

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Τίτλος (Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς)

του

(Κωτσόπουλου Χρήστου)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Παπαλόη Δρ. Επιστημών
Εκπαίδευσης/Οργανωσιακής Κοινωνικής Ψυχολογίας

Εξεταστές:

1. Γεώργιος Ιορδανίδης, καθηγητής
2. Ευθαλία Κωνσταντινίδου, καθηγήτρια

Φλώρινα, 2021

Copyright © Κωτσόπουλος Χρήστος, 2021.

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 στη 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.

Ευχαριστήριο

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Παπαλόη για την επιστημονική καθοδήγησή της και τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις της καθ'όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Ταυτόχρονα, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές των σχολείων που παρά το φόρτο εργασίας τους συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συμβολή των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωσή της. Επίσης, ευχαριστώ και τους συναδέλφους μου που πρόθυμα με βοήθησαν στην επιλογή του δείγματος της έρευνάς μου.

Όνοματεπώνυμο: Χρήστος Κωτσόπουλος

A.E.M.: 969

Ηλεκτρονική διεύθυνση: lagos1983@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία Φλώρινα- Φεβρουάριος 2021

Ο δηλών

(Κωτσόπουλος Χρήστος)

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πρόλογος	8
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Κεφάλαιο 1^ο κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση μεταναστών	
1.1. Η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης».....	11
1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα πολιτισμικής αντιμετώπισης	13
1.3 Η εκπαιδευτική πολιτική για μετανάστες μαθητές-Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των μεταναστών-Το θεσμικό πλαίσιο	16
Κεφάλαιο 2^ο : Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης	
2.1 Η σχολική ηγεσία.....	19
2.2 Εκπαιδευτική ηγεσία με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη –Δεξιότητες..	20

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Μεθοδολογία Έρευνας.....	22
3.2 Σκοπός – στόχοι.....	23
3.3 Μεθοδολογία.....	23
3.4 Επιλογή ποιοτικής μεθόδου έρευνας.....	24
3.5 Ανομοιομορφία δείγματος και επεξεργασία της δειγματοληψίας.....	26
3.6 Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα –Θεματική ανάλυση.....	26

Κεφάλαιο 4^ο : Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	28
4.2 Αντιλήψεις Διευθυντών σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διασφάλισή της στα σχολεία	28

4.3 Τρόποι επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	31
4.4 Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η υφιστάμενη κατάσταση στα σχολεία και τρόποι αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης	32
4.5 Τρόποι αντιμετώπισης των φαινομένων της περιθωριοποίησης	33
4.6 Αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη.....	35
4.7 Αντιλήψεις για το ρόλο του κοινωνικά δίκαιου διευθυντή	36
4.8 Αντιλήψεις διευθυντών για τη σχολικής ηγεσία και την αποτελεσματική εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	37
4.9 Αυτοξιολόγηση διευθυντών μέσα από το έργο τους	38
4.10 Δίοδος επικοινωνίας με τους αρμόδιους φορείς	39
4.11 Ανασταλτικές παρεμβάσεις στην απόπειρα του διευθυντή με στόχο την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης	40
4.12 Προτεινόμενες θεσμικές αλλαγές διευθυντών για μια κοινωνικά δίκαιη σχολική ηγεσία.....	41
Κεφάλαιο 5^ο : Η Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	
5.1 Αντιλήψεις για το κοινωνικά δίκαιο σχολείο και τα παιδιά μεταναστών 2 ^{ης} γενιάς	46
5.2 Η κοινωνική δικαιοσύνη και η διαδικασία εφαρμογής και διασφάλισής της στα Δημοτικά σχολεία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Διευθυντών.....	50
5.3 Τρόποι αντιμετώπισης φαινομένων περιθωριοποίησης και εμποδίων.....	52
5.4 Αντιλήψεις για τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη.....	53
5.5 Συνεργασία σχολείου με φορείς.....	54
5.6 Προτάσεις των διευθυντών για αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη.....	56
Κεφάλαιο 6^ο	
6.1 Αποτελέσματα	58
6.2 Προτάσεις βελτίωσης ελληνικού συστήματος	63
6.3 Κατασταλτικοί περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση	64

Ελληνική βιβλιογραφία	65
Ξενογλώσση βιβλιογραφία.....	66
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ : ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Πρωτόκολλο συνέντευξης	71
Ερωτήσεις συνέντευξης.....	72
Απαντήσεις των ερωτήσεων.....	73
Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων διευθυντών.....	77

Πρόλογος

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας εκπονήθηκε η παρακάτω διπλωματική εργασία με θέμα «Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς» στις πόλεις Φλώρινα και Πτολεμαΐδα προκειμένου να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον . Η τεχνοτροπία που ακολουθούν στο έργο τους προκειμένου να επιτευχθεί ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη στα περιθωριοποιημένα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο όρος διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα πραγματικό γεγονός που βιώνει η εκπαίδευση λόγω του μεγάλου όγκου εισροών μεταναστών και προσφύγων στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο εκάστοτε διευθυντής σχολικής μονάδας καλείται ως ηγέτης να μεταλαμπαδεύσει στη μαθητική κοινότητα τον όρο κοινωνική ισότητα, ρατσισμός και περιθωριοποίηση προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πρόσφορο έδαφος ισότητα δικαιοσύνης για ένα καλύτερο αύριο στην ανθρωπότητα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που ήταν αρωγός στην προσπάθειά μου αυτή. Την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Παπαλόη Ευαγγελία καθώς και τους διευθυντές των σχολείων που δίχως την πολύτιμη βοήθεια και την ανιδιοτελή προσφορά τους σε περίοδο πανδημίας βοήθησαν για την καταγραφή της έρευνας και την συλλογή των δεδομένων

Περίληψη

Η έρευνα που διεξήχθη στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τους τρόπους διασφάλισής της στα σχολεία αλλά κυρίως, το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην προσπάθεια αυτήν ο διευθυντής. Η ανάγκη πραγματοποίησης της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εδώ και πολλά χρόνια η Ελλάδα ταλανίζεται από μια βαθιά οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση που οδηγεί στον αποκλεισμό πλείστων κοινωνικών ομάδων. Η έρευνα είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις και αφορά σε 15 διευθυντές από την Πτολεμαΐδα και τη Φλώρινα . Η έρευνα αρχικά διερευνά τις αντιλήψεις των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη, την εξοικείωσή τους με τον όρο αυτό αλλά και τις δράσεις που προτείνουν για την επίτευξή της. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο σχετικά με τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, αλλά και ενδεχόμενους τρόπους με τους οποίους περιορίζονται τα φαινόμενα αυτά. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αδυνατούν να ακολουθήσουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση διότι η δομή της κοινωνίας είναι αυτή που διαμορφώνει την εκπαίδευση. Φυσικά , το κατεστημένο αυτό δεν ταιριάζει με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, εφόσον η τελευταία περιλαμβάνει έννοιες, όπως η οικονομική ισότητα προκειμένου να διασφαλίζεται μια αξιοπρεπής διαβίωση. Γίνεται μία ειδική αναφορά στα μοντέλα διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολείων που μεριμνούν για την κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για να το πετύχουν. Τέλος, θίγονται κάποια εμπόδια που συναντούν στο έργο τους, αλλά και οι θεσμικές αλλαγές που προτείνονται προκειμένου το σχολείο να αποτελεί ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα: α) οι διευθυντές των δύο πόλεων στην πλειονότητά τους συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ίση αντιμετώπιση όλων, β) οι περισσότεροι αναζητούν τρόπους διασφάλισής της, ταυτόχρονα με τις δράσεις που προτείνει το Υπουργείο, γ) ο καλός σχολικός ηγέτης που στρατεύεται υπέρ ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου είναι το ζητούμενο της νέας εποχής που χαρακτηρίζεται από κοινωνικοπολιτικές αλλαγές.

Ωστόσο, η έρευνα περιορίστηκε σε δεκαπέντε συμμετέχοντες και δεν αφήνει περιθώρια για γενίκευση αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, σχολική ηγεσία, περιθωριοποίηση, αποκλεισμός.

Abstract

The conducted research is a qualitative research which aims to investigate the approach of the Primary Education principals in Greece, regarding social justice in Primary Education, the ways of securing this justice, but mainly, the role can be played by the principals in promoting the social justice.

The need of conducting this research lies on the fact that during the last decade Greece has been suffering from a deep economic recession, social and political crisis which leads to exclusion for some social groups, consequently, the schools' leaders role and practices became really important for the social cohesion. The research was conducted with semi-structure phone interviews with principals of primary education in Florina and Prolemaida. Initially the research investigates the approach of primary schools' principals concerning social justice, their awareness of this term and practices they propose for this attempt. Furthermore, this thesis presents the prevailing situation in Greek primary schools in reference with social exclusion and marginalization and the possible ways that can be used to reduce this phenomenon. According to this view, lower social groups cannot follow statutory education due to the fact that social structure is what forms education. Moreover, it is not in line with principles such as economic equality in order to ensure a decent life. More specifically it has been attempted to shed light on the school administration models that the leaders adopt and the strategies they develop to sustain the social justice. In the end, the interviewees mentioned obstacles and resistance that principals cope with and all institutional changes proposed in order the school environment to be safe and hospitable for all children. The research findings lead to these conclusions: a) the majority of the interviewed principals connect social justice with the equal treatment to all b) most of them are looking for ways and practices so as to secure social justice, alongside with the action proposed by the ministry c) a good school leader who is committed to a socially just school, is in demand in current times which are characterized by socio-political changes.

Nevertheless, this research was limited in fifteen participants and it does not allow a generalization of the results.

Key-words: leadership and social justice, school leadership, marginalization, exclusion

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο : Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση μεταναστών

1.1 Η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης»

Πολλές επιστήμες μελέτησαν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης επιχειρώντας να της αποδώσουν έναν σαφή ορισμό. Η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, η Νομική, η Οικονομική και Πολιτική Επιστήμη, αλλά και οι Επιστήμες της Αγωγής, χωρίς όμως να τα καταφέρουν να δώσουν έναν κοινό ορισμό. Αυτό συνήθως συμβαίνει όταν ο προσδιορισμός της έννοιας εξαρτάται από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο που έχουμε διαμορφώσει.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται πληθώρα ορισμών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά τον Gewirtz (1998), η ερμηνεία της κοινωνικής δικαιοσύνης επικεντρώνεται στην ανατροπή των καταστάσεων που προωθούν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Η κοινωνική δικαιοσύνη στηρίζεται στον σεβασμό, την αλληλεγγύη, την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση. Οι Goldford και Grinberg (2002), ορίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως τη διαδικασία αλλαγής των θεσμικών κανόνων με την ενεργό εμπλοκή στην προώθηση των εγγενών ανθρώπινων δικαιωμάτων για ισότητα και δικαιοσύνη σε όλες τις διαστάσεις της ζωής, την κοινωνική, την οικονομική, αλλά και την εκπαιδευτική.

Όπως αναφέρθηκε, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης απασχόλησε και την εκπαίδευση. Το σχολείο δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, αλλά αντίθετα είναι μια πλουραλιστική κοινότητα με διαφορετικά μέλη ως προς την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο, αλλά και τις ικανότητες του καθενός. Όλες αυτές οι διαφορές θέτουν ως ζητούμενα την ισότητα και τη δικαιοσύνη στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών όλων των χωρών.

