι

ελπίδες μας για το μέλλον». Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών με εστίαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη βελτιώνουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν διαφορετικούς μαθητές (Katsarou, Picower, & Stovall, 2010; Darling – Hammond, French, & Garcia – Lopez, 2002, Nieto, 2000, Villegas & Lucas, 2002 όπ. αναφ. στο Jackson, 2015). Ο Kraft (2007) επισημαίνει ότι τα σχολεία που διδάσκουν την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να έχουν ένα αφοσιωμένο, με υψηλή ειδίκευση και αυτο – στοχαστική διάθεση διδακτικό προσωπικό, να είναι μικρά σε μέγεθος και να έχουν δημοκρατική διοίκηση.

Συνοψίζοντας, η εισαγωγή των ζητημάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, θέτει στο επίκεντρο βασικά ερωτήματα που αφορούν τη βασική αποστολή και το όραμα του σχολείου καθώς και τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσονται όλοι οι μαθητές δίκαια και ισότιμα, όπως τα εξής :

- Κατά πόσο το κράτος μπορεί να παρέχει σε όλους τους πολίτες του τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη του όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, χωρίς να τους απορρίπτει και να τους αδικεί;
- Ποιοί μαθητές, με ποιά χαρακτηριστικά και με ποιούς τρόπους αδικούνται ή έχουν το λιγότερο όφελος από τις ισχύουσες θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις;
- Ποιές πολιτικές και ποιές πράξεις αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και ποιές την αποσιωπούν, στο επίπεδο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε θεσμικό πλαίσιο;
- Ποιές πολιτικές και ποιές πράξεις αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και ποιές την αποσιωπούν, σε επίπεδο σχολικής μονάδας;
- Πώς θα μπορούσε το σχολείο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική αδικία και να συνδέσουν τις παρεχόμενες γνώσεις με την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που βιώνουν αμφισβητώντας παγιωμένες αντιλήψεις ;

- Ποιά περιθώρια απόκλισης από ένα μονοσήμαντο πρόγραμμα σπουδών υπάρχουν για τον εκπαιδευτικό που θέλει να προωθήσει και να ενσωματώσει στη διδασκαλία του ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης ;
- Πώς μεταβάλλεται η βασική αποστολή και το όραμα μίας σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα των ζητημάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Ποιά σχολική κουλτούρα πρέπει να διαμορφωθεί από το διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας ώστε να μην αδικούνται συγκεκριμένες ομάδες παιδιών στο σχολείο;

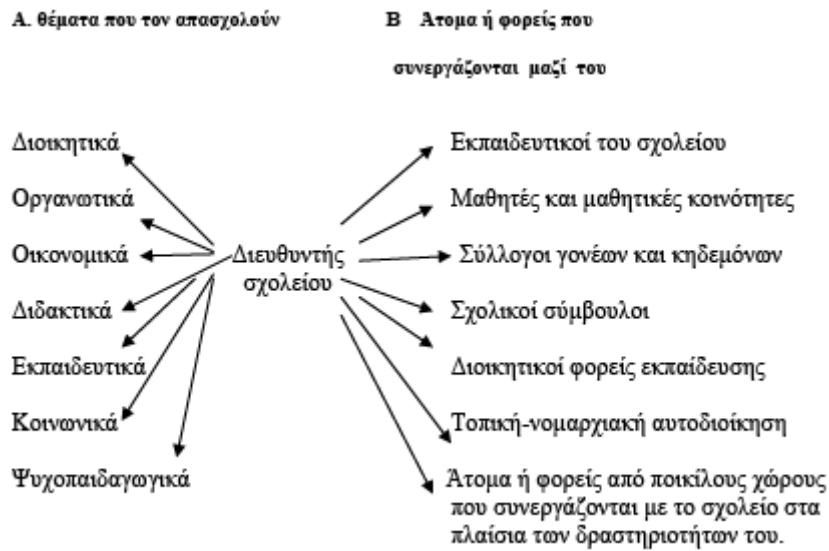
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Σχολική Ηγεσία

Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει πλήθος προβλημάτων, που απορρέουν από την ποικιλομορφία και την διαφορετικότητα, και ο διευθυντής καθώς και το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί αναδεικνύονται σε σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο διευθυντής – ηγέτης διαδραματίζει κομβικό ρόλο, καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο αλλά και το συναινετικό παράγοντα που θα γεφυρώσει τις διαφορές ανάμεσα στην κεντρική εξουσία ως φορέα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και τη σχολική μονάδα ως οργανικό σύστημα, από το οποίο εκπορεύονται οι καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο σχολικός ηγέτης με τη στάση του, τις αντιλήψεις του και το αξιακό του σύστημα θα επηρεάσει τη σχολική κοινότητα και οι επιλογές του και οι αποφάσεις του θα καθορίσουν την επιτυχή πορεία του σχολείου του ως προς τις προκλήσεις της εποχής (Νάστος, 2011). Η πολυπλοκότητα της θέσης του και η ανάγκη ανταπόκρισής του σε επίπεδο επιστημονικό, παιδαγωγικό, διοικητικό, διαχείρισης της καθημερινότητας, απαιτούν επαναπροσδιορισμό του ηγετικού του ρόλου ως πολιτικού και κοινωνικού, ώστε να αμφισβητεί τις ανισότητες του συστήματος και να δεσμεύεται στην υλοποίηση πράξεων κοινωνικής αλλαγής και ανθρώπινης χειραφέτησης.

Σύμφωνα με την Πετρίδου «η ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία επηρεασμού των ενεργειών και της συμπεριφοράς των ατόμων από τον ηγέτη τους ώστε εθελοντικά και αυθόρμητα να συνεργαστούν για να υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας και μέσα από αυτούς και τους ατομικούς τους στόχους» (Πετρίδου, 2011: 343).

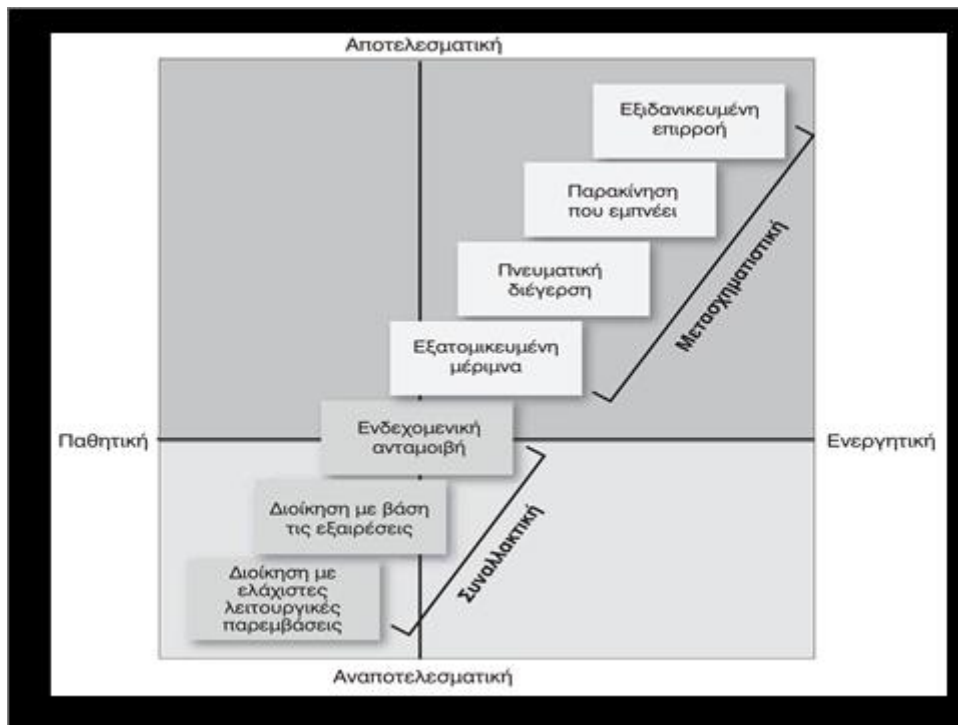
Το διαρκώς αυξανόμενο κοινωνικό αίτημα για ενδυνάμωση του σχολικού αποτελέσματος συντείνει στο να μην είναι πλέον ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας μόνο θεσμικός, διεκπεραιωτικός. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και στις σύγχρονες απαιτήσεις για σχολική αποτελεσματικότητα, ο ρόλος του απαιτείται να είναι πολυσύνθετος καθώς, όπως επισημαίνει η Αθανασούλα – Ρέππα (2012), αποτελεί την «*πυξίδα*» του εκπαιδευτικού οργανισμού.



Σχήμα 2.1: Ο πολυσύνθετος ρόλος του Διευθυντή (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 170)

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας πρέπει να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στους πολλαπλούς του ρόλους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012; Λεμονή & Κολεζάκης, 2013:166-169) ως :

- Κάτοχος βασικών γνώσεων διοίκησης.
- Εσωτερικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου.
- Διαμορφωτής του κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας της σχολικής μονάδας που ηγείται.
- Εμπνευστής για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων.
- Ο συνεκτικός κρίκος μεταξύ σχολικής μονάδας και ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.
- Διαμεσολαβητής στην απόδοση λόγου για τις ευθύνες.
- Ο σύνδεσμος για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας.
- Εκπαιδευτικός ηγέτης.
- Αυτός που διασφαλίζει το όραμα για την μονάδα.
- Ο διαχειριστής των υλικών και άυλων πόρων της μονάδας.



Σχήμα 2.2: Πλήρες εύρος συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Robbins & Judge, 2011, όπ. αναφ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2012).

Τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : την κατανεμημένη (ή επιμεριστική ηγεσία), τη συναλλακτική ηγεσία και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Η **κατανεμημένη ηγεσία** μετατοπίζει το κέντρο βάρους των επιμέρους ευθυνών από τον διευθυντή στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς (Menon – Eliophotou 2011, όπ. αναφ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Κατά τη **συναλλακτική ηγεσία**, οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών βασίζονται σε μία αμοιβαία επωφελή «ανταλλαγή προϊόντων» (Πασιαρδής, 2012, όπ. αναφ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Σε αυτό το στυλ ηγεσίας οι διευθυντές ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με αντάλλαγμα την ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από αυτούς (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Ένας **μετασχηματιστικός ηγέτης**, παρακινεί τους υφισταμένους του, δίνει «όραμα» – είτε μέσω έμπνευσης, είτε μέσω διαμόρφωσης μίας κατάλληλης κουλτούρας για κοινή αποστολή (Menon – Eliophotou 2011, όπ. αναφ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Αποτελεσματικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που έχουν εξιδανικευμένη επιρροή, παρακίνηση που εμπνέει, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένα μέριμνα (Robbins & Judge, 2011, όπ. αναφ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2012).

Σύμφωνα με τη συνοπτική αναφορά που πραγματοποιήθηκε για την μετασχηματιστική ηγεσία, γίνεται αντιληπτό, ότι δίνεται έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ως διαμορφωτή της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος.

Οι Cohen et al. (2009) υποστηρίζουν ότι όταν σε μία σχολική μονάδα υιοθετείται ένα θετικό και ανοιχτό κλίμα από το διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτιμούν την υποστήριξη και τη βοήθεια που δέχονται, αισθάνονται ότι έχουν επιρροή στα σχολικά δρώμενα και ως απόρροια οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών διέπονται από επικοινωνία με ποιοτικότερα χαρακτηριστικά.

Η κινητήρια δύναμη για τη διαμόρφωση της εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας σε μία εκπαιδευτική μονάδα είναι ο διευθυντής καθώς *«είναι στο χέρι του να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα»* (Ανθοπούλου, 1999:23) συνεπώς ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας στη σχολική μονάδα πρέπει να αποτελεί έναν από τους πρώτους στόχους του (Χριστοφίδου, 2011).

Οι Deal & Peterson ορίζουν τη **συμβολική ηγεσία** ως την ικανότητα των διευθυντών να κατανοήσουν και να διαμορφώσουν την κουλτούρα του σχολείου (Deal & Peterson, 1999, όπ. αναφ. στους MacNeil et al. 2009). Οι MacNeil et al. αναφέρονται σε μία αποτελεσματική ηγεσία, η οποία προσεγγίζει τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας με ολιστικό τρόπο. Η βαθύτερη κατανόηση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας της μονάδας, εξοπλίζει τους διευθυντές κατάλληλα, προκειμένου να διαμορφώσουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές, που είναι απαραίτητες για την προώθηση ενός αποδοτικού περιβάλλοντος μάθησης (MacNeil et al., 2009). Ένας διευθυντής σχολείου, προκειμένου να βελτιώσει την σχολική αποτελεσματικότητα, οφείλει να διαμορφώνει μια συνεργατική κουλτούρα η οποία προωθεί και ενθαρρύνει τη μάθηση (Sergiovanni, 2001; όπ. αναφ. στους MacNeil et al., 2009). Σύμφωνα με την έρευνα των Engels et al., τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που έχουν διαμορφώσει την κατάλληλη συνεργατική κουλτούρα η οποία ενθαρρύνει τις αποτελεσματικότερες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και συνεπώς τονώνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι (Engels et al., 2008) : (1) η προσανατολισμένη συμπεριφορά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, (2) η

μετασχηματιστική ηγεσία, (3) η αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων της μονάδας και η προτίμηση τους για εκτέλεση καθηκόντων που άπτονται σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και (4) η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους σε θέματα που αφορούν τους στόχους, το όραμα και την αποστολή της μονάδας.

Ποια είναι όμως η συμβολή του διευθυντή στη σχολική αποτελεσματικότητα; Ο ρόλος του δεν έχει άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά επιδρά έμμεσα από τον τρόπο που έχει διαμορφώσει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Witziers et al., 2003, όπ. αναφ. στους MacNeil et al, 2009). Με την προαναφερθείσα άποψη συντάσσεται η Αργυροπούλου, σύμφωνα με την οποία, *«υπάρχουν και άλλα συστατικά του σχολείου στα οποία η ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας»*, όπως το να δομηθούν και να συντονιστούν υγιείς σχέσεις μέσα και έξω από το σχολείο (Αργυροπούλου, 2012α). Βέβαια, όπως τονίζει, για τη θεμελίωση αυτών των σχέσεων απαιτούνται μεγαλύτερα επίπεδα αυτονομίας, βελτίωση της κατάρτισης των διευθυντών όσον αφορά την αποτελεσματική δικτύωση και ενθάρρυνση να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αργυροπούλου, 2012α). Επιπλέον, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτο – ανάπτυξη των διευθυντών των σχολείων που μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο, όχι μόνο για την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανότητας και αποτελεσματικότητάς τους αλλά και για τη βελτίωσή τους σε προσωπικό επίπεδο (να βελτιωθούν ως προσωπικότητες για να μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των καθηγητών και των μαθητών και να τους βοηθήσουν ανάλογα), ώστε να δημιουργήσουν τα κατάλληλα ηγετικά χαρακτηριστικά (μεταξύ άλλων αυθεντικότητα και ηθική), που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός αποδοτικού περιβάλλοντος στα σχολεία που ηγούνται (Αργυροπούλου, 2012β). Η διαδικασία της αυτο – ανάπτυξης είναι αποτέλεσμα της προθυμίας και επιθυμίας των διευθυντών να συμμετάσχουν σε αυτή τη διαδικασία, όχι επειδή πρέπει αλλά επειδή θέλουν να μάθουν περισσότερα και περιλαμβάνει την επαγγελματική μάθηση, η οποία είναι είτε εξωτερική – η απόφαση των διευθυντών να λάβουν εξωτερική βοήθεια (επιμορφωτικά σεμινάρια, μαθήματα, μάθηση από ομότιμους μέσω δικτύωσης), είτε εσωτερική – να διευρύνουν τους ορίζοντές τους (Αργυροπούλου, 2012β). Τέλος, σύμφωνα με την Αργυροπούλου, είναι σημαντικό για έναν ηγέτη να διέπεται από ηθική και αυθεντικότητα. Αυθεντικότητα σημαίνει ότι ο διευθυντής είναι ειλικρινής και συνεπής με αυτά που κηρύττει και πιστεύει, έτσι ώστε να μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα παρόμοιας

συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς, ενώ η ηθική αναφέρεται στην κατάλληλη συμπεριφορά του διευθυντή ώστε να είναι σύμφωνη με την ηθική του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζει και εργάζεται (Argyropoulou, 2012β).

Ο Anderson (2009, όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009) προβάλλει τους «**ηγέτες της υπεράσπισης**» που αγωνίζονται για την πρόσβαση όλων των μαθητών στη δημόσια εκπαίδευση και αντιστέκονται στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές μεταρρυθμίσεις, διερευνώντας τη σχέση μεταξύ πολιτικής και πρακτικής, λογοδοσίας, ηγεσίας και παιδαγωγικής. Ο διευθυντής που οραματίζεται το δίκαιο και δημοκρατικό σχολείο, επιδιώκει με συγκεκριμένες δράσεις την ενίσχυση των ευκαιριών ζωής όλων των παιδιών, ιδιαίτερα των περιθωριοποιημένων (Karpinski & Lugg, 2006, όπ. αναφ. στο Νάστος, 2011) και, επιπλέον, υιοθετεί έναν «**μετασχηματιστικό λόγο περί ετερότητας**», στοχεύοντας στη δημιουργία ενός οργανισμού, ο οποίος εφαρμόζοντας μια πολιτική αναγνώρισης της διαφοράς, τη σέβεται και την αποδέχεται με βάση το δημοκρατικό ιδεώδες, χωρίς να επιθυμεί την αφομοίωσή της, θεωρώντας την «πηγή παραγωγικών σχέσεων» και όχι «πηγή ελλειμματικότητας» (Blackmore, 2006).

2.2 Ο πολιτικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα, εξαντλείται στον «ηγέτη του προγράμματος σπουδών» (Niesche, 2013). Ο πολιτικός ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρεται στον τρόπο μάθησης, όχι όπως έχει συνταγογραφηθεί από το σύστημα, με τον περισσότερο χρόνο να καταναλώνεται στις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά με τη συνεχή προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών, των διαφορετικών ομάδων με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, της σχολικής κοινότητας – μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί (Niesche, 2013). Ο πολιτικός ρόλος του ηγέτη απαιτεί την αντιμετώπιση ζητημάτων «μεγαλύτερων από την εκπαίδευση», καθώς αποτελεί το σημείο τομής των προσδοκιών και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το κατάλληλο επίπεδο φροντίδας για τους μαθητές της σχολικής μονάδας, υπό το πρίσμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Niesche, 2013).

Η πολιτική χροιά στο ρόλο του σχολικού ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης, απαιτεί έναν χώρο αμφισβήτησης και αντίστασης, που επιτρέπει αφενός την ικανοποίηση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου την δυνατότητα να αντισταθεί

σε ζητήματα που το ίδιο το σύστημα προωθεί την ανισότητα, εντός της σχολικής κοινότητας (Niesche, 2013). Η φιλοσοφία της συναισθηματικής φροντίδας και υποστήριξης των μαθητών είναι αυτό που προέχει, ακόμα και αν χρειάζεται αντίσταση και αμφισβήτηση του ίδιου του συστήματος. Σύμφωνα με το Foucault (1991), σε αυτή την περίπτωση η αντίσταση δεν είναι μόνο παραγωγική αλλά και εγγενής στην λειτουργία της εκπαίδευσης. Ο πολιτικός ρόλος του σχολικού ηγέτη διαμορφώνεται και εντοπίζεται στη διαδικασία εξισορρόπησης των εντάσεων σε ζητήματα που προκύπτουν, μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος, των δικών του προσωπικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων, των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και των αναγκών των μαθητών, της μονάδας που ηγείται, με κύριο σκοπό την απονομή και την αποκατάσταση των πτυχών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως επισημαίνεται από τον Foucault (2002), «η πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία ασκείται στα θέματα μόνο στο βαθμό που είναι ελεύθερα» δηλ. ο σχολικός ηγέτης τοποθετείται σε θέματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης με διαφορετικό τρόπο δράσης και με διαφορετική συμπεριφορά (ή αντι-συμπεριφορά) ανάλογα με την περίπτωση. Αυτό προϋποθέτει τον κοινωνικό έλεγχο που ο ίδιος ο διευθυντής πρέπει να κάνει, ώστε να αλλάξει την μακροχρόνια αντίληψη των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν περαιτέρω κοινωνικό έλεγχο προκειμένου να γίνει αντιληπτό ότι δεν ενισχύουν την εκπαιδευτική ανισότητα.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο σχολικός ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να δημιουργεί μια ατζέντα υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, επιδιώκοντας να διαταράξει τις υπάρχουσες και παγιωμένες αντιλήψεις των χαμηλών επιδόσεων για τους μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Συνεπώς γίνεται ο επικεφαλής πολιτικός ηγέτης της σχολικής κοινότητας, που την εκπροσωπεί στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Boyd (1992, όπ. αναφ. στο Brewer, 2011) προσεγγίζει τον πολιτικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας μέσω του ελέγχου των αποτελεσμάτων των εφαρμογών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προωθούνται από το σύστημα. Αυτός ο πιο πολιτικοποιημένος ρόλος του σχολικού ηγέτη – δημόσιου διαχειριστή, αναφέρεται σε μία ταυτόχρονα συγκεντρωτική και αποκεντρωτική εκπαιδευτική διακυβέρνηση (Brewer, 2011), η οποία βασίζεται σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο που περικλείει την σχολική κοινότητα, την αγορά εργασίας και την κοινωνία των πολιτών,

ενσωματώνοντας στο εκπαιδευτικό έργο τις πολιτικές απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης (Dahredorf, 1999, όπ. αναφ. στο Brewer, 2011).

Σύμφωνα με τους Lugg & Boyd (1993, όπ. αναφ. στο Brewer, 2011) ο ρόλος των σχολικών ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης αποκτά πολιτική χροιά, όταν «ενισχύουν τις συνεργασίες της σχολικής μονάδας αφενός με τους εξωτερικούς πολιτικούς, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, αφετέρου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας». Οι συγγραφείς τονίζουν ότι αυτές οι ενέργειες που έχουν οριζόντιο χαρακτήρα (και όχι κάθετο από την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική μονάδα) είναι εφικτές σε ένα ταυτόχρονα συγκεντρωτικό και αποκεντρωμένο πλαίσιο. Συνεπώς προκειμένου υλοποιηθούν οι συνεργασίες αυτές, που έχουν στόχο την αύξηση της απόδοσης όλων των μαθητών – ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, απαιτούν λεπτούς και ευαίσθητους χειρισμούς καθώς και πολιτικά ευφυείς ενέργειες που θα ξεπερνούν τα γραφειοκρατικά όρια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εφαρμογή ενός συγκεντρωτικού και ταυτόχρονα αποκεντρωμένου πλαισίου σχολικής διακυβέρνησης, δεδομένης της πραγματικότητας του ευρύτερου πολιτικού πλαισίου, δημιουργεί εντάσεις, ενστάσεις, αντιφάσεις, παράδοξα και τάσεις προς δυσλειτουργία (Boyd & Crowson, 2002 – όπ. αναφ. στο Brewer, 2011). Συνεπώς, αυτές οι αντιφάσεις και τα παράδοξα, απαιτούν μία νέα μορφή σχολικής ηγεσίας, ισχυρής και ταυτόχρονα ευέλικτης, που θα μπορούσε να κατανοήσει, να ενσωματώσει και να αλληλεπιδράσει με τα «παράδοξα», διευρύνοντας τα όρια του γραφειοκρατικού συγκεντρωτικού συστήματος (Boyd & Crowson, 2002 – όπ. αναφ. στο Brewer, 2011). Σύμφωνα με τους Boyd & Crowson (2002) αυτός ο τύπος ισχυρής ευέλικτης ηγεσίας συνδέεται σημαντικά με την ικανοποίηση των αναγκών των πιο ευάλωτων και περιθωριοποιημένων μαθητών και ως εκ τούτου διαμορφώνει την απαίτηση για έναν πιο πολιτικά ενεργό σχολικό ηγέτη.

2.3 Ηγεσία για την Κοινωνική δικαιοσύνη

Το πλαίσιο ανάλυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση δεν θα πρέπει να οριοθετείται στον εντοπισμό των αιτιών που υπονομεύουν τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά θα πρέπει να επεκτείνεται και στην αναζήτηση των τρόπων εκείνων που θα αποκαθιστούν το αίσθημα δικαιοσύνης και παράλληλα

θα ανατρέπουν την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Γίνεται αντιληπτό πως η δημιουργία μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στοχεύει στην απονομή και στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, προϋποθέτει την αντίστοιχη κοινωνική, πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία (Dantley & Tillman, 2010:31).

Πριν αναλυθεί το πλαίσιο της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να τεθούν δύο σημαντικές βάσεις. Πρώτον, η ψήφιση ενός νομοθετήματος προαγωγής θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και η τυπική εφαρμογή του δεν επαρκούν ώστε να διασφαλιστεί η δημιουργία συνθηκών δικαιοσύνης στις εκπαιδευτικές μονάδες και δεύτερον ο ρόλος της ηγεσίας δεν εξαντλείται μόνο στις καθημερινές τυπικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες (διεκπεραιωτικός) αλλά επεκτείνεται και σε στοχευμένες δράσεις που προάγουν θέματα ισότητας, διαφορετικότητας και συμπερίληψης (Koutselini et al., 2004 – Lumby & Coleman, 2007).

Οι παράγοντες που μετατόπισαν στο επίκεντρο την εκπαιδευτική ηγεσία ως θεμελιωτή προαγωγής και διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο μικρο – επίπεδο της εκπαίδευσης, δηλαδή στις σχολικές μονάδες, είναι οι δημογραφικές αλλαγές, η οικονομική κρίση, η μετανάστευση, η αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η σχολική διαρροή, η πολιτική αστάθεια και ο ευμετάβλητος χαρακτήρας της κουλτούρας της κοινωνίας. Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται καθημερινά και συνεχώς να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις, όντας συμμορφωμένοι με τη θεσμική διάσταση, που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη, την αναγνώριση και την ανοχή της διαφορετικότητας, την ηθική, την πολυπολιτισμικότητα και τη μη αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Οι αποφάσεις αυτές, που πηγάζουν από την πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, πρέπει κατά κύριο λόγο να οικοδομούνται σε αξίες, που σταδιακά θα κατευθύνουν μία γενικότερη κοινωνική αλλαγή προς την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Oliva et al, 2010 – Μιχαήλ, 2013: 32).

Οι McCray και Beachum (2014) τονίζουν ότι οι μαθητές με πολιτιστικές και γλωσσικές ποικιλομορφίες μπορούν να χάσουν την αίσθηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού σκοπού, αν αισθανθούν ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους παρέχει το σχολείο είναι ασύμβατες με την πραγματικότητά τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό, οι συγγραφείς προτείνουν μία παιδαγωγική αυτο – ανάπτυξη, η οποία ενθαρρύνει την αυτο – συνειδητοποίηση και την αυτο – επιβεβαίωση των

μαθητών, δηλ. προτείνουν την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου τους (οικογενειακού, γλωσσικού και φιλοδοξιών).

Οι Harris, Adams, Jones και Muniandy (2015) υπογραμμίζουν τη σημασία της πολιτιστικής ταυτότητας και των ιδιαίτερων πλαισίων στα οποία πρέπει να βασίζεται η εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι η αναζήτηση της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης πρέπει να κινηθεί πέρα από μια επιφανειακή και αποσαφηνισμένη προσέγγιση. Επίσης υποστηρίζεται ότι προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, πρέπει να υπάρχουν κανόνες και δομές, οι οποίες ρητά ή σιωπηρά καλωσορίζουν όλους τους μαθητές (Young, Nelson, Hottle, Warburtonm, & Young, 2011), δημιουργούν συνθήκες που τους επιτρέπουν να αισθάνονται ασφαλείς επιτυγχάνοντας μια αίσθηση αυτοπροσδιορισμού και αυτοπεποίθησης (McCray & Beachum, 2014; Riley, 2013) και εξαλείφουν όλες τις μορφές εκφοβισμού (bullying) (Waters, 2011).

Σύμφωνα με την Shields (2004), ένα σημαντικό λάθος των εκπαιδευτικών είναι η **παθολογία της σιωπής**. Η συγγραφέας αναφέρεται στις καλές αλλά άστοχες προθέσεις των εκπαιδευτικών για δίκαιη δράση, που προκειμένου να μην εκτεθούν ή διαχωριστούν οι περιθωριοποιημένοι μαθητές, παραμένουμε σιωπηλοί απέναντι στις σκληρές πραγματικότητες που διαμορφώνουν το σκηνικό της εκπαιδευτικής διαφοράς ή και ανισότητας, ενοχοποιώντας έτσι τη βιωμένη εμπειρία πολλών μαθητών και παρεμποδίζοντας παράλληλα μία εποικοδομητική συζήτηση αναφορικά με την διαφορετικότητα.

Αντιμετωπίζοντας τις παθολογίες της σιωπής, το πλαίσιο αντικαταπιεστικής εκπαίδευσης του Kumashiro (2000) μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση για την εφαρμογή μίας ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης, που θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μελών των ομάδων εκείνων που περιθωριοποιούνται και θα αντιμετωπίζει τις ανισότητες που προέρχονται από αυτήν τη διαφορετικότητα, με τέτοιο τρόπο ώστε να επιφέρει μια κοινωνικά πιο δίκαιη αλλαγή στα σχολεία. Το πλαίσιο αντικαταπιεστικής εκπαίδευσης του Kumashiro (2000:26-27) εστιάζει 1). στη βελτίωση των εμπειριών των μαθητών που ανήκουν στις περιθωριοποιημένες ομάδες, 2). στις αντιλήψεις όλων των μαθητών (προνομιούχοι και περιθωριοποιημένοι) σχετικά με την διαφορετικότητα, 3). στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο κάποιες

ομάδες ευνοούνται και κάποιες ομάδες αδικούνται και 4). στην εκπαίδευση που αλλάζει τους μαθητές και εν συνεχεία την κοινωνία.

2.3.1 Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης. Χαρακτηριστικά και Πρακτικές.

Η προαγωγή της κοινωνική δικαιοσύνης και η ανατροπή των πρακτικών αναπαραγωγής ανισοτήτων στο έργο ενός σχολικού ηγέτη προϋποθέτει ότι ο τελευταίος ενστερνίζεται στοιχεία από ένα θεμελιακά συναισθηματικό πλαίσιο ηθικών αξιών δικαίου, αλληλεγγύης και εντιμότητας (Λιανός, 2000: 243). Ο κοινωνικά δίκαιος σχολικός ηγέτης ενοχλείται από την υπάρχουσα εκπαιδευτική ανισότητα και αδικία και θέτει ως αυτοσκοπό και ηθική προσταγή την ανάληψη δράσεων, που θα στηρίζουν τους περιθωριοποιημένους μαθητές (Evans, 2007). Η επιθυμία ενός σχολικού ηγέτη να εφαρμόσει τις κατάλληλες δράσεις για την αντιμετώπιση ανισοτήτων στη σχολική καθημερινότητα (Ζεμπύλας, 2010 στο Σακελλαρίου, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2010: 110) πηγάζει μέσα από τις ηθικές αξίες και τις αρχές που πρεσβεύει και που ακολουθούν τις πράξεις του, καθώς και από τις γνώσεις του και την εμπειρία του (Rallis et al., 2008). Ωστόσο, η κατοχή μιας στερεής βάσης αντιλήψεων και προσωπικών πεποιθήσεων από μέρους του ηγέτη, δεν μπορεί να είναι αρκετή, αν δεν συνοδεύεται από συγκεκριμένες δράσεις (Theoharis, 2008).

Σύμφωνα με τους Goldfarb & Grinberg (2002), τα σχολεία που διοικούνται σύμφωνα με το πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, κατά το οποίο τροποποιείται ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός θεσμός και η οποιαδήποτε θεσμική πρακτική που αντιστρατεύεται στην πλήρη συμμετοχή των μαθητών στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης, έχουν καταστεί χώροι δίκαιου πεδίου μάθησης και συνύπαρξης και αποτελούν την πυξίδα προς μία αποτελεσματική κοινωνική θετική αλλαγή. Η Radd (2007) διακρίνει την αξία της ηγεσίας της κοινωνικής δικαιοσύνης σε βραχυπρόθεσμη, όπου θα διασφαλίζεται η εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και σε μακροπρόθεσμη, όπου θα δημιουργείται μία δημοκρατική συλλογική κοινωνία, κατάλληλη για τη συμμετοχή των πολιτών στις ολοένα και πιο ποικιλόμορφες κοινωνικές ομάδες (Larson & Murtadha, 2002).

Ο Theoharis (2008), στη βάση της περιγραφής του ηγέτη που αξιακά είναι προσανατολισμένος τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη προς την κοινωνική

δικαιοσύνη, κατέληξε σε τρία (3) κοινά γνωρίσματα ηγεσίας : την **αλαζονική ταπεινότητα** (arrogant humility), την **παθιασμένη ηγεσία** (passionate leadership), και μια **επίμονη αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη** (tenacious commitment). Για να χτιστεί ένα σχολείο με ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να ανθίσει μια ηγεσία που θα αποβλέπει στην κοινωνική δικαιοσύνη, χρειάζεται κάτι περισσότερο από μία καλή ηγεσία (**Πίνακας**), σε μία βάση διάκρισης που χαρακτηρίζεται από μία στοχαστική, ενταξιακή και προσανατολισμένη προς τη συλλογική δράση μορφή ηγεσίας (Theoharis, 2007:251). Πιο συγκεκριμένα :

- Δεν μπορεί να υιοθετηθεί ένα διεκπεραιωτικό μοντέλο ηγεσίας που θα αντλεί στοιχεία και αρχές από ένα νομοθετικό πλαίσιο και από μία διοικητική θεωρία (Μιχαήλ, 2013). Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφορικά με τη σχολική ηγεσία έχει ως κοινή βάση αντίληψης ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει το ρόλο του ακτιβιστή ηγέτη, με επίκεντρο ενδιαφέροντος την ισότητα (McKenzie et al., 2008). Η προσέγγιση του ακτιβιστή ηγέτη που θέλει να είναι παρεμβατικός σε σχέση με την ηγεσία δικαιοσύνης υπερβαίνει την απλή επιτέλεση του τυπικού καθήκοντος. Οι Marshall et al., (2010) χαρακτηρίζουν την φύση της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης ως επαναστατική, που καθιστά αναγκαία την μετακίνηση των σχολικών ηγετών έξω από το σχολικό κτίριο και το γραφείο.

- Είναι απαραίτητη η κατανόηση των αναγκών της περιοχής που υπάγεται η σχολική μονάδα καθώς και η επίγνωση της γενικότερης κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής κατάστασης. Μία εκπαιδευτική μονάδα δεν λειτουργεί ανεπηρέαστη από το κοινωνικό της περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει τόσο τις εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και την επίδοση των μαθητών της (Thrupp, 2006). Σύμφωνα με τον Bogotch (2002), η επίλυση των ζητημάτων που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί πρόκληση που βασίζεται στη θεωρία αλλά κυρίως στην πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δεδομένου ότι *«δεν μπορούν να υπάρχουν σταθερά ή προβλέψιμα νοήματα κοινωνικής δικαιοσύνης πριν την πραγματική εμπλοκή με την πράξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας»* Bogotch (2002:153). Παράλληλα ο Bogotch (2002) υπογραμμίζει ότι η πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας πρέπει να λαμβάνει χώρα εντός ενός συγκεκριμένου χώρου αναφοράς αναδεικνύοντας μία δυναμική διασύνδεση πράξης και συγκεκριμένου χώρου. Το ρευστό και ευμετάβλητο κοινωνικό περιβάλλον είναι ο λόγος για τον οποίο ο κοινωνικά

δίκαιος σχολικός ηγέτης οφείλει να πράττει αδιάκοπα και στοχευμένα μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικής (Bogotch, 2002:154). Στο ίδιο κλίμα κυμαίνονται και οι Rodriguez & Fabionar (2010), που 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.

- Σύμφωνα με τους Rodriguez & Fabionar (2010), η χαμηλή σχολική επίδοση δεν πρέπει να τεκμαίρεται μόνο από το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον και ούτε το εν λόγω περιβάλλον να αποτελεί αιτιολογία για την σχολική διαρροή. Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί μια κριτική στάση απέναντι σε αυτούς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που στατιστικά συνδέονται με την χαμηλή επίδοση των μαθητών. Οι Marshall & Oliva (2010) επισημαίνουν ότι απαιτείται μία βαθύτερη κατανόηση των αιτιών για τις οποίες συγκεκριμένες ομάδες μαθητών δεν αποδίδουν εξίσου καλά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο σχολείο και ότι δεν πρέπει να θεωρείται ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών των κοινοτήτων από τις οποίες προέρχονται. Αντιθέτως, τα άμεσα αποτελέσματα συχνά είναι απότοκο μίας ανεπάρκειας του συστημικού και οργανωσιακού εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου δεν έχουν εφαρμοσθεί ή αναλυθεί οι κατάλληλες πρακτικές, ώστε να αποφευχθούν οι επιπτώσεις στους μαθητές που δεν ανήκουν στην κατηγορία του μέσου όρου (Marshall & Oliva, 2010). Η Blackmore (2006) τονίζει ότι η σύνδεση μεταξύ ταυτότητας και σχολικής επίδοσης είναι τόσο υπόρρητη όσο και ρητή ενώ παράλληλα ο Hargreaves (2004) αναλύει τα προβλήματα της σχολικής αποτυχίας σε αποτυχία στο σχολείο και αποτυχία των σχολείων. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Clarke (2006) όπου τονίζει ότι ένα χαρακτηριστικό του κοινωνικά δίκαιου σχολικού ηγέτη είναι η κριτική αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς το πρόβλημα των δομικών ανισοτήτων μπορεί να βρίσκεται βαθιά παγιωμένο εντός του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος.

- Το κέντρο των πρακτικών ενός κοινωνικά δίκαιου σχολικού ηγέτη αφορά στις μειονότητες, στις ευπαθείς ομάδες και στους περιθωριοποιημένους μαθητές, από τους οποίους στερείται το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης λόγω του φύλου, της καταγωγής, της σεξουαλικότητας, της θρησκείας, της αρτιμέλειας και της οικογενειακής και οικονομικής τους κατάστασης (Κυρίτσης, 2016). Συνεπώς

σε ένα πλαίσιο που πρεσβεύει το σεβασμό και το δικαίωμα στη διαφορά καθώς και την αντίθεση στον αποκλεισμό, ο κοινωνικά δίκαιος σχολικός ηγέτης, οφείλει να αποδομήσει κριτικά τις διακρίσεις, τις αρνητικές πεποιθήσεις και τις προκαταλήψεις για τη διαφορετικότητα στο σχολείο που διαιωνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση (Dantley & Tillman, 2010:31). Οι Dantley & Tillman (2010) διαμορφώνουν το πλαίσιο οικοδόμησης ενός κοινωνικά δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος και της ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών, το οποίο άπτεται στην άρθρωση ενός **αντι – ηγεμονικού μοντέλου** και στην αποφασιστικότητα για μετακίνηση από τη ρητορική προς ένα **ακτιβισμό πολιτικών δικαιωμάτων** (Dantley & Tillman, 2010:23). Συνεχίζοντας οι συγγραφείς, ορίζουν τους σχολικούς ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης ως μετασχηματιστικούς ή δημόσιους διανοούμενους που ασκούν κριτική ανάλυση στις συνθήκες που διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, με σκοπό να μετασχηματίσουν την κουλτούρα και τις θεσμικές εκπαιδευτικές δομές. Με τη βάση αυτής της θεώρησης ταυτίζονται και οι Guerra et al. (2013) τονίζοντας ότι ο κοινωνικά δίκαιος σχολικός ηγέτης πρέπει να συμπεριφέρεται ισότιμα σε όλους τους μαθητές και να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ανισότητες που εμφανίζονται και διαιωνίζονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές και αντισταθμιστικά να προάγει τις πρακτικές που προσπαθούν να τις εξαλείψουν (Guerra et al, 2013).

- Γίνεται αντιληπτό πως η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου απαιτεί τις κατάλληλες γνώσεις και τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να αντιμετωπίσουν δύσκολες και περίπλοκες καταστάσεις, όπως λ.χ. ακραία φαινόμενα ρατσισμού. Εντούτοις η έλλειψη γνώσεων για την κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο των σχολικών ηγετών όσο και των μελών του συλλόγου διδασκόντων, δεν μπορεί να αποτελεί δικαιολογία για ένα τόσο μείζον κοινωνικό ζήτημα. Η οικοδόμηση ενός σχολείου κοινωνικής δικαιοσύνης, υπό το πρίσμα της αναγνώρισης της ανάγκης για αλλαγή σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, προϋποθέτει τη συνεργασία τόσο με τους εμπλεκόμενους του εσωτερικού σχολικού περιβάλλοντος όσο και με του εξωτερικού (ειδικοί επιστήμονες, σχολικοί σύμβουλοι, επιμορφωτές). Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι αρχικά απαιτείται ένα πνεύμα πρωτοβουλίας από το σχολικό ηγέτη καθώς και η δημιουργία της κατάλληλης κουλτούρας, ώστε να αναπτυχθούν οι αρμόζουσες συνεργατικές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, το οποίο θα επιδοκιμάσει τις προθέσεις του και θα ενστερνιστεί το όραμά του. Σε επόμενο στάδιο προτείνεται

η καλλιέργεια του διδακτικού προσωπικού σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω θέσπισης προγραμμάτων ανάπτυξης. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να αποτελούν επιμορφώσεις όλου του προσωπικού του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου και του ιδίου, ενίσχυση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων και εξωτερική βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες.

- Η ανάληψη δράσης για την κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στις ατομικές δραστηριότητες ενός σχολικού ηγέτη. Σύμφωνα με τον Theoharis (2007), η αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες και στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν έγκειται σε μία πιο αποκεντρωμένη προσπάθεια διοίκησης της κάθε σχολικής μονάδας. Συνεπώς ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ώστε να προωθεί πρακτικές συμπερίληψης και να ενισχύει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να αναπτύσσουν ισότιμες και για όλους τους μαθητές προσβάσιμες δράσεις (Theoharis, 2007). Επιπλέον θα μπορούσε να συνεργαστεί με άλλους δραστήριους σχολικούς ηγέτες σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν το έργο του (Riehl, 2002 -Theoharis, 2007 – Oliva, Anderson & Byng, 2010 – OECD, 2012).

- Η διαδικασία ανοίγματος στην κοινότητα απαιτεί την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας, η οποία λαμβάνει υπόψη τα συστήματα των πεποιθήσεων, των υποθέσεων και των προσδοκιών αυτών των οικογενειών, όσον αφορά το σχολικό έργο (Moral et al., 2017). Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Riley (2013), η διαδικασία αυτή απαιτεί την εφαρμογή μιας υπεύθυνης ηγεσίας που θα βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν την ταυτότητά τους κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά στην πραγματικότητα της μικρο – κοινωνίας του σχολικού χώρου.

- Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης οφείλει να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές θα οδηγηθούν στην επιτυχία (Theoharis, 2007). Σύμφωνα με τους McKenzie et al. (2008), οι σχολικοί ηγέτες που αποβλέπουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και υιοθετούν πρακτικές της, έχοντας ως οδηγό τη συλλογική δράση και την καλλιέργεια συνθηκών αποδοχής και αλληλοσεβασμού (Μιχαήλ, 2013: 60) οφείλουν : 1) να ανεβάσουν και να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών στο σχολείο, ιδιαίτερα των

περιθωριοποιημένων, διασφαλίζοντας την ισότητα των ευκαιριών, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξαλείφοντας τις ενέργειες εκείνες που οδηγούν στον αποκλεισμό από το σχολικό περιβάλλον, 2) να προετοιμάσουν τους μαθητές να ζήσουν ως κριτικοί πολίτες στην κοινωνία παρέχοντας τους έναν εγγενή αξιακό προσανατολισμό και 3) να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν σε ετερογενείς, ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας. Οι Frattura & Capper (2007) υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποτελεί βασική αρχή για έναν σχολικό ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης, το γεγονός ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα, όταν εκπαιδεύονται σε ετερογενείς εκπαιδευτικές διευθετήσεις. Για τη δημιουργία ενταξιακών σχολικών τάξεων, η Riehl (2000) σημειώνει ότι πολλά από τα καθήκοντα της ηγεσίας σχετίζονται άμεσα με : 1) την αναγνώριση της διαφορετικότητας, 2) την ανάγκη ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα, 3) καλλιέργεια νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα και την αποδόμηση των προκαταλήψεων γι' αυτήν, 4) την οικοδόμηση ενταξιακής κουλτούρας (ενταξιακές πρακτικές εκπαίδευσης και μάθησης) και 5) την οικοδόμηση συνδέσμων μεταξύ σχολείων και κοινότητας.

Πίνακας 2.1: Διάκριση μεταξύ του *Καλού Ηγέτη* και του *Ηγέτη Κοινωνικής Δικαιοσύνης* (Theoharis, 2007:252).

Καλός Ηγέτης	Ηγέτης Κοινωνικής Δικαιοσύνης
Συνδέεται με την κοινότητα μέσω της εργασίας τους με τις υποομάδες.	Αποδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα, ενημερώνεται σε βάθος για αυτήν, την κατανοεί και διευρύνει τον πολιτισμικό σεβασμό.
Αναφέρεται στην επιτυχία όλων των μαθητών.	Τερματίζει τα προγράμματα εκείνα που εμποδίζουν την ακαδημαϊκή και συναισθηματική επιτυχία όλων των μαθητών.
Υποστηρίζει διαφορετικά προγράμματα μάθησης για διαφορετικούς μαθητές.	Ενδυναμώνει την πυρηνική διδασκαλία και διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε αυτή.
Διευκολύνει και προωθεί την	Η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεδώνεται

επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στις καλύτερες και αρμόζουσες πρακτικές.	σε συνεργατικές δομές και σε ένα πλαίσιο αίσθησης της διαφορετικότητας ως προς τη φυλή, το φύλο, την οικονομική και κοινωνική τάξη και την αναπηρία.
Θέτει ως συλλογικό όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας τη δημιουργία ενός σπουδαίου σχολείου.	Γνωρίζει ότι η οικοδόμηση ενός σπουδαίου σχολείου απαιτεί τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές που πρέπει προσπαθήσουν περισσότερο να απολαμβάνουν τις ίδιες ακαδημαϊκές και κοινωνικές ευκαιρίες με τους προνομιούχους μαθητές.
Ενδυναμώνει τους διδάσκοντες και προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα.	Συνεργατικά αντιμετωπίζει τα προβλήματα όλων των μαθητών που τους στερούν την επιτυχία, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να είναι επιτυχημένοι.
Δημιουργεί συμμαχίες και δικτυώσεις με άλλα σχολεία.	Αναζητεί και άλλους ακτιβιστές ηγέτες που θα μπορούσαν να τον στηρίξουν.
Η κατανόηση της πραγματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας γίνεται μέσα από τη χρήση δεδομένων.	Παρατηρεί τα δεδομένα της πραγματικότητας της μονάδας που ηγείται υπό το πρίσμα της δικαιοσύνης.
Κατανοεί ότι οι μαθητές της μονάδας έχουν διαφορετικές, ιδιαίτερες και εξατομικευμένες ανάγκες.	Γνωρίζει ότι τα εργαλεία που διασφαλίζουν την επιτυχία όλων των μαθητών είναι η οικοδόμηση της κοινότητας και η διαφοροποίηση.
Εργάζεται πολύ και σκληρά για να οικοδομήσει ένα σπουδαίο σχολείο.	Είναι ο συνδεδετικός κρίκος με τη ζωή, την κοινότητα και τη ψυχή της εκπαιδευτικής μονάδας που ηγείται.

Σε όλα τα μοντέλα ηγεσίας είναι σαφές ότι οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να παρέχουν οδηγίες και υποστήριξη στα μέλη της ομάδας τους. Ταυτόχρονα, πρέπει να ορίσουν πρότυπα, να θέτουν μεγάλες προσδοκίες και να διευκρινίζουν τι αναμένεται

από τους εκπαιδευτικούς, να διευκολύνουν, να είναι ευέλικτοι, να παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο και να παρακολουθούν την απόδοση (Hoy & Tarter, 1997 όπ. αναφ. στο Devos & Bouckenpooghe, 2009), εφόσον σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη ισχυρού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ικανοί να κινητοποιήσουν προσωπικό και μαθητές δημιουργώντας και συντηρώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την οικοδόμηση επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων (Barker, 2001, Fernandez, 2000, Flores, 2004 όπ. αναφ. στο Devos & Bouckenpooghe, 2009). Τα μεγέθη που έχουν αναγνωριστεί ως χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού και ισχυρού σχολείου (Devos, Verhoeven, Stassen, & Warmoes, 2004, Hoy & Tarter, 1997, Maslowski, 2001; Staessens, 1990; Valentine et al., 2006 όπ. αναφ. στο Devos & Bouckenpooghe, 2009) είναι : 1). ο προσανατολισμός του στόχου, που αντανακλά το βαθμό στον οποίο το όραμα του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένο και κοινό για τα μέλη του, 2). η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, που αντανακλά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο και είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους και 3). η καινοτομία, που αντανακλά το βαθμό στον οποίο τα μέλη του σχολείου προσαρμόζονται στην αλλαγή κι έχουν μια ανοικτή στάση απέναντι σε εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Συμπερασματικά, η κύρια ευθύνη του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη είναι να οικοδομήσει την ικανότητα για βελτίωση της μονάδας που ηγείται, απαιτώντας την εκπαίδευση για όλους και όχι για λίγους (Moral et al., 2017). Είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος αναφορικά με τις πολυπολιτισμικές πραγματικότητες και διαφορές και δημιουργεί ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα πλέον μειονεκτούντα μέλη της σχολικής κοινότητας (Obiakor, 2014), εργαζόμενος για και μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Murillo & Hernández, 2014), υιοθετώντας μια σταθερή και προσωπική δέσμευση για την επίτευξη υψηλότερων επιπέδων εκπαίδευσης που μπορούν να υλοποιηθούν αναλογικά με την ποικιλομορφία των μαθητών, ιδιαίτερα των περιθωριοποιημένων (Theoharis, 2010), αγκαλιάζοντας τον πλουραλισμό και τη διαφορά, δημιουργώντας μια ενεργό σχέση με την τοπική κοινότητα και ενθαρρύνοντας, ανά πάσα στιγμή, τον ανοιχτό διάλογο μεταξύ των διδασκόντων ώστε να βοηθηθεί η επίτευξη της συλλογικής ευθύνης (Merchant et al., 2014; Moller & Vedoy, 2014; Raihani et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικών & πολιτικών πρακτικών

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ισχυριστεί ότι διδάσκει με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη ωστόσο οι προσεγγίσεις σε μια τέτοια διδασκαλία ποικίλουν. Οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται σε μια διαδικασία προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη εννοούν ότι πρέπει να ενσωματώνει την απόλυτα δημοκρατική εκπαίδευση, την κριτική παιδαγωγική σκέψη, την πολυπολιτισμικότητα, την καταπολέμηση κάθε είδους φυλετικών διαφορών, τον φεμινισμό και την αντικαταπιεστική και ελεύθερη εκπαίδευση (Burke A. & Collier D.R., 2017). Για την προώθηση εννοιών όπως η ανοχή, η ποικιλομορφία κι η αποδοχή όλων των ομάδων οι Burke & Collier (2017) προτείνουν μια διδασκαλία που βοηθά τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στη ζωή τους και τη λογοτεχνία, η οποία έτσι δε λειτουργεί μόνο ως ένα παραγωγικό εργαλείο μάθησης αλλά έχει τη δυνατότητα να προωθεί συγκεκριμένα στερεότυπα. Τους βοηθούν να κατανοούν και να συμπονοούν εκείνους που βιώνουν άσχημες και άδικες κοινωνικά συνθήκες, ενθαρρύνοντάς τους παράλληλα να συμμετέχουν σε δράσεις που θα επιφέρουν κοινωνικές αλλαγές και θα αμβλύνουν τις αδικίες.

Η διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη όμως δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση και συχνά λειτουργεί σε αντίθεση με τις απεικονίσεις των μέσων ενημέρωσης. Ενώ επιτυχημένες εκστρατείες μπορεί να δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν στόχους προς την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι τρόποι με τους οποίους οι στόχοι αυτοί πρέπει να τεθούν στις σχολικές αίθουσες θα πρέπει να εξεταστούν πιο κριτικά. Η κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μιας συνεργατικής προσπάθειας εκ μέρους των δημιουργών προγραμμάτων σπουδών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Burke A. & Collier D.R., 2017).

Η διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι πολύπλοκη στις ρυθμίσεις της τάξης και δε συνδέεται εύκολα με συγκεκριμένες πρακτικές (Spalding et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί συχνά κάνουν συνδέσεις μεταξύ των αφηρημένων θεωριών και ιδεωδών γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη και των αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές. Οι θεωρίες και οι προσεγγίσεις που έχουν μάθει και στις οποίες πιστεύουν,

συχνά δεν μπορούν να εφαρμοστούν ομαλά στη σχολική τάξη (Spalding et al., 2010) ώστε να λειτουργήσουν ως εργαλεία για την διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική και πολιτική ενδυνάμωση των μαθητών – πέραν των υπολοίπων πολιτικών, κοινωνικών ή άλλων περιορισμών. Πολλές φορές αγνοούν ή δεν έχουν αποσαφηνίσει το πως να διδάσκουν με κοινωνικά δίκαιους τρόπους. Πρέπει να ανταποκρίνονται πολιτισμικά στην τάξη, να διαθέτουν αυτογνωσία και να είναι ανοιχτοί στην αλλαγή, να διατηρούν μια καλά αναπτυγμένη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, να αποκτήσουν ουσιαστική παιδαγωγική γνώση, να διατηρούν μια εκπαιδευτική ψυχολογία που είναι πολυπολιτισμική και να συνδέουν την σχολική εκπαίδευση με τον έξω κόσμο (Hyttten & Bettez, 2011). Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των διαφόρων πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων των μαθητών που εκπροσωπούνται στην τάξη τους, να είναι αντικειμενικοί και αυστηροί στην εξέταση των δικών τους πεποιθήσεων και προκαταλήψεων, να γνωρίζουν το αντικείμενό τους και την τρέχουσα έρευνα στον τομέα τους, να βοηθούν τους μαθητές να συνδέουν γενικότερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα με τις δικές τους εμπειρίες.

3.1.1 Η αίσθηση του σκοπού

Οι ηθικοί στόχοι, συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης για κοινωνική δικαιοσύνη, στηρίζουν έντονα την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και έχουν τη βάση τους στους συχνά αναφερόμενους λόγους εισαγωγής στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού, όπως λ.χ. «η επιθυμία να κάνουμε μια διαφορά στη ζωή των μαθητών» (Olsen, 2008). Συνεπώς η μετασχηματιστική δύναμη των εκπαιδευτικών, μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, έχει ως βάση αναγνώρισης ότι οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους παράγοντες της αλλαγής που πιστεύουν. Προκειμένου να συνδεθεί η μάθηση με ένα ηθικό όραμα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί πρώτα να το έχουν ενσωματώσει στον επαγγελματικό τους ρόλο. Η ανάλυση της αίσθησης του σκοπού των εκπαιδευτικών, ως φορείς κοινωνικής δικαιοσύνης, περιλαμβάνει αφενός τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον ηθικό ρόλο του επαγγέλματός τους, αφετέρου την κατανόησή τους σχετικά με τις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης (Brown, 2004; Campbell, 2004; Olsen, 2008; Richardson & Watt, 2010; Pantić & Wubbels, 2012).

3.1.2 Αρμοδιότητα, Επάρκεια γνώσης, Ευαισθητοποίηση, Ορθολογική εξήγηση

Έρευνες (Edwards, 2007; INCLUDE-ED, 2009; Black-Hawkins & Florian, 2012; Florian, 2009, 2012) έχουν εντοπίσει κάποιες κοινές πρακτικές των σχολικών μονάδων, που ενεργά προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, από τις οποίες οι κυριότερες είναι: η συμμετοχή σε παιδαγωγικές δραστηριότητες χωρίς αποκλεισμούς, η κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα όλων των μαθητών, ο από κοινού στρατηγικός σχεδιασμός αντιμετώπισης του σχολικού αποκλεισμού και της χαμηλής επίδοσης ορισμένων μαθητών και η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, σχολικές κοινότητες και τις οικογένειες των μαθητών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις προαναφερθείσες πρακτικές προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι επιτακτική, ειδική και παράλληλα συλλογική και κυρίως ανεξάρτητη από τα διαρθρωτικά, διοικητικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα (εκπαιδευτική πολιτική, κουλτούρα, ευρύτερη μικρο – κοινωνία, εκπαιδευτικό σύστημα), τα οποία μπορεί και να εμποδίζουν την προώθησή της. Η κοινωνική δικαιοσύνη σε επίπεδο σχολικής μονάδας περιλαμβάνει όλες εκείνες τις προσπάθειες που έχουν ως στόχο το μετασχηματισμό των άδικων δομών. Σύμφωνα με τον Fullan (2005), οι μετασχηματισμοί των άδικων δομών, πολλαπλασιάζονται μέσω των «συστημάτων σκέψης» και της δημιουργίας μηχανισμών και διαδικασιών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται εντός και μεταξύ των τμημάτων της σχολικής μονάδας, αλλά και με άλλα σχολεία, κοινότητες ή συστήματα. Συνεπώς, η συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης έγκειται αφενός στο να κατανοήσουν πως μπορούν ξεχωριστά και συλλογικά να επηρεάζουν τις συνθήκες για τη σχολική εκπαίδευση και τη μάθηση όλων, αφετέρου πώς οι ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις μπορούν να επηρεάσουν την εκπαίδευση (Slee, 2010; Pantić, 2015).

3.1.3 Αυτονομία (παράγοντες ατομικής και συλλογικής αποτελεσματικότητας και πρακτικής).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ασκούν τις πρακτικές τους για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ατομική και συλλογική αποτελεσματικότητά τους, από το σχολικό

περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και από τους ευρύτερους θεσμικούς παράγοντες πολιτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων.

Σύμφωνα με τους Gu & Day (2013), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική και συλλογική τους αποτελεσματικότητα, αποτελούν τις προϋποθέσεις και τις εγγυήσεις των παραγόντων προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσω του ανοίγματος σε νέες μεθόδους για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών του, των υψηλότερων επιπέδων ανθεκτικότητας σε περίπτωση αποτυχιών και της προθυμίας για μεγαλύτερης διάρκειας εργασία με έναν μαθητή που χρειάζεται επιπλέον βοήθεια (Gu & Day, 2013). Από την άλλη πλευρά, παράγοντες που μπορούν να παρεμποδίσουν την ενεργητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι οι καταστάσεις που έχουν προκύψει ξεπερνούν τις δυνατότητές τους ώστε να αντιμετωπιστούν, την αίσθηση απελπισίας ότι η αλλαγή βελτίωσης είναι αδύνατη, την αντίσταση των προνομιούχων μαθητών της τάξης και την έλλειψη προσωπικής κατανόησης και ενσυναίσθησης για τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι ανισότητες στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα (Villegas & Lucas, 2002).

Οι μεταβλητές, που σε επίπεδο σχολικής μονάδας υποστηρίζουν ή αναστέλλουν τις πρακτικές κοινωνικής δικαιοσύνης των εκπαιδευτικών είναι το σχολικό κλίμα, η αίσθηση της κοινότητας – ομάδας και κυρίως η ηγεσία και η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, η οποία επιδρά στις δομές λήψης αποφάσεων υπό το πρίσμα των θεσμικών και διοικητικών περιορισμών (Gu & Johansson, 2012; Tschannen – Moran & Gareis, 2004). Τα χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού υποστηρικτικού κλίματος περιλαμβάνουν (Egaut, 2001) μία χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς εκπαίδευση, την αμοιβαία υποστήριξη, έναν τρόπο μάθησης μέσα από εμπειρίες – θετικές ή αρνητικές – τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο ατόμων, την αξιοποίηση όλων των πόρων γνώσης των μελών της σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό της κατάλληλης εξωτερικής βοήθειας και την ανάπτυξη, ενίσχυση και επέκταση των ικανοτήτων όλων των μελών της μονάδας. Οι κατάλληλα διαμορφωμένες σχολικές κουλτούρες, αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες ανάπτυξης, τόσο των μελών του συλλόγου διδασκόντων όσο και των μαθητών, καθώς μέσα από αυτές εντοπίζονται οι ευκαιρίες οικοδόμησης ενός κοινού διδακτικού οράματος, υπό το πρίσμα συλλογικών σχέσεων (Flores, 2004). Όπως έχει αναφερθεί, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της κατάλληλης

κουλτούρας και των κατάλληλων σχέσεων προκειμένου να λάβουν χώρα η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η υψηλότερη επίδοση των μαθητών είναι καταλυτικός. Η σχολική ηγεσία και η διαμόρφωση κουλτούρας συνδέονται με τον καθορισμό των κοινών στόχων και του οράματος (Gu & Johansson, 2012), με το αίσθημα της εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς – ως προθυμία να αναλάβουν ευθύνες για την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Priestley, Biesta et al., 2012), με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της αίσθησης της αποτελεσματικότητας και της αυτοπεποίθησής τους, αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματά τους και προσφέροντας ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στη συνεργασία με άλλους φορείς (Flores, 2004; Gunter, 2012).

Η σημερινή κατάσταση της εργασίας των εκπαιδευτικών είναι πολύπλοκη, δυναμική και επηρεάζεται από θεσμικούς παράγοντες πολιτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων (Pantić, 2015). Θεσμικοί παράγοντες που οριοθετούν τη δύναμη λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ως μέρος της αυτονομίας τους έχουν εντοπιστεί : στον ιεραρχικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (συμπεριλαμβανομένων των επίσημων μέσων συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων εκτός των τάξεων), στον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, στις συνθήκες των πόρων και του χρόνου, στις ευκαιρίες να συμμετέχουν σε μία συνεχή διαδικασία προβληματισμού, συνεργασίας και έρευνας και στα επίπεδα συμμετοχής τους στη χάραξη πολιτικής (Villegas & Lucas, 2002). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άμεσα τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που θέτουν όρια στην ελευθερία τους να ενεργούν σύμφωνα με την επαγγελματική τους κρίση και συνείδηση (Flores, 2004; Frost, 2006). Η εστίαση στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων για την καταπολέμηση του σχολικού αποκλεισμού απαιτεί μέτρα που θα βασίζονται σε ισχυρές συλλογικές σχέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τις απαιτήσεις της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής, στις πρακτικές εκείνες που ταιριάζουν στις εκάστοτε περιπτώσεις (Robinson, 2012). Σε αυτά τα πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί που ενεργούν ως παράγοντες προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να εμπλέκουν στην προώθηση αυτή και την αντίσταση στις επίσημες πολιτικές (Luttenberg et al., 2013). Εμπειρική μελέτη των Pantić et al. (2011) έδειξε ότι η ανάπτυξη ενός συστήματος που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδέες των εκπαιδευτικών για τους ρόλους τους ως φορείς κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από στρατηγικές

συνεργασίες με τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων και τους σχολικούς ηγέτες, θα μπορούσε να αποτρέψει την ανάπτυξη των άνισων και άδικων κοινωνικών δομών.

3.1.4 Αντανακλαστικότητα, ανατροφοδότηση & παρακολούθηση των δράσεων

Σύμφωνα με τους Gomez et al. (2011), η αντανακλαστικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις ατομικές και συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών να μετασχηματίσουν τις καταστάσεις αποκλεισμού και χαμηλής επίδοσης στα σχολεία. Αυτοί, ως φορείς κοινωνικής δικαιοσύνης, διαθέτουν, εφαρμόζουν και παράγουν το μεγαλύτερο μέρος των πρακτικών τους γνώσεων (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001) στις καθημερινές συναντήσεις μέσα στην αίθουσα, που είναι σχεσιακές και συχνά σιωπηρές. Η πρόκληση εντοπίζεται στην εμφάνιση αυτής της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να καταστεί χρήσιμη τόσο για την ατομική και όσο και τη συλλογική επαγγελματική ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τους Thompson & Pascal (2011), η **αντανακλαστική πρακτική** ανοίγει ένα φάσμα δυνατοτήτων αφήνοντας πίσω τις τυπικές μηχανικές πρακτικές, απομακρύνεται από μια κατάσταση για να την κατανοήσει και να ενεργεί θετικά και εποικοδομητικά πάνω σε αυτήν. Συνεπώς, αν οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν, μεταφέρουν και χρησιμοποιούν αυτές τις επαγγελματικές γνώσεις και εμπειρίες, προκειμένου να δικαιολογήσουν τις πρακτικές τους (Frost, 2012), επαναξιολογούν τις δικές τους πρακτικές, παρακινούν τους συναδέλφους τους (Lysaker & Furuness, 2011) και επιπλέον ωθούν τη σχολική μονάδα να αναλαμβάνει δεσμεύσεις και την υποχρέωση για την επίτευξη των σκοπών της (Pantić, 2015).

Πίνακας 3.1: Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών πρακτικών και προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης (Pantić, 2015).

<p>Σκοπός (δέσμευση, κίνητρο)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ηθικό ρόλο τους, την αίσθηση ταυτότητας και το κίνητρο ως παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης. • Η κατανόηση των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης.
<p>Αρμοδιότητα Επάρκεια γνώσης Ευαισθητοποίηση Ορθολογική εξήγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις πρακτικές που προωθούν με αποτελεσματικό τρόπο την κοινωνική δικαιοσύνη, (συστηματική ανάπτυξη συμμετοχή και συνεργασία στο σχολείο). • Η κατανόηση των ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων που επηρεάζουν την εκπαίδευση και την (μικρο) πολιτική αρμοδιότητα.
<p>Αυτονομία (παράγοντες ατομικής και συλλογικής αποτελεσματικότητας και πρακτικής)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική και συλλογική τους αποτελεσματικότητα. • Τα επίπεδα εμπιστοσύνης, ελέγχου και ελαστικότητας στη σχολική μονάδα. • Τα επίπεδα συνεργασίας και συλλογικότητας στη σχολική μονάδα. • Τα επίπεδα εξουσίας και η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα. • Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. • Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ευκαιρίες συμμετοχής τους στην ανάπτυξη του σχολείου και στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. • Η ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική και τα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια.
<p>Αντανακλαστικότητα Ανατροφοδότηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών για πρακτική επαγγελματική γνώση και εμπειρία και αιτιολόγηση και ανατροφοδότηση των

Παρακολούθηση δράσεων	<p>ενεργειών τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για την έννοια των κοινωνικών δομών και των πολιτισμικών στοιχείων στα σχολεία τους ως χώρους κοινωνικού μετασχηματισμού. • Κριτική και ανοιχτός προβληματισμός σχετικά με τις υποθέσεις, τις πρακτικές και την εξερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων.
-----------------------	---

3.1.5 Η δεοντολογία στη διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός ως ηθικός παράγοντας και επαγγελματίας μοντελοποιεί και εφαρμόζει ηθικές συμπεριφορές στην τάξη. Για την Campbell (2008, 2013a, 2013b όπ. αναφ. στο Hytten, 2009), η ηθική διδασκαλία προϋποθέτει την υποστήριξη μιας σειράς αρετών (ειλικρίνεια, δικαιοσύνη, συμπόνια, φροντίδα, σταθερότητα, επιμέλεια, αφοσίωση, πρακτική σοφία, σεβασμός, θάρρος, ακεραιότητα, προσωπική ευθύνη, υπομονή, αξιοπιστία, ευγένεια, καλοσύνη, ευσυνειδησία κλπ.) ώστε όλοι οι μαθητές – και ειδικά όσοι αμφισβητούν τις θέσεις του εκπαιδευτικού – να αντιμετωπίζονται με σεβασμό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδιώκει μια «αληθινή ανοικτή και ισορροπημένη κριτική των αντιτιθέμενων προοπτικών στη γνώση» και να υποστηρίζει «την αρχή της αυτονομίας έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μην αντιμετωπίζονται ποτέ ως μέσο για μεγαλύτερους προσωπικούς, κοινωνικούς ή πολιτικούς σκοπούς» (Campbell, 2013a). Αρκετές μελέτες συνδέουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με τη διατήρηση της ηθικής συμπεριφοράς στην τάξη και παρουσιάζουν τρόπους με τους οποίους η ηθική ενσωματώνεται ακόμη και στις πιο απλές πρακτικές στη σχολική τάξη (Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009). Οι Jackson, Boostrom και Hansen (1993 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) δημιούργησαν μια ταξινόμια οκτώ (8) κατηγοριών για την διερεύνηση των ηθικών διαστάσεων της διδασκαλίας :

- ηθική διδασκαλία ως μέρος του προγράμματος σπουδών
- ηθική διδασκαλία μέσα στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών
- τελετουργίες και τελετές
- οπτικές απεικονίσεις με ηθικό περιεχόμενο

- αυθόρμητη παρεμβολή ηθικών σχολίων σε μια συνεχιζόμενη δραστηριότητα
- κανόνες και ρυθμίσεις της τάξης
- ηθική της δομής του προγράμματος σπουδών (πώς οργανώνονται οι αίθουσες διδασκαλίας, εκτιμώνται οι προοπτικές, παρουσιάζονται οι γνώσεις)
- εκφραστική ηθική μέσα στην τάξη (ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταφέρονται στην τάξη).

Οι τρεις τελευταίες κατηγορίες αντικατοπτρίζουν τους πιο σιωπηρούς τρόπους με τους οποίους εμφανίζεται στις τάξεις η ηθική, έχουν την μεγαλύτερη ισχύ και συνεπώς απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή. Επισημάνθηκε επίσης ότι «τα ακούσια αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των ηγετών που σπάνια σχεδιάζουν εκ των προτέρων, έχουν μεγαλύτερη ηθική σημασία και διαρκή αποτελέσματα σε σχέση με όσα επιδιώκονται συνειδητά». Η σπουδαιότητα του **ηθικού κρυμμένου προγράμματος σπουδών** εξακολουθεί να ισχύει για εκείνους που έχουν δεσμευτεί για την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη, παρόλο που δεν δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην έκφραση της ηθικής αυτενέργειας στην τάξη. Η συζήτηση για τη δεοντολογία των εκπαιδευτικών εστιάζει άμεσα σε θέματα που σχετίζονται με τις καθημερινές πρακτικές τους, τα ηθικά διλήμματα στην τάξη και την ανάγκη οικοδόμησης κοινότητας ως μέρος της ηθικής αποστολής της εκπαίδευσης (Fenstermacher, 1990 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009). Σύμφωνα με τον Sirotnik (1990 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) υφίστανται πέντε ηθικές ρίζες στη δουλειά των εκπαιδευτικών – δημιουργία γνώσεων, ικανότητα στην τάξη, σχέσεις φροντίδας και ελευθερία, ευημερία, κοινωνική δικαιοσύνη – και σε αυτές εστιάζεται ο σπουδαίος ρόλος τους στην τάξη και οι τρόποι με τους οποίους αλληλεπιδρούν και οικοδομούν σχέσεις με τους μαθητές βάσει ενός μοντέλου δεοντολογικής συμπεριφοράς. Πρέπει ακόμη να σκεφτούν τις δικές τους πρακτικές και να κατανοήσουν ότι είναι «κοινωνικά» τοποθετημένα όντα «ενσωματωμένα σε μια πολιτική οικονομία», όπου η δικαιοσύνη και η χειραφέτηση πρέπει να είναι εξίσου σημαντικές με στόχους όπως ο αμοιβαίος σεβασμός και η ενθάρρυνση (Lisman, 1991 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009).