Η κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση στοχεύει να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αδικίες της κοινωνίας στην οποία ζουν, τις ανισότητες, τον

ρατσισμό, τον σεξισμό και κάθε είδους διακρίσεις καθώς και τη δυνατότητα να εναντιώνονται σε όλα αυτά με ορθολογισμό, επιχειρήματα και οργανωμένες συλλογικές δράσεις ώστε να βελτιώσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν ((Zajda, Majhanovich & Rust, 2006).

Η δικαιοσύνη στο σχολείο συνδέεται με την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τις εμπειρίες της σχολικής ζωής καθώς και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται από το σχολείο, να έχει τη σωστή αντιμετώπιση στην καθημερινότητά του στη σχολική κοινότητα και να πραγματοποιείται ένας διαρκής αγώνας για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών. Ιδιαίτερα οι μαθητές από διαφορετικές εθνικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες θα πρέπει να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ενδεχομένως δεν υποστηρίζονται από το περιβάλλον τους. Έτσι θα μπορέσουν να επιβιώσουν και να εδραιωθούν στο παρόν κοινωνικοοικονομικό σύστημα και να δημιουργήσουν μια δημοκρατική και ανθρώπινη κοινωνία (Banks & Banks, 1995). Άλλωστε, ζούμε σε μια κοινωνία όπου οι τίτλοι σπουδών αποτελούν το εφόδιο για τη διεκδίκηση μιας καλής θέσης εργασίας (OECD, 2008).

Μια παιδαγωγική που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, εκτός από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρει στα παιδιά, καλλιεργεί στάσεις και αξίες που δεν είναι άμεσα ορατές και μετρήσιμες (Kar, 2015). Τις αξίες αυτές πρέπει να προασπίζεται κάθε ηγέτης στην εκπαίδευση, ώστε να εφαρμοσθεί η παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με τον Bogotch (2002), δεν μπορεί να αποδώσει κάποιος έναν σαφή ορισμό της κοινωνικής δικαιοσύνης παρά μόνο αν εμπλακεί ενεργά σε πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας. Όταν δηλαδή κληθεί κάποιος να αντιμετωπίσει την σχολική πραγματικότητα και να εργασθεί για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμό, χωρίς περιθωριοποίηση για τους αλλόγλωσσους μαθητές, για τους μαθητές με αναπηρίες, με διαφορετική θρησκεία, άλλο χρώμα και άλλη φυλή, τότε μπορεί να αποδώσει και τον ορισμό της κοινωνικής δικαιοσύνης.

1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα πολιτισμικής αντιμετώπισης

Πολλά προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης), τα οποία προέκυψαν από την αλληλεπίδραση και την πολυπολιτισμικότητα των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα που δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε επίπεδο τώρα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής οι προσπάθειες αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών των παιδιών από μειονοτικούς και μετακινούμενους κυρίως πληθυσμούς συνοψίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης.

1. ΤΟ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Με τον όρο ‘Αφομοίωση’ αναφερόμαστε στη διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας δίχως να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών όπου διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής ή πολυφυλετικής κοινωνίας. Ορίζεται ως αφομοίωση επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας του εκπολιτισμού (acculturation) όπου ακολουθεί τα στάδια της σύγκρουσης, της επαφής και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998β, σ. 6). Μια βασική θέση αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ενιαίο σύνολο, από πολιτική και πολιτισμική άποψη και ότι, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000, σ. 120). Το αφομοιωτικό μοντέλο στον τομέα της εκπαίδευσης σημαίνει πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική και εθνική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν ικανότητες και γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό αλλά και πως το μόνο μέσο για επίτευξη του σκοπού είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και του εθνικού πολιτισμού. Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία μα και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών και γι’ αυτό επιβάλλεται η παραμέληση του πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999, σσ. 46-47).

2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Ο όρος ‘Ενσωμάτωση’ υποδηλώνει τις περισσότερες φορές την αναγνώριση ότι κάθε ομάδα μεταναστών είναι φορέας ενός πολιτισμού όπου ασκεί και δέχεται επιδράσεις στη κοινωνία υποδοχής, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί κάποια διαδικασία κατά την οποία η κουλτούρα κάθε εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της καινούργιας εθνικής ταυτότητας. Σε αυτή την προσέγγιση υπάρχει σύνδεση των πολιτισμικών διαφορών και αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας σε βαθμό που να μην κινδυνεύουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, μουσική, έθιμα, γιορτές κ.λπ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο μιας κοινωνίας (Μάρκου, 1998β, σσ. 10-12). Στον εκπαιδευτικό χώρο για τα παιδιά των μεταναστών πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, δημιουργούνται προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης, για την πιο αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και στο σχολείο. Οι υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύουν ότι η γνώση των ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων θα βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών στον τρόπο ζωής, στη αναγνώριση της διαφοροποίησης, τη θρησκεία κ.α., συμβάλλοντας στη διαδικασία ενσωμάτωσής τους (Γεωργογιάννης, 1999, σσ. 47-48).

2. ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε όταν σε αρκετές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από τη μια γενιά στην άλλη και ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης αλλά και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν λύσεις ουσιαστικές στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο. Για το αυτό λόγο έγινε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου είναι γνωστή στις Επιστήμες της Αγωγής ως ‘πολυπολιτισμική εκπαίδευση’. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με αναγνώριση πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση κάποιου κοινωνικού πλαισίου, όπου θα συνυπάρχουν αλλά και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, δίχως να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα μα και η συνοχή της (Νικολάου, 2000, σ. 125).

Στον εκπαιδευτικό τομέα αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα να γνωρίζει το παιδί την εθνική του παράδοση και τον εθνικό του πολιτισμό, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση αλλά και να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Με αυτόν το τρόπο δημιουργούνται προγράμματα εκπαιδευτικά που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές δραστηριότητες των μεταναστών μαθητών, που έχουν στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των

ατόμων με διαφορετική πολιτισμική, εθνική, φυλετική αλλά και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός μα κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν ένα σύνολο (Μάρκου, 1997, σ. 230. Παπάς, 1998, σ. 236).

4. ΤΟ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Οι αδυναμίες της πλειοψηφίας της κοινωνίας και ο θεσμικός ρατσισμός παραμένουν αδιερεύνητοι, θεωρούν ως έργο άμεσης προτεραιότητας τη μείωση ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, η καταπολέμησή του είναι κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις δομές της κοινωνικής ζωής. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της κοινωνίας, της εκπαίδευσης για να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών μαθητών (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 49). Έχει ως βασικούς στόχους Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς όρους εκπαίδευσης τους παρακάτω :

- Ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική / φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
- Δικαιοσύνη όπου το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης, ζωής και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει. Απελευθέρωση και χειραφέτηση από ρατσιστικά πρότυπα καταπιεζόμενων αλλά και καταπιεστών (Brandt, 1986, σ. 125).

5. ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1980 και κυρίως στη Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO εννοούν τον όρο ως αρχή όπου διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50)

Το μοντέλο αυτό θεωρείται επικρατέστερο σε σχέση με τα προηγούμενα μιας και διαπερνά πολιτισμούς και διαφορές που καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα συναντίληψης και αλληλεξάρτησης για την αυτοπραγμάτωση των ατόμων και των λαών» (Παπάς, 1998, σ. 296). Ο εννοιολογικός διαχωρισμός των όρων 'πολιτισμικός' και 'πολυπολιτισμικός' δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτος και ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα αλλά και τη διαδικασία εξέλιξής της ενώ ο επόμενος να

δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μα και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικής / μεταναστευτικής ομάδας (Μάρκου, 1998β, σσ. 24-25).

1.5 Η εκπαιδευτική πολιτική για μετανάστες μαθητές- Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των μεταναστών- Το θεσμικό πλαίσιο

Η θέση της ελληνικής πολιτείας απέναντι σε αλλοδαπούς στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της πρόσβασης των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει μία σχετική ευαισθησία. Παρά την απουσία δράσεων συγκεκριμένου θεωρητικού προσανατολισμού, ιδιαίτερα μέχρι το 1996, έγιναν σημαντικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν από τη μετανάστευση στην Ελλάδα, λαμβάνοντας μέτρα για τους «μεγάλους ξεχασμένους» (Νικολάου 2000) του εκπαιδευτικού μας συστήματος: τους τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Τα πρώτα βήματα του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών ήταν στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν ένα κύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και Ωκεανίας αφίχθη στην Ελλάδα (Δαμανάκης 1997). Με γνώμονα την υιοθέτηση μίας πολιτικής με φανερό «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, όπως τη χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (1997), μεταφραζόμενη σε μία διάθεση «θετικής διάκρισης» (positive discrimination) εκ μέρους του νομοθέτη, φτάνουμε σε σημείο μετά από τριάντα χρόνια να μην έχουμε απαλλαγεί εντελώς από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως έλλειμμα.

Η δομή της οργάνωσης και νομοθετικό πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία δεκαετία έχει κάνει σπουδαία βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτό βασίζεται στην αξιοποίηση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας και έχει στόχο τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Στο πλαίσιο λοιπόν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ο Νόμος 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί με σκοπό το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σχετικά με τέτοια θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που υποστηρίζει σε επιστημονικό και επιτελικό επίπεδο το έργο του ΥΠΕΠΘ. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αγωγή των μεταναστών

- Διαμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά. Συγκεκριμένα, για τις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες διευκρινίζεται ότι υπάρχουν οι Τ.Υ.Ι και οι Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.Ι γίνεται εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα. Η φοίτηση εδώ διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Σε περίπου τρεις μήνες, κάποιοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε κανονική τάξη, αν έχουν δείξει ότι μπορούν να παρακολουθήσουν με ευκολία όλα τα μαθήματα. Σε περίπτωση γλωσσικών ελλείψεων στην ελληνική, τότε παρακολουθούν και την επόμενη σχολική χρονιά την Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.ΙΙ εφαρμόζεται ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα μέσα σε κανονικές τάξεις. Η φοίτηση εδώ διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη και ακολουθείται από την αποτελεσματική παρακολούθηση της Τ.Υ.Ι. Όσον αφορά στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), αυτά απευθύνονται στους μαθητές που δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ ή έχουν φοιτήσει εκεί, αλλά εξακολουθούν να έχουν προβλήματα με τη γλώσσα και λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου. Στα τμήματα αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες τη βδομάδα. Ουσιαστικά είναι ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες.
- Υλοποίηση προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης με σημαντικό ποσό κονδυλίων. Βασική αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους μετανάστες, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξής τους, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτές, όλες οι παραπάνω δράσεις στηρίζονται σε βασικές αρχές όπως στην ομαδικότητα/συνεργασία, μεθοδικότητα, δημιουργικότητα, βιωματικότητα:

- Καταρτίζονται Προγράμματα Σπουδών.
- Τυπώνονται διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα.
- Επιμορφώνονται εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης.
- Παρακολουθείται η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο στις σχολικές μονάδες.
- Αξιολογούνται από παιδαγωγική πλευρά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Διεξάγεται εκπαιδευτική έρευνα
- στηρίζεται η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα Διαπολιτισμικά Προγράμματα έχουν ως στόχο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλινοστούντες). Τα προγράμματα αυτά βασίζονται σε τρεις άξονες:

- Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών.
- Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και
- Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ενδεικτικά αναφέρονται : «Εκπαίδευση Τσιγγάνων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανικής μειονότητας», «Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών» Στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα να φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν 26 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα υπάρχουν 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Το 2003 το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε ένα νέο προγραμματικό σχέδιασμό για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το νέο αυτό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) είναι μια προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να εξορθολογήσει και να εισαγάγει την έννοια της διαθεματικότητας στην οικοδόμηση της γνώσης. Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου 2005).