Οι Strike & Soltis (2009 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) επισημαίνουν σχετικά με τη δεοντολογία στη διδασκαλία σε μια πρακτική στα πλαίσια της οποίας ζητείται από τους μαθητές χρησιμοποιώντας τα εργαλεία ηθικών θεωρητικών αρχών να διερευνήσουν τις ηθικές διαστάσεις κοινών διλημμάτων στην τάξη μέσα από μελέτες περιπτώσεων που σχετίζονται με θέματα όπως η τιμωρία και η δίκαιη διαδικασία, η

πνευματική ελευθερία, η θρησκεία, η πολυπολιτισμικότητα, η δημοκρατία και ο επαγγελματισμός. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να «κατανοήσουν και να σκεφτούν ξεκάθαρα τι διακυβεύεται σε δύσκολες περιπτώσεις», επιτρέποντάς τους να κάνουν ηθικές επιλογές. Οι πολυεπίπεδες ηθικές διαστάσεις της πρακτικής των εκπαιδευτικών μπορούν σύμφωνα με τον Nash (2002 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) να εξεταστούν υπό το πρίσμα των προσωπικών πεποιθήσεων, του χαρακτήρα και των ηθικών αρχών ώστε αυτοί να βελτιώσουν, να «εμβαθύνουν, να εμπλουτίσουν και να κρυσταλλώσουν» τις γλώσσες της ηθικής, την κατανόηση και τα εργαλεία ανάλυσης. Αν και υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί όπως η εστίαση στις ατομικές συμπεριφορές που δεν αποδίδουν επαρκή προσοχή στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο αλλά και η καθολική γλώσσα των αρετών, σαν να μοιραζόμαστε όλοι μια κοινή αντίληψη για την ουσία εννοιών όπως ο σεβασμός, η συμπόνια και η αμεροληψία, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι αρετές δεν είναι ούτε πολιτισμικά ουδέτερες ούτε καθολικές (Valenzuela, 1999 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ευρύτερο πλαίσιο εκδήλωσης της ηγετικής πράξης που επηρεάζει την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολικά πλαίσια

4.1 Ο ακτιβιστής σχολικός ηγέτης

Στο σημερινό καταπιεστικό, νεοφιλελεύθερο κοινωνικό και πολιτικό κλίμα, η ουδετερότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι αδύνατη. Δεδομένης της διάχυτης κοινωνικής αδικίας στον κόσμο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενεργούν ακτιβιστικά: αυτό σημαίνει ότι πρέπει «να κατανοήσουν τις ανταγωνιστικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις στην εκπαίδευση, να γίνουν λιγότερο απολογητικοί για τις απόψεις τους, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και να αντισταθούν στους κυρίαρχους λόγους για να υποστηρίξουν εκείνους που συνήθως είναι περιθωριοποιημένοι και ανίσχυροι στην κοινωνία» (Hoffman, 2009: 392). Πρέπει να κάνουν επιλογές σχετικά με το υλικό της διδασκαλίας, τον τρόπο παρουσίασης αυτού του υλικού, τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών τους και την υποστήριξη ή την αντίσταση σε οδηγίες.

Κάποιοι ηγέτες στο πλαίσιο του ρόλου τους για την κοινωνική δικαιοσύνη, αναγνωρίζοντας τη δυσκολία του εγχειρήματος και της επίλυσης των συστημικών προβλημάτων στην εκπαίδευση επιλέγουν ως εναλλακτική πρακτική τα κοινωνικά κινήματα που κινητροδοτούν την εφαρμογή πολιτικών ισότητας, συμβάλλουν στην κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών (Anyon, 2005, όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009) και στην ομαδική συνειδητοποίηση κοινών ιδεών και αξιών και παρωθούνται από τη δυσαρέσκεια για τον τρόπο της κοινωνικής οργάνωσης (Igbo & Anugwom, 2007, όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009). Η υιοθέτηση του ακτιβισμού προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτικής διάστασης της ηγεσίας, τη δημόσια υποστήριξη των επιλεγμένων πρακτικών, τη δικτύωση και ανάπτυξη κοινοτήτων, τη δημοσίευση νέων γνώσεων για τα κοινωνικά προβλήματα και το άνοιγμα των δρόμων υποκειμένων στον κόσμο (Sonia Ospina, 2005, όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009).

Η ακτιβιστική δράση των σχολικών ηγετών αποτελεί μια προσπάθεια, στην οποία εμπεριέχεται ένα διαφορετικό σύνολο ζητημάτων και προβλημάτων από τον παραδοσιακό ακτιβισμό, καθώς οι σχολικοί ηγέτες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των θεσμικών οργάνων κατά των οποίων ενδεχομένως χρειάζεται να

διαμαρτυρηθούν. Η πολυπλοκότητα σε μία ακτιβιστική προσπάθεια ενός σχολικού ηγέτη, έγκειται στις αντίρροπες δυνάμεις που δημιουργούνται. Από τη μία η θέση ισχύος την οποία κατέχει αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην επιδίωξη των στόχων της κοινωνικής δικαιοσύνης, από τη άλλη μία υποστήριξη πρωτοβουλιών κοινωνικής δικαιοσύνης ενδέχεται να οδηγήσει σε οριακές θέσεις ή και συγκρούσεις εντός του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο σχολικός ηγέτης, ως ο εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική μονάδα, θα πρέπει να επιλέξει μία προσεκτική ακτιβιστική δράση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία δεν θα αντιτίθεται στο γενικότερο νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, ο ακτιβισμός δεν πρέπει να είναι επιθετικός, λαμπερός ή θεαματικός, δηλαδή να περιλαμβάνει ορατά αμφιλεγόμενες ενέργειες, οι οποίες θα προσελκύσουν την προσοχή των ανωτέρων στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος – αλλά να είναι *σιωπηρός ή έμμεσος ακτιβισμός* (Loder – Jackson, 2011; Zembylas, 2013).

Σύμφωνα με τους Ryan & Tuters (2014), ένα «τέχνασμα» το οποίο θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας ακτιβιστής σχολικός ηγέτης, προκειμένου να αποφύγει τον έλεγχο των κεντρικά ανώτερων του, είναι να καλύπτει προσεκτικά τις τυπικές γραφειοκρατικές απαιτήσεις του συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο, δίνει την εντύπωση ότι είναι «άνθρωπος του συστήματος», πιστός στον οργανισμό και ότι η πιθανότητα να εμπλακεί σε ανατρεπτικές ή μη συμμορφούμενες δραστηριότητες είναι μικρή. Δραστηριότητες ακτιβιστικού χαρακτήρα θα μπορούσαν να είναι η εισαγωγή της πολυπολιτισμικότητας στην παιδαγωγική πράξη, η κριτική παιδαγωγική στην τάξη, η εξέταση των θεμάτων διοίκησης της σχολικής μονάδας, η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (Lopez, 2011; Picower, 2012; Ryan, 2012).

Σύμφωνα με το Ryan (2015), η ακτιβιστική δράση ενός σχολικού ηγέτη πρέπει να έχει στρατηγικό χαρακτήρα, γεγονός που απαιτεί τη βαθύτερη κατανόηση και εξέταση των συνθηκών του κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου της μονάδας που ηγείται, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι όποιες αντιστάσεις εμφανιστούν κατά τη δράση προαγωγής ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Συνεπώς η ακτιβιστική ατζέντα δράσεων προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει την κατανόηση της σχολικής κουλτούρας και τη δυναμική της σχολικής κοινότητας, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ευρύτερες ιδιοσυγκρασίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Ryan, 2010). Η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει

υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Ryan & Tuters, 2014), ενώ οι ιδιοσυγκρασίες του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούν συμμαχίες με άλλους σχολικούς ηγέτες και γνωριμίες με σημαντικούς ανθρώπους στην θεσμική ιεραρχία (Ryan, 2015).

Ο στρατηγικός χαρακτήρας της ακτιβιστικής δράσης πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη του ότι οι ενέργειες δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένες, αφού το κάθε σχολικό περιβάλλον είναι διαφορετικό, καθώς και τις τάσεις και τις θέσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενδεχομένως να φέρουν αντιστάσεις σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες (Ryan & Tuters, 2014). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι προκείμενου οι ακτιβιστές σχολικοί ηγέτες να έχουν μια καλύτερη ευκαιρία για την επίτευξη των στόχων κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να τοποθετούνται με διάφορους τρόπους, ώστε οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να σταθούν αρωγοί σε αυτές τις δράσεις. Αυτό προϋποθέτει την καθιέρωση καλών εργασιακών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας (Ryan, 2010).

Συμπερασματικά, παρά τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ακτιβιστές σχολικοί ηγέτες, πρέπει να παραμένουν πιστοί στο όραμά τους, αναφορικά όχι μόνο με την καταπολέμηση της υπάρχουσας σχολικής ανισότητας, αλλά και με την καταπολέμηση των μορφών αναπαραγωγής της. Τα στρατηγικά μέτρα που θα λειτουργήσουν υπέρ αυτού του οράματος είναι άμεσα εξαρτώμενα από το πολιτικό, κοινωνικό και ενδοσχολικό περιβάλλον. Ένας ακτιβιστής σχολικός ηγέτης πρέπει να πλαισιώνεται από ακτιβιστές εκπαιδευτικούς.

4.2 Ο ακτιβιστής εκπαιδευτικός

Ως ακτιβιστές εκπαιδευτικοί ορίζονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για την κοινωνική δικαιοσύνη τόσο εντός όσο και εκτός των τάξεων τους (NYCoRE, 2003). Σύμφωνα με τον Picower (2012), αυτοί αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να είναι τόσο απελευθερωτική όσο και καταπιεστική, δηλαδή το όραμά τους για έναν κοινωνικά δίκαιο κόσμο δεν εναρμονίζεται μόνο στην αντιμετώπιση των υπάρχουσών ανισοτήτων αλλά και στην καταπολέμηση των τρόπων που η εκπαίδευση αναπαράγει αυτές τις ανισότητες. Μέσα από αυτή την διαπίστωση προκύπτουν τρεις σαφείς δεσμεύσεις, υποστηριζόμενες από συγκεκριμένες πρακτικές, που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο ακτιβιστή εκπαιδευτικού (Picower, 2012):

- Οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί έχουν ένα όραμα για έναν κοινωνικά δίκαιο κόσμο και εργάζονται καθημερινά, ώστε να εναρμονίσουν αυτό το όραμα με τις πραγματικότητες της σχολικής ανισότητας. Αυτή η δέσμευση αντιπροσωπεύει την κατανόησή τους, τόσο για τον κόσμο όσο και για τον τρόπο με τον οποίο οραματίζονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.
- Οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για μια απελευθερωτική εκπαίδευση, παρέχοντας μία πολιτισμικά σχετική παιδαγωγική ευαισθησία στην τάξη, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν αρχικά τις δικές τους αντιλήψεις για τις υπάρχουσες ανισότητες και μετέπειτα τις δεξιότητές τους για δράσεις αντιμετώπισης αυτών των ανισοτήτων.
- Οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για μία συνεχή και συλλογική δράση αντιμετώπισης των τρόπων κατά τους οποίους η σχολική εκπαίδευση αναπαράγει τις υφιστάμενες ανισότητες και διατηρεί το συγκεκριμένο status quo. Κατά την άποψή τους, το όραμά τους για τον κόσμο που θέλουν να δουν δεν εναρμονίζεται επαρκώς αν λαμβάνει χώρα μόνο η συμμετοχή στην απελευθερωτική παιδαγωγική μέσα στην τάξη. Παράλληλα απαιτείται η καταπολέμηση της αδικίας έξω από αυτήν.

4.3 Ακτιβιστική ηθική και διδασκαλία

Αν εξαιρέσουμε ορισμένους νομικούς περιορισμούς και τη γενική αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενεργούν ηθικά, υπάρχουν ελάχιστες επίσημες οδηγίες που σχετίζονται με την ηθική συμπεριφορά στην τάξη. Σε γενικές γραμμές δεν πρέπει να περιορίζουν την ανεξάρτητη σκέψη των μαθητών ή να τους απαγορεύουν την πρόσβαση σε πολλαπλές προοπτικές, να καταργούν ή να στρεβλώνουν σκόπιμα εναλλακτικές απόψεις, να αντιμετωπίζουν τους μαθητές άδιστα λόγω της κοινωνικής θέσης τους, να αποκλείουν τους περιθωριοποιημένους μαθητές, να προκαλούν εχθρότητα ή να τους αποθαρρύνουν σκόπιμα. Ωστόσο, ο τρόπος εκπλήρωσης αυτών των δεσμεύσεων στην καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη δεν είναι σαφής. Οι ηθικοί εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ενεργά μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ένα μεγαλύτερο όραμα εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών και αναγνωρίζουν ότι οι ίδιοι είναι ισχυροί σε σχέση με τους άλλους (Gunzenhauser, 2012) επιδιώκοντας τα οράματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την ανάπτυξη δεοντολογικών «διαπροσωπικών» σχέσεων. Επιπλέον, πρέπει να αποφασίσουν για τα μέσα, τις

μεθόδους και τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν και δημιουργούν περιβάλλοντα τάξης που υποστηρίζουν τα οράματα που έχουν και τα αποτελέσματα που επιδιώκουν.

Στην πραγματικότητα, κανένας κώδικας δεοντολογίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επαρκώς την πολυπλοκότητα της ύπαρξης μιας ηθικής ζωής. Ακολουθώντας τους κανόνες και ενεργώντας δεοντολογικά δεν είναι το ίδιο πράγμα – ειδικά όταν οι κανόνες ευνοούν ορισμένες ομάδες ανθρώπων έναντι άλλων. Ταυτόχρονα, «οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αφήσουν την ηθική στην τύχη και να υποθέσουν ότι ο δικός τους καλός χαρακτήρας θα αναδείξει τις προθέσεις και τις ενέργειές τους» (Campbell (2013b όπ. αναφ. στο Hytten, 2009). Αντίθετα, χρειάζονται συστηματικούς τρόπους σκέψης για τα δεοντολογικά ζητήματα στην εκπαίδευση, καθώς και για τις δικές τους συνήθειες και συμπεριφορές στην τάξη. Ο Sockett (2009 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) υποστήριξε ότι θα έπρεπε να σκεφτούν τις νομοθετικές διατάξεις με τη γλώσσα των αρετών. Πρότεινε ότι, ως ηθικοί επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν τις αρετές σε τρεις (3) ευρείς τομείς : **χαρακτήρα, διάνοια και φροντίδα**. Αυτοί δεν προσφέρουν συνταγές ή στενά καθορισμένες προσδοκίες για δράση αλλά ένα ισχυρό σημείο εκκίνησης για τους εκπαιδευτικούς της κοινωνικής δικαιοσύνης να αναλογιστούν τις δικές τους πρακτικές στην τάξη, να λάβουν σοβαρά υπόψη τις ηθικές διαστάσεις του έργου τους και ταυτόχρονα να ανοίγουν χώρους για διάλογο σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μπορεί να ενεργεί ως ηθικός ακτιβιστής στην τάξη (π.χ. με μαθητές που αντιστέκονται).

Σύμφωνα με την Kathy Hytten (2009) η **αντανακλαστική ταπεινοφροσύνη** ως μέρος μιας ηθικής ακτιβιστικής διδασκαλίας συνεπάγεται μια συνεχή αυτο – αντανάκλαση, ένα διαρκή αυτο – προβληματισμό που περιλαμβάνει τη διερεύνηση των δικών μας επιλογών και πεποιθήσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, τον διάλογο με τους άλλους και την ανοιχτότητά μας να βλέπουμε τους εαυτούς μας μέσα από τα μάτια τους. Οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ανοιχτοί στο να αμφισβητούν τις πεποιθήσεις τους και αυτό απαιτεί ένα ιδιαίτερο είδος ακρόασης «ώστε να αποτρέψει την περιθωριοποίηση της πραγματικότητας των άλλων στη συνείδησή μας» (Delpit, 2006: 47 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) – ακόμη και εκτός της σχολικής τάξης, όπως πρότεινε ο Applebaum (2009, όπ. αναφ. στο Hytten, 2009). Σύμφωνα με τον Boler (2004a: 130 – 131 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) είναι

σημαντική «η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ακούνε τους άλλους καθώς δημιουργούν σχέσεις και να αναγνωρίζουν ότι οι προοπτικές και τα οράματά τους είναι αποσπασματικά και πρέπει να παραμείνουν ανοιχτά στην αλλαγή». Συνεπώς χωρίς να αποκρύπτουν τις κοινωνικές και πολιτικές τους δεσμεύσεις από τους μαθητές, πρέπει να μοιράζονται τρόπους που διαμορφώνουν αληθινό άνοιγμα σε άλλες πιθανές πεποιθήσεις, αξίες και κοσμοθεωρίες.

Μια τέτοια **ανοιχτή πνευματική αντίληψη** αναγνωρίζει «τη δυνατότητα σφάλματος ακόμα και στις πεποιθήσεις που είναι πολύ οικείες σε μας» (Dewey, 1933: 30 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) μέσω της ακρόασης σε πολλαπλές προοπτικές, γεγονότα και εναλλακτικές εξηγήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αποκτούν τη συνήθεια να παρακολουθούν έργα επιστημόνων που μοιράζονται τις ίδιες δεσμεύσεις ή να απορρίπτουν τις προοπτικές που αντιτίθενται στις δικές τους, πιστεύοντας ότι γνωρίζουν ήδη τα προβληματικά θεμέλια πάνω στα οποία στηρίζονται. Ταυτόχρονα ζητούν από τους μαθητές να σκέπτονται με αρκετά στενούς τρόπους που είναι ήδη γνωστοί σε αυτούς αντί να αμφισβητήσουν τις υποθέσεις και τις γνώσεις τους προσφέροντάς τους νέους τρόπους μάθησης. Πρέπει να αναγνωρίσουν τα όρια της δικής τους γνώσης, να μεταφέρουν στους μαθητές την αίσθηση ότι όλες οι γνώσεις είναι προσωρινές, να αναζητούν εναλλακτικές απόψεις και να παρακολουθούν νέες ιδέες στους τομείς τους. Ο Hare (2007: 216 – 217 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπενθυμίζουν στους μαθητές να μην λάβουν το λόγο τους ως αρχή αλλά να συμβουλευθούν και άλλες πηγές πληροφοριών, να είναι διαφανείς σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών και δέχονται τα σχόλια των μαθητών, να μπορούν να εντοπίσουν στιγμές όπου δεν είναι βέβαιοι για τις ιδέες τους ή να επιστήσουν την προσοχή στην αμφιλεγόμενη φύση ορισμένων θέσεων, να διαβάζουν ευρέως και να αποδέχονται διαφορετικές προοπτικές, να θέτουν γνήσια ερωτήματα κι όχι απλώς να υποβάλουν ερωτήσεις για να προκαλέσουν μια επιθυμητή απάντηση, να ακούνε με σεβασμό τις ερωτήσεις των μαθητών χωρίς να βασίζονται σε έτοιμες απαντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους διεκδικούν ως κεντρική πτυχή της δουλειάς τους τη **φροντίδα** των μαθητών, η οποία μπορεί να λειτουργήσει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τον πολιτισμό, το περιβάλλον και τις ανάγκες των μαθητών και κυρίως μέσα από μια βιωματική σχέση (Noddings, 2002 όπ. αναφ. στο

Hytten, 2009) και όχι μόνο μέσα από καλές προθέσεις ή με το να είναι ευγενικοί και υποστηρικτικοί. Δείχνοντας **συμπαθητική προσοχή** προσπαθούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες των μαθητών και γιατί πιστεύουν αυτό που πιστεύουν – ακόμα και όταν αυτές οι πεποιθήσεις είναι προβληματικές. Είναι γενναιόδωροι στην εκτίμησή τους για τους τρόπους σκέψης και ύπαρξης των άλλων. Πρέπει να δείξουν τον κοινωνικά κατασκευασμένο και περιορισμένο χαρακτήρα των στάσεων και συμπεριφορών, παρέχοντας στους μαθητές εναλλακτικές λύσεις σε αυτό που θεωρούν δεδομένο, αποκαλύπτοντας χώρους ανοίγματος και δυνατότητας. Είναι επίσης πιο πιθανό να προβληματιστούν στις δικές τους υπερβολικά σίγουρες και αυστηρές προσεγγίσεις στην τάξη, να είναι γενναιόδωροι στις συναλλαγές τους με άλλους και να έχουν καλές προθέσεις θεωρώντας ότι όλοι είμαστε ημιτελείς άνθρωποι, ικανοί για ανάπτυξη και μετασχηματισμό. Η συμπαθητική προσοχή και η γενναιοδωρία προς τους μαθητές σιωπηρά αντανακλούν την προσπάθεια να δουν τους μαθητές και το έργο τους «στο καλύτερο δυνατό φως» αναζητώντας πλεονεκτήματα παρά αδυναμίες (Jackson et al., 1993 όπ. αναφ. στο Hytten, 2009). Οι συνήθειες φροντίδας, οι οποίες εκδηλώνονται με συμπαθητική προσοχή και παράλληλη γενναιοδωρία, είναι πιο πιθανό να ανοίξουν γνήσιους χώρους μάθησης παρά αντιπαράθεση ή σίγαση. Οι ακτιβιστές καθηγητές πρέπει πάντα να αντιμετωπίζουν τους μαθητές δεοντολογικά και να μην λειτουργούν ως δυνητικοί αγωγοί για την προώθηση κοινωνικών και πολιτικών αξιών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η εμπειρική έρευνα

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Θέτοντας στο επίκεντρο την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης ως βασικό παράγοντα της σχολικής απόδοσης και αποτελεσματικότητας, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα του πολιτικού ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μέσω του οποίου προκύπτουν οι κατάλληλες διοικητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης σε μία σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βάσει του θεωρητικού πλαισίου που έλαβε χώρα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και βάσει του ανωτέρω τιθέμενου σκοπού, διαμορφώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος;
2. Πώς αντιλαμβάνονται και πως οριοθετούν οι σχολικοί ηγέτες των πολιτικό τους ρόλο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος;
3. Ποιές πρακτικές υιοθετούν / ενθαρρύνουν / υπηρετούν οι σχολικοί ηγέτες για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος;

Τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα κινούνται σε 3 θεματικούς άξονες, βάσει των οποίων θα τεθούν οι ερωτήσεις στα υποκείμενα και οι οποίοι είναι:

- ✓ **1^{ος} Θεματικός Άξονας:** Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας.
- ✓ **2^{ος} Θεματικός Άξονας:** Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος.
- ✓ **3^{ος} Θεματικός Άξονας:** Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικού Ηγέτη.

5.2 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η μη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, σε επίπεδο σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν φαινόμενα που εμφανίζονται ολοένα και συχνότερα και τα οποία εντείνονται από τις νέες καταστάσεις που έχουν επιβληθεί λόγω της οικονομικής κρίσης καθώς και από την πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια. Παράλληλα ο αποκλεισμός των μαθητών που ανήκουν στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, αποτελεί φαινόμενο με γενικότερες κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις. Η θεματική της εκπαιδευτικής κοινωνικής δικαιοσύνης σχετίζεται άμεσα με τον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που επιδρούν καταλυτικά στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και ως εκ τούτου στη σχολική αποτελεσματικότητα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη που πρεσβεύει το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και προωθεί τις αρχές της είναι τόσο καθοριστικός όσο και αναγκαίος, για ένα σύγχρονο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, που επιθυμεί την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος έχει αποτελέσει κεντρικό σημείο ερευνητικού ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας, ενώ παράλληλα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχουν προκύψει αρκετά εμπειρικά δεδομένα για την Ελλάδα, για το θέμα αυτό. Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναφορικά με τη θεματική της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από τις αντιλήψεις και τις απόψεις των σχολικών ηγετών, ως των πλέον αρμόδιων, που καλούνται να εφαρμόσουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, που προτείνεται κεντρικά. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφενός θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα, αφετέρου θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εύρημα για τη βελτίωση των τρωτών σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων σχολικών μονάδων.

5.3 Μεθοδολογία Έρευνας & Ερευνητικό Εργαλείο

Η επιτυχής διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγκειται στη διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων και των εμπειριών των σχολικών ηγετών για τη κοινωνική δικαιοσύνη και τη δυνατότητα παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, μέσω των κατάλληλων πρακτικών. Με βάση τα ανωτέρω, γίνεται αντιληπτό ότι το θέμα

σχετίζεται με πολυσύνθετα και μη στατικά κοινωνικά φαινόμενα (Τσιώλης, 2014), τα οποία του προσδίδουν μία ανθρωποκεντρική διάσταση, η οποία δεν μπορεί να βασιστεί σε αριθμητικά δεδομένα και μέσους όρους και ως εκ τούτου δεν προσφέρεται εύκολα για ποσοτικοποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Για την βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των απόψεων των υποκειμένων, για κοινωνικά φαινόμενα, ενδείκνυται η ποιοτική ανάλυση (Flick, 2007; Κυριαζή, 2011). Η προαναφερθείσα διαπίστωση αλλά και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, ως της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου για τις ανάγκες διεξαγωγής συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Το βασικότερο εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου είναι η συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007), μέσω της συνέντευξης λαμβάνουν χώρα η αλληλεπίδραση και η λεκτική επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, που στοχεύουν στην απόσπαση πληροφοριών και δεδομένων, σχετιζόμενων άμεσα με τους ερευνητικούς στόχους. Στην περίπτωση που ως αντικείμενο της έρευνας είναι η εστίαση σε απόψεις και αντιλήψεις που σχετίζονται με κοινωνικά φαινόμενα, η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο ενδείκνυται ακόμη περισσότερο (Cohen et al., 2007).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη ανοικτού τύπου. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, αφενός εξασφαλίζει στον ερευνητή τη συλλογή δεδομένων που έχουν προκαθοριστεί για τους σκοπούς της έρευνας, αφετέρου του επιτρέπει να αναδιαμορφώνει, να τροποποιεί και να εμπλουτίζει την ερευνητική διαδικασία κατά τη διάρκεια εκτέλεσής της (Willig, 2001; Κυριαζή, 2011), ανάλογα με τις παρατηρούμενες τυχούσες παρανοήσεις, εκφράσεις (λεκτικές ή μη λεκτικές) και χειρονομίες του ερωτώμενου (Creswell, 2011). Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις δεν περιορίζουν τον ερωτώμενο σε μονολεκτικές απαντήσεις, αντιθέτως του επιτρέπουν να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του (Cohen et al., 2007). Τέλος, η ατομική συνέντευξη, χωρίς την παρουσία τρίτων, μειώνει το άγχος του ερωτώμενου και ως εκ τούτου αυξάνει την πιθανότητα ελευθερίας έκφρασής του, καθώς ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της καθορίζεται από τον ίδιο (Lewis, 2003).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είχε σχεδιαστεί ένα δελτίο – οδηγός συνέντευξης με συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι

πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στη θέση με διευθυντικές αρμοδιότητες. Τα δημογραφικά αυτά στοιχεία και κυρίως οι σπουδές και τα έτη προϋπηρεσίας θεωρούνται σημαντικά για την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς μέσα από αυτά διαφαίνεται αν τα υποκείμενα έχουν την κατάλληλη πείρα όσον αφορά στα διάφορα παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και διοικητικά θέματα που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις, 26 στο σύνολό τους, κατηγοριοποιήθηκαν ανά θεματικό άξονα ως ακολούθως:

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας (ερωτήσεις 1 – 9). Στον 1^ο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την εκπαιδευτική ανισότητα, με ποιους παράγοντες τη συνδέουν και ποιους τρόπους υιοθετούν για να την εξαλείψουν, σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος (ερωτήσεις 10 – 14). Κύριο ζητούμενο του 2^{ου} θεματικού άξονα είναι οι απόψεις των σχολικών ηγετών αναφορικά με το αν το εκπαιδευτικό σύστημα αμβλύνει ή επιτείνει την εκπαιδευτική ανισότητα, προάγει ή αποθαρρύνει την απονομή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικού Ηγέτη (ερωτήσεις 15 – 26). Στον 3^ο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται ερωτήσεις αναφορικά με τη σκιαγράφηση του πολιτικού ρόλου ενός σχολικού ηγέτη που επιθυμεί να διασφαλίσει την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, τόσο στο άμεσο περιβάλλον της σχολικής μονάδας που ηγείται, όσο και όταν έρχεται αντιμέτωπος με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου είναι ο κύριος εκπρόσωπος σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

5.4 Ερευνητική διαδικασία

5.4.1 Το δείγμα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, καθόρισαν και την επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας, ώστε να εξασφαλιστεί τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα της έρευνας (Robson, 2010).

Η διεκπεραίωση των ερευνητικών σκοπών αναφορικά με τη σχολική ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη, απαιτεί τη συγκέντρωση δεδομένων από Σχολικούς Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την ανάλογη και αντίστοιχη εμπειρία. Με βάση τα ανωτέρω και προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ερευνητικοί σκοποί, επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος δειγματοληψίας, η σκόπιμη δειγματοληψία (Creswell, 2011).

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από δεκατρείς (13) Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Ένας (1) από αυτούς συμμετείχε στην πιλοτική έρευνα, με σκοπό να ελεγχθεί αν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε έχει κατασκευαστεί με κατάλληλο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί τους ερευνητικούς σκοπούς, ενώ οι υπόλοιποι δώδεκα (12) συμμετείχαν στη μετέπειτα έρευνα. Σύμφωνα με το Ιωσηφίδη (2008), ο αριθμός του δείγματος σε μία ποιοτική έρευνα, δεν είναι προκαθορισμένος, ούτε διέπεται από αυστηρούς κανόνες, αλλά εξαρτάται από τη φύση και το σκοπό της έρευνας. Για την παρούσα ποιοτική έρευνα, ο αριθμός των συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα κρίνεται ικανοποιητικός, ώστε να αποτελέσει το κατάλληλο δείγμα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως αν και το δείγμα παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά – ως προς τον ηγετικό σχολικό ρόλο, εντούτοις ο κάθε Διευθυντής ηγείται σε διαφορετικού τύπου σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο, Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, γεγονός που ίσως να διαφοροποιεί τις απόψεις του, ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς ο κάθε τύπος σχολικής μονάδας διέπεται από διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά (Mason, 2011).

5.4.2 Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 3 Ιανουαρίου 2018 έως και 31 Ιανουαρίου 2018. Όταν χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, ακολουθούνται ορισμένοι κανόνες δεοντολογίας, που συνηγορούν στη δημιουργία ευχάριστου θετικού κλίματος και στη μείωση του άγχους των συμμετεχόντων στην έρευνα (Creswell, 2011). Με βάση τα ανωτέρω, ο ερευνητής ακολούθησε τα εξής βήματα:

1. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, ώστε να δοθούν διευκρινήσεις σχετικά με το σκοπό, τη διαδικασία και τη

διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Από τον ερευνητή τονίστηκε ότι δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και ότι η έρευνα δεν έχει ως στόχο τον έλεγχο γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στη συλλογή απόψεων και εμπειριών για το εξεταζόμενο θέμα, ώστε να μειωθεί το άγχος των συμμετεχόντων. Εφόσον υπήρχε θετική ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες, ορίστηκαν οι συναντήσεις μαζί τους.

2. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε πρωϊνές και μεσημβρινές ώρες, στα γραφεία των Διευθυντών, ώστε να αισθάνονται πιο άνετα (πλην τεσσάρων οι οποίες έλαβαν χώρα σε ιδιωτικό χώρο, στο γραφείο του ερευνητή). Ο ερευνητής είχε φροντίσει για τη σωστή οργάνωση και την προετοιμασία της διαδικασίας, για να μην προκαλέσει περαιτέρω άγχος στον συμμετέχοντα.

3. Πριν την έναρξη της συνέντευξης, ο κάθε συμμετέχων ενημερώθηκε ξανά για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Επιπλέον ο ερευνητής τόνισε ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους προαναφερόμενους σκοπούς και ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρρητο της διαδικασίας.

4. Με τη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) των απαντήσεων τους, με τη χρήση κινητού τηλεφώνου (smartphone) και δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 30 έως 75 λεπτά. Η συνέντευξη λάμβανε χώρα, μόνο βάσει των ερωτήσεων που είχαν διατυπωθεί για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν επαναδιατύπωση όποιας ερώτησης δεν γινόταν κατανοητή σε αυτούς. Ο ερευνητής, καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, φρόντιζε να διατηρήσει φιλικό κλίμα και ενδιαφέρον για τις απόψεις των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα παρέμενε ουδέτερος.

5. Στη συνέχεια ακολούθησε απομαγνητοφώνηση όλων των απαντήσεων της κάθε συνέντευξης, με τη χρήση του εργαλείου της φωνητικής πληκτρολόγησης του google drive και η μετατροπή τους σε ηλεκτρονικό γραπτό κείμενο, με σκοπό την προετοιμασία του υλικού για ανάλυση. Τόσο οι μαγνητοφωνημένες απαντήσεις των συμμετεχόντων, όσο και τα ηλεκτρονικά γραπτά κείμενα με τις απαντήσεις τους, είναι διαθέσιμα σε ψηφιακή έκδοση (cd).

5.4.3 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων και την μετατροπή τους σε ηλεκτρονικό γραπτό κείμενο (ενδεικτικές συνεντεύξεις παρουσιάζονται στο παράρτημα), ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν χρησιμοποιείται το όνομά τους, αλλά οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, κωδικοποιούνται με τους εξής χαρακτήρες ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3 κ.ο.κ.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Σύμφωνα με τους Auberbach & Silverstein (2003), η ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην εξαγωγή συμπερασματικών παρατηρήσεων, μέσα από τη συστηματική περιγραφική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, οι οποίοι αποτελούν την πηγή γνώσης. Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, παρουσιάζονται οι εκφραζόμενες αντιλήψεις των υποκειμένων, οι οποίες δύνανται να ταξινομηθούν ανάλογα με τα προκαθορισμένα κριτήρια σχεδιασμού της έρευνας.

Η οργάνωση, η ταξινόμηση και η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, έγιναν με βάση τους 3 θεματικούς άξονες που είχαν καθοριστεί. Για κάθε ερώτηση, δημιουργήθηκε ένας πίνακας, που παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους και ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Για τις αναφορές στις απαντήσεις των διευθυντών που παρουσιάζονται, χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία εκείνα, που κατά την κρίση του ερευνητή, θεωρήθηκαν απαραίτητα, τόσο ως προς το περιεχόμενο της κάθε ερώτησης, όσο και ως προς την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Στο τέλος παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

5.4.4 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας

Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε: 1) από την ανιδιοτελή παράθεση και ανάλυση εκ μέρους του ερευνητή, του πλήθους των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα υποκείμενα, 2) από τον τρόπο που ήταν διατυπωμένες οι ερωτήσεις ώστε να είναι

σαφείς και κατανοητές στα υποκείμενα, 3) από την ίδια την τεχνική της ημι – δομημένης συνέντευξης που επιτρέπει στον ερευνητή να τροποποιεί τις ερωτήσεις που έχει ετοιμάσει σε περίπτωση που δεν έχει γίνει κάτι σαφές στο υποκείμενο, 4) από το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις λαμβάνουν χώρα στον τόπο και χρόνο που επιλέγουν τα υποκείμενα, απουσία τρίτων, ώστε να νιώθουν οικεία και να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις τους και τέλος 5) από την προσπάθεια του ερευνητή να διατηρήσει ένα θετικό κλίμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η αξιοπιστία των δεδομένων της έρευνας διασφαλίστηκε από τη χρήση ψηφιακού μέσου για την καταγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται παρερμηνείες και λάθη, που συχνά εμφανίζονται όταν ο ερευνητής λόγω βιασύνης, κρατάει σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Gray, 2004).

Τέλος, σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας της ποιοτικής ανάλυσης είναι η συναίνεση και η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων – ζητήματα, τα οποία λήφθηκαν υπόψη από τον ερευνητή της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Δημογραφικά Στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 Διευθυντές / τριες, των οποίων αρχικά θα παρουσιαστούν τα δημογραφικά τους στοιχεία. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν χρησιμοποιείται το όνομά τους, αλλά τα υποκείμενα κωδικοποιούνται με τους εξής χαρακτήρες ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3 κ.ο.κ.

Διευθυντής /τρια	Τύπος Σχολικής Μονάδας	Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Β/θμια εκπαίδευση	Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής /τρια
ΔΣΜ1 (Ανδρας)	Γυμνάσιο	11 – 20	2 – 5
ΔΣΜ2 (Γυναίκα)	Γυμνάσιο	21 – 30	2 – 5
ΔΣΜ3 (Ανδρας)	Γυμνάσιο	21 – 30	2 – 5
ΔΣΜ4 (Γυναίκα)	Γυμνάσιο	11 – 20	Μέχρι 1 έτος
ΔΣΜ5 (Ανδρας)	Γεν. Λύκειο	> 31	6 – 10
ΔΣΜ6 (Γυναίκα)	Γεν. Λύκειο	21 – 30	Μέχρι 1 έτος
ΔΣΜ7 (Ανδρας)	Γεν. Λύκειο	11 – 20	2 – 5
ΔΣΜ8 (Γυναίκα)	Γεν. Λύκειο	21 – 30	2 – 5
ΔΣΜ9	ΕΠΑ.Λ.	21 – 30	6 – 10

(Ανδρας)			
ΔΣΜ10 (Γυναίκα)	ΕΠΑ.Λ.	21 – 30	Μέχρι 1 έτος
ΔΣΜ11 (Γυναίκα)	Ειδικό Γυμνάσιο	11 – 20	2 – 5
ΔΣΜ12 (Ανδρας)	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας	11 – 20	6 – 10

Στην έρευνα συμμετείχαν 6 γυναίκες διευθύντριες και 6 άνδρες διευθυντές. Και τα 12 υποκείμενα έχουν διευθυντική θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 4 σε Γυμνάσιο, 4 σε Γενικό Λύκειο, 2 σε ΕΠΑ.Λ., 1 σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και 1 σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι 5 συμμετέχοντες έχουν συνολικά έτη υπηρεσίας στη Β/θμια εκπαίδευση 11 – 20 χρόνια, οι 6 συμμετέχοντες 21 – 30 χρόνια και 1 συμμετέχων πάνω από 31 χρόνια, γεγονός που αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την παρούσα έρευνα, καθώς γίνεται αντιληπτό ότι τα υποκείμενα διαθέτουν αρκετή πείρα όσον αφορά τα διάφορα παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και διοικητικά θέματα που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες. Η προϋπηρεσία του δείγματος σε διευθυντική θέση είναι η εξής: 3 συμμετέχοντες μέχρι 1 έτος, 6 συμμετέχοντες από 2 ως 5 έτη και 3 συμμετέχοντες από 6 ως 10 έτη. Όσον αφορά το επιστημονικό τους υπόβαθρο, 3 συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει σπουδές και σε δεύτερη σχολή, οι 11 στους 12 συμμετέχοντες έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ στους 2 έχει απονεμηθεί διδακτορικός τίτλος.