Μέσα στο πλαίσιο εντάσσεται και η «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η «Ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο (υπάρχουν και ανάλογες σχετικές δραστηριότητες που προβλέπονται για το Νηπιαγωγείο). Η Ευέλικτη Ζώνη, αποτελεί μία ευνοϊκή περίπτωση για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές διαφορές, γιατί οι μέθοδοι εργασίας είναι σαφώς ομαδικές και συνεργατικές. Επιπροσθέτως, η προσέγγιση των αντικειμένων γίνεται διαθεματικά, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία και στους μαθητές που δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, να προβάλουν και να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί μία σημαντική καινοτομία που έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Ο σχεδιασμός του εξυπηρετεί υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, παραδείγματος χάριν, η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου των παιδιών στο σχολείο, με την ευθύνη και την εποπτεία των εκπαιδευτικών. Στο πρόγραμμά του περιλαμβάνεται και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, η μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Ο ρόλος που έχει το ολοήμερο σχολείο είναι , εφόσον λειτουργήσει σύμφωνα με το σχεδιασμό του, η επίτευξη της καλύτερης ένταξη και εκπαίδευσης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και η πρόληψη της σχολικής διαρροής. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται:

- Επιπλέον διδακτική στήριξη και ενίσχυση τα μαθήματα
- Εξυπηρέτηση των οικογενειών των μεταναστών από την παραμονή των παιδιών στο σχολικό χώρο, συνεπώς ύπαρξη μιας ευνοϊκότερης προδιάθεσης για το σχολικό θεσμό
- Παραμονή περισσότερο χρόνο μέσα σε ένα περιβάλλον προστατευμένο και ευνοϊκό για τη μάθηση

- Δημιουργία κλίματος αποδοχής και συνεργασίας μέσα από τις βιωματικές και τις άλλες δραστηριότητες (χορός, μουσική, θεατρικό παιχνίδι). Αυτό είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και συνεισφέρει στη σχολική προσαρμογή τους και την επιτυχημένη σταδιοδρομία τους μέσα στην εκπαίδευση

- Δυνατότητα σε ομάδες παιδιών προερχόμενα από κατώτερα οικονομικά στρώματα απόκτησης γνώσης σε τομείς που παλαιότερα θα τις αναζητούσαν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Ανεξάρτητα αν στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας προβλέπεται η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέχρι σήμερα υπάρχει μόνο αποσπασματική εφαρμογή της δυνατότητας αυτής μέσα στο πλαίσιο της υλοποίησης των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ. Το ελληνικό σχολείο επικεντρώθηκε στην προσπάθειά του για ταχεία εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από ξενόγλωσσους μαθητές, μέσα από δομές Τ.Υ. και Φ.Τ

Κεφαλαίο 2^ο : Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

2.1 Η σχολική ηγεσία

Ο στόχος για αποτελεσματικότητα σε κάθε σχολική μονάδα, επιχείρηση ή οργανισμό πηγάζει από την ανάγκη των ανθρώπων για διαρκεί βελτίωση (Κουτούζης, 1999),

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη σωστή εκπαίδευση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο θα πρέπει να συνεργαστούν οι μαθητές οι δάσκαλοι και όλο το προσωπικό του σχολείου Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, (2008). Είναι εμφανές ότι, ο ρόλος του είναι καίριος για την πορεία της σχολικής μονάδας, καθώς αυτός αναμένεται να προωθήσει τις καινοτομίες στο σχολείο. Η σχολική ηγεσία είναι αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών και ένα από τα βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού σχολείου η οποία παίζει σπουδαίο ρόλο και μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του, (Bass 2004, Early & Weinding 2004,) και έχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Huber 2004b). Οι Leithwood και πολλοί άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την ηγεσία. Είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη προβλεπόμενων στόχων. Υπάρχουν αρκετές κατηγοριοποιήσεις των μοντέλων και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας. Από τα πιο σημαντικά θεωρούνται τα παρακάτω:

- Η διοικητική ηγεσία είναι μια προσέγγιση της κλασσικής διοίκησης και αντιστοιχεί περισσότερο στα τυπικά μοντέλα.
- Ο παιδαγωγικός τρόπος όπου στοχεύει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών. Ο ορισμός της προσδιορίζεται ως ξεχωριστή οντότητα από τη διοίκηση. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας.
- Η μετασχηματιστική ηγεσία ταυτίζεται με τη διασύνδεση των μελών και ηγετών που έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον για το σχολικό οργανισμό. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κατευθύνουν τις προσωπικές αξίες των υφισταμένων τους στην υποστήριξη του οράματος και τους στόχους του σχολείου, προωθώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας και ανάπτυξης κλίματος εμπιστοσύνης.
- Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται τη γραφειοκρατική εξουσία, εστιάζει στην ολοκλήρωση των εργασιών και στηρίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες. Ο σχολικός ηγέτης σε αυτό το μοντέλο διοίκησης παρακολουθεί και ελέγχει τα αποτελέσματα των διαδικασιών, θέτοντας αντικειμενικούς στόχους. Δίνει έμφαση στα καθήκοντα που ανατίθενται και στην επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών με διάφορες ανταμοιβές.
- Τέλος η διανεμημένη ηγεσία περιγράφεται ως δυναμική λειτουργία ατόμων του σχολικού οργανισμού που δεσμεύονται σε κοινό στόχο μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις. Η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μορφής ηγεσίας. (Bush, 1995)

Με βάση τα παραπάνω, δεν υπάρχει έτοιμη συνταγή για το μοντέλο του επιτυχούς ηγέτη. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας συσχετισμός ως προς την ταυτότητα του αποτελεσματικού ηγέτη διότι η δράση και το έργο του εξαρτώνται από παράγοντες σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, υπάρχουν όμως βασικοί άξονες και αρχές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη πράξη για την επίτευξη μιας επιτυχούς ηγεσίας.

2.2 Εκπαιδευτική ηγεσία με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη – Δεξιότητες

Υπάρχει μια αύξηση μεταναστών στη σημερινή κοινωνία, αλλά και αύξηση ρατσιστικών επεισοδίων και τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν αρνητικά το σχολείο. Οι συνέπειες είναι εμφανείς στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αυτό που δυσχεραίνει ακόμα πιο πολύ ρόλο του διευθυντή γιατί έχει να διαχειριστεί προβλήματα κοινωνικής ανισότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα (Zembylas&Iasonos, 2017). Είναι δεδομένο πως ο ηγέτης για να αναλάβει το ρόλο αυτό πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα και να είναι υπέρμαχος της αλληλεγγύης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Οι συγκεντρωτικές μορφές ηγεσίας κατά την εφαρμογή τους είναι λιγότερο ευέλικτες και δημοκρατικές (Jones, Forlin&Gillies, 2013) με αποτέλεσμα να μην ευνοούν την διασφάλιση της

κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, η αδυναμία ανάπτυξης μιας συλλογικής κουλτούρας, καθώς και η απουσία δημοκρατικών διαδικασιών ενδυναμώνουν την κατάσταση αυτή (Harris,2008· Ryan, 2006). Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον προτείνεται από τη βιβλιογραφία η εφαρμογή πιο ευέλικτων μορφών ηγεσίας που προβάλλουν την κοινωνική δικαιοσύνη και δεν επικεντρώνονται μόνο στο διοικητικό κομμάτι (Αγγελίδης, 2017· Αγγελίδης, 2011· Αγγελίδου, 2011· Ryan, 2006).

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οργανωθεί ως χώρος όπου αξιοποιούνται κοινά βιώματα και έχει στόχο την καλλιέργεια συνεργασίας και του κοινωνικού – πολιτισμικού υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Να είναι ένα σχολείο που έχει στόχο την αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί από την εκπαίδευση να οργανωθεί σαν χώρος κριτικής γνώσης, δημιουργίας σχέσεων αλληλεγγύης και εξάλειψης φαινομένων αποκλεισμού. Κατ' επέκταση, ο δίκαιος ηγέτης στρατεύεται κατά της κοινωνικής ανισότητας και πρέπει να το χαρακτηρίζεται από ηθικές αξίες και πρέπει να τίθεται υπέρ της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας (Bogotch, 2002). Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης τάσσεται υπέρ του δικαίου σχολείου, προωθεί τη μάθηση, όλοι οι μαθητές για αυτόν είναι ίσοι, ενισχύει και επιβραβεύει το σεβασμό και τη διαφορετικότητα και διαμορφώνει την κουλτούρα της μονάδας πρέπει ακόμα να χαρακτηρίζεται από συλλογικό πνεύμα και να μεριμνά για τη σχολική επίδοση των μαθητών του Theoharis (2007). Ο δίκαιος ηγέτης πρέπει να ασκεί την αυτοκριτική του σε καθημερινή βάση, πρέπει να τον διακατέχει η ιδιότητα της ενσυναίσθησης, να είναι δημοκρατικός και να σέβεται τη διαφορετικότητα (Furman, 2012). Συνοψίζοντας, στα σχολεία της σημερινής εποχής, λόγω των δεδομένων συνθηκών, επιβάλλεται η ανάγκη εφαρμογής μοντέλων ηγεσίας το οποίο θα βασίζεται στη συλλογικότητα και θα ανταποκρίνεται στη βάση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, για να προαχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη και η ποιότητα εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η ποιότητα ζωής. (Αγγελίδης, 2017· Στασινός, 2016· Κουτσελίνη, 2008· Carlisle et.al., 2006· Ryan, 2006). Η διαφορά ενός ηγέτη καλού και ενός ηγέτη δίκαιου κοινωνικά είναι ο τρόπος σκέψης, ο τρόπος που διοικεί οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις που έχει (Froese-Germain, 2014). Είναι ο ηγέτης όπου ανακαλύπτει νέες ιδέες και ξεχωριστούς τρόπους να ερμηνεύσει διάφορες καταστάσεις. Έχει ως στόχο την τη συναίνεση, την εμπιστοσύνη και δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφαλές (Arag κ.ά., 2017· Sballil, 2015· Theoharis, 2007). Μια ηγεσία που μεριμνά για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι κάτι περισσότερο από μια καλή ηγεσία (Theoharis, 2007 : 251). Αναλυτικά, μια ηγεσία που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, δίνει βαρύτητα στη διαφορετικότητα και το σεβασμό. Επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν με κριτική ματιά αποσκοπώντας στην ισότητα. Ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης γνωρίζει ότι το σχολείο θα γίνει καλύτερο, εφόσον εξαλειφθεί κάθε μορφή περιθωριοποίησης μαθητών, βοηθώντας τους να αποκτήσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στηρίζοντάς τους και εκτός σχολικής μονάδας αν χρειαστεί. Σημαντική είναι και η ενσωμάτωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για το διδακτικό προσωπικό, με έμφαση

σε θέματα που ενδιαφέρουν και βοηθούν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν περισσότερο με αυτή (Theoharis,2007). Μια αποκεντρωμένη διοίκηση συντελεί σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα να λαμβάνονται αποφάσεις ευκολότερα και αποτελεσματικότερα, ώστε να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες. Σημαντικό εργαλείο και πρακτική είναι επίσης η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και διάυλων επικοινωνίας σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ένας δίκαιος σχολικός ηγέτης είναι ανοιχτός και πρόθυμος στη νέα γνώση, τη δημιουργικότητα, παίρνοντας ρίσκα, καινοτομώντας και επενδύοντας στον αμοιβαίο σεβασμό με παράλληλη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα στην οποία ηγείται. Με την εφαρμογή μιας τέτοιας πρακτικής επιτυγχάνεται η δημιουργία μιας κουλτούρας που αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Το πρώτο βήμα γι αυτό, είναι η κατανόηση των αναγκών της κοινωνίας της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, έτσι ώστε να προκύψει μια ισχυρή υποστηρικτική σχολική και τοπική κοινότητα και να δημιουργηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία που θα διασφαλίσουν την επιτυχία όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου. Συνοψίζοντας, όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό ανοίγει διάυλους επικοινωνίας με τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα κατανοώντας παράλληλα τις ανάγκες τους, γίνεται έτσι το επίκεντρο του σχολείου με όραμα την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζετε η συλλογή δεδομένων όπως διαμορφώθηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με τη βοήθεια τηλεφωνικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Παρουσιάζεται δείγμα που το αποτελούν διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Φλώρινα και Πτολεμαΐδα και οι παράμετροι διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας αλλά και η διαδικασία , η συλλογή, η ανάλυση των δεδομένων και η επεξεργασία έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου.