Διευθυντής / τρια	Ειδικότητα	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό
ΔΣΜ1	ΠΕ 01 Θεολόγων	Θεολογίας (ΕΚΠΑ) / ΦΠΨ (ΕΚΠΑ)	Διδακτορικό
ΔΣΜ2	ΠΕ 16.01 Μουσικών	Μουσικολογίας (Ωδείο)	Μεταπτυχιακό

ΔΣΜ3	ΠΕ 19 Πληροφορικής	Μηχανικός Υπολογιστών και Πληροφορικής (Παν/μιο Πατρών)	Μεταπτυχιακό
ΔΣΜ4	ΠΕ 06 Αγγλικών	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ)	Μεταπτυχιακό
ΔΣΜ5	ΠΕ 04.01 Φυσικών	Φυσικής (ΕΚΠΑ)	-
ΔΣΜ6	ΠΕ 02 Φιλολόγων	Φιλολογίας (ΕΚΠΑ)	Μεταπτυχιακό
ΔΣΜ7	ΠΕ 02 Φιλολόγων	Φιλολογίας Α.Π.Θ.	Μεταπτυχιακό
ΔΣΜ8	ΠΕ 12.05 Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & ΠΕ 19 Πληροφορικής	Ηλεκτρολόγων Μηχανικών (Παν/μιο Πατρών)	Διδακτορικό
ΔΣΜ9	ΠΕ 18.03 Λογιστικής	Οικονομικό (Τ.Ε.Ι. Οικονομίας και Διοίκησης) / Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ)	Μεταπτυχιακό
ΔΣΜ10	ΠΕ 14.04 Γεωπόνων	Γεωπονικό Παν/μιο Αθηνών	Μεταπτυχιακό
ΔΣΜ11	ΠΕ 18.12 Τεχνολόγων Γεωπόνων	Α.Τ.Ε.Ι. Τεχνολόγων Γεωπόνων	Μεταπτυχιακό

		(Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας, Σχολή Θετικών επιστημών και Τεχνολογίας)	
ΔΣΜ12	ΠΕ 14.04 Γεωπόνων	Γεωπονικό Παν/μιο Αθηνών	Μεταπτυχιακό

6.1 Οι αντιλήψεις των στελεχών για την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα (1^{ος} Άξονας: Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας)

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την εκπαιδευτική ανισότητα (εντός του σχολικού πλαισίου);	Διευθυντής / τρια
Δεν έχουν όλες οι σχολικές μονάδες σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή	ΔΣΜ1
Άνισες ευκαιρίες ολοκλήρωσης σχολικής εκπαίδευσης κυρίως λόγω οικονομικών ανισοτήτων	ΔΣΜ2, ΔΣΜ6, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Άνισες ευκαιρίες ολοκλήρωσης σχολικής εκπαίδευσης κυρίως λόγω έλλειψης δυνατοτήτων των μαθητών	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5
Αποκλεισμός, και περιθωριοποίηση μαθητών ή εκπαιδευτικών	ΔΣΜ4, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10
Όταν στη σχολική μονάδα επιτείνονται οι ανισότητες	ΔΣΜ4, ΔΣΜ12

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσδιόρισαν την εκπαιδευτική ανισότητα εντός του σχολικού πλαισίου ως τις άνισες ευκαιρίες ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης λόγω οικονομικών ανισοτήτων και λόγω έλλειψης δυνατοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα εστιάζουν στο «...οικονομικό και μορφωτικό έλλειμμα

των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες της αγροτικής και εργατικής τάξης...» (ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ10). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, εκπαιδευτική ανισότητα εντοπίζεται και στον αποκλεισμό ή στην περιθωριοποίηση των μαθητών ή εκπαιδευτικών «...λόγω της διαφορετικότητάς τους» (ΔΣΜ8). Τέλος οι ΔΣΜ1, ΔΣΜ4 και ΔΣΜ12 αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική ανισότητα επιτείνεται, συντηρείται και ενισχύεται, όταν στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Από τις απαντήσεις των Διευθυντών προκύπτει ότι το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει γίνει σαφώς αντιληπτό.

2. Ποιές ιδιαίτερες ομάδες / κατηγορίες μαθητών έχετε εντοπίσει στη σχολική μονάδα που ηγείστε ;	Διευθυντής / τρια
Με κινητικές δυσκολίες	ΔΣΜ1, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8
Με μαθησιακές δυσκολίες	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10
Με νοητικές δυσκολίες	ΔΣΜ11
Με οικονομικά προβλήματα	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Από μονογονεϊκές οικογένειες – Παιδιά χωρισμένων γονιών	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Μετανάστες – Αλλοδαποί	ΔΣΜ3, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ12
Ρομά	ΔΣΜ3, ΔΣΜ12
Με σεξουαλικές προτιμήσεις του ίδιου	ΔΣΜ6

φύλου	
-------	--

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι κυριότερες «ιδιαίτερες» ομάδες που έχουν εντοπιστεί στις σχολικές μονάδες τους είναι μαθητές που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα (11 από τους 12 συμμετέχοντες), μαθητές από μονογονεϊκές οικογένειες (9 από τους 12 συμμετέχοντες) και αλλοδαποί μαθητές (7 από τους 12 συμμετέχοντες). Επιπλέον, σε 4 από τις 12 σχολικές μονάδες εντοπίστηκαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε 3 από τις 12 μαθητές με κινητικές δυσκολίες.

3. Με ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι έχει σχέση	Διευθυντής/ τρια
α) η υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών;	
Μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο οικογένειας	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ11
Οικονομικό υπόβαθρο οικογένειας	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ11
Δυνατότητες	ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
β) τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης;	
Οικογένεια	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ11
Αδυναμία συνεπούς παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνδυασμό	ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10

με τις εκπαιδευτικές ανισότητες	
---------------------------------	--

Οι 9 από τους 12 συμμετέχοντες στην έρευνα Διευθυντές, συνδέουν την υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών με το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Ο ΔΣΜ3 αναφέρει ότι οι μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις προέρχονται από *«οικογένειες με υψηλή μόρφωση ή με υψηλό οικονομικό υπόβαθρο που στηρίζουν με συνέπεια τα παιδιά τους τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά»*, ενώ παράλληλα η ΔΣΜ6 τονίζει ότι *«...σπάνια ένα παιδί να ξεφύγει από το υψηλό μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό status των γονιών του»*. Εντούτοις, εντοπίστηκαν και απαντήσεις που συνδέουν την υψηλή σχολική επίδοση με τις δυνατότητες των μαθητών, οι οποίες εξαρτώνται είτε *«από τα εσωτερικά κίνητρα και το χαρακτήρα των μαθητών»* (ΔΣΜ8), είτε *«από την προηγούμενη υψηλή μαθησιακή υποδομή τους»* (ΔΣΜ9).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης συνδέονται είτε με οικογενειακούς λόγους (9 από τους 12 συμμετέχοντες), είτε με την αδυναμία συνεπούς παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (5 από τους 12 συμμετέχοντες), είτε με το συνδυασμό αυτών των παραγόντων. Σύμφωνα με το ΔΣΜ3 φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης παρατηρούνται *«όταν συνδυάζεται η αδυναμία της συνεπούς παρακολούθησης με το έλλειμμα της προσοχής από το σπίτι»* και σύμφωνα με το ΔΣΜ5 *«όταν οι οικογένειες των μαθητών δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προς το ζην, οπότε οι μαθητές θα πρέπει οπωσδήποτε να δουλέψουν ... ή όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε παραβατικές δραστηριότητες με ομάδες περιθωριακές»*. Ο ΔΣΜ3 έχει επίσης παρατηρήσει φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης από μαθητές *«όπου οι οικογένειές τους έχουν στο μυαλό τους ότι το σχολείο δεν τους προσφέρει κάτι χρήσιμο και καλύτερα να βγουν στην αγορά εργασίας»*.

4. Θεωρείτε ότι στη σχολική σας μονάδα, δημιουργούνται (ή αναπαράγονται) κοινωνικές ανισότητες ; Αν ναι, σε ποιο βαθμό ;	Διευθυντής / τρια
---	--------------------------

Ναι, σε μεγάλο βαθμό	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ8
Ναι, σε μέτριο βαθμό	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10
Όχι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ5, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12

Οι 4 από τους 12 Διευθυντές / τριες δεν θεωρούν ότι δημιουργούνται ή αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες στη σχολική τους μονάδα, καθώς η ίδια η σχολική μονάδα φροντίζει γι' αυτό. Σύμφωνα με τη ΔΣΜ2 «...καταβάλλεται πολύ μεγάλη προσπάθεια από όλους τους καθηγητές...», ενώ ο ΔΣΜ5 αναφέρει ότι «... η σχολική μονάδα προσπαθεί να αποκαταστήσει τις κοινωνικές αδικίες μέσω εξισορροπητικών δράσεων και επομένως οι κοινωνικές ανισότητες αμβλύνονται...». Στο ίδιο κλίμα απάντησε και ο ΔΣΜ12, ο οποίος αναφέρει ότι «...δεν παράγεται κοινωνική ανισότητα, καθώς ο χωρισμός των τμημάτων γίνεται πάντα ομοιοκατανεμημένα από όλες τις κοινωνικές ομάδες...». Οι ΔΣΜ9 και ΔΣΜ10 θεωρούν ότι «...οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούνται από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον και μεταφέρονται στη σχολική μονάδα...» και ότι αναπαράγονται «...όταν υπάρχει άنيση αντιμετώπιση των μαθητών από το σχολείο...». Τέλος 4 από τους 12 Διευθυντές / τριες θεωρούν ότι στη σχολική μονάδα δημιουργούνται και συντηρούνται σε μεγάλο βαθμό οι κοινωνικές ανισότητες, καθώς «...δεν υπάρχει κανένα σχεδόν θεσμικό όργανο που να τις αμβλύνει...» (ΔΣΜ3) και ως εκ τούτου η ίδια η σχολική μονάδα «...δεν μπορεί και να τις καταπολεμήσει...» (ΔΣΜ4).

5. Έχουν εμφανιστεί (στο σχολείο σας) περιστατικά που αναιρούν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης;	Διευθυντής / τρια
Λόγω σχολικών δομών ή λόγω του σχολικού εξεταστικού συστήματος σε	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ8

μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες	
Καταπιεστική συμπεριφορά γονέων για ευνοϊκότερες και μη αξιοκρατικές αξιολογήσεις μαθητών, λόγω «κοινωνικού κύρους»	ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ11
Μεμονωμένα περιστατικά μεροληψίας από καθηγητές	ΔΣΜ5, ΔΣΜ10
Ρατσιστικό / ξενοφοβικό περιστατικό ανάμεσα σε μαθητές	ΔΣΜ6, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Δεν υπάρχουν τέτοια περιστατικά	ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ9, ΔΣΜ12

Οι 8 από τους 12 συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι στη σχολική μονάδα που ηγούνται, έχουν εμφανιστεί περιστατικά που αναιρούν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα περιστατικά που αναφέρθηκαν ήταν, η καταπιεστική συμπεριφορά γονέων για ευνοϊκότερες και μη αξιοκρατικές αξιολογήσεις μαθητών, λόγω «κοινωνικού κύρους», ρατσιστικά / ξενοφοβικά περιστατικά ανάμεσα σε μαθητές και μεμονωμένα περιστατικά μεροληψίας από καθηγητές. Επιπλέον, 3 Διευθυντές / τριες αναφερθήκαν σε καταστάσεις μη απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης που οφείλονται σε αδυναμίες του σχολικού συστήματος να προστατέψει τους μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Εντούτοις, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τόνιζαν την άμεση παρέμβασή τους, για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέλος αξίζει να αναφερθεί, ότι κανένας από τους Διευθυντές / τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν αναφέρθηκε σε μη εγγραφή μαθητών που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ή σε περιθωριοποίηση μαθητών από εκπαιδευτικές, ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

6. Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς θα	Διευθυντής / τρια
--	--------------------------

συνέβαλε στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;	
Ναι.	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Ναι αλλά σε μέτριο βαθμό	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ7, ΔΣΜ12
Ναι υπό προϋποθέσεις	ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9

Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς θα συνέβαλε στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;», όλοι οι Διευθυντές απάντησαν θετικά, ωστόσο 8 από τους 12 Διευθυντές, θεωρούν ότι αυτού του είδους η συνεργασία θα είχε σε μικρό είτε σε μέτριο βαθμό αποτέλεσμα, είτε θα είχε αποτέλεσμα υπό προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τις ΔΣΜ4 και ΔΣΜ6, βασική προϋπόθεση είναι «...το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία», ενώ για τη ΔΣΜ8 «...η συνεργασία πρέπει να γίνεται συνδυαστικά, συντονισμένα, στοχευμένα και οργανωμένα». Ο ΔΣΜ5 τονίζει ότι «...αν τα κριτήρια της συνεργασίας είναι άλλου τύπου πέραν του ανθρωπιστικού και των εκπαιδευτικού, δηλαδή π.χ. κομματικά ή οικονομικά υπάρχει αρνητικό πρόσημο στο αποτέλεσμα της συνεργασίας». Από τις απαντήσεις των Διευθυντών διαφαίνεται ότι η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, για την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας, θα πρέπει αφενός να έχει αξιολογηθεί, αφετέρου, όπως τονίζει ο ΔΣΜ7, «...να αντιμετωπίζονται πρωτίστως μέσα στη σχολική κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς».

7. Ποιες ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα λαμβάνουν χώρα στην σχολική μονάδα που ηγείστε, με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;	Διευθυντής / τρια
Τμήμα Ένταξης	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3

Ενισχυτική Διδασκαλία	ΔΣΜ3
Ψυχολόγος, Κοινωνιολόγος	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ11
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις – προγράμματα – δράσεις περιβαλλοντικού, πολιτιστικού περιεχομένου κ.α.	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Υλοποίηση δράσεων φιλανθρωπικού σκοπού	ΔΣΜ5, ΔΣΜ6
Συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7
Συνεργασία με άλλα σχολεία	ΔΣΜ11
Εκπαιδευτικές εκδρομές	ΔΣΜ7, ΔΣΜ12

Στις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες, πραγματοποιούνται αρκετές από τις ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα, με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας, που είχαν εντοπιστεί βιβλιογραφικά.

8. Πιστεύετε ότι η υλοποίησή τους (ενέργειες, δράσεις, προγράμματα) συμβάλλει στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;	Διευθυντής / τρια
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	ΔΣΜ1, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Ναι, σε μέτριο βαθμό	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3

Όλοι οι Διευθυντές / τριες θεωρούν ότι η υλοποίηση ενεργειών, δράσεων και προγραμμάτων, συμβάλλει στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας. Σύμφωνα με τον ΔΣΜ3, η υλοποίησή τους «...σε ένα μεγάλο βαθμό μειώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες αλλά δεν μπορεί να τις εξαλείψει...» καθώς σύμφωνα με τον ίδιο «...χρειάζεται ένα άλλο πρόγραμμα σπουδών...».

9. Ποια αποτελέσματα έχουν οι ενέργειες / δράσεις / προγράμματα στο σύνολο της σχολικής σας μονάδας;	Διευθυντής / τρια
Αναγνώριση / εντοπισμός των ανισοτήτων & δυνατότητα αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτικούς	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7
Θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών	ΔΣΜ3, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Θετικό κλίμα, συνοχή της σχολικής μονάδας, εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ5, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Προβολή της σχολικής μονάδας	ΔΣΜ10
Εγγραφές στη σχολική μονάδα	ΔΣΜ7, ΔΣΜ12

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ερωτήθηκαν για τα αποτελέσματα των ενεργειών, δράσεων και των προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τους μονάδα και που έχουν σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας. Οι 10 από τους 12 Διευθυντές αναφέρθηκαν ότι το σημαντικότερο αποτέλεσμα είναι το θετικό κλίμα και η συνοχή που δημιουργούνται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη ΔΣΜ8 «...δημιουργούν ένα θετικότερο σχολικό κλίμα γενικώς και τα παιδιά αισθάνονται κι αυτά καλύτερα στο χώρο του σχολείου, ότι είναι πιο δικός τους ο χώρος και πιο οικείος σε αυτές τις περιπτώσεις αμέσως δημιουργείται και μία καλύτερη συνεργασία με τους γονείς...». Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα που

προέκυψε από τις απαντήσεις είναι η βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών (5 από τους 12 Διευθυντές). Οι ΔΣΜ6 και ΔΣΜ7 τόνισαν ότι το σημαντικότερο αποτέλεσμα αυτών των δράσεων, είναι αρχικά η αναγνώριση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και μετέπειτα η προσπάθεια εξάλειψής τους. Σύμφωνα με τη ΔΣΜ6 «...οι δράσεις αυτές φέρνουν εγγύτητα κι η εγγύτητα πολλές φορές κάνει τους εκπαιδευτικούς καταρχάς να αναγνωρίσουν, για μένα είναι το βασικότερο, γιατί αν δεν το αναγνωρίσεις πως θα το θεραπεύσεις;». Τέλος, άλλα αποτελέσματα αυτών των δράσεων που σημειώθηκαν, είναι η προβολή της σχολικής μονάδας και η αύξηση των εγγραφών σε αυτές.

6.2 Οι αντιλήψεις των στελεχών για την κοινωνική δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα (2^{ος} Άξονας: Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος)

10. Πιστεύετε ότι οι αξιολογικές και εξεταστικές λειτουργίες που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας αμβλύνουν ή επιτείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα;	Διευθυντής / τρια
Αμβλύνουν	ΔΣΜ11
Συντηρούν	ΔΣΜ2, ΔΣΜ10,
Επιτείνουν	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9

Οι 8 από τους 12 Διευθυντές, θεωρούν ότι οι αξιολογικές και εξεταστικές λειτουργίες που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας επιτείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα. Σύμφωνα με τον ΔΣΜ3, βασίζονται σε «...άκαμπτα συστήματα» και παράλληλα ο ΔΣΜ1 τονίζει «...ότι ο σχεδιασμός τους χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα και προχειρότητα». Οι ΔΣΜ5 και ΔΣΜ7 αναφέρουν ότι «... οι απαιτήσεις των εξετάσεων έρχονται σε αναντιστοιχία με την παρεχόμενη γνώση». Η ΔΣΜ4 χαρακτηρίζει το εξεταστικό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας εξισωτικό

γιατί «...λαμβάνει υπόψη το μέσο όρο...» και συμφωνεί με τον ΔΣΜ7, ο οποίος αναφέρει «...ότι το Υπουργείο θα έπρεπε να έχει λάβει υπόψη του δηλαδή ότι οι μαθητές είναι διαφορετικοί και ίσως να έχει κάποιους άλλους τρόπους αξιολόγησης». Μόνο η ΔΣΜ11, που ηγείται σε Ειδικό Γυμνάσιο, θεωρεί ότι το εξεταστικό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αναφέροντας ότι «...οι μαθητές εξετάζονται και γραπτά και προφορικά ή μόνο γραπτά ή μόνο προφορικά ανάλογα με τον τρόπο που μπορούν να αποδώσουν περισσότερο και καλύτερα».

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια και να ανατρέψει τα φαινόμενα εκπαιδευτικής ανισότητας;	Διευθυντής / τρια
Δεν είναι προετοιμασμένο	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ12
Είναι σε πολύ μικρό βαθμό προετοιμασμένο	ΔΣΜ2, ΔΣΜ11

Όλοι οι Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι προετοιμασμένο για να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια και να ανατρέψει τα φαινόμενα εκπαιδευτικής ανισότητας. Ο ΔΣΜ1 αναφέρει ότι «...δεν υπάρχει ένας εμπεριστατωμένος σχεδιασμός από την κεντρική διοίκηση» και παράλληλα ο ΔΣΜ5 τονίζει ότι «...επαφίεται στις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών». Η ΔΣΜ10 θεωρεί ότι καλύτερα αποτελέσματα μπορούν να υπάρξουν, αν στις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί καθώς «...αυτοί έρχονται σε άμεση επαφή με τους μαθητές». Η ΔΣΜ2 αναφέρει ότι αν και υπάρχουν οι κατάλληλες φόρμες (ΖΕΠ, τμήματα υποδοχής,

διαπολιτισμικά σχολεία), εντούτοις «...το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να προχωρήσει σε μία περαιτέρω επιμόρφωση», άποψη με την οποία συμφωνούν και οι ΔΣΜ3 και ΔΣΜ6.

12. Θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα σπουδών που έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας είναι επαρκώς κατασκευασμένο κι εφοδιασμένο, ώστε να προσφέρει αλληλεγγύη και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών;	Διευθυντής / τρια
Ναι	ΔΣΜ12
Όχι	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10
Μπορεί να βελτιωθεί κατά πολύ	ΔΣΜ2, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8
<i>Προσφέρει μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Όχι	ΔΣΜ4, ΔΣΜ8
<i>Προσφέρει μόνο βασικές δεξιότητες;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8
Όχι	ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
<i>Παρέχει ποιότητα επιλογών;</i>	
Ναι	ΔΣΜ3, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10,

	ΔΣΜ11, ΔΣΜ12,
Όχι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8
<i>Προετοιμάζει τους μαθητές με βάση τους κοινωνικούς ρόλους επιλογής τους;</i>	
Ναι	ΔΣΜ6, ΔΣΜ11
Όχι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8
<i>Καθιστά το σκοπό της μάθησης προφανή στο μαθητή;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10
Όχι	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ11
<i>Είναι ευαίσθητο στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές;</i>	
Ναι	ΔΣΜ11
Όχι	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ9
<i>Ενθαρρύνει την αυτοανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση, και εν γένει την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών;</i>	
Ναι	ΔΣΜ4, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Όχι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8
<i>Παρέχει υποστηρικτικές δομές για τους μαθητές;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ10,

	ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Όχι	ΔΣΜ4, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9
<i>Ενθαρρύνει τις σχολικές δράσεις – άτυπες μορφές εκπαίδευσης;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Όχι	ΔΣΜ5, ΔΣΜ10
<i>Επιτρέπει ένα κρυφό πρόγραμμα σπουδών;</i>	
Ναι	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Όχι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ7

Σχετικά με το αν το πρόγραμμα σπουδών που έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας, είναι επαρκώς κατασκευασμένο κι εφοδιασμένο, ώστε να προσφέρει αλληλεγγύη και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, μόνο ο ΔΣΜ12 απάντησε θετικά κι αυτό γιατί «...στις σχολικές μονάδες δεύτερης ευκαιρίας υπάρχει η ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τους μαθητές τους». Σχετικά με το αν το πρόγραμμα σπουδών, προσφέρει μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας, προσφέρει μόνο βασικές δεξιότητες, παρέχει ποιότητα επιλογών και ενθαρρύνει την αυτοανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση, και εν γένει την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών, παρατηρείται ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δίστανται. Ο λόγος έγκειται στον διαφορετικό τύπο της σχολικής μονάδας που ηγείται ο κάθε ο Διευθυντής. Οι Διευθυντές των Γυμνασίων και ιδιαίτερα των Γενικών Λυκείων απαντούν αρνητικά σε αυτές τις ερωτήσεις, καθώς σύμφωνα με τη ΔΣΜ8 «... το πρόγραμμα σπουδών που έχει προταθεί είναι στείρο στην εφαρμογή του δηλαδή το λύκειο τουλάχιστον έχει πλέον προσανατολιστεί μόνο προς την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις».

Αντίθετα οι ΔΣΜ9, ΔΣΜ10 – ΔΣΜ11, ΔΣΜ12, που ηγούνται σε ειδικό γυμνάσιο, επαγγελματικά λύκεια και σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αντίστοιχα, αναφέρουν ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν προσφέρει μόνο βασικές δεξιότητες «...αλλά δίνει και επαγγελματικές διεξόδους» (ΔΣΜ10). Σχετικά με το αν το πρόγραμμα σπουδών, καθιστά το σκοπό της μάθησης προφανή στο μαθητή, είναι ευαίσθητο στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, παρέχει υποστηρικτικές δομές για τους μαθητές, ενθαρρύνει τις σχολικές δράσεις – άτυπες μορφές εκπαίδευσης και επιτρέπει ένα κρυφό πρόγραμμα σπουδών, πάλι παρατηρείται ότι οι απαντήσεις των Διευθυντών ήταν είτε θετικές είτε αρνητικές. Στις θετικές απαντήσεις, τονίζεται ότι «...γίνεται με ιδιαίτερες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών όπου συνειδητοποιούν αυτά τα ελλείμματα» (ΔΣΜ5) και ότι είναι «... θέμα διδάσκοντα και πώς θα το εμφυσήσει βέβαια αυτό ο διευθυντής στους διδάσκοντες αλλά και ο ίδιος ο διδάσκων» (ΔΣΜ6). Στις αρνητικές απαντήσεις, εντοπίζεται ως λόγος «...ο μικρός βαθμός ευελιξίας που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς» (ΔΣΜ3 & ΔΣΜ10) και «...ότι δεν υπάρχει αυτονομία στις σχολικές μονάδες» (ΔΣΜ4).

13. Πώς πιστεύετε ότι υλοποιείται αμεσότερα το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα;	Διευθυντής / τρια
Ενίσχυση αυτονομίας της σχολικής μονάδας	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Εργασία του καθηγητή μέσα στην τάξη Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9

Στην ερώτηση «Πώς πιστεύετε ότι υλοποιείται αμεσότερα το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα;», 7 από τους 12 συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν μέσω της ενίσχυσης της αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας, καθώς, όπως τονίζει και ο ΔΣΜ12 «...τις ιδιαιτερότητες που έχει η κάθε σχολική μονάδα τις γνωρίζει καλύτερα η ίδια παρά κάποιος από το Υπουργείο Παιδείας». Ένας άλλος τρόπος αμεσότερης υλοποίησης για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που

εντοπίστηκε από τις απαντήσεις των Διευθυντών είναι η ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Ο ΔΣΜ3 προτείνει «...να αλλάζουμε τον τρόπο από τη μετωπική διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική» και ο ΔΣΜ5 «...εξειδικεύοντας ο κάθε εκπαιδευτικός τη δική του διδασκαλία έτσι ώστε να βοηθηθεί σε ατομικό επίπεδο το κάθε παιδί».

14. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κυριότερα ζητήματα κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;	Διευθυντής / τρια
Η έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας	ΔΣΜ1
Η ομοιομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τον τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης των μαθητών	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10
Η έλλειψη μέριμνας για τους μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες	ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ10, ΔΣΜ12
Το σύστημα εκλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων	ΔΣΜ6, ΔΣΜ8

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, εντόπισαν τα κυριότερα ζητήματα κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας, στην ομοιομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τον τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης των μαθητών, στην έλλειψη μέριμνας για τους μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και στο σύστημα επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο ΔΣΜ1 αναφέρει ότι «...είναι χρέος της πολιτείας να ρυθμίσει και να εξασφαλίσει τις συνθήκες που θα εργάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό το ίδιο». Η ΔΣΜ4 χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα εξισωτικό καθώς «...το αναλυτικό πρόγραμμα έχει επιβληθεί από πάνω και δεν λαμβάνει υπόψη

του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών» και ότι παρουσιάζει έλλειμμα στην μέριμνα για τους μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες «...ειδικά στις μέρες μας που έχουμε και το θέμα των μεταναστών, των προσφύγων αλλά και τα ίδια τα ελληνόπουλα που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και λόγω κρίσης αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα». Τέλος, το σύστημα εκλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, χαρακτηρίζεται από τη ΔΣΜ6 ως διαβλητό, καθώς «...το θεωρητικό υπόβαθρο του μέλλοντα διευθυντή, η παιδαγωγική του επάρκεια, το όραμά του για ένα σχολείο δεν μπορεί να φανεί σε μία συνέντευξη». Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι κανένας Διευθυντής δεν αναφέρθηκε στη μη εγγραφή μαθητών που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες στις σχολικές μονάδες.

15. Θεωρείτε ότι, ως Διευθυντής σχολικής μονάδας, έχετε διαμορφώσει κατάλληλο (θετικό ανοιχτό) κλίμα και συνεργατική κουλτούρα;	Διευθυντής / τρια
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ5, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Ναι	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7
Ναι, σε μέτριο βαθμό	ΔΣΜ8
<i>Πραγματοποιείτε σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων της μονάδας;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Ναι, στο βαθμό που είναι δυνατό	ΔΣΜ9, ΔΣΜ10

<i>Υποστηρίζετε δράσεις και παρεμβάσεις για τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
<i>Θα χαρακτηρίζοσαστε ως εμπνευστής & παρακινητής για την ανάπτυξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Ναι, στο σημείο που είναι δυνατό	ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9
<i>Έχετε διατυπώσει ένα σαφές όραμα και έχετε δώσει σαφείς προσανατολισμούς για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, με βάση ένα σύνολο αρχών και αξιών, κοινά αποδεκτών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Όχι	ΔΣΜ6
<i>Επηρεάζετε θετικά το εκπαιδευτικό έργο</i>	

<i>των διδασκόντων;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
<i>Χειρίζεστε καταστάσεις με κριτήρια που αποβλέπουν στην κοινωνική δικαιοσύνη;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Ναι, σε μέτριο βαθμό	ΔΣΜ8
<i>Παρέχετε ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές της μονάδας;</i>	
Ναι	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους παράγοντες διαμόρφωσης του κατάλληλου θετικού κλίματος και της συνεργατικής κουλτούρας, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, έδωσαν θετικές απαντήσεις. Σύμφωνα με τον ΔΣΜ5 «... το τελικό αποτέλεσμα για την όποια σχολική μονάδα, είναι αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας». Για όλους τους Διευθυντές, η διατύπωση ενός σαφούς οράματος και η παρακίνηση για την ανάπτυξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, αποτελούν τα πιο σημαντικά στοιχεία του ηγετικού τους ρόλου, καθώς σύμφωνα με την ΔΣΜ4 «...ο εκπαιδευτικός πρέπει να νιώσει επαρκής και προστατευμένος».

6.3 Οι αντιλήψεις των στελεχών για την κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με τον πολιτικό και κοινωνικό τους ρόλο (3^{ος} Άξονας: Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικού Ηγέτη)

16. Πώς προσδιορίζετε τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη» εντός του σχολικού πλαισίου ; Με ποιες λέξεις θα τον περιγράφατε;	Διευθυντής / τρια
Εξασφάλιση υποστηρικτικών δομών και υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα σχολεία	ΔΣΜ1
Παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, για διαφορετικές δυνατότητες	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Δημοκρατική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας	ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ12

Όλοι οι Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν πως η κοινωνική δικαιοσύνη εντός του σχολικού πλαισίου αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές και εκπαιδευτικοί), ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους. Παράλληλα τονίστηκε, ο δημοκρατικός τρόπος αντιμετώπισης και χειρισμού όλων των καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα σε μία σχολική μονάδα.

17. Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας δ/ντής που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;	Διευθυντής / τρια
Δημοκρατικές Αντιλήψεις	ΔΣΜ1, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ12
Ενσυναίσθηση, αντίληψη της αδικίας	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4,

	ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ9, ΔΣΜ11
Συλλογικότητα Να επιθυμεί τη συνεργασία Καλές σχέσεις με τους συναδέλφους του	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Αφοσίωση στο όραμα και στο στόχο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μονάδας	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ12
Προσωπικά βιώματα	ΔΣΜ4, ΔΣΜ5
Μορφωτικό επίπεδο	ΔΣΜ4, ΔΣΜ8
Αντανάκλαση	ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ12
Να αποτελεί το παράδειγμα	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν το προφίλ του κοινωνικά δίκαιου σχολικού ηγέτη. Από τις απαντήσεις τους, προκύπτει ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν έναν κοινωνικά δίκαιο ηγέτη είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου συνεργατικού κλίματος, η ενσυναίσθηση και η αντίληψη της αδικίας, οι δημοκρατικές αντιλήψεις, η αφοσίωση στο όραμα και στο στόχο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μονάδας και η αντανάκλαση, δηλαδή η ικανότητα να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις του. Παρατηρείται ότι τα προσωπικά βιώματα και το μορφωτικό επίπεδο δεν έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Εντούτοις, όλες οι απαντήσεις, συμπληρώνουν αρμονικά το προφίλ του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, καθώς συσχετίζονται με τις αρχές της ισότητας και κυρίως με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής μπορεί να παρακάμψει το θεσμικό / νομικό πλαίσιο όταν	Διευθυντής / τρια
--	--------------------------

διαπιστώσει ότι αυτό δημιουργεί ή αναπαράγει ανισότητες ;	
Δεν υπάρχουν δυνατότητες παράκαμψης	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10
Υπάρχουν δυνατότητες ευελιξίας	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ8, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12

Οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής μπορεί να παρακάμψει το θεσμικό / νομικό πλαίσιο όταν διαπιστώσει ότι αυτό δημιουργεί ή αναπαράγει ανισότητες;», χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Σε αυτούς που θεωρούν ότι δεν υπάρχουν δυνατότητες παράκαμψης του θεσμικού πλαισίου (4 από τους 12 διευθυντές) και σε αυτούς που εντοπίζουν δυνατότητες ευελιξίας και παράκαμψής του (8 από τους 12 διευθυντές). Όσοι απάντησαν αρνητικά (ΔΜΣ7 & ΔΜΣ9), τονίζουν ότι «είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγουμε από το θεσμικό πλαίσιο...», ενώ επιπρόσθετα η ΔΣΜ6 αναφέρει ότι «σε περιμένουν στη γωνία για να σου πουν ότι έκανες αυτό και άρα είσαι διοικητικά ανεπαρκής...». Στην αντίθετη μεριά, οι Διευθυντές / τριες που απάντησαν θετικά, αναφέρουν ότι «...μέσα στα πλαίσια του νόμου, υπάρχουν τρόποι, “παραθυράκια”, χώρος, ώστε να ελιχθούμε...» (ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ11), εφόσον ο Διευθυντής, αφενός « ... έχει ερμηνεύσει καλά το πνεύμα του νομοθέτη, για να παρεμβαίνει στο πρόβλημα και να του δίνει λύσεις...» (ΔΣΜ1, ΔΣΜ5) και αφετέρου «...έχει αξιολογήσει σωστά την κατάσταση ...» (ΔΣΜ8) και «...είναι πεπεισμένος ότι είναι για καλό του εκπαιδευόμενου...» (ΔΜΣ12).

19. Κατά τη γνώμη σας, ποιους παράγοντες θεωρείτε καθοριστικούς στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;	Διευθυντής / τρια
Προσωπικές εμπειρίες – Βιώματα	ΔΣΜ1, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ11

Γνώσεις – Σπουδές – Επιμορφώσεις	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ12
Προσωπικές αντιλήψεις – Κοσμοθεωρία – Προσωπικότητα – Ηθικές Αντιλήψεις – Ενσυναίσθηση	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Το σχολείο και η οικογένεια	ΔΣΜ5, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι κυριότεροι παράγοντες που συντελούν στην διαμόρφωση αντιλήψεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι οι προσωπικές / ηθικές αντιλήψεις (8 από τους 12 συμμετέχοντες), οι γνώσεις – σπουδές – επιμορφώσεις στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (7 από τους 12 συμμετέχοντες), οι προσωπικές εμπειρίες – βιώματα (5 από τους 12 συμμετέχοντες) και το άμεσο περιβάλλον των μαθητών – σχολείο & οικογένεια (3 από τους 12 συμμετέχοντες). Σύμφωνα με το ΔΣΜ1, βασική προϋπόθεση αποτελεί «...η ενασχόληση του Διευθυντή με θέματα τα οποία δεν είναι καθαρά υπηρεσιακά...». Όσον αφορά στις προσωπικές αντιλήψεις, ο ΔΣΜ3 τονίζει ως βασικό παράγοντα την ενσυναίσθηση «...να μπορούμε να μπούμε στη θέση των μαθητών που ζούνε αυτά τα προβλήματα, έτσι να τους βοηθήσουμε...». Για τους ΔΣΜ6, ΔΣΜ7 και ΔΣΜ8, ο βασικότερος παράγοντας προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η μόρφωση, η γνώση και κυρίως η επιμόρφωση, καθώς «...τα δεδομένα αλλάζουν από μέρα σε μέρα...» (ΔΣΜ7) και επιπλέον «...υπάρχει η πιθανότητα να αναθεωρήσεις αυτά που για σένα ήταν βεβαιότητες ίσως, με βάση τα βιώματα και το πώς μεγάλωσες και την κουλτούρα σου...» (ΔΣΜ6). Όσον αφορά τον παράγοντα σχολική μονάδα, η ΔΣΜ10 αναφέρει ότι «... η συμμετοχή μαθητών σε διάφορες δράσεις και σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα θα οδηγούσε στην αποτροπή εκπαιδευτικών ανισοτήτων...», καθώς με αυτόν τον τρόπο «... δημιουργείται ένα ηθικό σύστημα το οποίο δεν θα κάνει αποδεκτές τις κοινωνικές αδικίες...» (ΔΣΜ5).