3.2 Σκοπός – στόχοι

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσει το φαινόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς, μέσα από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Ειδικότερα,

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής

Με βάση τις απόψεις του δείγματος:

- α) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο;
- β) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;
- γ) Ποιες είναι οι δεξιότητες που διαθέτουν και οφείλουν να αναπτύξουν;
- δ) Πώς αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και το ρόλο τους στην προώθηση τέτοιων θεμάτων.
- ε) Με ποιες πρακτικές και μοντέλα αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα κοινωνικής αδικίας στο σχολείο, ειδικότερα αναφορικά με παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς;

3.3 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση για την εκπόνηση της έρευνας είναι η ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης σε δείγμα 10-12 διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας.

Η εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας απεικονίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για τη φύση της ποιοτικής έρευνας στη βάση ενός ευρύτερου φάσματος προσεγγίσεων (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, ερμηνευτικές προσεγγίσεις, εστίαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, κ.ά.). Ένας από τους τρόπους οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας είναι ο ακόλουθος:

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να

δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί είναι πιο ευέλικτη μορφή από τη δομημένη συνέντευξη, όπου οι ερωτήσεις είναι αυστηρά καθορισμένες και με συγκεκριμένη σειρά. Η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα να διαχειριστεί ο ερευνητής τη σειρά των ερωτήσεων και την πορεία της συνέντευξης. Χρησιμοποιείται συνήθως όταν ο ερευνητής θέλει να συλλέξει πληροφορίες για το πώς διαμορφώνονται ή αλλάζουν οι απόψεις των συμμετεχόντων για διάφορα κοινωνικά θέματα.

Η έρευνα επίσης αποβλέπει με τη συνεργασία των διευθυντών, να επιτευχθεί η καταγραφή και η ανίχνευση σε θέματα κοινωνικής ανισότητας στα σχολεία, να τονιστεί η αναγκαιότητα που παρουσιάζει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, για έναν κοινωνικά δίκαιο διευθυντή-σχολικό ηγέτη που πρεσβεύει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, ικανό να αντιμετωπίσει, να περιορίσει και να εξαλείψει τέτοια φαινόμενα στο σχολικό περιβάλλον, πριν να επεκταθούν στην κοινωνία.

Αρχικά, θα προσδιοριστούν οι βασικοί άξονες της συνέντευξης βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και θα ακολουθήσει θεματική ανάλυση και ο σχολιασμός.

Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα. Το βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις. Οι Braun και Clarke (2006) δεν εφαρμόζουν μια γραμμική πορεία για τη εξαγωγή μιας θεματικής ανάλυσης αλλά ακολουθούν τα έξι παρακάτω βήματα: 1. Εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. Κωδικοποίηση, 3. Αναζήτηση των θεμάτων και υποθεμάτων, 4. Επανεξέταση των θεμάτων, 5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων και 6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων.

3.4 Επιλογή ποιοτικής μεθόδου έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας για τη συλλογή δεδομένων από το δείγμα των ημι-δομημένων ερωτηματολογίων. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις εξυπηρετούν την έρευνά μας και η διαφοροποίησή τους είναι ότι πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά ωστόσο η επιλογή του τρόπου διεξαγωγής δεν μειώνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν, το δείγμα διενεργήθει στους δύο όμορους νομούς Κοζάνης και Φλώρινας. Η έρευνά στηρίχτηκε σε προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα καταγράφοντας μια πιο σφαιρική εικόνα για την ανάλυση του κοινωνικού αυτού του φαινομένου (Creswell,2015).

Οι συνεντεύξεις συντάχθηκαν βάση των θεματικών αξόνων και σημαντικό στοιχείο αποτελεί η απευθείας τηλεφωνική επικοινωνία με τους συνεντευξιαζόμενους. Το

αντικείμενο της έρευνας έχει τη δυνατότητα να εξετάσει σε βάθος τα θέματα από τις απαντήσεις που δόθηκαν συλλέγοντας πληροφορίες αφού τηρήθηκαν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να διασφαλιστεί ο ηθικός και δεοντολογικός κώδικας. Ενημερώθηκαν για το θέμα που θα συζητηθεί στη συνέντευξη, είχαν δικαίωμα να μη συμμετέχουν στην έρευνα καθώς και να μην απαντήσουν κάποια ερώτηση εάν για οποιοδήποτε λόγο δεν το επιθυμούσαν. Από τη συλλογή των στοιχείων καταγράφηκαν οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων, η προσωπική τους γνώμη για την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και η καταγραφή βιωματικών γεγονότων μέσα από τον επαγγελματικό τους βίο. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας υπήρχε η ευχέρεια να γίνει τροποποίηση των ερωτήσεων κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, να προστεθούν και αφαιρεθούν ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ερευνητής (Ιωσηφίδης, 2003, όπ. αναφ. στο Τσότρας & Κουτούζης, 2014). Κατά τη συνέντευξη ο ερευνητής ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο, παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις και ερμηνεύει τα λεγόμενα όπως ακριβώς έχουν ώστε να παρουσιάσει και να οργανώσει την ανάλυση των δεδομένων (Cohen κ.ά., 2007, όπ. αναφ. στο Νάστος, 2011)

Στην παρούσα εργασία οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα για την καταγραφή των αποτελεσμάτων ως εξής:

- Στον πρώτο άξονα γίνεται καταγραφή προσωπικών αντιλήψεων των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο του σχολείου. Ποιες είναι οι συνέπειες στο οικογενειακό, φιλικό σχολικό περιβάλλον και πως μπορεί να αποφευχθούν οι αδικίες σύμφωνα με τη γνώμη και τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο.
- Ο δεύτερος άξονας αναφέρει την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο, τις μορφές αδικιών και ανισοτήτων, τις δράσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών
- Ο τρίτος άξονας αφορά μοντέλα της ηγεσίας που εφαρμόζονται στα σχολεία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Συνδέεται με το ερευνητικό ερώτημα 'ποιος είναι ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων βάση των πρακτικών που εφαρμόζουν για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα παραπάνω ερωτήματα καταβάλουν προσπάθειες να διερευνήσουν το ρόλο του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικά δίκαιου ηγέτη καθώς και τους τρόπους που ο κάθε διευθυντής εφαρμόζει ώστε να επιτευχτεί η κοινωνική δικαιοσύνη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2020 και κάθε συνέντευξη διήρκεσε από δεκαοκτώ έως τριάντα πέντε λεπτά, ο ερευνητής κράτησε σημειώσεις για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2015). Επιπλέον, έγιναν κάποια υποερωτήσεις, προκειμένου ο ερωτώμενος να παρακινηθεί και να συμμετέχει καταθέτοντας τις ιδέες του (Creswell, 2015). Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba μια έρευνα είναι έγκυρη όταν συνυπάρχουν στοιχεία συνέπειας επιβεβαίωσης και εμπιστοσύνης (Lincoln & Guba, 1985, όπ. αναφ. στο Creswell, 2015 και στο Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008).

3.5 Ανομοιομορφία δείγματος και επεξεργασία της δειγματοληψίας

Στη παρούσα εργασία υπήρχε ανομοιομορφία και ο λόγος είναι για να γίνει μια αξιόπιστη αλλά εμπεριστατωμένη έρευνα σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Creswell, 2015). Το δείγμα αποτελείται από δεκαπέντε (15) διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Πτολεμαΐδας αλλά και της Φλώρινας, με παιδιά όχι μόνο από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αλλά και σε σχολεία με υψηλά ποσοστά μεταναστών. Επιλέξαμε το δείγμα να καλύπτει όσο το δυνατό πιο πολλές σχολικές μονάδες, με απώτερο σκοπό το αποτέλεσμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και ακολούθησε η ανάλυση και επεξεργασία του περιεχομένου τους. Οι συνεντευζιάζόμενοι ήταν πρόθυμοι να ανταποκριθούν στο κάλεσμα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα όποια στιγμή της ημέρας και εάν τους ζητήθηκε. Η διαδικασία των συνεντεύξεων έγινε κατόικων και από τις δύο πλευρές, τόσο από μεριάς του ερευνητή όσο και από μεριάς του δείγματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η αποστολή email στους συμμετέχοντες ώστε να τους γίνουν γνωστές οι αρχές και τα στοιχεία που διέπουν την αξιοπιστία και την εμπιστευτικότητα του περιεχομένου της συνέντευξης. Καταγράφηκαν τα λεγόμενά τους πάνω στο ερωτηματολόγιο και στο τέλος της συνέντευξης γινόταν μια τελευταία ανάγνωση στις ερωτήσεις αλλά και στις απαντήσεις που έδωσε το δείγμα για να αποφευχθούν παραλείψεις και λάθη που είναι πιθανά σε βιαστικά γραμμένες σημειώσεις. Στο τέλος εστάλη στο δείγμα έντυπο με τις απαντήσεις και τα στοιχεία της εργασίας αλλά και την παραχώρηση της ελευθερίας εάν θελήσουν οι ίδιοι να αποχωρήσουν από το δείγμα (Creswell, 2015).

3.6 Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα –Θεματική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής αυτής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική μέθοδος και συγκεκριμένα η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (Ritchie J, Lewis J.,2004). Κατά την επαγωγική μέθοδο, τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέγονται καθοδηγούν τους ερευνητές και την ανάλυση.

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για την ανάλυση των δεδομένων που καταχωρούνται με μορφή γραπτού κειμένου από τους ερευνητές και συγκεκριμένα για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τις συνηθέστερες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα που είναι οι συνεντεύξεις.