20. Ποιούς θα συμβουλευόσασταν προκειμένου να διασφαλίσετε την	Διευθυντής / τρια
---	--------------------------

προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην μονάδα που ηγείστε;	
Συνάδελφους Διευθυντές	ΔΣΜ1, ΔΣΜ4, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Εξειδικευμένους επιστήμονες (Ψυχολόγους, Κοινωνιολόγους)	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ9, ΔΣΜ12
Θεσμούς, οργανώσεις, υπηρεσίες	ΔΣΜ1, ΔΣΜ4, ΔΣΜ11
Σύλλογο Διδασκόντων	ΔΣΜ2, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ12
Σύμβουλοι Παιδαγωγικής Ευθύνης	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12

Οι συμμετέχοντες Διευθυντές / τριες στην έρευνα, στην ερώτηση «Ποιούς θα συμβουλευόσασταν προκειμένου να διασφαλίσετε την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην μονάδα που ηγείστε;» απάντησαν τους Συμβούλους Παιδαγωγικής Ευθύνης (9 από τους 12 συμμετέχοντες), τους Εξειδικευμένους επιστήμονες (7 από τους 12 συμμετέχοντες), το Σύλλογο Διδασκόντων (6 από τους 12 συμμετέχοντες), τους Συνάδελφους Διευθυντές (5 από τους 12 συμμετέχοντες) και τους θεσμούς, οργανώσεις και υπηρεσίες που ασχολούνται και δραστηριοποιούνται στο χώρο που έχει να κάνει με τις κοινωνικές ανισότητες (3 από τους 12 συμμετέχοντες). Παρατηρείται ότι όλοι οι συμμετέχοντες θα απευθυνόντουσαν σε πρόσωπα είτε με επιστημονική κατάρτιση, είτε με επαγγελματική εμπειρία στα ζητήματα αυτά, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν θα ενέπλεκε το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

21. Με ποιους τρόπους μπορεί ένας διευθυντής να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο;	Διευθυντής / τρια
---	--------------------------

Με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων	ΔΣΜ1, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11
Με το παράδειγμά του	ΔΣΜ2, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ11
Διάλογος	ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Αφοσίωση στους κανόνες που έχουν θεσπιστεί από τη σχολική μονάδα	ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10
Ενθάρρυνση για τη δημιουργία κοινοτήτων εκτός του σχολείου	ΔΣΜ6, ΔΣΜ11

Οι 8 από τους 12 Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν πως το σημαντικότερο «όπλο» τους, για να υπερασπιστούν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο ΔΣΜ7 στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης δηλώνει ότι το πετυχαίνει «...ενεργοποιώντας όλους όσους νομίζει από το Σύλλογο Διδασκόντων, ότι μπορούν να βοηθήσουν στο συγκεκριμένο θέμα». Ένα επίσης σημαντικό «όπλο» που προκύπτει από τις απαντήσεις, είναι ο διάλογος, μέσω του οποίου ο ΔΣΜ7 «...προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται κριτικά για τις πρακτικές που ακολουθούν ώστε να μην αποκλείουν κανέναν». Οι 4 από τους 12 Διευθυντές θεωρούν ότι ο σχολικός ηγέτης «...πρέπει να υπερασπίζεται ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του» (ΔΣΜ5). Τέλος, οι ΔΣΜ4, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8 και ΔΣΜ10 θεωρούν πολύ σημαντική τη θέσπιση κανόνων που αμβλύνουν τα ζητήματα κοινωνικής αδικίας που προκύπτουν, όπως επίσης και την αφοσίωση σε αυτούς τους κανόνες.

22. Με ποιές στρατηγικές μπορεί ένας διευθυντής να αντιμετωπίσει τις	Διευθυντής / τρια
---	--------------------------

αντιστάσεις που συναντά στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο;	
Δημιουργώντας ισχυρές σχέσεις συνεργασίας με το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων κηδεμόνων, με άλλους διευθυντές, με ειδικούς επιστήμονες και με τους ανωτέρους του	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Διατηρώντας χαμηλό προφίλ και με το να είναι απόλυτα τυπικός ως προς τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις του συστήματος	ΔΣΜ1, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10
Δημιουργώντας κοινές δομές λήψης αποφάσεων και ανταλλάσσοντας εξουσίες με το διδακτικό προσωπικό	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ12

Η βασικότερη στρατηγική αντιμετώπισης των αντιστάσεων που συναντά ένας σχολικός ηγέτης, στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, είναι η δημιουργία ισχυρών σχέσεων συνεργασίας όλων των μελών της μονάδας καθώς και η δημιουργία κοινών δομών λήψης αποφάσεων. Σε αυτό το συνεργατικό κλίμα που προτείνεται οι ΔΣΜ1, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8 & ΔΣΜ10 εντάσσουν και τη διατήρηση ενός χαμηλού προφίλ αλλά και την τυπικότητα ως προς τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις του συστήματος. Σύμφωνα με τη ΔΣΜ8 «...είναι πολύ σημαντικό να διατηρείς χαμηλό προφίλ – δεν προσπαθείς να επιβάλεις, προσπαθείς να τους κάνεις να καταλάβουν», με την ΔΣΜ6 να συμπληρώνει «...δεν πρέπει ο σχολικός ηγέτης να έχει ένα προφίλ θορυβώδες, πρέπει ο ίδιος να είναι τυπικός, να μην μπορεί να του προσάψει κανείς αδιαφορία και στα γραφειοκρατικά του, στα παιδαγωγικά του, και στα διοικητικά του».

23. Αναγνωρίζετε στο ρόλο σας, πλην της διοικητικής και μια πολιτική διάσταση ;	Διευθυντής / τρια
Ναι	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα Διευθυντές, αναγνωρίζουν μία πολιτική διάσταση, πλην της διοικητικής στο ρόλο τους. Οι πτυχές που παρουσιάστηκαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν είναι τρεις: 1) η δημιουργία ενός άτυπου θεσμικού πλαισίου, σύννομου με αυτό που έχει διαμορφωθεί κεντρικά, που να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των μαθητών (ΔΣΜ1, ΔΣΜ8 & ΔΣΜ10), 2) η συνεργασία και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων που θα επιφέρουν την επίλυση των προβλημάτων και την εξομάλυνση των συγκρούσεων (ΔΣΜ2 & ΔΣΜ5) και 3). η χειραφέτηση των μαθητών που θα τους καταστήσει ικανούς να αντισταθούν και να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κοινωνικής ανισότητας (ΔΣΜ5).

24. Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη;	Διευθυντής / τρια
Προσωπικές αντιλήψεις για έναν κοινωνικά δίκαιο κόσμο	ΔΣΜ1, ΔΣΜ5, ΔΣΜ10
Ενσυναίσθηση – Αντίληψη των υπαρχουσών αδικιών	ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7
Αντανάκλαση – Ευελιξία	ΔΣΜ2, ΔΣΜ5, ΔΣΜ12
Επιστημονικό Υπόβαθρο Επιμόρφωση	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ7, ΔΣΜ9, ΔΣΜ12

Προσωπικές εμπειρίες – Βιώματα	ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ9
--------------------------------	------------------

Από τους Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν και το προφίλ ενός κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού. Από τις απαντήσεις τους, παρατηρείται ότι το επιστημονικό υπόβαθρο και οι επιμορφώσεις καθώς και η ενσυναίσθηση – αντίληψη των υπαρχουσών αδικιών έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο, στους παράγοντες που διαμορφώνουν το προφίλ ενός κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού.

25. Ποιες πρακτικές (κατά τη γνώμη σας) μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη;	Διευθυντής / τρια
Σύνδεση κοινωνικής δικαιοσύνης με τις εμπειρίες των μαθητών	ΔΣΜ1, ΔΣΜ2, ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ6, ΔΣΜ7, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ10, ΔΣΜ11, ΔΣΜ12
Συνεργασία με συναδέλφους, ειδικούς επιστήμονες	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7

Στην ερώτηση *«Ποιες πρακτικές (κατά τη γνώμη σας) μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη;»*, όλοι οι Διευθυντές απάντησαν να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν αρχικά τις δικές τους αντιλήψεις για τις υπάρχουσες ανισότητες και μετέπειτα τις δεξιότητές τους για δράσεις αντιμετώπισης αυτών των ανισοτήτων. Ο τρόπος που προτείνουν, αφορά τη σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με εμπειρίες των μαθητών, μέσω ομαδικών εργασιών, στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι, *«...ανεξαρτήτου ικανότητας»* (ΔΣΜ2) και *«...χωρίς καμία διάκριση»* (ΔΣΜ9). Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την ΔΣΜ8 *«...περνάς μηνύματα ότι πρέπει να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα»* και παράλληλα, σύμφωνα με τους ΔΣΜ5 και

ΔΣΜ7 «...βοηθάς τους μαθητές να διακρίνουν και να αντιληφθούν τις αδικίες, ώστε να μπορέσουν να σκεφτούν τρόπους υπέρβασής τους».

26. Για ποιους λόγους ένας εκπαιδευτικός δε θα προωθούσε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη ;	Διευθυντής / τρια
Παγιωμένες πεποιθήσεις και Ρατσιστικές αντιλήψεις	ΔΣΜ3, ΔΣΜ4, ΔΣΜ5, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10, ΔΣΜ12
Κούραση – Αδιαφορία	ΔΣΜ3, ΔΣΜ6, ΔΣΜ8, ΔΣΜ9, ΔΣΜ11
Αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων	ΔΣΜ2
Θεσμικό πλαίσιο, χαμηλά επίπεδα αυτονομίας	ΔΣΜ6, ΔΣΜ7
Δεν έχει τα αντίστοιχα βιώματα	ΔΣΜ4
Φυγόπονος	ΔΣΜ5, ΔΣΜ8, ΔΣΜ10
Θέλει να αποφύγει τις συγκρούσεις	ΔΣΜ5, ΔΣΜ7
Δεν έχει τις κατάλληλες γνώσεις	ΔΣΜ6

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους ένας εκπαιδευτικός δεν θα προωθούσε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη είναι οι παγιωμένες πεποιθήσεις και οι ρατσιστικές αντιλήψεις του, η κούραση – αδιαφορία και το γεγονός ότι είναι φυγόπονος. Ανάμεσα στις απαντήσεις παρουσιάστηκαν και άλλοι λόγοι, όπως τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας, οι αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων και το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν είτε τα αντίστοιχα βιώματα, είτε τις κατάλληλες γνώσεις. Εντούτοις, ο ΔΣΜ1 αναφέρει ότι «είναι όλα άλλοθι και ότι μπορούμε να επικαλεστούμε κάποιο λόγο για τον οποίο δεν είμαστε τόσο γρήγοροι σε αυτά τα ζητήματα ή καθόλου ενεργοί», ενώ παράλληλα η ΔΣΜ8 τονίζει ότι «ακόμα

και αν το θεσμικό πλαίσιο είναι έτσι, εσύ μπορείς μέσα στην τάξη σου να προωθείς ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης». Τέλος, σύμφωνα με τον ΔΣΜ12, «μία τέτοια συμπεριφορά αντιβαίνει στο πρόγραμμα του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας», επομένως αποτελεί προσωπικό θέμα του εκπαιδευτικού και όχι της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Ανάλυση Αποτελεσμάτων & Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται η ερμηνεία και οι συμπερασματικές παρατηρήσεις των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, βάσει των θεματικών αξόνων και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

7.1 Οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για την κοινωνική δικαιοσύνη και για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος

Οι Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη εντός του σχολικού πλαισίου, με την παροχή ίσων ευκαιριών (Gewirtz, 1998), σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές και εκπαιδευτικοί), ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους και με το δημοκρατικό τρόπο αντιμετώπισης και χειρισμού όλων των καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα σε μία σχολική μονάδα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το ερωτηθέν δείγμα, στη σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ως συμπλήρωμα της βιβλιογραφίας, καθώς συνήθως τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης εντός του σχολικού πλαισίου, αναφέρονται κυρίως στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες των μαθητών. Στο ίδιο μοτίβο οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική ανισότητα: 1) ως τις άνισες ευκαιρίες ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης λόγω οικονομικών ανισοτήτων και λόγω έλλειψης δυνατοτήτων των μαθητών (ισότητα ευκαιριών – Gewirtz, 1998), 2) ως τον αποκλεισμό ή την περιθωριοποίηση μαθητών ή εκπαιδευτικών λόγω της διαφορετικότητάς τους (ισότητα του αποτελέσματος – Gewirtz, 1998) και 3) ως τη μη ισότιμη κατανομή υλικοτεχνικών υποδομών στις σχολικές μονάδες (διανεμητική δικαιοσύνη – Sarra, 2003; Ladson – Billings, 1995 όπ. αναφ. το Keddie, 2012).

Σύμφωνα με το ερωτηθέν δείγμα, οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μαθητών που έχουν εντοπιστεί στις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες, ήταν μαθητές που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, μαθητές από μονογονεϊκές οικογένειες, αλλοδαποί μαθητές και μαθητές με μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες. Γίνεται σαφές ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ταύτισαν την ύπαρξη μειονεκτήματος όχι μόνο με την ύπαρξη αδυναμίας σε νοητικό ή σωματικό επίπεδο, αλλά σε κοινωνικό και οικονομικό. Σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκαν και οι αντίστοιχες απαντήσεις αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση και τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των μαθητών που ανήκουν στις προαναφερθείσες ομάδες. Έτσι λοιπόν, η χαμηλή σχολική επίδοση και η σχολική διαρροή, σύμφωνα με το ερωτηθέν δείγμα συνδέονται με το χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των μαθητών καθώς και με την αδυναμία συνεπούς παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, που πηγάζουν από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται ότι η χαμηλή σχολική επίδοση δεν τεκμαίρεται μόνο από το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον και ούτε το εν λόγω περιβάλλον αποτελεί την αιτιολογία για την σχολική διαρροή (Rodriguez & Fabionar, 2010). Αντίθετα διατηρούν μία κριτική στάση απέναντι σε αυτούς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, κατανοώντας ότι τα άμεσα αποτελέσματα είναι απότοκο μίας ανεπάρκειας του συστημικού και οργανωσιακού εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου δεν έχουν εφαρμοσθεί ή αναλυθεί οι κατάλληλες πρακτικές, ώστε να αποφευχθούν οι επιπτώσεις στους μαθητές που δεν ανήκουν στην κατηγορία του μέσου όρου (Marshall & Oliva, 2010). Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει και από τις απαντήσεις των διευθυντών, σύμφωνα με τους οποίους: 1) οι αξιολογικές και εξεταστικές λειτουργίες που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας είναι εξισωτικές και επιτείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα, 2) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια και να ανατρέψει τα φαινόμενα εκπαιδευτικής ανισότητας, 3) το πρόγραμμα σπουδών που έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι επαρκώς κατασκευασμένο κι εφοδιασμένο, ώστε να προσφέρει αλληλεγγύη και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (αναγνωριστική δικαιοσύνη - Bishop, 2003; Sleeter, 2005; Banks, 2010 όπ. αναφ. στο Keddie, 2012) και 4) η μέριμνα για τους μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες είναι ελλιπής.

7.2 Οι πρακτικές που υιοθετούν / ενθαρρύνουν / υπηρετούν οι σχολικοί ηγέτες για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος

Σχετικά με το αν δημιουργούνται ή αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες εντός των σχολικών μονάδων, παρατηρήθηκε ότι το ερωτηθέν δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, σε αυτούς που απάντησαν θετικά και σε αυτούς που απάντησαν αρνητικά. Όσοι διευθυντές απάντησαν θετικά, εντόπισαν το λόγο της δημιουργίας ή της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων εντός των σχολικών μονάδων στην έλλειψη θεσμικών οργάνων που να έχει ως βασικό στόχο να τις αμβλύνει. Από την αντίθετη μεριά, οι διευθυντές που απάντησαν αρνητικά, τόνισαν ότι καταβάλλεται προσπάθεια από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω εξισορροπητικών δράσεων ώστε να αποκατασταθούν οι υπάρχουσες κοινωνικές αδικίες. Αναφορικά με το αν έχουν εμφανιστεί περιστατικά εντός της σχολικής μονάδας, που αναιρούν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε θετικά, εντούτοις, όλοι τόνισαν την άμεση παρέμβασή τους, για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης. Συνεπώς, για το ερωτηθέν δείγμα, το πλαίσιο ανάλυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δεν οριοθετείται μόνο στον εντοπισμό των αιτιών που υπονομεύουν τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αλλά επεκτείνεται και στην αναζήτηση των τρόπων εκείνων, που θα αποκαθιστούν το αίσθημα δικαιοσύνης και παράλληλα θα ανατρέπουν την αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Dantley & Tillman, 2010:31). Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με τις ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες, με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας. Στις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες, πραγματοποιούνται αρκετές από τις ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα, με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας, που είχαν εντοπιστεί βιβλιογραφικά, όπως τμήματα ένταξης, ενισχυτική διδασκαλία, συμμετοχή σε εκδηλώσεις – προγράμματα – δράσεις περιβαλλοντικού, πολιτιστικού περιεχομένου κ.α., υλοποίηση δράσεων φιλανθρωπικού σκοπού, συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, συνεργασία με άλλα σχολεία και εκπαιδευτικές εκδρομές. Σύμφωνα με το ερωτηθέν δείγμα, η υλοποίηση των παραπάνω ενεργειών συμβάλλουν από μέτριο ως μεγάλο βαθμό στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας, με

θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (αύξηση της επίδοσης), για το έργο των εκπαιδευτικών (αναγνώριση / εντοπισμός των ανισοτήτων & δυνατότητα αντιμετώπισής τους) αλλά και για την ίδια τη σχολική μονάδα (θετικό κλίμα, συνοχή της σχολικής μονάδας, προβολή της σχολικής μονάδας, εγγραφές στη σχολική μονάδα). Εντούτοις, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν, ότι εκτός από τις προαναφερθείσες ενέργειες και δράσεις, υπάρχουν και άλλοι τρόποι αμεσότερης υλοποίησης του αιτήματος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα. Ο κυριότερος από αυτούς είναι η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, μέσω της ανάπτυξης ενός συστήματος, που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδέες των εκπαιδευτικών για τους ρόλους τους ως φορείς κοινωνικής δικαιοσύνης (Pantić et al., 2011), που θα επιτρέπει το άνοιγμα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας (Gu & Day, 2013) και αντανakλαστικής πρακτικής (Thompson & Pascal, 2011) και που θα επιτρέπει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν, να μεταφέρουν και να χρησιμοποιούν τις επαγγελματικές γνώσεις και εμπειρίες τους (Frost, 2012), να επαναξιολογούν τις δικές τους πρακτικές και να παρακινούν τους συναδέλφους τους (Lysaker & Furuness, 2011).

7.3 Η πολιτική διάσταση στο ρόλο του σχολικού ηγέτη για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Σχολικός Διευθυντής αποτελεί το ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη σχολική μονάδα που ηγείται, καθώς είναι αφενός ο κύριος υπεύθυνος για την εφαρμογή των πολιτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας που χαράσσονται κεντρικά, αφετέρου ο εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική χροιά στο ρόλο του σχολικού ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης, απαιτεί έναν χώρο αμφισβήτησης και αντίστασης, που επιτρέπει αφενός την ικανοποίηση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου την δυνατότητα να αντισταθεί σε ζητήματα που το ίδιο το σύστημα προωθεί την ανισότητα, εντός της σχολικής κοινότητας (Niesche, 2013). Η πολιτική αυτή διάσταση στον ρόλο του σχολικού ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης αναγνωρίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα Διευθυντές, ενώ παράλληλα οι απαντήσεις τους, έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ποιοτικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί ηγέτες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, τόνισαν

ότι αναγνωρίζουν και εντοπίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες που πηγάζουν από το ίδιο το σύστημα, τις οποίες θέλουν να ανατρέψουν, όχι με θεσμικές λύσεις, αλλά μέσω της δημιουργίας ενός άτυπου θεσμικού πλαισίου, σύννομου με αυτό που έχει διαμορφωθεί κεντρικά, όπως η συνεργασία, η δικτύωση και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να αντισταθούν και να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κοινωνικής ανισότητας (Foucault, 1991). Συνεπώς, ο πολιτικός ρόλος του σχολικού ηγέτη διαμορφώνεται και εντοπίζεται στη διαδικασία εξισορρόπησης των εντάσεων σε ζητήματα που προκύπτουν, μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναγκών των μαθητών, της μονάδας που ηγείται.

Οι προαναφερθείσες μη θεσμικές πρακτικές των σχολικών ηγετών αναφορικά με την ανατροπή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που πηγάζουν από το ίδιο το σύστημα, συνθέτουν μία ακτιβιστική στρατηγική, η υιοθέτηση της οποίας προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτικής διάστασης της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Sonia Ospina, 2005, όπ. αναφ. στο Hoffman, 2009). Στο σημείο αυτό τίθεται εύλογα το ερώτημα, σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους ένας σχολικός ηγέτης μπορεί να παρακάμψει το θεσμικό / νομικό πλαίσιο όταν διαπιστώσει ότι αυτό δημιουργεί ή αναπαράγει ανισότητες; Οι απαντήσεις του δείγματος στο ανωτέρω ερώτημα ήταν στην πλειοψηφία τους θετικές, τονίζοντας ότι υπάρχει περιθώριο ελιγμών εφόσον έχει αξιολογηθεί σωστά η κατάσταση και έχει κατανοηθεί και ερμηνευθεί πλήρως το πνεύμα του νομοθέτη. Η ορθή αξιολόγηση της κατάστασης προϋποθέτει αφενός τη διερεύνηση της ιστορίας του ζητήματος που έχει προκύψει και τους παράγοντες που το δημιούργησαν, αφετέρου τη σαφή εικόνα του κοινωνικού / οικονομικού πλαισίου, της δυναμικής και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Ryan, 2010 & 2015). Αναφορικά με τις ενέργειες ακτιβιστικού χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα προτείνουν τον σιωπηρό ή έμμεσο ακτιβισμό σύμφωνα με τον οποίο, η επιλεγμένη δράση θα πρέπει να μην αντιτίθεται στο γενικότερο νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο και να μην περιλαμβάνει ορατά αμφιλεγόμενες ενέργειες, οι οποίες θα προσελκύσουν την προσοχή των ανωτέρων στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος (Loder – Jackson, 2011; Zembylas, 2013). Παράλληλα, σύμφωνα με το ερωτηθέν δείγμα, ο ακτιβιστής σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι απόλυτα τυπικός ως προς τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις του συστήματος, προκειμένου να αποφύγει τον έλεγχο των κεντρικά ανώτερων του (Ryan & Tuters, 2014). Επιπλέον, για την πλειονότητα

των συμμετεχόντων στην έρευνα, το σημαντικότερο «όπλο» τους, για να υπερασπιστούν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων. Για το λόγο αυτό, η κύρια τακτική τους είναι η δημιουργία ισχυρών σχέσεων συνεργασίας όλων των μελών της μονάδας (Ryan, 2010) καθώς και η δημιουργία κοινών δομών λήψης αποφάσεων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Lopez, 2011; Picower, 2012; Ryan, 2012) – τακτική που παράλληλα βοηθάει στην αντιμετώπιση των αντιστάσεων που πιθανόν να φέρουν, σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες υπεράσπισης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (Ryan & Tuters, 2014). Τέλος, προκείμενου οι ερωτηθέντες σχολικοί ηγέτες, να έχουν μια καλύτερη ευκαιρία για την επίτευξη των στόχων κοινωνικής δικαιοσύνης και παράλληλα να έχουν τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αρωγούς σε αυτές τις δράσεις, προτείνουν συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες και συμμαχίες με άλλους σχολικούς ηγέτες και γνωριμίες με σημαντικούς ανθρώπους στην θεσμική ιεραρχία (Ryan, 2015).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η υλοποίηση των δράσεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της ατομικής προσπάθειας του σχολικού ηγέτη. Στην ερώτηση *«ποιους θα συμβουλευόσασταν προκειμένου να διασφαλίσετε την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην μονάδα που ηγείστε;»*, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν, συνάδελφους διευθυντές (Riehl, 2002 -Theoharis, 2007 – Oliva, Anderson & Byng, 2010 – OECD, 2012), εξειδικευμένους επιστήμονες, το σύλλογο διδασκόντων, τους συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης καθώς και συγκεκριμένους θεσμούς, οργανώσεις, υπηρεσίες (Moral et al., 2017). Συνεπώς, σύμφωνα με το δείγμα, η αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες και στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν, έγκειται σε μία πιο αποκεντρωμένη προσπάθεια διοίκησης της κάθε σχολικής μονάδας (Theoharis, 2007) καθώς και σε μία διαδικασία ανοίγματος της σχολικής μονάδας τόσο στην τοπική κοινωνία όσο και στην επιστημονική κοινότητα (Moral et al., 2017), ενώ παράλληλα με αυτούς τους τρόπους ο ρόλος των σχολικών ηγετών κοινωνικής δικαιοσύνης, αποκτά πολιτική χροιά (Lugg & Boyd 1993, όπου αναφορά Brewer, 2011). Σύμφωνα με το ερωτηθέν δείγμα, βασική προϋπόθεση αυτού του ανοίγματος είναι τα κριτήρια συνεργασίας να έχουν μόνο ανθρωπιστικό χαρακτήρα, χωρίς υποβόσκουσες βλέψεις κομματικών, οικονομικών και επαγγελματικών συμφερόντων. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τονίζουν ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να αποτελέσει

αντικείμενο μιας συνεργατικής προσπάθειας εκ μέρους κυρίως του Συλλόγου Διδασκόντων (Burke, A. & Collier, D.R. 2017). Και για το λόγο αυτό το ερωτηθέν δείγμα έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση μίας κατάλληλης συνεργατικής κουλτούρας, κατά την οποία, ο κάθε σχολικός ηγέτης που διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, οφείλει αρχικά να διατυπώσει ένα σαφές όραμα (Gu & Johansson, 2012) και στη συνέχεια να προωθεί πρακτικές συμπερίληψης (Theoharis, 2007) και να προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Gunter, 2012) καθώς και να επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων, προσφέροντας τους ευκαιρίες για την ανάπτυξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής τους κατάρτισης (Priestley, Biesta et al., 2012).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν το προφίλ του κοινωνικά δίκαιου σχολικού ηγέτη. Από τις απαντήσεις τους, προκύπτει ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν έναν κοινωνικά δίκαιο ηγέτη είναι η δημιουργία ενός κατάλληλα συνεργατικού κλίματος, η ενσυναίσθηση και η αντίληψη της αδικίας, οι δημοκρατικές αντιλήψεις, η αφοσίωση στο όραμα και στο στόχο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μονάδας και η αντανάκλαση, δηλαδή η ικανότητα να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις του. Οι απαντήσεις αυτές, συμπληρώνουν αρμονικά το προφίλ του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, καθώς συσχετίζονται με τις αρχές της ισότητας και κυρίως με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναφέρουν ότι οι κυριότεροι παράγοντες που συντελούν στην διαμόρφωση αντιλήψεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι οι προσωπικές / ηθικές αντιλήψεις, οι γνώσεις – σπουδές – επιμορφώσεις στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης οι προσωπικές εμπειρίες – βιώματα και το άμεσο περιβάλλον των μαθητών – σχολείο & οικογένεια. Συνεπώς, προκειμένου ένας σχολικός ηγέτης, να εφαρμόσει τις κατάλληλες δράσεις για την αντιμετώπιση ανισοτήτων στη σχολική καθημερινότητα, πρέπει να ενστερνίζεται στοιχεία από ένα θεμελιακά συναισθηματικό πλαίσιο ηθικών αξιών δικαίου, αλληλεγγύης και εντιμότητας (Λιανός, 2000: 243) – πλαίσιο το οποίο πηγάζει από τις αρχές που πρεσβεύει, τις πράξεις του, καθώς και από τις γνώσεις του και την εμπειρία του (Rallis et al., 2008).

Στο ίδιο μήκος κύματος, τα χαρακτηριστικά, οι αξίες και οι πεποιθήσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη, σύμφωνα με το ερωτηθέν δείγμα, είναι οι προσωπικές

αντιλήψεις για έναν κοινωνικά δίκαιο κόσμο, η ενσυναίσθηση – αντίληψη των υπαρχουσών αδικιών, η αντανάκλαση – ευελιξία, οι προσωπικές εμπειρίες – βιώματα και το επιστημονικό υπόβαθρο. Συνεπώς, στο πλαίσιο διαμόρφωσης μίας κατάλληλης συνεργατικής κουλτούρας, το ερωτηθέν δείγμα δηλώνει ότι ουσιαστικά, ένας ακτιβιστής σχολικός ηγέτης πρέπει να πλαισιώνεται από ακτιβιστές εκπαιδευτικούς (Lopez, 2011; Picower, 2012; Ryan, 2012). Ο εκπαιδευτικός κοινωνικής δικαιοσύνης αντιλαμβάνεται και λαμβάνει υπόψη του, τους τρόπους με τους οποίους οι ανισότητες και η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών (Brookfield, 2005; Giroux, 2004 όπου αναφορά στο Jackson, 2015), συνδέει τη γνώση με την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα (Kraft, 2007), προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν αρχικά τις δικές τους αντιλήψεις για τις υπάρχουσες ανισότητες και μετέπειτα τις δεξιότητές τους για δράσεις αντιμετώπισης αυτών των ανισοτήτων (Tutak et al., 2011 όπου αναφορά στο Jackson, 2015) και τέλος συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, με ειδικούς επαγγελματίες, συλλόγους κοινότητες εκτός του σχολείου που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους μαθητές εκείνους που συνήθως είναι περιθωριοποιημένοι και ανίσχυροι στην κοινωνία (Hoffman, 2009).

Συμπερασματικά, ο ρόλος της ηγεσίας δεν εξαντλείται μόνο στις καθημερινές τυπικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες (διεκπεραιωτικός) αλλά επεκτείνεται αφενός σε στοχευμένες δράσεις που προάγουν θέματα ισότητας, διαφορετικότητας και συμπερίληψης (Koutselini et al., 2004 – Lumby & Coleman, 2007), αφετέρου σε αποφάσεις που έχουν ως στόχο τη οικοδόμηση αξιών που σταδιακά θα κατευθύνουν μία γενικότερη κοινωνική αλλαγή προς την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Oliva et al, 2010 – Μιχαήλ, 2013: 32).

Οι ανωτέρω συμπερασματικές παρατηρήσεις και διαπιστώσεις, αναφορικά με το πώς οι σχολικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη και την πολιτική διάσταση του ρόλου τους, καθώς και το ποιές πρακτικές υιοθετούν για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, εμπλουτίζουν τα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα αλλά και για τη γενικότερη βιβλιογραφική εικόνα του παρόντος θέματος και επιπλέον μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό εύρημα για τη βελτίωση των τρωτών σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων σχολικών μονάδων.

7.4 Περιορισμοί της έρευνας

Αν και η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα, ωστόσο κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων έγιναν προφανείς κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ανάγνωση των συμπερασμάτων. Ο πρώτος σημαντικός περιορισμός που εντοπίζεται αφορά στο συμμετοχικό χαρακτήρα του δείγματος. Η έρευνα βασίστηκε σε μία πηγή άντλησης δεδομένων, στους Διευθυντές – Στελέχη σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα μπορεί να θεωρηθεί σχετικά μικρός, καθώς αρκετοί από τους υποψήφιους συμμετέχοντες αρνήθηκαν να λάβουν μέρος, επικαλούμενοι την άγνοια του θέματος ή την έλλειψη χρόνου. Εντούτοις, σύμφωνα με βιβλιογραφικές παρατηρήσεις, σε περίπτωση διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, ο αριθμός των 12 συμμετεχόντων είναι αποδεκτός. Συνεπώς, απουσιάζουν οι απόψεις του Συλλόγου Διδασκόντων, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή των Σχολικών Συμβούλων, αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα. Ο δεύτερος περιορισμός έχει τοπικό χαρακτήρα. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο του Νομού Κορινθίας. Είναι πολύ πιθανό να παρουσιαστούν διαφορετικά αποτελέσματα τόσο ως προς τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όσο και ως προς τις πολιτικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, σε σχολικές μονάδες που είναι εγκατεστημένες σε αστικά κέντρα, σε ημιαστικά κέντρα ή σε νησιωτικές περιοχές, καθώς διαφοροποιούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής μονάδας (εντοπισμός άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων μαθητών – περισσότερες ή λιγότερες ευκαιρίες συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς – καλύτερη ή χειρότερη αντιμετώπιση / βοήθεια από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την ενισχυτική διδασκαλία, τα τμήματα ένταξης, κ.α.). Ο τρίτος και τελευταίος περιορισμός είναι χρονικός. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αφορούν σε καταστάσεις που βιώνει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης και λόγω του έντονου μεταναστευτικού κλίματος. Είναι πολύ πιθανόν, στις επόμενες δεκαετίες τα δεδομένα αυτά να έχουν διαφοροποιηθεί.

7.5 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι ανωτέρω περιορισμοί μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάληψη μελλοντικής έρευνας. Ως εκ τούτου, προτείνεται:

- Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της τάξης ή των σχολικών συμβούλων, για τα συγκεκριμένα ζητήματα που έθεσε η παρούσα έρευνα και σύγκριση με τα αντίστοιχα των στελεχών.
- Συγκριτικές μελέτες, μεγαλύτερης κλίμακας και με ευρύτερη γεωγραφική διασπορά, για το συγκεκριμένο θέμα.
- Χρήση ποσοτικών δεδομένων για την παρούσα έρευνα (έλεγχος αποτελεσμάτων).
- Έρευνα για τις ενδεχόμενες μορφές του εκπαιδευτικού ακτιβισμού σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται από τη μετα-αλήθεια και το λαϊκισμό.
- Έρευνες για την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών ή των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών ηγετών, στο βαθμό προώθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων στα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ίσης παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Συνεχής έρευνα των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς οι συνθήκες της κοινωνίας μεταβάλλονται συνεχώς.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (2009). *Global Crisis, Social Justice and Education*. New York. Routledge, 2010.
- Argyropoulou E., (2012α). The Impact of School Leadership on Students Outcomes. EPNoSL Peer Learning Activity “School Leadership as a means to improve educational performance, organized by FORTH, Munich, 6-7 February. Available at: <http://www.schoolleadership.eu/portal/resource/impact-school-leadership-student-performance-dr-eleftheria-argyropoulou#attachments>
- Argyropoulou, E., (2012β). School Leadership and Self – Development, στην ημερίδα με τίτλο «Socio – cultural factors and practices shaping the lifelong learning landscape in Europe, Implications for LLP policy coherence. Διοργάνωση: Foundation for Research and Technology – Hellas, στο πλαίσιο του προγράμματος MASON (Mainstream Socio-Cultural Dynamics to enhance NLLLS), project number: 190986 – LLP – 2010 – 1 – GR – KA1ECETB, Ηράκλειο, 17.01.2012
- Auerbach, C. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Bell, L., A., (2007). *Theoretical foundations for social justice education*. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook* (pp. 1-4). New York: Routledge.
- Bessis, S. (1995). *From Social Exclusion to Social Cohesion: A Policy Agenda*, UNESCO, Paris.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). *Classroom teachers’ craft knowledge of their inclusive practice*. *Teachers and Teaching*, 18, 1–18.
- Blackmore, J., (2006). *Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership*. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (2), 181-199.
- Bogotch, I., (2002). *Educational leadership and social justice: Practice into theory*. *Journal of School Leadership*, 12 (2), 138 –156.