Με τη θεματική ανάλυση γίνεται μία συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων (codings) και των θεμάτων (themes) που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις (Brown.V, Clarke V., 2006). Αρχικά ο ερευνητής διαβάζει το γραπτό κείμενο που

προκύπτει από τη συνέντευξη και κρατά σύντομες παρατηρήσεις με τη μορφή λέξεων, εννοιών ή σύντομων φράσεων που συνοψίζουν όσα γράφονται στο κείμενο. Η διαδικασία αυτή λέγεται ανοιχτή κωδικοποίηση και στοχεύει στη δημιουργία μιας συνοπτικής περιγραφής για κάθε στοιχείο που καταγράφεται στο κείμενο. Στη συνέχεια ο ερευνητής συλλέγει όλες τις σύντομες φράσεις που έχει καταγράψει και ομαδοποιεί τις αρχικές κωδικοποιήσεις που έχουν παρόμοιο περιεχόμενο σε ευρύτερες κατηγορίες που συνιστούν τα θέματα.

Τέλος, ο ερευνητής ανατρέχει και πάλι στα γραπτά κείμενα και εντοπίζει τα τμήματά τους που αντιστοιχούν σε κάθε θέμα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα οργανωμένο αρχείο δεδομένων, στο οποίο στηρίζεται ο ερευνητής για τη συγγραφή των ευρημάτων της έρευνάς του.

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι περισσότερο υποκειμενική σε σχέση με την ανάλυση στην ποσοτική έρευνα, με την έννοια ότι διαφορετικοί ερευνητές μπορεί να καταλήξουν, σε διαφορετικά θέματα και διαφορετικές κωδικοποιήσεις. Για τον λόγο αυτόν, ο έλεγχος της εγκυρότητας στη θεματική ανάλυση είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς μειώνει το σφάλμα και καθιστά την ανάλυση πιο αξιόπιστη. Υπάρχουν δύο μέθοδοι για τον έλεγχο της εγκυρότητας στη θεματική ανάλυση: (α) Έλεγχος της εγκυρότητας από τους συμμετέχοντες (respondent validation) και (β) έλεγχος της εγκυρότητας από άλλους ερευνητές (researchers validation). Στον έλεγχο της εγκυρότητας από τους συμμετέχοντες, δίνεται σε κάθε συμμετέχοντα το γραπτό κείμενο της συνέντευξής του και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητών και στη συνέχεια ο συμμετέχων επιβεβαιώνει ή απορρίπτει την ερμηνεία των δεδομένων από τους ερευνητές.

Με τον τρόπο αυτόν αποσαφηνίζονται και καθορίζονται αποτελεσματικότερα οι κωδικοποιήσεις και τα θέματα, αλλά πρόκειται για μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία και επί πλέον, εάν δεν διεξαχθεί σχετικά σύντομα μετά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, τότε υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να μεταβληθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Επίσης, ενδέχεται στον έλεγχο αυτόν της εγκυρότητας ορισμένοι συμμετέχοντες να επηρεαστούν από τα αποτελέσματα της ανάλυσης και να τροποποιήσουν τις αρχικές τους απόψεις, έτσι ώστε να είναι σύμφωνοι με τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων. Υπάρχει, εξ άλλου, και το πρόβλημα ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι ερευνητές και πιθανότατα θα δυσκολεύονται στην κατανόηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης. Στον έλεγχο της εγκυρότητας από άλλους ερευνητές, ένας τουλάχιστον ερευνητής με εμπειρία στη θεματική ανάλυση που δεν συμμετείχε στην ανάλυση των δεδομένων της μελέτης πραγματοποιεί ανεξάρτητα την ανάλυση, δημιουργώντας τις δικές του κωδικοποιήσεις και τα δικά του θέματα. Με τον τρόπο αυτόν, αφ' ενός αντιμετωπίζεται το σφάλμα που ενδεχομένως προκύπτει από την υποκειμενική κρίση των ερευνητών της μελέτης και αφ' ετέρου ενδέχεται ο ανεξάρτητος ερευνητής να αναδείξει νέα θέματα και να αναπτύξει περισσότερο το θεωρητικό υπόβαθρο (Γαλάνης, Π., 2018).

Κεφάλαιο 4^ο

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Δημογραφικά στοιχεία

Προέκυψαν κάποιες πληροφορίες για το δείγμα μας ως προς το:

➤ Φύλο

φύλο, οι άντρες είναι δεκατέσσερις, περισσότεροι σχετικά με τις γυναίκες που είναι μία από τους ερωτηθέντες.

➤ Ηλικία

ηλικία, ερωτηθέντων κυμαίνεται από 55 μέχρι 67 έτη και οι δώδεκα από 55 έως 60, ενώ τρεις, είναι 67 ετών.

➤ Χρόνια υπηρεσίας

Εφτά διευθυντές έχουν από 10 έως 15 έτη, τέσσερις από 6 έως 13, δύο από 15 έως 20, ένας μόνο από 1 έως 5 και επίσης μόνο ένας διευθυντής έχει δύο μόλις χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής. Στα σχολεία όπου υπηρετούν, όσο αναφορά την προϋπηρεσία, επτά συμμετέχοντες έχουν από 1 έως 4 έτη, τρεις από 7 έως 9 έτη οι δύο και από 4 έως 6, ένας από 10 έως 13 χρόνια υπηρεσίας, ένας από 13 έως 15 έτη και ένας μόνο από 16 και άνω.

➤ Σπουδές

Οι συμμετέχοντες που έδωσαν συνέντευξη εννέα από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι δύο έχουν και δεύτερο πτυχίο, και ένας είναι διδάκτορας.

	ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΦΥΛΟ	14	1
ΗΛΙΚΙΑ	55 έως 67	56
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	28 έως 34	29
ΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1 έως 16	10
ΦΛΩΡΙΝΑ	3	0
ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑ	11	1
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	8	1
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	2	0

4.2 Αντιλήψεις Διευθυντών σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διασφάλισή της στα σχολεία

Επτά διευθυντές συνδέουν τον τίτλο της εργασίας με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, ανεξαρτήτως την προέλευση, την κοινωνικοοικονομική ή θρησκευτική τους κατάσταση.

Ο Δ7 αναφέρει:

«...οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες στο σχολείο αλλά και οι δάσκαλοι να τους αντιμετωπίζουν το ίδιο όλους τους μαθητές.. ...».

Η Δ1 τονίζει και λέει: «... πρέπει να παρέχουμε ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές , να μη φεύγουν από το σχολείο, να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, να μορφώνονται όλοι το ίδιο...»

Για επτά διευθυντές η κοινωνική δικαιοσύνη είναι η ισότητα και οι ίσες ευκαιρίες που πρέπει να αποδίδονται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές

Ο Δ4 αναφέρει: «...πιστεύω ότι είναι μια κατάσταση που υπάρχει σε όλα τα σχολεία της χώρας μας και τη συνδέω εννοείται με την ισότητα και το σεβασμό απέναντι σε όλους.. ...»

Κάποιοι διευθυντές πιστεύουν πως η κατάσταση αυτή που συζητάμε βγάζει θύμο αντιδράσεις αλλά και εντάσεις λόγω ενίσχυσης του φαινομένου της περιθωριοποίησης

Ο Δ5 βλέπει ως πρόβλημα τη μειωμένη αυτοπεποίθηση του μαθητή λέγοντας χαρακτηριστικά

«...δεν πρέπει να διαχωρίζουμε τους μαθητές και πρέπει να αισθάνονται μέλη μιας κοινότητας και με αυτό τον τρόπο τα βοηθάμε να υπερνικήσουν τα εμπόδια που έρχονται στο δρόμο τους...».

Ο Δ7: «...το φαινόμενο της περιθωριοποίησης μπορεί να συμβεί αν έχουν κάποια ιδιαίτερη μεταχείριση από εκπαιδευτικούς.. ...».

Δεκατέσσερις διευθυντές μας μιλάνε για έλλειψη σεβασμού ή για τη μη κοινωνικοποίηση από πλευράς των παιδιών εάν τα ιδρύματα όλης της χώρας δεν φροντίσουν να μην υπάρχουν φαινόμενα κοινωνικής αδικίας.

Ο Δ4 αναφέρει: «... είμαστε υποχρεωμένοι να μάθουμε τους μαθητές να πολιτικοποιούνται και να κοινωνικοποιούνται και αυτό δε γίνεται απουσία της κοινωνικής δικαιοσύνης...».

Ένας διευθυντής τονίζει και λέει πως πρέπει να μεταδώσουμε αξίες στους μαθητές , για να μπορούν στο μέλλον να χτίσουν ένα κράτος δικαίου.

Δεκατρείς διευθυντές συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με μετανάστες ή πρόσφυγες και μας μίλησαν για την περιθωριοποίηση ή για το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών αυτών αλλά και για τις μαθησιακές δυσκολίες που συναντάνε ακόμα και για τις πολιτικές τους πεποιθήσεις

Ο Δ4 τονίζει: «...το φαινόμενο κοινωνική δικαιοσύνη αφορά όλους όσους έχουν σχέση με το σχολείο...».

Επισημαίνει Ο Δ12: «...η κοινωνική δικαιοσύνη περισσότερο αφορά στους μαθητές κυρίως αλλά σχετίζεται με συναδέλφους... η κοινωνική ανισότητα μπορεί να προκαλέσει αρκετές μεροληπτικές στάσεις...».

Τρεις διευθυντές έκαναν λόγο για τις σχέσεις τους με συναδέλφους μαθητές αλλά και γονείς

Για τη διασφάλιση του φαινομένου τονίζεται η σπουδαιότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Αρκετοί διευθυντές ανέφεραν πως το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας που ζούμε. Πρέπει να ξεκινήσουν να μαθαίνουν και να μαθαίνουν σωστά γιατί θα τους χρειαστεί στη ζωή τους αργότερα και να γίνουν εννοείται καλύτεροι άνθρωποι. Θεωρούν ότι είναι πιθανό στη μετέπειτα πορεία τους αυτά τα παιδιά να έχουν προβλήματα στην ένταξη τους στην εργασία τους, στην κοινωνία και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ υποστηρίζουν ότι υπάρχει κάποια πιθανότητα να εκφράσουν στο μέλλον ακραίες συμπεριφορές, γιατί δεν έμαθαν να σέβονται το συνάνθρωπό και να μπαίνουν στη θέση του.

Ο Δ7 επισημαίνει: «...αν δεν καταλάβουν τα παιδιά τη σπουδαιότητα του ρόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης θα έχουν ακραίες συμπεριφορές... Πιστεύω πως αν υπήρχε κοινωνική ανισότητα δε θα μπορούσε να λειτουργήσει σωστά το σχολείο μας...».

Ένας ακόμη διευθυντής αναφέρει ότι: «...το φαινόμενο αυτό της κοινωνικής δικαιοσύνης βοηθάει ώστε ο άνθρωπος να βρει το δρόμο μου και γιατί όχι το νόημα της ζωής».

Αρκετοί συνεντευξιζόμενοι δηλώσανε: «...το αίσθημα του φαινομένου αυτού ξεκινάει από πολύ μικρές ηλικίες βλέποντας τους γονείς να αντιδράνε και αντιγράφοντας τους σε διάφορες δυσκολίες της ζωής...»

Ο Δ12 αναφέρει : «...πρέπει να διδάξουμε τα παιδιά μας μέσα από τις δικές μας συμπεριφορές .. τα παιδιά είναι σφουγγάρια..πρέπει να είμαστε δίκαιοι για να πάρουν σωστά παραδείγματα και αυτά για τη ζωή τους...».

Ο Δ11 πιστεύει ότι είναι διδακτό όλο αυτό και αναφέρει: «...λείπει το υπόβαθρο για και δεν έχουμε εκπαίδευση γι' αυτό. Κάποιες φορές δυσκολευόμαστε αρκετά...».

Πέντε ερωτηθέντες διευθυντές πιστεύουν πως επηρεάζουν με τη στάση που προβάλλουν και διαμορφώνουν αντιλήψεις ακόμα και σε μεγαλύτερες ηλικίες των μαθητών

4.3 Τρόποι επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

Για να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στην τάξη κάποιιοι από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς ‘στρατιώτες’, να εργάζονται με ζήλο και αφοσίωση μέσα αλλά και έξω από το σχολείο, έτσι μόνο θα καταφέρουμε ώστε να αποκατασταθεί η αδικία.

Τέσσερις ερωτηθέντες μας αναφέρουν πως το σχολείο πρέπει να απευθύνεται σε φορείς, όπως ένας κοινωνικός λειτουργός από υπηρεσίες του δήμου ή ο σχολικός σύμβουλος. Αρκετοί διευθυντές έκαναν λόγο για τη σχέση των ίδιων των γονέων στο εγχείρημα που λέγεται κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Δ4 αναφέρει: «...θα πρέπει να σταματήσει αυτή η μορφή μπουλινγκ στα παιδιά αυτά ...».

Ένας ακόμα διευθυντής έκανε λόγο για δράσεις να θα πρέπει να συνεργαστούν οι γονείς μαζί, : «...πρέπει να σκεφτούμε κάτι δραστικό να συνεργαστούν όλοι οι γονείς μαζί.. άμα γίνει κάτι τέτοιο θεωρώ ότι δε θα υπάρχει κοινωνική αδικία...».

Για το πρότυπο του δασκάλου μέσα στην τάξη αναφέρθηκαν κάποιιοι διευθυντές και για τα παραδείγματα που παίρνουν από εκείνους. Τρεις ερωτηθέντες αναφέρουν ως έναν πολύ σημαντικό τρόπο διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης κάποιες από τις δράσεις που γίνονται στα σχολεία και ότι πρέπει να ενισχυθεί αυτό το κομμάτι. Ο Δ5 ανέφερε: «...ο εκάστοτε δάσκαλος της κάθε τάξης πρέπει να δημιουργήσει δράσει όπως θεατρικές παραστάσεις ή να κάνει το μάθημά του φτιάχνοντας ομαδούλες, νομίζω αυτό θα βοηθούσε αρκετά για να μην έχουμε τέτοια προβλήματα κοινωνικής ανισότητας ...».

Ο Δ5 δηλώνει: «...θα πρέπει ο δάσκαλος να φέρεται μέσα στην τάξη έξυπνα, να μη ρωτάει δύσκολά τους μαθητές, πρέπει να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθηση του μαθητή...». Το ότι πρέπει να καλλιεργηθεί ο σεβασμός είτε ο Δ6 αναφέροντας : «...πρέπει να εντάξουμε παιχνίδια ρόλων στο σχολείο, αυτό νομίζω θα βοηθούσε στο μέγιστο βαθμό που ζούνε κοινωνική αδικία...».

Ο Δ11 με τη σειρά του διευκρινίζει: «...δεν αφήνει περιθώρια το ωρολόγιο πρόγραμμα να ασχοληθούμε με πράγματα και δράσεις που πιστεύουμε εμείς σωστά ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά...».

Δυο διευθυντές ακόμα πιστεύουν στην ένταξη κάποιος περιθωριοποιημένων μαθητών αναδεικνύοντας τις δεξιότητες αυτών των μαθητών και επιβραβεύοντας την προσπάθειά τους

Ένας διευθυντής τονίζει για το ότι πρέπει να υπάρξει ένας κανονισμός υπογεγραμμένος από όλους τους μαθητές που να αναγράφει αλλά και να είναι ευδιάκριτος μέσα στην τάξη για το σεβασμό προς όλους.

Ένας ακόμα διευθυντής Δ12 προτείνει : «...θα πρέπει διοργανώσουμε σεμινάρια, και ημερίδες προς τους γονείς και μαθητές

και όλα αυτά μπορούν να παίξουν κάποιο σημαντικό ρόλο ...».

4.4 Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η υφιστάμενη κατάσταση στα σχολεία και τρόποι αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης

Η επικρατούσα κατάσταση στα σχολεία μας είναι ότι έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα όπως σωματική βία λόγω της καταγωγής ή ακόμα για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του κάθε μαθητή.

Ο Δ4, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: «... πολλά είναι τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος της σημερινής εποχής.. έχουν αυξηθεί κατά πολύ οι αριθμοί μαθητών που κατάγοντα από τη γειτονική Αλβανία και όχι μόνο.. αυτό συνεπάγεται με διαφορετικής κουλτούρα και διαφορετικά ήθη και έθιμα από αυτά του τόπου μας.. σαφώς και τα φαινόμενα κοινωνικής δικαιοσύνης αυξάνονται και έτσι ο δάσκαλος καλείται να υπερβεί τον εαυτό του...».

Τον αποκλεισμό υφίστανται κυρίως αλλοδαπά παιδιά, από Αλβανία ή Ρωσοπόντιοι μαθητές, οι οποίοι, έχουν υποστεί στη χώρα μας την μεγαλύτερη κοινωνική ανισότητα. Τέτοιου είδους φαινόμενα αποκλεισμού υφίστανται και τα ΑΜΕΑ.

Ο Δ9 περιγράφει παρόμοια κατάσταση : «...γελούσαν συνέχεια μαζί της και ο λόγος ήταν επειδή καθόταν σε αναπηρικό αμαξίδιο...». Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν περιστατικό περιθωριοποίησης παιδιού με σύνδρομο Άσπεργκερ και ενός άλλου με αυτισμό. Διευθυντές πέντε σχολείων αναφέρουν κρούσματα σχολικού εκφοβισμού. Διευθύντρια ενός από αυτά τα σχολεία μιλάει για περιστατικό ξυλοδαρμού μεταξύ καλού μαθητή-θύματος και μετανάστη-θύτη ενώ άλλος αναφέρει αντιπαράθεση παιδιών από διαφορετικά χωριά. Ακόμα ένας διευθυντής που έδωσε συνέντευξη αναφέρει για μορφές βίας σωματική ή και ψυχολογική που προέρχονται από αλλοδαπούς μαθητές.

Αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των συναδέλφων-δασκάλων, επτά ερωτηθέντες απαντούν θετικά και λένε πως οι συνάδελφοι τους είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι σε τέτοιου είδους φαινόμενα κοινωνικής δικαιοσύνης δεν έχουν όμως καταρτιστεί πάνω σε τέτοιου είδους φαινόμενα.

Ο Δ15 επιβεβαιώνει τα παραπάνω και αναφέρει : «...συνάδελφοί μου είναι πολύ επιφορτισμένοι θα έλεγα με το διδακτικό τους έργο μέσα στην τάξη και δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή ώστε να βοηθήσουν όπως θα μπορούσαν σε άλλη περίπτωση...».

Μεγάλο μέρος των υποκειμένων της έρευνας επτά στον αριθμό διευθυντές δεν έκαναν λόγο για το μεγάλο πρόβλημα της περιθωριοποίησης.

Ο Δ14 μας αναφέρει μια περίπτωση : «... μέσα στην τάξη του έκαναν ψυχολογικό πόλεμο λόγο της καταγωγής του αλλά έξω στο διάλλειμα παίζανε κανονικά χωρίς να συμβαίνει τίποτα ...»

Για την επίλυση τόσο σπουδαίων προβλημάτων όπως είναι η κοινωνική δικαιοσύνη διευθυντές αναφέρουν το διάλογο ως μέσο που θα βοηθήσει να αποκατασταθούν οι ισορροπίες αλλά και να αντιμετωπιστεί το μπουλινκ που θα υφίσταται κάποιος μαθητής μέσα στην τάξη. Οι τρεις διευθυντές έκαναν λόγο για περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού και για ρατσιστικά επεισόδια στα σχολεία τους. Αναφέρθηκαν σε τιμωρίες των θυτών με επιβολή ποινών, ενώ ίδιο ποσοστό, εκτός από τη συζήτηση, έκανε λόγο για την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μέσα στην αίθουσα όπου θα ήταν ότι καλύτερο για να βοηθηθεί κάποιος ξενόφερτος μαθητής. Να υπάρχει στα σχολεία μια ομάδα εκπαιδευτικών που θα δρουν όταν αντιληφτούν τέτοιους είδους προβλήματα. αντιμετώπισης των φαινομένων της περιθωριοποίησης

4.5 Τρόποι αντιμετώπισης των φαινομένων της περιθωριοποίησης

Προκειμένου να υπάρχει ένα κλίμα ισορροπίας και επικοινωνίας των μαθητών ορισμένοι διευθυντές προωθούν τη συζήτηση και το διάλογο για την επίλυση των προβλημάτων ώστε να συναφών φαινομένων και προβλημάτων.

Ορισμένοι διευθυντές έκαναν λόγο για περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού και για ρατσιστικά επεισόδια στα σχολεία τους. Αναφέρθηκαν σε τιμωρίες των θυτών με επιβολή ποινών, ενώ ίδιο ποσοστό, εκτός από τη συζήτηση, έκανε λόγο για την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μέσα στην αίθουσα όπου συνέβαλε ώστε να ενταχθεί ένας μαθητής αλλοδαπός.

Κάποιες σχολικές μονάδες διαθέτουν μια ομάδα εκπαιδευτικών που δραστηριοποιείται και ενημερώνει τη σχολική κοινότητα, ενώ σε κάποιες άλλες είναι επανδρωμένες με ψυχολόγους προκειμένου να βοηθήσουν την υπάρχουσα κατάσταση

Ο Δ15 τονίζει : «...ερχόμαστε σε επαφή με τους μαθητές αλλά και τους γονείς τόσο εγώ όσο και η ομάδα των εκπαιδευτών που έχει οριστεί να δρα αμέσως όταν αντιληφτεί φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας ...».

Η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν καίριο ρόλο το οποίο πρέπει να ενστερνίζεται κάθε μαθητής μέσα από το διαμεσολαβητικό ρόλο του διευθυντή ενώ ένας ακόμα προωθεί μέσα από το χώρο της αισθητικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα το χώρο του θεάτρου που θα επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα όσο αναφορά την εκδήλωση της θετικής στάσης.

Ο Δ5 διευκρινίζει: «...προσπαθούμε να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές μας μέσω του θεάτρου ή προβάλλοντας ταινίες ευαισθητοποιώντας τα παιδιά υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης ...»

Ο Δ14 αναφέρει ότι αυτά είναι ευαίσθητα θέματα και μόνο οι ειδικοί είναι οι άκρως κατάλληλοι να διαχειρίζονται τέτοια θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αυτοί μόνο θα μπορούν να βοηθήσουν με τις γνώσεις τους εκπαιδευτικούς να λύσουν όλα τα προβλήματα αυτά.

Μας αναφέρει ο διευθυντής Δ6 ότι δέχτηκε τηλεφωνική κλίση από γονείς μαθητών που βοηθούσαν αγοράκι που είχε κινητικά προβλήματα να εισέλθει στο σχολείο ή ακόμα να κάνουν και παρέα μαζί του έξω στην αυλή λέγοντας του ότι επιβαρύνονται με κάτι που δε θέλουν αφήνοντας την υπόνοια ότι οι εκπαιδευτικοί υποχρέωναν τους μαθητές να κάνουν αυτό.

Ο Δ9 αναφέρει: «...τηλεφώνησαν σε γονείς άλλων συμμαθητών και είπαν ότι πρέπει να σταματήσουν να κάνουν παρέα με το συγκεκριμένο παιδί και να βγάζουν έξω το καρτσάκι γιατί στεναχωριούνται βλέποντάς το στην κατάσταση που είναι ...».