- Boyd, W. L. (1992). *The power of paradigms: Reconceptualizing educational policy and management*. *Educational Administration Quarterly*, 28, 504–528.
- Boyd, W. L., & Crowson, R. L. (2002). *The quest for a new hierarchy in education: From loose coupling back to tight?* *Journal of Educational Administration*, 40, 521–533.
- Brewer C., (2011). *School Leaders as Political Strategists: William Boyd's Contributions to our Understanding of the Politics of Leadership*. *Peabody Journal of Education*, 86:4, 450-463, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2011.597276>
- Brown, K. M., (2004). *Assessing preservice leaders' beliefs, attitudes, and values regarding issues of diversity, social justice, and equity: A review of existing measures*. *Equity & Excellence in Education*, 37, 332–342.
- Burke, A. & Collier, D.R. (2017). “I was Kind of teaching myself”: teachers’ conversations about social justice and teaching for change, *Teacher Development*, 21:2, 269-287.
- Campbell, E., (2004). *Ethical bases of moral agency in teaching*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 409–428.
- Clark, J. A., (2006). *Social justice, education and schooling: Some philosophical issues*. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 272-287.
- Cohen J., McCabe E., Michelli N. M., Pickeral T., (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. *Teachers College Record* Volume 111, Number 1, pp. 180–213. Copyright © by Teachers College, Columbia University 0161-4681. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/bc23/cf121f260d2c589eb109115c32421a66dc0c.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ.Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Creswel, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην

- Cribb, A., Gewirtz, S., (2003). *Towards a sociology of just practices. An analysis of plural conceptions of justice*. In Vincent, Carol (ed) *Social justice, Education and Identity*. London and New York: Routledge
- Dahrendorf, R.. (1999). *The third way and liberty: An authoritarian streak in Europe's new center*. *Foreign Affairs*, 78(5), 13–17.
- 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.
- Deal T. E., and Peterson K. D., (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership* (San Francisco,CA: Jossey Bass).
- Devos. G. & Bouckenooghe, D. (2009). *An Exploratory Study on Principals' Conceptions about Their Role as School Leaders*, *Leadership and Policy in Schools*, 8:2, 173-196.
- Edwards, A., (2007). *Relational agency in professional practice: A CHAT analysis*. *Actio: An International Journal of Human Activity*, 1, 1–17.
- Engels N., Hotton G., Devos G., Bouckenooghe D., Aelterman A., (2008). *Principals in schools with a positive school culture*. *Educational Studies*, Volume 34, Issue 8, pages 159-174.
- Eraut, M., (2001). *Teachers learning in the workplace*. In P. Xochellis & Z. Papanoum (org.). *Continuing teacher education and school development* (pp. 54–68). *Symposium Proceedings*. Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.
- Evans, A. E., (2007). *School leaders and their sense making about race and demographic change*. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 159 –188.
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- Flores, M. A., (2004). *The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace*. *International Journal of Leadership in Education*, 7, 297–318.
- Florian, L. (2009). *Preparing teachers to work in 'schools for all'*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 533–534.

- Florian, L. (2012). *Preparing teachers to work in inclusive classrooms key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project*. *Journal of Teacher Education*, 63, 275–285.
- Foucault, M., (1991). *Governmentality*. In: G. Burchill, C. Gordon, and P. Miller, eds. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 87–104.
- Foucault, M., (2002). *The subject and power*. In: J.D. Faubion, ed. *Essential works of Foucault, 1954–1984, volume 1: power*. London: Penguin Books, 326–348.
- Fraser, N., (1995). *From redistribution to recognition: Dilemmas of justice in a postsocialist society*. *New Left Review*, July-August, 68–93.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York, NY: Routledge.
- Frattura, E., & Capper, C.A. (2007). *Leading for Social Justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Frost, D., (2006). *The concept of “agency” in leadership for learning*. *Leading and Managing*, 12, 19–28.
- Frost, D., (2012). *From professional development to system change: Teacher leadership and innovation*. *Professional Development in Education*, 38, 205–227
- Fullan, M., (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gewirtz, S., (1998). *Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory*. *Journal of Education Policy*, 13 (4), 469-484.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge : Polity.
- 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.
- Gomez, A., Puigvert, L., & Flecha, R., (2011). *Critical communicative methodology:*

- Informing real social transformation through research. Qualitative Inquiry, 17, 235–245.*
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications.
- Griffiths, M., (2003). *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Gu, Q., & Day, C., (2013). *Challenges to teacher resilience: Conditions count*. *British Educational Research Journal, 39, 22–44.*
- Gu, Q., & Johansson, O., (2012). *Sustaining school performance: School contexts matter*. *International Journal of Leadership in Education, 16, 301–326.*
- Guerra, L. P., Nelson, W. S., Jacobs, J. & Yamamura E., (2013). *Developing Educational Leaders for Social Justice: Programmatic Elements that Work or Need improvement*. *Education Research and Perspectives, 40, 124 –149.*
- Gunter, H. M., (2012). *Leadership and the reform of education*. Bristol, CT: The Policy Press.
- Hargreaves, A., (2004). *Distinction and disgust: the emotional politics of school failure*. *International Journal of Leadership in Education, 7 (1), 27-41.*
- Harris, A., Adams, D., Jones, M. S., & Muniandy, V., (2015). *System effectiveness and improvement: The importance of theory and context*. *School Effectiveness and School Improvement, 16, 1–3.*
- Hoffman, L.P. (2009). *Educational leadership and social activism: a call for action*. *Journal of Educational Administration and History, 41 (4), 391-410.*
- Hursh, D. (2007). *Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies*. *American Educational Research Journal, 44(3), 493–518.*
- Hytten, K. (2009). *Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice*. *Democracy and Education, vol 23, No 2.*
- INCLUDE-ED Project Report. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Retrieved from http://www.ub.edu/included/docs/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf

- Jackson, C. K. (2015). Teaching for Social Justice and Equity: The Journey of a Teacher Educator, *The New Educator*, 11:3, 167-185.
- Keddie, A. (2012). *Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser*, *Critical Studies in Education*, 53:3, 263-279.
- Kompridis, N., (2007). *Struggling over the Meaning of Recognition. A Matter of Identity, Justice, or Freedom?* *European Journal of Political Theory*. No. 6, pp. 277-289.
- Koutselini, M., (2008). *Participatory teacher development at schools: Processes and issues*. *Action Research*, 6, 29-48.
- Koutselini, M., Trigo-Santos, F., & Verkest, H., (2004). *Equal opportunities at school: Mission impossible?* Cice Guidelines. CiCe Central Coordination Unit, London: UK.
- Kraft, M. (2007). Toward a School-Wide Model of Teaching for Social Justice: An Examination of the Best Practices of Two Small Public Schools, *Equity & Excellence in Education*, 40:1, 77-86. >>>
- Kumashiro, K., (2000). *Toward a theory of anti-oppressive education*. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- 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.
- Lewis, J. (2003). Design issues. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 56 - 76). London: Sage.
- Loder-Jackson, T., (2011). *Bridging the legacy of activism across generations: Life stories of African American educators in post-civil rights Birmingham*. *The Urban Review*, 43, 151–174.
- Lopez, A. E., (2011). *Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classrooms: A case study of a secondary English teacher's activism and agency*. *English Teaching: Practice and Critique*, 10, 75–93.
- Lugg, C. A., & Boyd, W. L., (1993). *Leadership for collaboration: Reducing risk and fostering resilience*. *Phi Delta Kappan*, 75, 253–256.
- Lumby, J., & Coleman, M., (2007). *Leadership and Diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. London: Sage Publications.

- Luttenberg, J., Imants, J., & van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching*, 19, 293–310.
- Lysaker, J. T., & Furuness, S. (2011). *Space for transformation relational, dialogic pedagogy*. *Journal of Transformative Education*, 9, 183–197.
- 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.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο
- McCray, C. R., & Beachum, F. D., (2014). *School leadership in a diverse society: Helping schools prepare all students for success*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 139. ISBN: 978-1623965297.
- 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), 11 – 38.
- MacNeil A. J, Prater D. L., Busch S., (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, Volume 12, Issue 1, pp. 73-84. Available at:<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603120701576241?needAccess=true>
- Menon – Eliophotou M., (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Available at: www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf
- Merchant, B., Garza, E., & Murakami-Ramvalho, E., (2014). USA – Culturally responsive leadership. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 174–183). London: Routledge.
- Moller, J., & Vedoy, G., (2014). *Norway – Leadership for social justice: Educating students as active citizens in a democratic society*. In C. Day & D. Gurr (Eds.),

- Leading school successfully. Stories from the field (pp. 163–173). London: Routledge.
- Moral C., García-Garnica M., & Martínez-Valdivia E., (2017). *Leading for social justice in challenging school contexts*. International Journal of Leadership in Education. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2016.1274784>
- Murillo, J., & Hernández, R., (2014). *Leading fair schools for social justice*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3, 13–32.
- New York Collective of Radical Educators, (2003). Points of unity. Retrieved from <http://www.nycore.org/nycoreinfo/points-of-unity>
- Niesche R., (2013). *Foucault, counter-conduct and school leadership as a form of political subjectivity*. Journal of Educational Administration and History, 45:2, 144–158, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2013.768968>
- Obiakor, F. E., (2014). *Leadership for diversity*. In C. McCray & F. D. Beachum (Eds.), *School leadership in a diverse society* (pp. 123–126). USA: IAP.
- OECD, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- 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.
- Olsen, B., (2008). *How “reasons for entry into the profession” illuminate teacher identity development*. Teacher Education Quarterly, 35, 23–40.
- Ozga, J. (1990). *Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin*, Journal of Education Policy, 5:4, 359 – 362, DOI: 10.1080/0268093900050405

- Pantić, N., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2011). *Teacher competence as a basis for teacher education: Comparing views of teachers and teacher educators in five western Balkan countries*. *Comparative Education Review*, 55, 165–188.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2012). *Teachers' moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 451–460.
- Pantić, N., (2015). *A model for study of teacher agency for social justice*. *Teachers and Teaching*, 21:6, 759-778. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Picower, B., (2012). *Teacher activism: Enacting a vision for social justice*. *Equity and Excellence in Education*, 45, 561–574.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S., (2012). *Understanding teacher agency: The importance of relationships*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Rallis, S. F., Rossman, B. G., Cobb, D. C., Reagan, G. T. & Kuntz, A., (2008). *Leading Dynamic Schools. How to Create and Implement Ethical Policies*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Radd, S., (2007). *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.
- Raihani, R., Gurr, D., & Drysdale, L., (2014). *Indonesia – Leading an Islamic school in a multicultural setting in Indonesia*. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 184–193). London: Routledge.
- Rawls, J., (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap: Press of Harvard University Press.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G., (2010). *Current and future directions in teacher motivation research*. *Advances in Motivation and Achievement*, 16 Part B, 139–173.
- 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.

- Riley, K., (2013). *Leadership of place. Stories from schools in the US, UK and South Africa*. London: Bloomsbury Academic.
- Robinson, S., (2012). *Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation*. Curriculum Journal, 23, 231–245.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg
- 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.
- Ryan, J., (2010). *Promoting social justice in schools: Principals' political strategies*. International Journal of Leadership in Education, 13, 357–376.
- Ryan, J., (2012). *Struggling for inclusion: Educational leadership in neoliberal times*. Greenwich, CT: Information Age
- Ryan, J., & Tuters, S. (2014). *Fifth column activism in education: Leading for social justice*. Unpublished Manuscript.
- Ryan, J., (2015). *Strategic activism, educational leadership and social justice, International*. Journal of Leadership in Education, 19:1, 87-100: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077>
- Sergiovanni T. J., (2001). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, 4th edition (Needham Heights, MD: Allyn and Bacon).
- Shields, C.M., (2004). *Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence*. Educational Administration Quarterly, 40 (1), 111 – 134.
- Slee, R. (2010). *Political economy, inclusive education, and teacher education*. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 13–22). New York, NY: Routledge.
- Smyth, E. and S. McCoy (2009). *Investing in Education: Combating Educational Disadvantage*, Dublin: ESRI/Barnardos.

- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the politics of Change* (London, Routledge).
- Theoharis, G., (2007). *Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.
- Theoharis, G., (2008). *A framework for social justice leadership*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Convention, New York, NY.
- Theoharis, G., (2010). *Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their school and advance social justice*. *Teacher College Record*, 112, 331-373.
- Thompson, S., (2005). *Is Redistribution a Form of Recognition? Comments on the Fraser-Honneth Debate*. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol. 8, No. 1, pp. 85-102.
- Thompson, N., & Pascal, J., (2011). *Reflective practice: An existentialist perspective*. *Reflective Practice*, 12, 15-26.
- Thrupp, M., (2006). *Taking school contexts more seriously: The social justice challenge*. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 308-328.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R., (2004). *Principals' sense of efficacy*. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). *Teacher knowledge and the knowledge base of teaching*. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Villegas, A. M., & Lucas, T., (2002). *Educating culturally responsive teachers*. Albany: State University of New York Press.
- Wang, F., (2016). *From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice*. *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 15, No. 3, 323-342. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>
- Waters, K., (2011). Teenage bullies: Might not right. *Phi Kappa Forum*, 91, 7-9.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventure in theory*

and method. Buckingham: Open University Press.

Witziers B., Bosker R., and Kruger M., (2003). *Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association*. Educational Administration Quarterly, Volume 39, Issue 3, pages 398–423.

Young, I., M., (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, I., M., (2006). *Education in the Context of Structural Injustice: A symposium Response*. Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No. 1, pp. 93-103.

Young, E. L., Nelson, D. A., Hottle, A. B., Warburtonm, B., & Young, B. K., (2011). *Relational aggression among students*. Principal Leadership, 11, 12–16.

Zembylas, M., (2013). *Mobilizing ‘implicit activism’ in schools through practices of critical emotional reflexivity*. Teaching Education, 24, 84–96.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα Α., (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Διαθέσιμο από το: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=508>

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζεμπύλας, Μ., (2010). Πολιτική και ηθική των συναισθημάτων και η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

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 .

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.

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.

Κυρίτσης, Δ., (2016). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη. Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών. Αθήνα: Gutenberg.

Λεμονή Ι., Κολεζάκης Α., (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1, Τεύχος 3, © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576. Διαθέσιμο από το: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>

Lesky, A. (1981). Geschichte Der Griechischen Literatur, Εκδόσεις Κυριακίδη, Μτφρ. Τσοπανάκης Α.

Λιανός, Θ., (2000). Κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης: Εισαγωγή και Αναλυτικός Βιβλιογραφικός Οδηγός. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). «Οδηγός επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων», στο: Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)». Θεσσαλονίκη.

Μιχαήλ, Κ., (2013). Παιδαγωγική Πράξη και Εκπαιδευτική Ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου – Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Νάστος, Β. (2011). Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα. Διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων και των προϊσταμένων γραφείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις εννοιολογήσεις και τις

παραμέτρους της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας στο πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πασιαρδής Π., (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: ΙΩΝ

Πετρίδου Ε., (2011). Διοίκηση – Management: Μια εισαγωγική προσέγγιση. Γ΄ Έκδοση, Εκδόσεις Σοφία, Θεσσαλονίκη.

Robbins S., & Judge, T., (2011). Οργανωσιακή συμπεριφορά. (Μτφρ. Άννα Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Χριστοφίδου Ε., (2011). Κουλτούρα και Κλίμα. Παρουσίαση στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 25 Νοεμβρίου 2011. Διαθέσιμο από το: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_ko_ultoura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Έντυπο συναίνεσης

Αξιότιμη Διευθύντρια / Αξιότιμε Διευθυντή,

η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης», για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα του πολιτικού ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μέσω του οποίου προκύπτουν οι κατάλληλες διοικητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε μία σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναφορικά με τη θεματική της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από τις αντιλήψεις και τις απόψεις των σχολικών ηγετών, ως των πλέον αρμόδιων, που καλούνται να εφαρμόσουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, που προτείνεται κεντρικά. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφενός θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα, αφετέρου θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εύρημα για τη βελτίωση των τρωτών σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων σχολικών μονάδων.

Σας ενημερώνω ότι δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και ότι η έρευνα δεν έχει ως στόχο τον έλεγχο γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στη συλλογή απόψεων και εμπειριών για το εξεταζόμενο θέμα. Η έρευνα θα διεξαχθεί με προσωπικές μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 30' – 45'. Μπορείτε να ζητήσετε περαιτέρω διευκρινήσεις όποτε εσείς κρίνετε απαραίτητο.

Έχετε κάθε δικαίωμα να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας καθώς και να σταματήσετε σε οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας επιθυμείτε.

Η έρευνα διεξάγεται κάτω από συνθήκες ανωνυμίας και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους προαναφερόμενους σκοπούς. Τέλος, αν το επιθυμείτε μπορείτε να ενημερωθείτε για τα ευρήματα της έρευνας.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε, ευελπιστώντας στην ανταπόκρισή σας, καθώς από τη δική σας αποκλειστικά συμμετοχή εξαρτάται η επιτυχία της έρευνας αυτής.

Παρακαλώ υπογράψτε αυτό το έντυπο συναίνεσης. Με την υπογραφή σας δηλώνετε την πλήρη γνώση για την διαδικασία και τον σκοπό της έρευνας. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου.

Υπογραφή

Ημερομηνία

2. Πρωτόκολλο συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης», για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα του πολιτικού ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μέσω του οποίου προκύπτουν οι κατάλληλες διοικητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε μία σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με προσωπικές μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 30' – 45'.

Ημερομηνία:

Ωρα Έναρξης:

Ωρα Λήξης:

Ημερομηνία:

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη: Βασίλης Σουγλές

Άτομο που Δίνει τη Συνέντευξη: Διευθύντρια / Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

3. Εργαλείο συνέντευξης

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία : 30 – 39 40 – 49 50 – 59 > 60
- 3α. Οικογενειακή Κατάσταση :
- Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α
- 3β. Αριθμός Τέκνων : ____
- 4α. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση :
- Α.Ε.Ι. / Α.Τ.Ε.Ι Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο _____
- 4β. Τίτλος Πτυχίου / Μεταπτυχιακού / Διδακτορικού : _____
- 4γ. Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα : _____
- 5α. Ειδικότητα : _____
- 5β. Τύπος Σχολικής Μονάδας:
- Γυμνάσιο Γεν. Λύκειο ΕΠΑ.Λ.
- Ειδικό Γυμνάσιο – Λύκειο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
- 6α. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση :
- 0 – 5 6 – 10 11 – 20 21 – 30 > 31
- 6β. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια :
- Μέχρι 1 έτος 2 – 5 6 – 10 11 – 20 > 21

Ερωτήσεις

1^{ος} θεματικός άξονας : Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την εκπαιδευτική ανισότητα (εντός του σχολικού πλαισίου) ;
2. Ποιές ιδιαίτερες ομάδες / κατηγορίες μαθητών έχετε εντοπίσει στη σχολική μονάδα που ηγείστε ;
- 3α). Με ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι έχει σχέση η υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών ;
- 3β). Με ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι έχουν σχέση τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης ;
4. Θεωρείτε ότι στη σχολική σας μονάδα, δημιουργούνται (ή αναπαράγονται) κοινωνικές ανισότητες ; Αν ναι, σε ποιο βαθμό ;

5. Έχουν εμφανιστεί (στο σχολείο σας) περιστατικά που αναιρούν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης ;
6. Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς θα συνέβαλε στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;
7. Ποιες ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα λαμβάνουν χώρα στην σχολική μονάδα που ηγείστε, με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;
8. Πιστεύετε ότι η υλοποίησή τους συμβάλλει στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;
9. Ποια αποτελέσματα έχουν στο σύνολο της σχολικής σας μονάδας ;

2^{ος} θεματικός άξονας : Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος

10. Πιστεύετε ότι οι αξιολογικές και εξεταστικές λειτουργίες που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας αμβλύνουν ή επιτείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα ;
11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια και να ανατρέψει τα φαινόμενα εκπαιδευτικής ανισότητας ;
12. Θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα σπουδών που έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας είναι επαρκώς κατασκευασμένο κι εφοδιασμένο, ώστε να προσφέρει αλληλεγγύη και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ;
 - Προσφέρει μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας ;
 - Προσφέρει μόνο βασικές δεξιότητες ;
 - Παρέχει ποιότητα επιλογών ;
 - Προετοιμάζει τους μαθητές με βάση τους κοινωνικούς ρόλους επιλογής τους ;
 - Καθιστά το σκοπό της μάθησης προφανή στο μαθητή ;
 - Είναι ευαίσθητο στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ;
 - Ενθαρρύνει την αυτοανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση, και εν γένει την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών ;
 - Παρέχει υποστηρικτικές δομές για τους μαθητές (π.χ. τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη, παρουσία ψυχολόγων & κοινωνικών λειτουργών, να νιώθουν ασφαλείς, να αυτοπροσδιορίζονται, να έχουν αυτοπεποίθηση ;
 - Ενθαρρύνει τις σχολικές δράσεις – άτυπες μορφές εκπαίδευσης οι οποίες μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο ;
 - Επιτρέπει ένα κρυφό πρόγραμμα σπουδών (όχι ρητά διατυπωμένες τυπολογίες και πρακτικές αλλά που ακολουθούνται πιστά) ;

13. Πώς πιστεύετε ότι υλοποιείται αμεσότερα το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα ;

14. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κυριότερα ζητήματα κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ;

3^{ος} θεματικός άξονας : Κοινωνική Δικαιοσύνη σε Επίπεδο Σχολικού Ηγέτη

15. Πώς προσδιορίζετε τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη» εντός του σχολικού πλαισίου ; Με ποιες λέξεις θα τον περιγράφατε ;

16. Θεωρείτε ότι, ως Διευθυντής σχολικής μονάδας, έχετε διαμορφώσει κατάλληλο (θετικό ανοιχτό) κλίμα και συνεργατική κουλτούρα ;

- Πραγματοποιείτε σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων της μονάδας ;

- Υποστηρίζετε δράσεις και παρεμβάσεις για τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ;

- Θα χαρακτηρίζοσαστε ως εμπνευστής & παρακινητής για την ανάπτυξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών ;

- Έχετε διατυπώσει ένα σαφές όραμα και έχετε δώσει σαφείς προσανατολισμούς για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, με βάση ένα σύνολο αρχών και αξιών, κοινά αποδεκτών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ;

- Επηρεάζετε θετικά το εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων ;

- Χειρίζεστε καταστάσεις με κριτήρια που αποβλέπουν στην κοινωνική δικαιοσύνη ;

- Παρέχετε ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές της μονάδας ;

17. Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας δ/ντής που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης ;

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής μπορεί να παρακάμψει το θεσμικό / νομικό πλαίσιο όταν διαπιστώσει ότι αυτό δημιουργεί ή αναπαράγει ανισότητες ;

19. Κατά τη γνώμη σας, ποιους παράγοντες θεωρείτε καθοριστικούς στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ;

20. Ποιούς θα συμβουλευόσασταν προκειμένου να διασφαλίσετε την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην μονάδα που ηγείστε ;

21. Με ποιους τρόπους μπορεί ένας διευθυντής να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο ;

22. Με ποιές στρατηγικές μπορεί ένας διευθυντής να αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις που συναντά στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο ;

23. Αναγνωρίζετε στο ρόλο σας, πλην της διοικητικής και μια πολιτική διάσταση ;

24. Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη ;

25. Ποιες πρακτικές (κατά τη γνώμη σας) μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη ;

26. Για ποιους λόγους ένας εκπαιδευτικός δε θα προωθούσε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη ;

4. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1η Συνέντευξη – Διευθυντής Σχολικής Μονάδας 5

- | |
|--|
| 1. Φύλο : Άνδρας |
| 2. Ηλικία : 50 – 59 |
| 3α. Οικογενειακή Κατάσταση : Έγγαμος |
| 3β. Αριθμός Τέκνων : 1 |
| 4α. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση : Α.Ε.Ι. |
| 4β. Τίτλος Πτυχίου : Φυσικής (ΕΚΠΑ) |
| 4γ. Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα : ΕΚΠΑ |
| 5α. Ειδικότητα : ΠΕ 04.01 Φυσικών |
| 5β. Τύπος Σχολικής Μονάδας : Γεν. Λύκειο |
| 6α. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση : > 31 |
| 6β. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής / τρια : 6 – 10 |

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την εκπαιδευτική ανισότητα εντός του σχολικού πλαισίου; Λοιπόν για μένα εκπαιδευτική ανισότητα είναι οι άνισες δυνατότητες που έχουν οι μαθητές προσαρμογής στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

2. Ποιές ιδιαίτερες ομάδες ή κατηγορίες μαθητών έχετε εντοπίσει στη σχολική μονάδα που ηγείστε; ευάλωτες κατηγορίες μαθητών ...

Ωραία. Είναι οι μαθητές που έχουν πολύ σοβαρά οικογενειακά προβλήματα να αντιμετωπίσουν, οι μαθητές οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα, αλλοδαποί μαθητές, μαθητές οι οποίοι μεν έχουν την ιθαγένεια και είναι ανάμεσα στα ελληνόπουλα και στους αλλοδαπούς, μαθητές οι οποίοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3α. Με ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι έχει σχέση η υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών;

Σίγουρα έχει σχέση με έμφυτες κρίσεις και δεξιότητες που έχουν οι μαθητές αλλά οπωσδήποτε καθοριστικό παράγοντα παίζει και η δυνατότητα της οικογένειας από το δημοτικό μέχρι το λύκειο, να βοηθήσει αποτελεσματικά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

3β. Τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης με ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι σχετίζονται;

Τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης σχετίζονται κυρίως με την φτώχεια, με καταστάσεις φτώχειας. Παιδιά των οποίων οι οικογένειες δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προς το ζην, παιδιά που πρέπει οπωσδήποτε να δουλέψουν γιατί δεν μπορούν να επιβιώσουν αλλιώς ή παιδιά τα οποία εμπλέκονται σε παραβατικές δραστηριότητες με ομάδες περιθωριακές ως πούμε.

4. Θεωρείτε ότι στη σχολική σας μονάδα δημιουργούνται ή αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό;

Θεωρώ ότι στη δική μου μονάδα στο βαθμό που αυτή έχει μία δυνατότητα αυτονομίας, να αποκαταστήσει δράσεις εξισορροπητικές, ότι οι κοινωνικές ανισότητες μάλλον αμβλύνονται. Όμως η σχολική μονάδα δεν μπορεί να αναιρέσει τις πούμε την επίδραση που έχουν γενικότερες συνθήκες, από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα προγράμματα σπουδών, τις οικονομικές δυνατότητες της κάθε οικογένειας και λοιπά.

5. Έχουν εμφανιστεί στο σχολείο σας περιστατικά που αναιρούν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης;

Υπάρχουν ορισμένα μεμονωμένα περιστατικά τα οποία μπορούν να φέρουν σε δύσκολη θέση τη μαθητική κοινότητα αλλά στη δική μου τουλάχιστον σχολική μονάδα προσπαθούμε το τελείωμα της κάθε περίπτωσης να είναι αυτό που πρέπει. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μερικές φορές όχι επειδή το έχουν ως στόχο αλλά από επιπολαιότητα της στιγμής, με κάποιες εκφράσεις άστοχες ή ενέργειες άστοχες μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα αλλά εκείνο που έχει σημασία είναι το πώς αντιμετωπίζεις το πρόβλημα όταν αυτό δημιουργηθεί και εκεί τι δείχνεις, δηλαδή ποιες προθέσεις δείχνεις και τελικά αν θα μπορέσεις να το δεις σωστά.

6. Θεωρείτε ότι η συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς θα συνέβαλε στην εξάλειψη φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;

Εδώ θα ήθελα να πω στο 4, μπορώ να πω κάτι, ένα συμπληρωματικό; Στην 4 εκεί ... στο «δημιουργούνται ή αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες» ...

- Στο αν δημιουργούνται ή αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες ... ναι βέβαια ..

Θα ήθελα να προσθέσω ότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν είναι ευσυνείδητος και δεν αποδίδει στην τάξη αυτά τα οποία θα μπορούσε, δεν δίνει στα παιδιά δηλαδή αυτά που θα μπορούσε να δώσει, από μόνος του είναι ένας παράγων ο οποίος δημιουργεί κοινωνική ανισότητα και ανισότητα στην εκπαίδευση.

- Ωραία.

Εγώ δεν έχω πολλούς εκπαιδευτικούς, δεν έχω εκπαιδευτικούς τέτοιου τύπου αλλά υπάρχουν όμως περιστατικά όπου ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί επιπολαιώς για μία ώρα να δράσει έτσι. Εάν η σχολική μονάδα έχει τέτοιου τύπου εκπαιδευτικούς υπάρχει πρόβλημα.

6. Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς θα συνέβαλε στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;

Η συνεργασία έχει καρποφόρο αποτέλεσμα εφόσον οι αντίστοιχοι σύλλογοι, τα διοικητικά συμβούλια των αντιστοίχων συλλόγων έχουν τις προθέσεις που πρέπει. Δηλαδή, εάν στους συλλόγους αυτούς κινούνται άνθρωποι οι οποίοι έχουν άλλου τύπου κριτήρια, πέραν του ανθρωπιστικού και των εκπαιδευτικών κριτηρίων, δηλαδή π.χ. κομματικά ή οικονομικά ή δεν ξέρω εγώ τι άλλο, τότε υπάρχει αρνητικό πρόσημο στο αποτέλεσμα της συνεργασίας.

7. Ποιές ενέργειες δράσεις ή προγράμματα λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα που ηγείστε με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;

Ωραία. Υπάρχουν ενέργειες και δράσεις οι οποίες εντάσσονται μέσα σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες, μπορεί να γίνουν εκδηλώσεις που τα χρήματα τα οποία θα συλλεχθούν τελικά θα προσφερθούν σε μαθητές οι οποίοι έχουν ανάγκη των χρημάτων αυτών, προτείνονται και υλοποιούνται προγράμματα από

εκπαιδευτικούς που έχουν σχέση με το ζήτημα το ανθρωπιστικό σε όλες του τις πτυχές και με πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισής του με τη συμμετοχή των παιδιών. Προσπαθούμε επίσης να κινηθούμε και πέραν μερικές φορές του πλαισίου ας πούμε γιατί είναι πιο αποτελεσματικό σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό π.χ. στη δική μου σχολική μονάδα προσπαθήσαμε να βρούμε μικροχορηγούς οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν παιδιά δικά μας που έχουνε ιδιαίτερα προβλήματα και αυτό στέφθηκε με μεγαλύτερη επιτυχία από αυτή που περίμεναμε.

- *Στα πλαίσια τι δράσεων; οι μικροχορηγοί που αναφέρετε;*

Το σχήμα είναι το εξής, ότι εάν κάποιο παιδί έχει συγκεκριμένα προβλήματα, οικονομικά εννοούμε και τα λοιπά, αλλά ακόμα και προβλήματα υγείας, εκτός από την οικονομική βοήθεια θέλει και μία καθοδήγηση για ιατρική αντιμετώπιση του προβλήματος και λοιπά, βρέθηκαν άνθρωποι οι οποίοι μας βοήθησαν εκεί και οι οποίοι, οι περισσότεροι από αυτούς, στη συντριπτική τους πλειοψηφία απαίτησαν και την ανωνυμία τους. Το σχολείο απλώς έφερε σε επικοινωνία το χορηγό με την οικογένεια και από κει και πέρα κινήθηκαν αυτοί σε δικό τους πλαίσιο, δεν κάναμε τίποτε άλλο, δεν υπήρξαν μεσάζοντες με την έννοια του να πάρουμε χρήματα από τον έναν να τα δώσουμε στον άλλο και τα λοιπά, απλώς φέραμε την οικογένειά σε επαφή με τον χορηγό και τα βρήκαν μεταξύ τους και δόθηκαν λύσεις με τη συνεργασία των δύο πλευρών.

8. *Πιστεύετε ότι η υλοποίηση αυτών των ενεργειών, δράσεων, προγραμμάτων που προαναφέραμε συμβάλλει στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας;*
Ασφαλώς είναι ένας παράγων ο οποίος δρα προς αυτή την κατεύθυνση.

9. *Ποιά αποτελέσματα έχουν όλα αυτά στο σύνολό της σχολικής σας μονάδας;*

Το κύριο αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να το δει ένας διευθυντής είναι στη διαμόρφωση ενός κλίματος ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική μονάδα, είτε είναι μαθητές είτε είναι καθηγητές, που έχει πλέον τις αξίες τις ίδιες που θα πρεπε να έχει και μία οικογένεια. Δημιουργείται δηλαδή ένα κλίμα οικογενειακό και το σχολείο πλέον όλοι το λοιπόν βλέπουνε διαφορετικά και αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία ομάδα η οποία έχει νόημα, έχει αξίες και μπορεί να τους βοηθήσει όπως και αυτοί μπορούν μέσα από αυτή να βοηθήσουν άλλους.

10. *Πιστεύετε ότι οι αξιολογικές και εξεταστικές λειτουργίες που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας αμβλύνουν επιτείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα;*

Νομίζω ότι δημιουργούν πρόβλημα οι μέχρι τώρα το μέχρι τώρα θεσμικό πλαίσιο στο ζήτημα αυτό. Ο κύριος λόγος είναι ότι οι απαιτήσεις των εξετάσεων έρχονται σε αναντιστοιχία με αυτά που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές. Να το κάνω λίγο πιο σαφές αυτό που λέω : φερ' ειπείν ας πούμε, φυσική – ομάδες προσανατολισμού, για να αντιμετωπίσει ένας μαθητής της Γ' Λυκείου τα θέματα Φυσικής που θα γραφτούν στις Πανελλήνιες ή ακόμη και μέσα στο σχολείο, χρειάζεται 5 ώρες ο μέσος μαθητής, 5 ώρες διδασκαλίας την ημέρα, εε.. την εβδομάδα. Όμως το σχολείο προσφέρει τις τρεις ή τις δύο. Κατά συνέπεια ο μαθητής αυτός θα πρέπει τις υπόλοιπες να τις βρει στην ιδιωτική εκπαίδευση.

11. *Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια και να ανατρέψει τα φαινόμενα εκπαιδευτικής ανισότητας;*

Το ελληνικό σύστημα δεν υπήρξε ποτέ προετοιμασμένο, βρέθηκε να κολυμπάει στα βαθιά, έμαθε μέσα από τις εμπειρίες του και στην κυριολεξία όλα, όλα αυτά τα παιδιά

των μεταναστών, των αλλοδαπών και λοιπά, αφομοιώθηκαν στο σχολείο στο βαθμό που αφομοιώθηκαν κυρίως χάρη στις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

12. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών που έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας είναι ευαίσθητο στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές; σέβεται το πολιτισμικό τους υπόβαθρο;

Ναι, θα έλεγα ότι δεν είναι ευαίσθητο στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και ότι σε πολλά σημεία δεν βοηθάει στην εξάλειψη των διαφορών λόγω πολιτισμικών διαφορετικών καταβολών των μαθητών και στον τομέα της αλληλεγγύης δεν θα έλεγα ότι προσφέρει ιδιαίτερα. Και κυρίως για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής και λοιπά, δεν είναι ευαίσθητο ως προς την παιδική τους ηλικία, δεν τη σέβεται.

- *Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών παρέχει βασικές δεξιότητες και ποιότητα επιλογών και μελλοντικών στόχων σταδιοδρομίας στους μαθητές;*

Θεωρώ ότι το πρόγραμμα σπουδών έχει βαρύνει ιδιαίτερα και με ρυθμούς ολοένα και μεγαλύτερους από ό,τι παρατηρώ, το βασικό πρόβλημα είναι το εξής : ότι δεν βοηθάει τους μαθητές να διαμορφώσουν έναν λογικό μηχανισμό σκέψης. Υπάρχουν πολλοί τρόποι ας πούμε για να εμποδίσουν τους μαθητές να σχηματίσουν αυτό το μηχανισμό λογικής σκέψης, αναφέρω δυο – τρεις, έμφαση ιδιαίτερη στην ανούσια αποστήθιση, περιορισμό μαθημάτων τα οποία αποδεδειγμένα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και να τους εισάγουν στον κόσμο της λογικής σκέψης, επί παραδείγματι η γεωμετρία στα μαθηματικά η οποία έχει παραγκωνιστεί, μηχανική φυσική η οποία επίσης έχει παραγκωνιστεί, όλα αυτά. Στη λογοτεχνία να πούμε κάτι εδώ, στη γλώσσα τι θα έλεγεσ εσύ ας πούμε, δηλαδή τι εμποδίζει τους μαθητές;

- *Η δομή των βιβλίων είναι δύσκολη για τους περισσότερους και ενδεχομένως δεν έχει*

Και η παρουσίαση των θεμάτων

- *Και η παρουσίαση των θεμάτων, και η θεματολογία, ναι. Όλα αυτά.*

Ναι, να μπει κι αυτό εδώ πέρα, βάλε και το δικό σου εδώ. Και αυτό το ζήτημα της γλώσσας δηλαδή αν τον άλλον δεν τον βοηθήσεις να κατακτήσει τη γλώσσα, τότε τι συζητάμε ;

- *Καθιστά το σκοπό της μάθησης προφανή τον μαθητή;*

Δυστυχώς όχι, διότι δεν μπορεί να του δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις που να ταιριάζουν και με την ηλικία του και με τις εμπειρίες του, συγκεκριμένες πειστικές απαντήσεις.

- *Ενθαρρύνει σχολικές δράσεις και άτυπες μορφές εκπαίδευσης που βοηθούν στην αυτοανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση, στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών;*

Δυστυχώς όχι, αυτό προσπαθούμε να το αντιμετωπίσουμε με ιδιαίτερες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών όπου συνειδητοποιούν αυτά τα ελλείμματα.

- *Άρα προετοιμάζει τους μαθητές με βάση τους κοινωνικούς ρόλους επιλογής τους;*

Δυστυχώς το πρόγραμμα σπουδών δεν προετοιμάζει τους μαθητές για το τι θα αντιμετωπίσουν αργότερα στην κοινωνία την ελληνική και για το ποιους ρόλους θα κληθούν ενδεχομένως να παίξουν στην κοινωνία αυτή, από τον ρόλο του ενεργού και υπεύθυνου δημοκρατικού πολίτη μέχρι το ρόλο του πατέρα, της μητέρας, του ερωτικού συντρόφου και λοιπά.

13. Πώς πιστεύετε ότι υλοποιείται αμεσότερα το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα;

Ο στόχος της κάθε σχολικής μονάδος θα πρέπει να 'ναι αυτός και θα πρέπει να είναι φανερός οι προθέσεις της διεύθυνσης και του συλλόγου να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, φανερός και στους γονείς και στους μαθητές. Μπορεί φερ' ειπείν ο σύλλογος διδασκόντων να βοηθήσει πάρα πολύ εντοπίζοντας τα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαίτερα προβλήματα και εξειδικεύοντας ο κάθε εκπαιδευτικός τη δική του διδασκαλία έτσι ώστε να βοηθηθεί σε ατομικό επίπεδο το κάθε παιδί από αυτά.

14. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κυριότερα ζητήματα κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;

Για μένα το μεγαλύτερο ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπίσει κάποτε το εκπαιδευτικό σύστημα το ελληνικό είναι το εξής ας πω, ότι από τη μία μεριά καλούμεθα να υλοποιήσουμε προγράμματα σπουδών και αναλυτικά προγράμματα τα οποία είναι ιδιαίτερα απαιτητικά και ανεπαρκή στο να βοηθήσουν τους μαθητές, από την άλλη μεριά όμως ακόμα και ο άριστος, ο εξιδανικευμένος εκπαιδευτικός που θα απέδιδε το 200% στην τάξη δεν μπορεί να βρει τον χρόνο που πρέπει για να δουλέψει τα μαθήματα, για να δουλέψει τη λογική μέσα στην τάξη ας πούμε.

- *Ναι.*

Μπορώ να προσθέσω κάτι ακόμα ;

- *Βεβαίως.*

Δηλαδή το σχολείο δεν μπορεί να δουλέψει στο βαθμό που θα πρεπε με τα παιδιά και με τους πολύ καλούς και με τους άριστους μαθητές αλλά πολύ περισσότερο με τους αδύνατους μαθητές. Εννοώ να τους σηκώνει στον πίνακα, να τους βάλει να λύσουν μία άσκηση, να τους κάνει ερωτήσεις, να τους δώσει χρόνο να σκεφτούν και να απαντήσουν, διότι πρέπει να τρέχει να βγάλει την ύλη. Αν δεν τα κάνεις στο γυμνάσιο θα τα βρεις μετά ... ξέρεις. Να προσθέσουμε εδώ κι ένα άλλο ζήτημα επίσης είναι ορισμένες φορές η αδιαφορία που μπορεί να δείξει η ελληνική πολιτεία αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα σε μία σχολική μονάδα απέναντι σε παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και επιπλέον η μισαλλοδοξία και η προκατάληψη που μπορεί να έχουν ορισμένοι για τους μετανάστες, για τους πρόσφυγες και λοιπά.

15. Πώς προσδιορίζεται τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη εντός του σχολικού πλαισίου και με ποιες λέξεις θα τον περιγράφατε;

Η σχολική μονάδα για να προσεγγίσει αυτή την έννοια θα πρέπει να διαμορφώσει μηχανισμούς ισότητας αντιμετώπισης των μαθητών δηλαδή οι μαθητές να αντιμετωπίζονται το ίδιο ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το οικογενειακό τους περιβάλλον ή το οικονομικό τους υπόβαθρο. Επίσης ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι συνεπής στα καθήκοντά του μέσα στην τάξη διότι δεν έχουν όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να έχουν άλλες προσλαμβάνουσες. Και επίσης γενικά η διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία στα προβλήματα ανθρωπιστικές φύσης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, οικονομικά προβλήματα, προβλήματα υγείας και τα λοιπά.

16. Θεωρείτε ότι ως διευθυντής σχολικής μονάδας έχετε διαμορφώσει κατάλληλο θετικό ανοιχτό κλίμα και συνεργατική κουλτούρα;

Το σίγουρο είναι ότι προσπαθώ με όλες μου τις δυνάμεις προς αυτή την κατεύθυνση, να διαμορφωθεί ένα κλίμα συνεργασίας και το οποίο έχει επιπτώσεις σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Πιστεύω ακράδαντα και ότι για την όποια σχολική μονάδα το τελικό αποτέλεσμα το οποίο θα επιτύχει είναι αποτέλεσμα συλλογικό, είναι αποτέλεσμα συνολικής, συλλογικής εργασίας.

- *Πραγματοποιείτε σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων της μονάδας;*

Ναι σίγουρα έχω σκεφτεί πάρα πολύ πως πρέπει να γίνεται η κατανομή των εργασιών και με ποιο τρόπο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται και να αποκτούν εμπειρίες από τους διάφορους τομείς εργασίας της σχολικής μονάδας. Σε γενικές γραμμές πιστεύω ότι ναι το έχουμε επιτύχει όπως επίσης και την αξιοποίηση των υλικών πόρων που διαθέτουμε, παρότι εδώ τα πράγματα είναι δύσκολα διότι υπεισέρχεται και ο οικονομικός παράγοντας.

- *Υποστηρίζετε δράσεις και παρεμβάσεις για τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;*

Ναι προσπαθούμε μέσω εκδηλώσεων οι οποίες έχουν πολιτιστικό περιεχόμενο, μέσα από την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικών, αγωγής υγείας και λοιπά, μέσα από τις ερευνητικές εργασίες, τα project δηλαδή, προσπαθούμε να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες μαθητών που μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική μονάδα, παραδείγματος χάρη συμμετοχή σε εργασίες που βελτιώνουν την υποδομή μας, βαψίματα και λοιπά. Επίσης προσπαθούμε και με τους εκπαιδευτικούς, όπου μας δίνεται η δυνατότητα, να καλέσουμε ειδικούς είτε ψυχολόγους είτε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που μπορούν να με την πείρα τους και τις σπουδές τους να μας ανοίξουν δρόμους και σε μας.

- *Θα χαρακτηρίζασατε ως εμπνευστής και παρακινητής για την ανάπτυξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών;*

Προσπαθώ να λειτουργήσω προς αυτή την κατεύθυνση και είτε με προγράμματα τα οποία η σχολική μονάδα ας πούμε μπορεί να τα αναλάβει και να τα υλοποιήσει, είτε βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς, συνιστώντας στους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και πηγές και στον ακαδημαϊκό χώρο, να θέσουν υποψηφιότητα για μετεκπαιδευτικά προγράμματα και λοιπά, γενικά προσπαθούμε προς αυτή την κατεύθυνση με όλες μας τις δυνάμεις.

- *Έχετε διατυπώσει ένα σαφές όραμα και έχετε δώσει σαφείς προσανατολισμούς για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, με βάση ένα σύνολο αρχών και αξιών, κοινά αποδεκτών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας;*

Θα έλεγα ναι, υπάρχει ένα σαφές όραμα για ένα δημοκρατικό σχολείο που θα σέβεται κατά πρώτον τις ανθρωπιστικές αξίες και που θα έχει ως στόχο να μη χαθεί καμία κρίση και καμία δεξιότητα είτε είναι θεωρητικής φύσεως είτε πρακτικής φύσεως των μαθητών.

- *Επηρεάζετε θετικά το εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων;*

Ελπίζω ναι.

- *Χειρίζεστε καταστάσεις με κριτήρια που αποβλέπουν στην κοινωνική δικαιοσύνη;*

Προσπαθώ πάντοτε να το κάνω αυτό, δεν είναι όμως καθόλου εύκολο στην πράξη όταν αντιμετωπίζεις μία περίπτωση, διότι ο κάθε μαθητής δεν έχει το ίδιο υπόβαθρο και ενδεχομένως δεν θα έπρεπε να κριθεί το ίδιο, με την ίδια αυστηρότητα.

- *Παρέχετε ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές της μονάδας;*

Λοιπόν προσπαθούμε κατά πρώτον να βοηθήσουμε τους μαθητές να αντιληφθούν τις δεξιότητες και τις κρίσεις που έχουν ούτως ώστε να έχουν μία ευκαιρία ίσως τη βασικότερη, της σωστής επιλογής του μέλλοντός τους, της μελλοντικής τους τέλος πάντων σταδιοδρομίας και κοινωνικού ρόλου. Και ως προς τους εκπαιδευτικούς προσπαθώ με κάθε τρόπο να τους βοηθήσω να καταλάβουν ότι πρέπει να είναι συνεπείς μέσα στην τάξη και ότι πρέπει να επωφελούνται οι μαθητές από την εμπειρία τους, όλοι όμως, και ότι θα πρέπει να απευθύνουν το λόγο και στους

αδύνατους μαθητές και να τους βοηθούνε στην πράξη και να μην τους παραμελούν ή αγνοούν.

17. Ποιά χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας διευθυντής που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;

Ένας διευθυντής σίγουρα θα πρέπει να έχει εντυπώσει καταρχήν στις ανθρωπιστικές αξίες και πεποιθήσεις, θα πρέπει να εφαρμόζει από πεποίθηση δημοκρατικούς τρόπους λήψεως αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, θα πρέπει να έχει πείρα ζωής η οποία θα τον βοηθήσει να έχει σχηματίσει αντικειμενική εικόνα για τα κοινωνικά προβλήματα που υπάρχουν και θα πρέπει οπωσδήποτε να είναι ανοιχτός σε διαφορετικές απόψεις σε σχέση με τις διαμορφωμένες δικές του.

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής μπορεί να παρακάμψει το θεσμικό, νομικό πλαίσιο όταν διαπιστώσει ότι αυτό δημιουργεί ή αναπαράγει ανισότητες ;

Ωραία. Ένας διευθυντής πρέπει να γνωρίζει το θεσμικό και νομικό πλαίσιο καταρχήν, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να το παραβιάσει, όμως εάν το γνωρίζει σε βάθος μπορεί να δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε και να είναι σύννομος και να δώσει ένα ιδιαίτερο νόημα στο ίδιο το θεσμικό και νομικό πλαίσιο. Επίσης μπορεί να δράσει παράλληλα με αυτό, αναφέρω εδώ ένα παράδειγμα, πολλά προβλήματα μαθητών μας τα οποία έπρεπε να τύχουν άμεσης λύσης λύθηκαν με τον εξής τρόπο : βρέθηκε με πρωτοβουλία της διεύθυνσης χορηγός ο οποίος ήρθε σε επικοινωνία με την οικογένεια και από κει και πέρα τους βοήθησε, βοήθησε την οικογένεια ειδικά αλλά με την έγκριση τη οικογένειας και τον έλεγχο τον πλήρη της οικογένειας. Αυτό είναι ένα παράδειγμα που δεν θα το έλεγα και παράκαμψης, περισσότερο παράλληλης δράσης ως πούμε.

19. Κατά τη γνώμη σας, ποιους παράγοντες θεωρείτε καθοριστικούς στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

Καταρχήν θα πρέπει από την παιδική, την μαθητική ηλικία το σχολείο, και μακάρι να συμβαίνει αυτό και με την οικογένεια βέβαια, να εμπνεύσει στους μαθητές και στα παιδιά ένα ηθικό σύστημα το οποίο δεν θα κάνει αποδεκτές τις αδικίες, τις κοινωνικές αδικίες. Εάν υπάρχει αυτό, εάν έχει δουλευτεί αυτό, από εκεί και μετά θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να διακρίνουν τις αδικίες στην πραγματική ζωή ούτως ώστε να μην περνάνε δίπλα τους αδιάφοροι. Εάν μάθουν και να τις διακρίνουν, τότε από κει και πέρα θα πρέπει να σκεφτούν τρόπους και να ευαισθητοποιηθούν ούτως ώστε να επιτύχουν λύσεις με τις οποίες θα αίρονται αυτές.

20. Ποιους θα συμβουλευόσασταν προκειμένου να διασφαλίσετε την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στη μονάδα που ηγείστε;

Θα συμβουλευόμουν το κάθε μέρος στην κυριολεξία της σχολικής μονάδας, μπορούμε να μάθουμε πάρα πολλά και από τους ίδιους τους μαθητές μας γύρω από αυτά τα ζητήματα και από τον κάθε εκπαιδευτικό αλλά επίσης μπορούμε να μάθουμε και από ανθρώπους οι οποίοι έχουν ιδιαίτερες σπουδές και έχουν επαγγελματική εμπειρία στα ζητήματα αυτά.

21. Με ποιους τρόπους μπορεί ένας διευθυντής να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο;

Λοιπόν κυρίως θα πρέπει ο διευθυντής να υπερασπίζεται αυτούς τους τρόπους επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων και λοιπά με το παράδειγμά του. Αυτό είναι το κύριο για μένα. Από την άλλη μεριά θα πρέπει να έχει ανοιχτά τα μάτια για να βλέπει

ποιες συμπεριφορές έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και αν προκύψει, αν εντοπίσει το οποιοδήποτε πρόβλημα δεν θα πρέπει να αδιαφορήσει αλλά θα πρέπει να καταβάλει το χρόνο και τον κόπο που χρειάζεται για να το επιλύσει. Να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καταρχήν, να προσπαθήσει να τους πείσει, μετά αν δεν το επιτύχει να προχωρήσει και σε υπηρεσιακές πιέσεις αν πρόκειται για εκπαιδευτικούς ή σε κυρώσεις αν πρόκειται για μαθητές και λοιπά.

22. Με ποιες στρατηγικές μπορεί ένας διευθυντής να αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις που συναντά στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο;

Αντιστάσεις μπορεί ο διευθυντής να βρει σε οποιοδήποτε επίπεδο ακόμη και σε επίπεδο πάνω από τη σχολική μονάδα. Ο τρόπος που εγώ θεωρώ ως πούμε ότι αρμόζει εδώ είναι ότι θα πρέπει ο διευθυντής να προσπαθήσει να διαμορφώσει συνεργαζόμενους, και πείθοντας ως πούμε, έναν συσχετισμό δυνάμεων είτε στο Σύλλογο Διδασκόντων είτε το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είτε στην αίθουσα, στην τάξη των μαθητών, στο τμήμα των μαθητών, ούτως ώστε να τους ωθήσει σε δράσεις σύννομες μεν αλλά προς την σωστή κατεύθυνση για την επίλυση των προβλημάτων.

23. Αναγνωρίζετε στο ρόλο σας πλιν της διοικητικής και μία πολιτική διάσταση;

Ναι, ασφαλώς. Ο ρόλος του διευθυντή έχει πάρα πολλές πολιτικές διαστάσεις. Καταρχήν και μόνο το γεγονός ότι θα πρέπει να λειτουργήσεις δημοκρατικά και στη λήψη των αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων και στην εξομάλυνση συγκρούσεων και αντιπαλοτήτων και λοιπά, αυτό είναι μία ύψιστη πολιτική πράξη. Από την άλλη μεριά, ο διευθυντής για να λειτουργήσει το σχολείο και να προκύψει ένα συνολικό αποτέλεσμα, θα πρέπει μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων να λειτουργήσει πολιτικά ούτως ώστε να εξομαλύνει τις αντιθέσεις και να δημιουργήσει συνθήκες συνεργατικές. Αυτό είναι μία δύσκολη διαδικασία η οποία εάν επιτύχει εξασφαλίζει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και άρα το αποτέλεσμα. Το ίδιο πράγμα πρέπει να κάνει και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων διότι κι εκεί δημιουργούνται παρόμοια προβλήματα και το ίδιο πράγμα πρέπει να κάνει ακόμα και στους μαθητές, στην επαφή του με τα δεκαπενταμελή και με τα δ.σ. (σ.σ. πενταμελή συμβούλια) των τμημάτων. Θα έλεγα ότι ένας άνθρωπος ο οποίος δεν έχει ικανότητες τέτοιου τύπου είναι πολύ δύσκολο να επιτύχει σε μία τέτοια θέση.

24. Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη;

Νομίζω ότι τις ίδιες που πρέπει να χει και ένας διευθυντής ως προς τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Ως προς τα χαρακτηριστικά, εννοώ τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα των μαθητών του και μεγαλύτερη ίσως ικανότητα επικοινωνίας με τα παιδιά και να αντιληφθεί το μήκος κύματος στο οποίο μιλάνε και σκέπτονται δηλαδή να είναι πιο συντονισμένος με τα παιδιά, με την ηλικία των παιδιών.

25. Ποιες πρακτικές κατά τη γνώμη σας μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη;

Ένας εκπαιδευτικός καταρχήν θα πρέπει μέσα στην τάξη να διδάξει και με το παράδειγμά του αλλά και με τη διδασκαλία του την ισονομία και τη δικαιοσύνη και το δημοκρατικό πνεύμα της σκέψης που βοηθάει πάρα πολύ. Σε κάθε ευκαιρία να προωθεί την καλλιέργεια των ανθρωπιστικών αξιών, να βοηθήσει τους μαθητές να

διακρίνουν τις αδικίες και επίσης ας πούμε να τους ενεργοποιήσει ώστε να σκεφτούν τρόπους, να σκέφτονται τρόπους υπέρβασής τους.

26. Για ποιους λόγους ένας εκπαιδευτικός δεν θα προωθούσε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη;

Ένας εκπαιδευτικός που έχει εμπεδωμένη αντίληψη ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει θα έκανε κάτι τέτοιο διότι δεν ελπίζει σε τίποτα, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι φυγόπονος και θα ήθελε να αποφύγει πάση θυσία τριβές, συγκρούσεις, διάθεση χρόνου και κόπου και λοιπά, ένας εκπαιδευτικός που ενδεχομένως για προσωπικούς λόγους έχει εντρυφήσει στη μισαλλοδοξία ή ένας εκπαιδευτικός που έχει διαμορφωμένες ρατσιστικές αντιλήψεις.

2η Συνέντευξη – Διευθυντής Σχολικής Μονάδας 12

<p>1. Φύλο : Άνδρας</p> <p>2. Ηλικία : 50 – 59</p> <p>3α. Οικογενειακή Κατάσταση : Έγγαμος</p> <p>3β. Αριθμός Τέκνων : 3</p> <p>4α. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση : Α.Ε.Ι., Μεταπτυχιακό</p> <p>4β. Τίτλος Πτυχίου : Γεωπονικό Παν/μιο Αθηνών</p> <p>Τίτλος Μεταπτυχιακού : Περιβάλλον και Ανάπτυξη (ΜΕΤΣΟΒΙΟ)</p> <p>4γ. Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα : Γεωπονικό Αθηνών, Μετσόβιο</p> <p>5α. Ειδικότητα : ΠΕ 14.04 Γεωπόνων</p> <p>5β. Τύπος Σχολικής Μονάδας : Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας</p> <p>6α. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση : 11 – 20</p> <p>6β. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής : 6 – 10</p>
--

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την εκπαιδευτική ανισότητα στο σχολείο (σε σχέση με τους μαθητές και με τους εκπαιδευτικούς) ;

Είναι ένα σχολείο που εκ φύσεως κοιτάει να αμβλύνει την ανισότητα, ούτε αντιμετωπίζουμε όλες ... όλες και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες που έχουμε, έχουμε και Ρομά φέτος, μετανάστες, όλους αυτούς που 'ναι άνεργοι, δεν ... δηλαδή δεν υπάρχει καμία διάκριση. Όχι μόνο αυτό συνήθως προσπαθούμε αυτούς... να έχουμε ... να εντάσσουμε αυτές τις ιδιαιτερότητες, να τις γνωρίζουμε, να τις ... και να βοηθούμε με όποιο τρόπο μπορούμε τους εκπαιδευόμενους του σχολείου. Γιατί αν αυτοί έρθουν σε ένα χώρο που δεν θα το νιώσουν φιλικό, νιώσουν ότι εδώ είναι σαν ξένα σώματα δεν θα μπορέσουν να ασχοληθούν και με την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου ένας ρόλος του σχολείου είναι να εντάξει, να εντάξει ξανά αυτούς τους ανθρώπους στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου πλέον όλοι εδώ είμαστε ίσοι, έχουμε τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση και όλοι οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν σαν στο σπίτι τους. Και μάλιστα είναι και λόγια πολλών από αυτών που είναι κατά καιρούς είχαμε αλλοδαπούς που έλεγαν ότι πραγματικά εδώ δεν βιώνουμε τίποτα, τίποτα το ρατσιστικό.

- *Είστε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας βέβαια έτσι; να το πούμε αυτό.*

Ναι.

2. Ποιές ιδιαίτερες ομάδες και κατηγορίες ευάλωτων μαθητών έχετε εντοπίσει στη σχολική μονάδα που ηγείστε ;

Υπάρχουνε .. να σου πω, μερικά στατιστικά να σου πω, ότι ο μέσος όρος τώρα του σχολείου είναι τα 40 χρόνια, ο μέσος όρος των εκπαιδευόμενων είναι τα 40 χρόνια. Βέβαια είμαστε αυστηρά ενηλίκων, δεν παίρνουμε κάτω από 18, έχουμε και πολλούς που είναι έχουμε και συνταξιούχους, έχουμε δώσει απολυτήριο και σε συνταξιούχους. Είναι οι δύο κατηγορίες : υπάρχουνε κάποιοι δηλαδή που θέλουνε το ... επιζητούν το χαρτί για να μπορέσουνε να βρουνε μία δουλειά, να κάνουν κάτι στη ζωή τους ή είναι κάπου όμηροι, υπάρχει και μία μεγάλη κατηγορία όμως που απλώς τους το χρωστάει η ζωή, δεν μπόρεσαν να το πάρουν όταν έπρεπε και τώρα έρχονται να μπορέσουν να καλύψουν αυτό το κενό. Οπότε είναι μία εντελώς ... για τους περισσότερους είναι μία εντελώς συνειδητή διαδικασία, υπάρχουν όμως όπως είπα και περιπτώσεις που χρειάζονται το χαρτί για μία καλύτερη ... για να βαδίσουμε έτσι πιο καλύτερα στη ζωή τους και τρεις κατηγορίες που έχουμε δει, κατηγορίες είναι οι μακροχρόνια άνεργοι (γιατί υπάρχουν ακόμα), έχουμε αλλοδαπούς, οι οποίοι έρχονται από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακόμα κι αν έχουνε βρίσκονται σε βαθμίδα υψηλότερη από της δευτεροβάθμιας, του Γυμνασίου, αναγκάζονται να ξαναμπούν στο εκπαιδευτικό σύστημα από την αρχή ... είχαμε κατά διαστήματα Ρομά – και φέτος έχουμε τρεις Ρομά που φοιτούν στο σχολείο μας. Αυτές είναι οι κύριες κατηγορίες.

3. Με ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι έχει σχέση η υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών;

Λοιπόν. Αυτό πρέπει να διευκρινιστεί στα σχολεία μας, το τι εννοούμε επίδοση. Στα σχολεία μας εφαρμόζεται, είναι στο πρόγραμμα δηλαδή στον κανονισμό του σχολείου, εφαρμόζεται η περιγραφική αξιολόγηση. Στην περιγραφική αξιολόγηση αυτό που δίνουμε με βάση τις παραμέτρους όπως ναι μεν η ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων, δηλαδή ας πούμε το πώς ή ποια είναι η επίδοσή τους εντός εισαγωγικών αλλά μας ενδιαφέρουν και πολλές άλλες παράμετροι, όπως είναι η ανάληψη πρωτοβουλίας, ευθύνης, η αποτελεσματικότητά τους, η συμμετοχικότητά τους, η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, αυτά είναι σοβαροί πυλώνες της αξιολόγησης για εμάς. Και το σκεπτικό του σχολείου μας είναι ... δεν έχουμε έναν πήχη που πρέπει να περάσει ο εκπαιδευόμενος για να φύγει από το σχολείο αυτό. Ο πήχης είναι ατομικός και κάθε φορά έχει να κάνει με τις δυνατότητές του. Σου αναφέρω χαρακτηριστικά – πιστεύω να το χεις δει κιόλας – ένα πολύ χαρακτηριστικό σκίτσο που ... που δείχνει μία ομάδα από ζώα

- Α ναί ...

Έτσι ; που τους λέει να φτάσουν ας πούμε στο πιο ψηλό κλαδί, ποιος θα φτάσει πρώτος θα είναι αυτός που θα πετύχει. Κι ένα από αυτά τα ζώα είναι και ένα ψάρι στη γυάλα ας πούμε ή άλλο είναι ένας ελέφαντας ... άρα λοιπόν εδώ είναι εξατομικευμένα, αυτό ... πρέπει ... ο καθένας έχει το δικό του πήχη και μας ενδιαφέρει απλώς να φύγει καλύτερος από ό,τι ήρθε. Τίποτε παραπάνω.

3β). Τα φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης με ποιους παράγοντες τα συσχετίζουμε;

Από τα στατιστικά κι απ' τις συνεντεύξεις που παίρνουμε από τους εκπαιδευόμενούς μας, οι κύρι... έχουμε δει κάποιους έτσι, κάποιες αιτίες που μας έχουνε αναφέρει, μία αιτία είναι η εργασία.

- *Οικονομικοί λόγοι.*

Οικονομικοί λόγοι όπου αναγκάστηκαν από μικροί να διακόψουν για να δουλέψουν. Άλλη αιτία, κυρίως σε γυναίκες, είναι όταν από μικρές παντρεύονται και κάνουν οικογένεια κι έχουμε πολλά περιστατικά ας πούμε τώρα πλέον μητέρες και με 7 παιδιά μας έχει τύχει, αφού τα παιδιά τους μεγάλωσαν, πήγανε σε σχολεία, ακόμα και παντρεύτηκαν, να έρχονται τώρα να φοιτήσουν. Επίσης έχουμε και περιπτώσεις όπου γονείς δεν άφηναν τις κόρες τους για λόγους ηθικής να πάνε στο σχολείο.

4. *Θεωρείτε ότι στη σχολική σας μονάδα, δημιουργούνται (ή αναπαράγονται) κοινωνικές ανισότητες ; Αν ναι, σε ποιο βαθμό ;*

Καμία. Πιστεύω ότι δεν παράγεται κοινωνική ανισότητα. Πρώτα από όλα, όπως άκουσες, έχουμε και κοινωνικό γραμματισμό εδώ όποτε χρειαστεί και ... στην αρχή ας πούμε βλέπεις πάντα είμαστε άνθρωποι που – ειδικά οι πιο μεγάλοι – έρχονται με κάποια πώς να το πω, κάποια ... είναι προκατειλημμένοι, είναι ... έχουνε διάφορες ... να σου πω παράδειγμα ότι στην αρχή όταν κάνουμε τους διαχωρισμούς των τμημάτων λένε κάποιοι ας πούμε “α, εμείς θα είμαστε εδώ μαζί με τους τσιγγάνους; ή δεν γίνεται να πάμε οι Έλληνες από δω και οι άλλοι εκεί;”. Μέσα σε διάστημα ... επειδή αυτό εννοείται ότι δεν στηρίζεται κι από εμάς και μάλιστα ο χωρισμός των τμημάτων γίνεται πάντα ομοιοκαταμεμημένα από όλες τις κοινωνικές έτσι ομάδες, πολύ σύντομα αυτοί βγαίνουν αγκαλιά έξω έτσι και βλέπουν ότι δεν υπάρχει διαφορετικότητα ή αν υπάρχει, υπάρχει διαφορετικότητα με την καλή έννοια, όπως διαφέρω ... διαφέρω εγώ με τον αδερφό μου, με τον γείτονά μου. Έτσι ακριβώς.

5. *Έχουν εμφανιστεί στη σχολική σας μονάδα περιστατικά που να αναιρούν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης ;*

Είχε συμβεί αλλά προσ.. όχι όμως, δεν είχε να κάνει με κοινωνική ... είχε να κάνει με ιδιαιτερότητα ανθρώπου χωρίς κάποιο άλλο χαρακτηριστικό. Όχι επειδή είναι ας πούμε τσιγγάνος δηλαδή, ήταν περίεργος όπως μπορεί να μαι κι εγώ περίεργος, αυτό τους δημιούργησε κάποια στιγμή προβλήματα και τον εγκλώβισαν, λίγο απομόνωσαν, σαν κατά κάποιο τρόπο ας πούμε να ... να επικρίνουν τη συμπεριφορά του, όχι, δεν έχει να κάνει με το κοινωνικό του υπόβαθρο.

- *Καταστάσεις θυματοποίησης μαθητών δεν έχετε;*

Όχι, καμία. Καμία, καμία.

6. *Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τοπικούς φορείς θα συνέβαλε στην εξάλειψη των φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;*

Εντάξει αυτή δεν έχει νόημα ... δηλαδή δεν ... δεν έχουμε, δεν έχουμε κάποιο τέτοιο θέμα δηλαδή έχουμε συνεργασία με φορείς κατά καιρούς και μετέχουμε σε εκδηλώσεις και με τα κοινωνικά φροντιστήρια τώρα στο δήμο κάτω που κάνουνε, πολύ συχνά μετέχουμε αλλά δεν έχουμε τέτοιο θέμα στο σχολείο δηλαδή όποιοι και αν έρχονται εδώ μετά από ένα μήνα γίνονται όλοι μία ομάδα και κρατάνε επαφές και μετά δηλαδή είναι ...

- *Ναι καταλαβαίνω ότι το σχολείο σας έχει πολλές ιδιαιτερότητες βέβαια σε σχέση με αυτά ...*

Βέβαια, βέβαια.

7. *Ποιες ενέργειες, δράσεις ή προγράμματα λαμβάνουν χώρα στην σχολική μονάδα που ηγείστε, με σκοπό την εξάλειψη φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;*

Τα πιο πολλά από αυτά συνήθως μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού γραμματισμού.

- *Ναι*

Εξαλείφονται. Δηλαδή γίνονται οι σχετικές κουβέντες. Εάν παρατηρήσουμε ότι υπάρχει κάτι που ξεφεύγει σε επαφή με τον συνάδελφο που μας ενημερώνει ότι “ξέρεις, υπάρχει θέμα εκεί” μπορεί να χρειαστεί να κάνουμε κι επιπλέον δράσεις. Μία από αυτές τις δράσεις είναι τα project, τα εργαστήρια, τα σχέδια δράσης που έχουμε που μπορεί ας πούμε να ... μέσα από αυτά ... γιατί πέρα από την ομάδα που μετέχει αυτά όλα παρουσιάζεται στο τέλος σ’ όλο το σχολείο. Για παράδειγμα πριν από 2 χρόνια είχαμε τρέξει ένα σχέδιο δράσης που λεγόταν “οι πατρίδες μας” κι είχαμε πάρει έναν εκπαιδευόμενο που ήταν Νιγηριανός, ήσαν 1 – 2 από την Αλβανία, ήταν μία κοπέλα από την Ουκρανία και μέσα απ’ το σχέδιο αυτό δράσης, το ’τρεξε η φιλόλογος, είπαμε ότι για κάθε χώρα θα φτιάξουμε ένα χαρακτηριστικό φαγητό, θα μάθουμε ένα χαρακτηριστικό χορό, θα μάθουμε ... και βγήκαν έτσι πολλά κοινά και είδαν ότι όλοι οι άνθρωποι γύρω γύρω λίγο – πολύ έχουνε ... υπάρχουνε θέματα που μας δένουνε.

- *Καλλιτεχνικές δραστηριότητες έτσι υπάρχουνε ;*

Έχουμε, έχουμε τον αντίστοιχο γραμματισμό ο οποίος λέγεται “πολιτισμική αισθητική αγωγή”, όπου και σε αυτό συνήθως γίνονται και σχέδια δράσης εκτός από το κατεξοχήν μάθημα, όπου μετέχουν όλοι και μάλιστα ακόμα και αυτοί που κάνουν τους βαρείς βλέψεις πως ξαφνικά ανοίγονται και βγάζουν μέσα το παιδί πού πάντα το ’χανε κρυμμένο.

- *Ενισχύεται έτσι το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο;*

Ναι, ναι, μα μου το ζητάνε, τους ζητάμε να φέρουν την κουλτούρα, το καινούργιο, να το αναμείξουμε, να το μάθουμε, να το απομυθοποιήσουμε, να μην το φοβηθούμε, να μη φοβηθούμε τον άλλον με αυτό που είναι, έχει κάτι να πει, ο καθένας έχει κάτι να πει.

- *Σε διαγωνισμούς συμμετέχετε;*

Όχι. Πρώτα από όλα μια δύο φορές που ζητήσαμε μας είπαν ότι δεν μπορούμε να συμμετάσχουμε σε διαγωνισμούς γιατί αφορούσαν αφορούσαν ηλικίες Γυμνάσιο ή Λύκειο αλλά

- *Εκδρομές;*

Εκδρομές κάνουμε. Κάνουμε εκπαιδευτικές επισκέψεις δηλαδή είναι μέσα στα πλαίσια και της χρηματοδότησης από το φορέα μας, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, υπάρχει ένα συγκεκριμένο έτσι ποσό και κάνουμε μία, δύο ή τρεις εκπαιδευτικές επισκέψεις όπου δεν επιβαρύνονται οι εκπαιδευόμενοι και επισκεπτόμαστε πάντα σημεία τα οποία έχουν προετοιμαστεί πριν από τους αντίστοιχους γραμματισμούς και κατά την επίσκεψή μας τα βλέπουμε.

- *Έχετε ψυχολόγο; κοινωνικό λειτουργό;*

Έχουμε ψυχολόγο και σύμβουλο σταδιοδρομίας. Αυτές είναι οι δύο συμβουλευτικές υπηρεσίες του σχολείου και αυτές πρωτοπόρες όπως με τα υπόλοιπα πιστεύω και αυτά σύντομα μπορούν να μπούνε και στα τυπικά σχολεία, στα πρωινά τυπικά σχολεία.

8. *Πιστεύετε λοιπόν ότι η υλοποίησή όλων αυτών που είπαμε τώρα συμβάλλει στην εξάλειψη φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας ;*

Ναι, είδες το ανέφερα και πριν Βασιλή, οι πιο πολλοί εδώ μας λένε ότι δεν πιστεύουμε ότι θα είμαστε από την Ελλάδα και θα βρίσκαμε μία όαση όπου δεν θα μας βλέπανε σαν τον Αλβανό, σαν τον τάδε, σαν την τάδε, σαν ... είναι μία μεγάλη απολαβή κι ευχαρίστηση να το ακούμε αυτό εμείς.

9. *Ποια αποτελέσματα έχουν όλα αυτά στο σύνολο της σχολικής μονάδας ;*

Τα αποτελέσματα είναι ότι δείχνουμε μια συνοχή σαν σχολείο, δείχνουμε μία ενιαία οντότητα τα αποτελέσματα της οποίας αντανακλώνται στο περιβάλλον και φαίνονται χαρακτηριστικά με τις εγγραφές που έχουμε στο σχολείο τα τελευταία χρόνια.

- *Οι οποίες είναι αυξητικές .. έχουν αυξητικές τάσεις ...*

Είναι αυξητικές. Είχαμε ξεκινήσει με σχολείο των 11 – 12 άτομα και τώρα είμαστε των 60.