Ο Δ4 αναφέρει: «...μερικοί γονείς Ελλήνων μαθητών φτάνουν αρκετές φορές σε όρια φοβερού θυμού και εκνευρισμού με γονείς ορισμένων αλλοδαπών μαθητών μην έρθουν σε χειροδικία ...»

Ελάχιστα είναι τα συμβάντα ρατσιστικών αντιλήψεων που επικρατούν μέχρι και σήμερα

Ο Δ9 σημειώνει: «...προσπαθώ να τους δώσω να καταλάβουν πως όλα τους είναι παιδιά και δεν έχουν να χωρίσουν τίποτα.. πρέπει να αναζητούν πράγματα που τους ενώνουν και όχι πράγματα που τους χωρίζουν ...».

Αναφέρει ο Δ9 ότι οι εκπαιδευτικοί να είναι πού προσεκτικοί σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης: «...συνάδερφος για κάποιον λόγο μίλησε λίγο πιο έντονα για κάποιο λόγο σε παιδί μεταναστών και δημιουργήθηκε ολόκληρο θέμα κάνοντας παράπονα οι γονείς σε μένα για τον εκπαιδευτικό...»

Σύμφωνα με τον Δ11: «...προσωπικά εμένα το μόνο που με απασχολεί είναι στο τέλος της σχολικής χρονιάς να χω βγάλει την ύλη και τίποτα παραπάνω, θεωρώ ότι και τα παιδιά που έχω φέτος νοιάζει μόνο αυτό, κυρίως στις μεγάλες τάξεις τα ενδιαφέρουν οι βαθμοί και να σηκώσουν τη σημαία...».

4.6 Αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη

Στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναφέρονται πολύ σπουδαίες προσπάθειες από τους διευθυντές όπως είναι η συλλογή χρημάτων, ρούχων και τροφίμων για άπορες οικογένειες. Συμμετοχή σε μπαζάρ στο τέλος του χρόνου και διάθεση των κερδών σε συλλόγους που τα έχουν ανάγκη. Σε δύο περιπτώσεις επίσης, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές διέθεσαν ένα οικονομικό βοήθημα για μαθητές που αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν σε σχολικές εκδρομές ή περιπάτους.

1 ^{ος} άξονας- Αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη	1) Πώς αντιλαμβάνεσθε το όρο κοινωνική δικαιοσύνη ;	2) Ποιες άλλες αξίες συσχετίζονται με το όρο αυτό κατά τη γνώμη σας ;	3) Πώς θα περιγράφατε την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο σας ;	4) Έχετε κάποια εμπειρία συμμετοχής σε ενέργειες που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό σας περιβάλλον;
Δ1	Δωρεάν παιδεία	Σεβασμός σε όλους τους ανθρώπους	Εφαρμόζεται εν μέρει	Προβολή ταινίας με αντίστοιχο περιεχόμενο
Δ2	Ισότητα	Δημοκρατία στις ευάλωτες ομάδες	Επικρατούν διακρίσεις απέναντι στους μετανάστες	Επίσκεψη στο «Χαμόγελο του παιδιού»
Δ3	Αποδοχή διαφορετικότητας	Δημοκρατία στους μετανάστες	Γίνεται μεγάλη προσπάθεια	Συνεργασία με το ΚΕΔΥ
Δ4	Σεβασμό απέναντι σε όλους	Ελευθερία Όλη την κοινωνία	Οι μετανάστες στοχοποιούνται	Συνεργασία με φορείς
Δ5	Ισότητα ευκαιριών	Αποδοχή σε όλα τα παιδιά	Απόλυτα δικαιο σχολείο	Συνεργασία με Δήμο
Δ6	Προστασία των ευάλωτων ομάδων	Φιλία μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου	Εφαρμόζεται σε ορισμένους τομείς	Προβολή ταινίας με αντίστοιχο περιεχόμενο
Δ7	Ακρογωνιαίος λίθος της παιδείας	Συμπόνια σε όλους τους μαθητές	Η κύρια τάση του σχολείου	Συνεργασία με γονείς
Δ8	Εξάλειψη εκφοβισμού	Δικαιοσύνη στους αλλοδαπούς	Δύσκολη	Εμπλοκή στελεχών της εκπαίδευσης
Δ9	Ισότητα ευκαιριών	Ειρήνη στους ευάλωτους	Αρκετή προσπάθεια για εφαρμογή	Συνεργασία με άλλα σχολεία
Δ10	Δημοκρατία	Ελευθερία σε όλη την κοινότητα	Μεγάλη ευαισθητοποίηση	Συνεργασία με Δήμο

Δ11	Δίκαιος ηγέτης	Σεβασμός σε όλο τον κόσμο	Αδιαφορία	Επίσκεψη στο «Χαμόγελο του
Δ12	Ίσες ευκαιρίες	Ενσυναίσθηση σε όλους τους μαθητές	Ρατσισμός απέναντι στους μετανάστες	Συνεργασία με ΚΕΔΥ
Δ13	Να μην υπάρχουν διακρίσεις	Αποδοχή στους μετανάστες	Φιλότιμη προσπάθεια	Συμμετοχή σε πρόγραμμα
Δ14	Προστασία των αδύναμων	Σύνεση στους κοινωνικά αδύναμους	Επικρατεί δικαιοσύνη	Συνεργασία με ψυχολόγο
Δ15	Πολυφωνία	Πολυφωνία	Αδικίες απέναντι στους ευάλωτους	Συνεργασία με ΚΕΔΥ

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι διευθυντές πιστεύουν ότι μπορεί στο σχολείο να καλλιεργηθεί το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και ότι μπορεί να καλλιεργηθεί το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι της κοινωνικής ανισότητας

4.7 Αντιλήψεις για το ρόλο του κοινωνικά δίκαιου διευθυντή

Όσον αφορά τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας ηγέτης που ηγείται σε διευθυντική θέση και σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι συνεντευξιζόμενοι, ο ένας διευθυντής πρέπει να είναι ευαίσθητος και να αντιμετωπίζει τα προθήματα με ισότητα και ισονομία.

Ο Δ1 αναφέρει: «...για μένα η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται όχι μονάχα στους μαθητές, αλλά και στους δασκάλους και τους γονείς...», και ο Δ7: «...πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε όλους με τον ίδιο τρόπο...».

Δώδεκα αναφέρουν ότι ένας ηγέτης δεν θα πρέπει να έχει ρατσιστικές τάσεις, θα πρέπει να λύνει τα προβλήματα που τον ταλανίζουν δημοκρατικά και μόνο, θα πρέπει επίσης να είναι αλληλέγγυος.

Σε αυτό το σημείο η Δ1 αποσαφηνίζει: «... ο δίκαιος ηγέτης προσπαθεί να είναι δίκαιος με όλους, με το διάλογο λύνει όλα του τα προβλήματα, στηρίζει και ακούει τους συναδέλφους του.»

Ο Δ4, επισημαίνει: είναι ο άνθρωπος που έχει χρέος να αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες, αυτός διαμορφώνει το συναδερφικό περιβάλλον...».

Ο Δ7 αναφέρει «...όλα τα βάρη πέφτουν στο διευθυντή, είναι αυτός που αναθέτει εξουσίες αλλά και αναλαμβάνει την ευθύνη...».

Έντεκα συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν χαρακτηριστικά της υπέρ της κατανομημένης ηγεσίας ότι ο ηγέτης εφαρμόζει και τίθεται, ενώ οκτώ εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης είναι ο εμπνευστής για δασκάλους και μαθητές, ένα σχολείο που θα αισθάνονται όλοι ασφαλείς.

Πέντε υποκείμενα τονίζουν πως ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης οφείλει και πρέπει να κατέχει και να αφουγκράζεται όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του. Είναι υπεύθυνος και πρέπει να γνωρίζει άμα τα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο πηγάζουν από το σπίτι και πρέπει επίσης να γνωρίζει το κοινωνικό υπόβαθρο του καθενός.

Περιγράφουν έναν ηγέτη που είναι πάντα παρόν, αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες και σέβεται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

4.8 Αντιλήψεις διευθυντών για τη σχολική ηγεσία και την αποτελεσματική εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης

Το μεγαλύτερο δείγμα των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί ότι ο δημοκρατικός ηγέτης είναι και ο πιο κοινωνικά δίκαιος γιατί, έχει την απαιτούμενη ελευθερία κινήσεων όσο αναφορά τους εκπαιδευτικούς, καθώς και σε συνδυασμό με κάποια συγκεκριμένα σχέδια δράσης αποτελούν θεμέλια για την ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Έντεκα ερωτηθέντες διευθυντές κατά τα λεγόμενα τους συνδέουν την κατανομημένη ηγεσία με τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη. Ο Δ5 σημειώνει: «...καλό θα ήταν να υλοποιούν τις εργασίες όχι μόνο οι δάσκαλοι αλλά να συμμετέχει και ο ίδιος ώστε να γνωρίζει τι γίνεται και να καθοδηγεί στην ουσία. Όσο αφορά τους μαθητές, θα πρέπει ο διευθυντής να φροντίζει το σχολικό περιβάλλον να είναι ασφαλές ...».

Ο Δ12 συμπληρώνει: «...δε φέρνει καλά αποτελέσματα ο συγκεντρωτισμός, συνάδει περισσότερο με την κοινωνική αδικία.. πρέπει να ορίζονται περισσότερες υποχρεώσεις...».

Ο Δ7 τονίζει: «...για κάτι τόσο σημαντικό καλό είναι να παίρνονται αποφάσεις από κοινού και δημοκρατικά...».

Ένας ακόμη προσθέτει την ανάληψη πρωτοβουλιών ως απαραίτητο στοιχείο, όπως επίσης και την συναίσθηση της ευθύνης οργάνωσης της ομάδας. Ένας άλλος τίθεται υπέρ της διαφύλαξης ισορροπιών εκ μέρους του σχολικού ηγέτη.

Βέβαια υπήρξαν δύο ακόμα διευθυντές που δεν είχαν κάτι να απαντήσουν, ή ανέφεραν κάτι διαφορετικό σε αυτήν την ερώτηση όπως ο Δ11 ο οποίος δήλωσε γενικά: «...ο σκοπός ενός διευθυντή είναι να τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα, η ομαλή λειτουργία του σχολείου, και ό, τι σχετίζεται με την επίδοση μαθητών.

4.9 Αυτοξιολόγηση διευθυντών μέσα από το έργο τους

Σε ερώτηση που τέθηκε για το πώς αξιολογούν το έργο τους οι διευθυντές, οι περισσότεροι απάντησαν και είπαν πως αξιολογούν θετικά το έργο τους και ότι είναι πολύ ευχαριστημένοι με το αποτέλεσμα, τόνισαν επίσης την καλή συνεργασίας που έχουν με τους γονείς.

Μίλησαν επίσης για μία αρμονική συνεργασία, για εφαρμογή του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, για συζήτηση-συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων, ενίσχυση εθελοντικών δράσεων και κοινωνικής προσφοράς, ελεύθερη αλλά και απρόσκοπτη έκφραση προβληματισμών.