- *Αυτό τα λέει όλα*

10. Πιστεύετε ότι οι αξιολογικές και εξεταστικές λειτουργίες που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας αμβλύνουν ή επιτείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα ;

Ναι σε εμάς αυτό να το ξεκαθαρίσουμε, είδες που το παμε και off the record, στο σχολείο μας εφαρμόζεται η περιγραφική αξιολόγηση. Λοιπόν. Από τη στιγμή λοιπόν που είναι η περιγραφική αξιολόγηση και αναφερόμαστε στον καθέναν από τους εκπαιδευόμενους ατομικά, ατομικά και ανα – γραμματισμό, ο κάθε γραμματισμός λέει για τον εκπαιδευόμενο αυτό που πρέπει να πει. Οπότε λοιπόν είναι μία ανοιχτή διαδικασία, ατομική, με σκοπό την ... με σκοπό του να προάγει ... το να κάνει καλύτερο τον εκπαιδευόμενο. Εντοπίζουμε τα σημεία, τα δυνατά του σημεία, τα πιθανά λάθη, τα σημεία που μας ευχαρίστησαν, αφήνουμε πάντα κι ανοιχτό το τι θέλουμε στην πορεία να κάνει. Επομένως δεν τίθεται τέτοιο θέμα γιατί ο καθένας αντιμετωπίζεται ατομικά.

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική και κοινωνική ανομοιογένεια και να ανατρέψει τα φαινόμενα εκπαιδευτικής ανισότητας ;

Λοιπόν εγώ δεν μπο ... αυτό ουσιαστικά αφορά νομίζω πιο πολύ τις υπόλοιπες δομές ή τα υπόλοιπα σχολεία γιατί στο δικό μας, όπως είπα, εμάς αυτό είναι target group δηλαδή είναι ... αυτός ο πληθυσμός είναι στόχος για μας, αυτούς θέλουμε. Άρα αυτό θέλω να απαντηθεί, τι γίνεται δηλαδή πρέπει να σου απαντήσω γενικά τι πιστεύω. Εγώ πιστεύω ότι δεν είναι ακόμα έτοιμη η ... η

- *Στο σύνολό της ...*

στο σύνολό της. Αλλά δεν μιλάω με το σχολείο μας. Εμείς είμαστε γι' αυτό φτιαγμένοι, γι' αυτό κι έχουμε και κοινωνικό γραμματισμό, μέσα στους 8 γραμματισμούς του σχολείου ο ένας είναι ο κοινωνικός γραμματισμός. Δεν είναι τυχαίο.

12. Μου είπατε πριν ότι εφαρμόζετε ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών από το ... από το κανονικό. Πιστεύετε ότι αυτό είναι επαρκώς κατασκευασμένο κι εφοδιασμένο, ώστε να προσφέρει αλληλεγγύη στους μαθητές και να σέβεται το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ;

Ναι, ναι σαφέστατα γιατί δεν είναι ένα πρόγραμμα το οποίο είναι δεδομένο και από πριν εγκιβωτισμένο. Το σχολείο μας είναι ευέλικτο, μέσα στην τάξη ο κάθε συνάδελφος κάθε χρόνο διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών ο ίδιος μαζί τους άρα όλοι αυτοί απέναντι του έχουν άποψη στο τι θα κάνουν απ' τη στιγμή που συνδιαμορφώνουνε το πρόγραμμα και θέτουν στόχους δεσμεύονται κιόλας στην υλοποίησή τους.

- *Ωραία. Παρέχει ποιότητα επιλογών αυτό το πρόγραμμα σπουδών;*

Ε απ' τη στιγμή που οι ίδιοι συνδιαμορφώνουνε, δηλαδή όταν κάποιος από τους εκπαιδευόμενους ή κάποια ομάδα ζητήσουν να κάνουν κάτι τότε είναι σαφέστατα...

- *Δεν περιορίζεται θέλω να πω μόνο σε βασικές δεξιότητες το πρόγραμμα αυτό ...*

Όχι πρώτα από όλα μιλάμε πάντα (για) αναγραμματισμό δηλαδή εμείς έχουμε εδώ πέρα συγκεκριμένους γραμματισμούς έτσι; δηλαδή έχουμε τη γλώσσα, τους αριθμούς, τις φυσικές επιστήμες ... δεν λέω, επίτηδες δεν λέω φυσική, επίτηδες δεν λέω μαθηματικά, έτσι δηλαδή είναι ... είναι γενικοί ορισμοί, είναι η αγγλική γλώσσα, η πληροφορική, πολιτισμική αισθητική αγωγή, όπως σας είπα, και περιβάλλον. Αν μέσα σε αυτούς τους γραμματισμούς λοιπόν προτείνουν κάτι οι εκπαιδευόμενοι, ή θελήσουν οτιδήποτε, ζητήσουν που αφορά και την κοινωνική τους θέση και καταγωγή φυσικά και δημιουργείται. Εάν τώρα δεν υπάρχει στους γραμματισμούς αυτούς, υπάρχουν τα εργαστήρια και τα Project όπου ειδικά στα εργαστήρια και στα project δεν μας ενδιαφέρει τόσο το γνωστικό κομμάτι, μας ενδιαφέρει η αλλαγή σε δεξιότητες και στάσεις. Οι στάσεις είναι το ζητούμενο.

- *Μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας τους δίνει;*

Ναι γιατί έχουμε σύμβουλο σταδιοδρομίας, ο οποίος εκτός από κάποιες ώρες που έχει στάνταρ μέσα στο πρόγραμμα, κάνει ατομικές συναντήσεις μαζί τους. Στις ατομικές συναντήσεις είναι ο ένας απέναντι απ' τον άλλον, μιλάνε για την προσωπικότητα του ατόμου, συντάσσουνε βιογραφικό το οποίο μπορεί ... μαθαίνουν πώς μπορεί να συνταχθεί ένα βιογραφικό, τους μαθαίνουν πώς να ψάχνουν, πώς να βρίσκουν εργασίες, πώς να κοιτάνε τους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ, πώς να κάνουν τις αιτήσεις, οπότε σαφέστατα υπάρχει τέτοιος προσανατολισμός.

- *Ενθαρρύνει την αυτοανάπτυξη, την αυτοεκτίμησή τους, την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου τους;*

Ναι. Σε γενικές γραμμές εδώ αυτό που κάνουμε είναι να χαϊδεύουμε αυτιά δηλαδή να ενθαρρύνουμε και να χτυπάμε πλάτη. Οι άνθρωποι αυτοί έρχονται, οι περισσότεροι από αυτούς έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, γιατί αν σκεφτείς ότι έχουνε φύγει απ' το εκπαιδευτικό σύστημα τόσα χρόνια το οποίο τους πέταξε έξω εντός εισαγωγικών και για δικούς του λόγους αλλά και για δικούς τους. Έχουμε πάρα πολλούς εδώ που έφυγαν επειδή ο μαθηματικός τους μίλησε άσχημα, έχουμε πολλούς εδώ που έφυγαν επειδή δεν έπαιρναν τα γράμματα δηλαδή είχανε κάποια πιθανόν μορφή μαθησιακής δυσκολίας την οποία δεν διέγινωσε ποτέ κανείς δεν ασχολιόταν τότε με αυτά και έριξαν μαύρη πέτρα πίσω τους. Όλους αυτούς εμείς τώρα τους μαζεύουμε και πρέπει να σπάσουμε αυτό διότι δεν είναι ... το σχολείο μας εδώ κάνουμε μάθημα σε (διάταξη) Π, δεν υπάρχει ... βλέπουν ότι ο ένας δεν έχει τον καλό το μπροστινό και τη γαλαρία πίσω, όλοι είναι ο ένας δίπλα απ' τον άλλον, όλοι είναι ίσοι. Αυτό εννοείται, δεν χρειάζεται, δηλαδή είναι η μη λεκτική επικοινωνία, μπαίνουν σ' ένα χώρο και βλέπουν ότι ο καθένας έχει έναν δεξιά του κι έναν αριστερά του. Όλοι το ίδιο.

- *Υποστηρικτικές δομές παρέχει στους μαθητές;*

Υποστηρικτικές μετά είναι και ο σύμβουλος ψυχολόγος ο οποίος ξανά εκτός από κάποια που κάνει ας πούμε κάποια γενικά τις υπόλοιπες ώρες του τις κλείνει με κατ' ιδίαν συναντήσεις, τις διεκπεραιώνει ... μιλάνε για τα πάντα.

- *Σχολικές δράσεις έτσι και άτυπες μορφές εκπαίδευσης που μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη προωθούνται μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών;*

Μόνο αυτό που σου είπα, η συμμετοχή τους στα εργαστήρια και τα project τα οποία είναι εννοείται υποχρεωτική, απλώς πολλές φορές μέσα από όλα αυτά που βγάζουν αυτά όλα ενισχύονται.

- *Επιτρέπει ένα κρυφό πρόγραμμα σπουδών ; εννοώ δηλαδή πέρα από τη διδασκαλία, πέρα από το τι γίνεται μέσα στην τάξη, κάποιες τυπολογίες και πρακτικές που δεν είναι ρητά διατυπωμένες δηλαδή τα κρυφά μηνύματα που λέμε εμείς στα σχολεία.*

Εφαρμόζεται, εφαρμόζεται κατά κόρον γιατί είμαστε ευέλικτο σχολείο. Εφαρμόζεται κατά κόρον. Δεν έχουμε βιβλία, δεν έχουμε ύλη. Δεν υπάρχει τίποτα. Μπαίνουμε λευκοί μέσα και ζητάμε από τους εκπαιδευόμενους, δείχνουμε κάποιες ιδέες, φτιάχνουμε ξανά από την αρχή. Και στο τέλος της χρονιάς όλα αυτά υπάρχουν φάκελοι υλικού του κάθε εκπαιδευτικού που είναι κατατεθειμένα μέσα στο σχολείο.

13. *Πώς πιστεύετε ότι υλοποιείται αμεσότερα το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μία σχολική μονάδα ;*

Νομίζω ότι θα μπορού ... το βλέπω εγώ από τη δικιά μου, το δικό μας ας πούμε το φορέα ... είμαστε νομίζω σε πολλά, στα πιο πολλά επαρκώς εξοπλισμένοι, με όλες αυτές τις δομές που χρειαζόμαστε, με όλες αυτές τις υπηρεσίες συμβουλευτικές για να παρέχουμε αυτό που θέλουμε στους εκπαιδευόμενους. Οπότε νομίζω ότι είναι καλύτερα να γίνεται ανά μονάδα γιατί κάθε μονάδα έχει τις ιδιαιτερότητες. Θα σου πω ένα πράγμα : όλα αυτά τα χρόνια εδώ, καμία χρονία δεν είναι ίδια με την προηγούμενη. Καμία. Γιατί δεν ξέρεις ποιο θα είναι το υλικό σου. Θα ναι ένας άνθρωπος που τελείωσε πριν από πέντε χρόνια το σχολείο, θα ναι ένας άλλος που έχει ρθει κι έχει περπατήσει τρεις χώρες για να ρθει εδώ, θα ναι άλλος που έχει πεθάνει ο άντρας της και δεν ξέρω και εγώ και έρχεται τώρα σα χήρα να τελειώσει το σχολείο, έχουμε δει όλα αυτά τα πράγματα. Την άλλη χρονιά μπορεί να είναι ένα γκρουπ από εργάτες στο σταφύλι που τελείωσε το σταφύλι κι είπαμε δεν πάμε στο σχολείο; Άλλο τούτο, άλλο πράγμα.

- *Οπότε αυτές τις ιδιαιτερότητες λέτε τις γνωρίζει καλύτερα η σχολική μονάδα παρά κάποιος....*

Εννοείται, εννοείται.

- *... που είναι απρόσωπος από μακριά.*

14. *Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κυριότερα ζητήματα κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ;*

Θα πρέπει ξανά να μιλήσω για τα πρωινά σχολεία τα οποία δεν μπορώ να σου πω κάτι.

- *Όχι μόνο ως προς τους μαθητές. Και ως προς τους εκπαιδευτικούς. Πού εντοπίζετε δηλαδή τις κοινωνικές αδικίες;*

Βασίλη δεν μπορώ να σου πω ότι έχω ... που μπορώ να εντοπίσω ... ίσως, ίσως ας πούμε, ίσως μόνο στο ρατσισμό.

- *Δηλαδή για παράδειγμα να ... να πω κάτι για τους μαθητές που είπατε ότι έχετε εδώ, έτσι τις κατηγορίες μαθητών. Υπάρχει ας πούμε κάποια ιδιαίτερη μέριμνα γι' αυτούς;*

Η μέριμνα, που έχουμε εμείς γι' αυτούς είναι ότι προσπαθούμε να τους δώσουμε ό,τι τους λείπει για να ρθουν στα ίσα με τους άλλους. Παράδειγμα: έχουμε πολλούς που είναι αλλοδαποί και δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα. Εκτός σχολείου κάνουνε ενισχυτική διδασκαλία. Κάθεται η φιλόλογος, έρχεται ή νωρίτερα ή αργότερα, με μία ομάδα τριών τεσσάρων ατόμων για να μπορέσουν αυτοί να ενταχθούν στην υπόλοιπη τάξη. Κάνουμε εργαστήριο στο οποίο εργαστήριο προτείνουμε να γίνει γλώσσα, έτσι; Οπότε ξανακάνουμε αυτή η ομαδούλα ξεχωριστά με τα παιδιά που ναι εντάξει μπαίνουνε και κάνουνε ... είναι μία παροχή γι' αυτούς, δηλαδή πολλοί στην εκπαίδευση κάνουνε το αλφάβητο από την αρχή.

- *Για τους συναδέλφους σας εντοπίζετε κάποιες κοινωνικές αδικίες;*

Όχι. Όσον αφορά τη δομή του σχολείου μας σε καμία περίπτωση. Το πώς αντιμετωπίζονται στην κοινωνία θα σου πω ένα παράδειγμα που είχα πέρυσι, είχα μία συνάδελφο η οποία ήτανε από χώρα της ανατολικής Ευρώπης και την είχαμε στο

σχολείο εδώ κι έκανε την αγγλική γλώσσα. Όταν ήρθε λοιπόν μέσα μου λέει “πειράζει, μου λέει, να μην πω από ποια χώρα είμαι; Της λέω όχι αλλά για ποιο λόγο, γιατί; Ήμουν σε ένα άλλο φορέα λέει και εκεί η διευθύντρια μου είπε “να μην τους πεις ότι είσαι από αυτή τη χώρα γιατί θα το θεωρήσουνε ότι είναι υποτιμητικό να τους διδάσκει κάποιος ...” ... εμείς όμως αυτό εδώ δεν το χουμε.

15. *Τί είναι για σας η «κοινωνική δικαιοσύνη» μέσα στο σχολείο; Δηλαδή αν μπορούσατε να μου την περιγράψετε έτσι με δυο λόγια.*

Η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο σχολείο ... να αδειάσουμε δηλαδή να κατανοήσουμε τη θέση μας σ’ αυτό το πλανήτη και να καταλάβουμε ότι είμαστε μία μορφή ζωής που περνάει ένα απειροελάχιστο πάνω από δω κι ότι δεν αξίζει τον κόπο να υπάρχει ούτε κακία, ούτε διαφορά, ούτε μίσος, ούτε τίποτα. Ότι δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα μεταξύ μας κι απλά πρέπει πρέπει αυτό το ελάχιστο που μας μένει σ’ αυτή τη ζωή να το περάσουμε ευχάριστα κι όμορφα. Τίποτε άλλο.

16. *Θεωρείτε ότι, ως Διευθυντής σχολικής μονάδας, έχετε διαμορφώσει ένα κατάλληλο κλίμα, θετικό κλίμα και συνεργατική κουλτούρα ;*

Θα σου πω χαρακτηριστικά ότι σχεδόν συλλόγους δεν κάνουμε εύκολα στο σχολείο. Για ποιο λόγο; Γιατί τελειώνοντας η μέρα, σχεδόν σε ένα μισάωρο, τρία τέταρτα καθόμαστε κάθε μέρα εδώ μετά και κουβεντιάζουμε μεταξύ μας. Είμαστε φίλοι, είμαστε ομάδα. Οπότε ό,τι γίνεται την ημέρα στο σχολείο, το κουβεντιάζουμε εδώ. Σχεδόν δεν χρειάζεται να κάνουμε συλλόγους. Κουβεντιάζονται όλα εν τη γενέσει τους, γνωρίζουμε όλοι για οτιδήποτε συμβαίνει μέσα κι έχουμε όλοι κοινή στάση και θέση σε οτιδήποτε συμβαίνει.

- *Κάνετε σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων της μονάδας ;*

Νομίζω ότι αυτά τα εξαντλούμε στο έπακρο, ναι.

- *Υποστηρίζετε δράσεις, παρεμβάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, για τον εμπλουτισμό του ;*

Δράσεις δηλαδή δεν έχουμε ... οπουδήποτε συμβαίνουνε συνήθως μετέχουμε.

- *Εσείς ο ίδιος ως διευθυντής αν υποστηρίζετε τέτοιες δράσεις και παρεμβάσεις ...*

Πάντα, πάντα. Είμαστε πάντα ανοιχτοί, ας πούμε έχουν υπάρξει πάρα πολλοί συνάδελφοι που έρχονται, θέλουνε να κάνουνε μία ενημέρωση στο σχολείο ή ... είμαστε πάντα ανοιχτοί σε αυτά. Σαν σχολείο όποτε συμβαίνει, ας πούμε πέρυσι ... πριν από δύο χρόνια είχανε γίνει κάτι για τις μαθησιακές δυσκολίες, πήγαμε το παρακολουθήσαμε σαν σχολείο. Οπουδήποτε ...

- *Σεμινάριο εννοείτε ;*

Ναι, ναι. Οτιδήποτε γίνεται που αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και οι συνάδελφοι, φέτος επιμορφώθηκαν τρεις συνάδελφοι ξανά στα θέματα των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και επειδή και εγώ και οι άλλοι δύο πήγαμε και ουσιαστικά θα κάνουμε τους πολλαπλασιαστές δηλαδή εμείς θα δεχόμαστε τους νέους συναδέλφους που ’ρχονται να τους ξαναλέμε όλη αυτή τη λειτουργία του σχολείου.

- *Θα χαρακτηρίζοσαστε ως εμπνευστής & παρακινητής για την ανάπτυξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών σας ;*

Είναι αλήθεια ότι είναι λίγο άβολο να μιλάω τώρα για μένα ... δε θέλω να ... αλλά εν πάσει περίπτωση αυτό που σου είπα και πριν από λίγο εμείς στηρίζουμε τέτοια πράγματα, θέλουμε οι συνάδελφοι και να επιμορφώνονται και να μετέχουν και να μαθαίνουν γιατί αυτό είναι ένα κεφάλαιο που μένει παρακαταθήκη στο σχολείο κι όταν μένει παρακαταθήκη στο σχολείο και περνάμε στους εκπαιδευόμενους είναι για

όλους καλό. Επιπλέον ένας συνάδελφος που είναι χαρούμενος, που έρχεται χαρούμενος στη δουλειά του και φεύγει χαρούμενος δεν μπορεί να δώσει τίποτε άλλο παρά μόνο χαρά σε όλους.

- *Έχετε διατυπώσει ένα σαφές όραμα κι έχετε δώσει σαφείς προσανατολισμούς για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, με βάση ένα σύνολο αρχών και αξιών, κοινά αποδεκτών από τα μέλη της κοινότητας, της σχολικής κοινότητας ;*

Ναι. Νομίζω ότι αυτό είναι ξεκάθαρο σ' όλους, ότι δίνουμε μεγάλη βαρύτητα ατομικά στον κάθε εκπαιδευόμενο, μιλάμε γι' αυτόν, βλέπουμε τις ιδιαιτερότητές του και προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε σκεπτόμενοι αυτά τα προβλήματα που έχει. Απ' τη μεριά μας τώρα απ' την άλλη ό,τι άλλες παροχές και διευκολύνσεις μπορούν να γίνουν γίνονται μέσα στα πλαίσια πάντα της νομιμότητας αλλά τα εξαντλούμε μέχρι εκεί που δεν παίρνει.

- *Επηρεάζετε πιστεύετε το έργο τους θετικά ; των διδασκόντων ;*

Ναι, ναι, γιατί νιώθουν ελεύθεροι για να κάνουν αυτό που θέλουν, νιώθουν ελεύθεροι, δε χρειάζεται ... ξέρουν περίπου το πλαίσιο, εάν κάτι νιώθουν ότι μπορεί να βγαίνει εκτός πλαισίου έρχονται μου το ζητάνε, μου ζητάνε την άδεια, πάντα είμαι θετικά κείμενος, είμαι θετικά κείμενος στο καινούργιο και στη δοκιμή γιατί κι εγώ δοκιμάζω τον εαυτό μου ακόμα και τώρα μετά από τόσα χρόνια κάθε φορά που κάνω ένα μάθημα διαφορετικά λέω “ρε συ, αυτό βγαίνει καλύτερα από το προηγούμενο, γιατί να μην εφαρμόσω αυτό; γιατί να μην εφαρμόσω αυτό;” οπότε εννοείται ότι είναι

...

- *Χειρίζεστε καταστάσεις με κριτήρια που αποβλέπουν στην κοινωνική δικαιοσύνη ;*

Εννοείται.

- *Προκύπτουν δηλαδή τέτοια θέματα;*

Προκύπτουν, προκύπτουν αλλά πάντα στην αρχή, δηλαδή μετά δεν μπορεί να σταθεί κάποιος να μου πει ότι αυτό ... εγώ έχω ... το δίκιο είναι με το μέρος μου επειδή εγώ είμαι λευκός και αυτός είναι άλλο ή επειδή εγώ είμαι αυτό δεν μπορεί να σταθεί σαν ... οπότε εξανεμίζεται. Δε μπαίνω καν στη διαδικασία να κάνω κάτι τέτοιο. Το πρόβλημα είναι πρόβλημα ανεξαρτήτου το ποιος το έχει. Πρέπει να βρεθεί λύση σαν οντότητα. Τίποτα παραπάνω.

- *Παρέχετε ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές της μονάδας ;*

Ναι δεν μπορεί να γίνει και κάτι άλλο, κάθε άλλο. Αφού δεν σας είπα ότι

- *Είναι και συνδιαμορφωτές είπατε του προγράμματος...*

Ναι, ναι, ναι.

17. *Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να έχει ένας δ/ντής που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης; Ως χαρακτήρας δηλαδή πώς πρέπει να είναι;*

Νομίζω πρέπει να είναι ισορροπημένος ο ίδιος, να αγαπάει τους άλλους δίπλα του, να έχει συνδιαμορφώσει μαζί τους το σκοπό του σχολείου, το όραμα του σχολείου οπότε αν το συνδιαμορφώνεις μαζί το παλεύεις δεν είσαι αντίπαλος και μέσα από την κουβέντα, οτιδήποτε διαφωνία και να υπάρχει, να συζητείται και βρίσκεται μία λύση. Εφόσον ο σκοπός είναι ο ίδιος το μόνο που αλλάζει είναι ο τρόπος. Ο τρόπος ακόμα κι αν κάνεις λάθος στη μία φορά θα το βρεις την άλλη.

18. *Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής μπορεί να παρακάμψει το θεσμικό, το νομικό δηλαδή πλαίσιο όταν διαπιστώσει ότι αυτό δημιουργεί ή και αναπαράγει ακόμη ανισότητες ;*

Εγώ το κάνω. Όταν πρόκειται, όταν είμαι πεπεισμένος ότι είναι για καλό του εκπαιδευόμενου το κάνω. Είναι ένα ρίσκο που έχω σκεφτεί πολλές φορές αν πρέπει να το κάνω ή όχι γιατί μπορεί να ρισκάρεις την καριέρα σου για το τίποτα. Αλλά εν πάσει περιπτώσει νομίζω από αυτό κρινόμαστε. Δηλαδή όταν παίρνεις κι έχεις μία θέση ευθύνης αν είναι να κάνεις ό,τι λέει το γράμμα του νόμου και δυσκολεύεις τους ανθρώπους τότε μην το κάνεις. Αρκεί βέβαια να μην ξεφεύγει από πλαίσια που δημιουργεί προβλήματα σε άλλους, έτσι ; δηλαδή να μην κάνεις κάτι καλό και επιβαρύνεις κάποιον άλλον, έτσι ;

19. *Κατά τη γνώμη σας, ποιους παράγοντες θεωρείτε καθοριστικούς στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;*

Να θέλει να το κάνει. Νομίζω είναι εσωτερικοί παράγοντες, ο ίδιος να θέ... ο ίδιος να νιώθει ο ίδιος ότι δεν πρέπει να υπάρχει κοινωνική ανισότητα.

- *Προσωπικές δηλαδή, κάποιες προσωπικές του αντιλήψεις ας πούμε ...*

Ναι. Δηλαδή αν εγώ ας πούμε δεν ξέρω κι εγώ πίστευα ότι οι μετανάστες που 'ρχονται τώρα εδώ μας δημιουργούν πρόβλημα ή ο αλλοδαπός μας παίρνει τη δουλειά κι είχα έναν αλλοδαπό εδώ θα του φερόμουν ... το μυαλό μου θα ήταν αλλιώς. Πρέπει να το έχεις ξεκαθαρισμένο μέσα σου αυτό.

- *Το μορφωτικό του, το μορφωτικό του ή το κοινωνικό του υπόβαθρο παίζει ρόλο;*

Του διευθυντή;

- *Ναι.*

Το μορφωτικό ... όχι, όχι. Η καλλιέργειά του παίζει ρόλο.

- *Η καλλιέργεια.*

Βέβαια. Βέβαια γιατί έχουμε δει ανθρώπους που είναι με 100 περγαμινές και γράφουν συνθήματα στους τοίχους "έξω οι μετανάστες" ας πούμε. Όχι είναι ... δεν το συζητάμε, όχι. Είναι δύο πράγματα που λεγε κι ο ... νομίζω ο Κομφούκιος έλεγε ότι δεν πρέπει να πάνε μαζί έτσι; η επιστ ... ότι πάνε μαζί, η επιστήμη και η ανθρωπιά. Αν δεν πάνε μαζί, δεν έχει νόημα. Για ποιο λόγο είσαι επιστήμονας;

20. *Ποιούς θα συμβουλευόσασταν προκειμένου να διασφαλίσετε την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην μονάδα που ηγείστε ;*

Ποιους θα συμβουλευόμουν; τις συμβουλευτικές υπηρεσίες ας πούμε δεν ξέρω κι εγώ το σύμβουλο, το σταδιοδρόμο (σ.σ. σύμβουλο σταδιοδρομίας) ή τον ψυχολόγο και πιθανόν τον αντίστοιχο γραμματισμό, τον κοινωνικό γραμματισμό που αφορούσε ...

- *Από πρόσωπα ποιους σας συμβουλευόσασταν ;*

Ναι, τους συναδέλφους μου δηλαδή γιατί τους εκτιμώ και σέβομαι την άποψή τους και αλλά και ακόμα περισσότερο τους συμβούλους του σχολείου που είναι γι' αυτή τη δουλειά εδώ.

21. *Με ποιους τρόπους μπορεί ένας διευθυντής να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο ;*

Κυρίως με το διάλογο. Δεν σου μιλάω για επιβολή, δεν μιλάω για επιβολή γιατί πιστεύω ότι είναι το τελευταίο, τελευταίο που δεν έχει χρειαστεί να φτάσουμε ποτέ γιατί αν βάλεις έναν άνθρωπο απέναντί σου, τον θεωρήσεις ισότιμο και μιλήσεις μαζί του θα βρεθεί λύση.

- *Άλλοι τρόποι; σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους συναδέλφους ...*

Άλλοι τρόποι ... μετά ... επιμόρφωση στο θέμα αυτό. Επιμόρφωση. Έχουμε και υπάρχει στο σχολείο μας κι άλλος ένας θεσμός, είναι ... στήνεται μια φορά το χρόνο,

μία επιτροπή στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι υπάρχουν κάποια σχολεία της περιφέρειας κι εδώ. Όταν λοιπόν έρχονται μπορούμε να κουβεντιάσουμε το θέμα αυτό και να μιλήσουμε στο σύλλογο για το θέμα αυτό.

- *Εκεί συμμετέχει το σχολείο δηλαδή ...*

Ναι, ναι, ναι, ναι.

- *Με το διευθυντή;*

Ω .. ναι, λέγεται ομάδα στήριξης έργου στο ... ομάδα στήριξης έργου των Σ.Δ.Ε.

- *Ωραία. Και τι τρόπους προτείνει συνήθως ;*

Θέτει ξανά τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου αυτού, ποιοι είναι οι στόχοι του, οπότε όταν αυτά ας πούμε που προωθούνται αντιβαίνουν στο στόχο του σχολείου τότε δεν έχουν θέση εδώ. Εφόσον το σχολείο μαζεύει αυτές τις ομάδες, εφόσον το σχολείο τους θέλει μέσα του, θέλει να ενταχθούν στην κοινωνία, τους θέλει ίσους, τους θέλει να 'χουν δουλειά, τους θέλει να είναι μέλος, τους θέλει να ... να ... αντί να είναι ξέρεις ότι υπάρχουν και στα ... και στις φυλακές Σ.Δ.Ε., σε τρία σωφρονιστικά καταστήματα υπάρχουν σχολεία Σ.Δ.Ε., αντί να κάθεσαι ο άλλος έρχεται και μαθαίνει, παίρνει ένα χαρτί.

22. Με ποιες στρατηγικές μπορεί ένας διευθυντής να αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις που συναντά στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;

Η μία είναι η λογική. Ναι δηλαδή να καθίσεις λογικά και να μιλήσεις για το θέμα. Το άλλο, το άλλο είναι το φιλότιμο. Το άλλο είναι η ιστορία, η ιστορία μας διότι εμείς ας πούμε σαν λαός έχουμε υποφέρει πάνδεινα και μας έχουνε και μας αντιμετωπίζει κοινωνικά σαν κατακάθια. Αυτό το πράγμα δεν πρέπει να το κάνουμε εμείς σε άλλους όταν το έχουμε ζήσει και το έχουμε κατακρίνει οι ίδιοι, Έτσι; η λογική, επιχειρήματα.

- *Αντιστάσεις μέσα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς για παράδειγμα;*

Όσες φορές συμβαίνει αυτό, είναι σε συναδέλφους που έρχονται ίσως για πρώτη φορά

- *Πώς το αντιμετωπίζει ο διευθυντής αυτό ;*

Δε χρειάζεται να γίνει τίποτα. Είναι τέτοια η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και το κλίμα μέσα στο σχολείο που ή πρέπει να προσαρμοστείς ή πρέπει να αποχωρήσεις. Δε γίνεται. Εδώ το σχολείο μας δεν έχει μόνιμη θέση, είσαι απόσπαση για ένα έτος, αν δεις ότι δεν σου κάνει δεν είναι υποχρεωτικό εντάξει ... κι εμείς ζούμε, πώς το λένε, κι αυτός θα ζήσει καλύτερα κι εμείς θα ζήσουμε καλύτερα και ο καθένας ας προσφέρει τις υπηρεσίες του εκεί που νομίζει.

23. Αναγνωρίζετε στο ρόλο σας, εκτός από τη διοικητική και μια πολιτική διάσταση ; με την ευρύτερη έννοια ...

Ναι με την ευρύτερη έννοια, ναι, με την ευρύτερη. Βεβαίως. Βεβαίως. Κι έτσι πρέπει να είναι γιατί το σχολείο μας δεν έχει νόημα να είναι εγκιβωτισμένο και κλεισμένο και να μην το ξέρει κανένας. Μας ενδιαφέρουν δράσεις, θα βγαίνουμε έξω, να γίνουμε γνωστοί στον κόσμο, επικοινωνούμε, έχουμε στενή επικοινωνία και με φορείς, με πολιτιστικούς συλλόγους πολύ συχνά, ναι, ναι, ναι, ναι.

24. Ποια χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να χει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη; Πριν σας ρώτησα για τον διευθυντή. Ο εκπαιδευτικός επειδή έχει πιο άμεση επαφή με την τάξη όμως, τί επιπλέον πρέπει να έχει;

Πρέπει να γνωρίζει τι σημαίνει εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι μία εντελώς διαφορετική εκπαίδευση απ' αυτή που ξέρει γιατί οι περισσότεροι από εμάς, όλοι σχεδόν προερχόμαστε από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό λοιπόν χρειάζεται

να γίνει επιμόρφωση σοβαρή. Οι πιο πολλοί από δω, ο κύριος πυρήνας, τα 6 άτομα ας πούμε, είμαστε χρόνια με τέτοιες επιμορφώσεις. Μας έκανε ο φορέας μας, μας έπαιρνε δηλαδή τριήμερα και μας πήγαινε στην Αθήνα και απ' το πρωί μέχρι το βράδυ λέγαμε τα θέματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως σίγουρα χρειάζεται μία επιμόρφωση και μετά εμπειρία και μετά το να 'ναι δεκτικοί και ανοιχτοί στις εμπειρίες των συναδέλφων. Εδώ όπου αυτό κάνουμε ίσως, καθόμαστε, τους μιλάνε, γιατί έρχονται και θέλουν να δουλέψουν οι άνθρωποι, θέλουν να προσφέρουν, τους λέμε πώς είναι το σχολείο, πως δουλεύει, τι κάνουμε σε αυτή την περίπτωση, ότι δεν μαλώνουμε, δεν απειλούμε, συζητάμε, δίνουμε ευκαιρία, το ξαναδίνουμε, το ξαναελέγχουμε, το ξανακάνουμε, ότι είμαστε μαζί, ότι είμαστε ... ότι είναι εντός εισαγωγικών φίλοι μας αλλά είμαστε και εκπαιδευτές τους. Πρέπει να δημιουργηθεί μία τέτοια σχέση που δεν θα στηρίζεται ούτε στο φόβο ούτε στο Πρέπει να υπάρχει μία ισότιμη σχέση.

25. *Ποιες πρακτικές κατά τη γνώμη σας μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προωθήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη; Τί να κάνει δηλαδή; Πρακτικές ...*

Είπα να φροντίζει, να υπάρχει ένα κλίμα ισότητας και αμοιβαίας εκτίμησης όλων των συνεκπαιδευόμενων, όλων των εκπαιδευόμενων του σχολείου μεταξύ τους.

26. *Και μία τελευταία ερώτηση. Για ποιους λόγους ένας εκπαιδευτικός δεν θα προωθούσε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο;*

Μόνο αν αφορούσε τις δικές σου πεποιθήσεις, μόνο δηλαδή αν έχει να κάνει με τις δικές του πεποιθήσεις, που όμως, που όμως ξανά αυτό αντιβαίνει στο πρόγραμμα του σχολείου. Οπότε αν το έκανε αυτό κι αυτό γινόταν αντιληπτό θα έπρεπε γι' αυτό να γίνει μία κουβέντα και στο Σύλλογο και ... εκεί πρέπει να πάμε σε άλλο ... νομίζω ότι είναι προσωπικό του θέμα μετά και όχι του σχολείου.

- *Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε όσα είπατε ;*

Να προσθέσω κάτι άλλο. Ναι. Να προσθέσω κάτι άλλο. Είμαι σ' αυτό το σχολείο, όπως σου είπα Βασίλη, από την πρώτη μέρα λειτουργίας του δηλαδή από το 2005. Το είδα σε πάρα πολλά στάδια. Αυτό το σχολείο σου δίνει πάρα πολλούς βαθμούς ελευθερίας. Το βλέπω κι απ' τη ..., το 'χω δει κι από τη θέση του εκπαιδευτή αλλά το βλέπω και τα τελευταία χρόνια απ' τη θέση του διευθυντή. Αυτό είναι δίκοπο μαχαίρι. Δηλαδή στα χέρια ενός διοικητή μονάδας μπορεί να είναι κάτι πάρα πολύ ωραίο δηλαδή να χρησιμοποιείται σωστά και να είναι ένα απίστευτο εργαλείο μπορεί όμως τόσοι βαθμοί ελευθερίας οι οποίοι δεν έχουν τον απαιτούμενο, δεν είναι τόσο εγκιβωτισμένοι να δουλέψουν ανάποδα, δηλαδή να ξεφύγει το σχολείο και να πάει προς άλλες κατευθύνσεις μιας και δεν υπάρχουνε τρόποι ανατροφοδότησης του σχολείου δεν έχουμε εμείς δηλαδή αυτό που σου είπα δεν έχουμε εξετάσεις. Άρα λοιπόν όλα αυτά επαφίενται στο έργο, στην εκπαίδευση και στο φιλότιμο των συναδέλφων, το οποίο είμαι πολύ περήφανος που το λέω, γίνεται εξαιρετική δουλειά, γιατί όλοι αυτοί οι άνθρωποι το αγαπάνε το σχολείο. Στο σπίτι μας σκεφτόμαστε για το σχολείο κι ερχόμαστε πάντα το μεσημέρι και λέμε "α, ξέρεις τι σκέφτηκα;" μας απασχολεί, δεν κλείνουμε την πόρτα και φεύγουμε. Είναι πολύ σημαντικό. Εγώ το 'χω ούτως ή άλλως αυτό και στη θέση που είμαι αλλά το 'χω δει ότι συμβαίνει και από τους συναδέλφους.

- *Σας ευχαριστώ πολύ.*

Κι εγώ ευχαριστώ.