Η Δ1 αναφέρει: «...υπάρχουν παιδιά που έχουν κάποια προβλήματα με τα μαθήματα και ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να ασχοληθεί με το πρόβλημα και να δώσει λύση αλλά και ίδιες ευκαιρίες μάθησης και ένα καλό αποτέλεσμα ...εκτιμώ ότι γίνεται θετική προσπάθεια από το σχολείο και μένα την ίδια

Πέντε ερωτηθέντες διευθυντές έχουν σαν σκοπό να δημιουργήσουν στο σχολείο ένα περιβάλλον πολύ φιλικό για τα παιδιά, επιβραβεύουν τη συνεργασία και γενικά προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα ισότητας και ισονομίας

Τόνισαν κάτι πολύ σπουδαίο, βοηθάνε οικονομικά πολλές οικογένειες που έχουν πραγματικά ανάγκη, φροντίζουν καλύπτοντάς τους τα έξοδα ρούχων, διατροφή και έξοδα εκδρομών. Ο Δ4 αναφέρει «...ο σύλλογος διδασκόντων έχει ταμείο που βοηθάει παιδιά που τα έχουν πραγματικά ανάγκη. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς βοηθάμε αγοράζοντα γραφική ύλη στους μαθητές αυτούς και φροντίζαμε επίσης για την τροφή τους στα διαλείμματα...».

Ο Δ9 αναφέρει «...φροντίζαμε και καλύπταμε τα έξοδα των μαθητών μας στις εκδρομές που διοργανώναμε όλο το έτος ...».

Διευθυντές δυο σχολείων οι οποίοι είχαν περίπτωση με ιδιαιτερότητες ζήτησαν τη βοήθεια ψυχολόγου προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά και στις δύο περιπτώσεις ώστε να μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά στο μαθητικό περιβάλλον

Θετική αυτοαξιολόγηση του έργου τους κάνουν και άλλοι διευθυντές, όπως ο Δ4: «...η εξαγωγή γρήγορων συμπερασμάτων είναι τακτική που δεν ακολουθώ προκειμένου να είμαι σίγουρος με το αποτέλεσμα.. η συζήτηση μέσω διαλόγου είναι ο επιθυμητός τρόπος αντιμετώπισης και λύσης των προβλημάτων...».

Ο Δ6 αναφέρει ότι μέσα από τα προγράμματα της ευέλικτης ζώνης μπορούμε να προσεγγίσουμε σφαιρικά τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης κερδίζοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.

Ο στόχος και η προσπάθεια του Δ8 είναι να εντάξει στη μαθητική κοινότητα τα παιδιά που βρίσκονται στο περιθώριο.

ΟΔ2 Λόγο του μεγάλου διοικητικού φόρτου εργασίας το οποίο έχει αποκομίσει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα του δημόσιου σχολείου οδηγεί τους διευθυντές στο να μη μπορούν να δώσουν το καλύτερο κομμάτι του λειτουργού της εκπαίδευσης παρόλο τον περιορισμένο χρόνο είναι ανοιχτός σε νέες προτάσεις και δράσεις συναδέρφων και τις στηρίζει ένθερμα

Ο Δ8 έκανε αναφορά ότι προτεραιότητα του αποτελεί η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου παρά η κοινωνική δικαιοσύνη διότι το εκλαμβάνει ως δευτερεύον προτεραιότητα ενός διευθυντή.

4.10 Δίοδος επικοινωνίας με τους αρμόδιους φορείς

Στην ερώτηση «Έχετε αναπτύξει συνεργασία και επικοινωνία με στόχο την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;»

Ο Δ11 έκανε αναφορά για το πρόβλημα του σχολείου από γονείς: «...κάλεσα τους γονείς από δυο μαθητές που κάπνιζαν στις τουαλέτες και όχι μόνο δεν εμφανίστηκαν ποτέ στο σχολείο αλλά και μου επιτέθηκαν φραστικά στο τηλέφωνο και οι γονείς αυτοί ήταν και μέλη στο σύλλογο διδασκόντων...».

Σε αρκετά σχολεία για να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη έγινε λόγος από κάποιους διευθυντές ότι υπήρξε μια άριστη συνεργασία με κάποιους φορείς.

Υπήρξαν κάποιες πολύ ευχάριστες δράσεις μεταξύ σχολείου, Δήμου και συλλόγου διδασκόντων όπως χρηματική βοήθεια που είναι το σημαντικότερο ή τρόφιμα σε άπορες οικογένειες ακόμη και ρουχισμός στους μαθητές που το είχαν ανάγκη.

Έγινε αναφορά από κάποιους διευθυντές για το σπουδαίο έργο που κάνουν οι ψυχολόγοι στα σχολεία και τονίζει χαρακτηριστικά ο Δ4 πως η δουλειά τους δεν πληρώνεται . Ένας ακόμη διευθυντής αναφέρει για τη πολύ σπουδαία δουλειά που γίνεται στο Επιστημονικό Κέντρο Ειδικής Αγωγής της περιοχής του για τη πολύ σημαντική δουλειά που κάνουν τα άτομα που τη στελεχώνουν.

Ο Δ4 τονίζει : «...στο κέντρο μας ενημέρωσαν πώς να αντιλαμβανόμαστε για το πότε ένα παιδί μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα μαθησιακό αλλά και με ποιον τρόπο μπορούμε να τον αξιολογούμε και να το αντιλαμβανόμαστε και αυτό νομίζω ότι είναι ένα πολύ μεγάλο βήμα ώστε να απονεμηθεί κοινωνική δικαιοσύνη σε κάθε σχολείο ...».

Κάποια παράπονα καταγράφηκαν από τον Δ13 για τη μη στήριξη του σχολείου από την τοπική κοινότητα και χαρακτηριστικά αναφέρει «...προσκαλέσαμε όλους τους κατοίκους στο μπαζάρ που έφτιαξαν τα παιδιά και ήρθαν μόνο κάποιοι γονείς ... δεν υπάρχει στήριξη από την τοπική κοινωνία καμιά».

4.11 Ανασταλτικές παρεμβάσεις στην απόπειρα του διευθυντή με στόχο την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης

Οκτώ υποκείμενα από τα λεγόμενά τους έκαναν λόγο για ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα που είναι οι γονείς. Άλλοτε δημιουργούν προβλήματα στην παράλληλη διδασκαλία και άλλοτε δεν δείχνουν συνεργάσιμοι για να λυθεί το εκάστοτε πρόβλημα που προκύπτει. Ενώ ένας διευθυντής (Δ4) αναφέρεται σε Έλληνες γονείς μαθητών που βγάζουν θυμό απέναντι σε γονείς που δεν είναι ομογενείς: «...δε θέλουν να καθίσουν τα παιδιά τους στο ίδιο θρανίο...».

Ένας ακόμα διευθυντής Δ2 αναφέρει :«...τις περισσότερες φορές και για να μην πω όλες οι γονείς ποτέ δεν παραδέχονται το λάθος του παιδιού τους .. πάντα φταίνε οι άλλοι και όχι το δικό τους το παιδί.. αυτό δυσχεραίνει την κατάσταση και των ειδικών αλλά και των εκπαιδευτικών...».

Υπάρχουν και κάποιες ρατσιστικές αντιλήψεις γονέων που αυτό επιφέρει μεγάλους κινδύνους για το παιδί στο μέλλον σύμφωνα με τα λεγόμενα του Δ7. Δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να συμμετέχουν σε σχολικές εορτές γιατί έχουν διαφορετικές αντιδημοκρατικές αντιλήψεις

Ο Δ1 τονίζει «...έχω δεχτεί κρούση από γονέα που με επιβλητικό τρόπο μου ανακοίνωσε ότι το παιδί του δε θα έπαιρνε μέρος στη γιορτή για τη 17 Νοέμβρη ...».

Επτά υποκείμενα της έρευνας, ένα επίσης μεγάλο ποσοστό, θεωρούν πολύ δύσκολο κομμάτι στη θητεία τους ως διευθυντές τη γραφειοκρατία και το θεωρούν εμπόδιο στην απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο Δ8 τονίζει: «...δίνω περισσότερη βάση σε κάποια άλλα λειτουργικά θέματα για να λειτουργήσει συντονισμένα και οργανωμένα η σχολική μονάδα...»

Ο Δ3 επισημαίνει: «...προσπαθώ, και πιστεύω είμαι ευαισθητοποιημένος για το θέμα αυτό αλλά λόγω γραφειοκρατίας δεν μπορώ να ασχοληθώ περισσότερο...»

Ο Δ4 τονίζει μάλιστα ότι : «...η δουλειά του δασκάλου δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων .. η δουλειά μας είναι λειτούργημα, το σημαντικότερο είναι να κάνουμε σωστούς πολίτες στην κοινωνία που ζούμε...».

4.12 Προτεινόμενες θεσμικές αλλαγές διευθυντών για μια κοινωνικά δίκαιη σχολική ηγεσία

Δυο διευθυντές, έκαναν λόγο για το κομμάτι της γραφειοκρατίας που υπάρχει στα σχολεία ο Δ5 αναφέρει « ... δεν προλαβαίνουμε να ασχοληθούμε με την κοινωνική ανισότητα που υπάρχει στα σχολεία, θέλουμε αλλά δεν προλαβαίνουμε...». Δυο ακόμα συνεντευξιαζόμενοι μίλησαν για την άγνοια που έχουν όσο αναφορά το νομοθετικό πλαίσιο για θέματα που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη

Τα σχολεία αναφέρουν χρειάζονται τη βοήθεια αλλά και την συμπαράσταση από όλη την τοπική κοινωνία αλλά και από τους γονείς τους ίδιους

Οκτώ διευθυντές, θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών , όλων των βαθμίδων. Πρέπει να αισθάνονται ικανοί οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις. Εξέφρασαν παράπονα προς την κυβέρνηση γιατί δεν επανδρώνουν τα σχολεία με εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους

Πέντε διευθυντές θεωρούν την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό αναγκαία τόσο για τους ίδιους τους διευθυντές όσο και τους διδάσκοντες του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρονται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους διευθυντές και στις δεξιότητες που πιστεύουν ότι είναι μια καλή ευκαιρία να βάλουν και οι ίδιοι ένα λιθαράκι ώστε να εξαλειφθεί το φαινόμενο αυτό

Ο Δ5 τονίζει: «...θα πρέπει να μας υποχρεώνει το υπουργείο να κάνουμε τέτοιου είδους σεμινάρια συνεχώς ...».

Ο Δ11 αναφέρει: «...ουδέποτε δεν έχουμε αναμορφωθεί με σεμινάρια για να αντιμετωπίζουμε προβλήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.. ο κάθε δάσκαλος πορεύεται μόνος του στο κομμάτι αυτό, σύμφωνα με την κρίση και τα πιστεύω του...».

2^{ος} άξο νας - Αντιλή ψεις για τον κοινων ικά δίκαιο ηγέτη	5. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη; Τι δεξιότητες πρέπει να διαθέτει;	6. Πόσο αποτελεσματικό θεωρείται ότι είναι το έργο σας ως διευθυντής διασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη; είστε ικανοποιημένος από την προσπάθειά που καταβάλλετε προς αυτή την κατεύθυνση κατά την εκτέλεση του έργου σας; Δώστε παραδείγματα	7. Σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας με Σχολ. Σύμβουλο, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Σύλλογο Γονέων, κ.ά, πώς ακριβώς προωθείτε την κοινωνική δικαιοσύνη; Δώστε παραδείγματα	8. Ποιές δυσκολίες κατά τη γνώμη σας ανακύπτουν και από ποιους φορείς στην προσπάθεια να διασφαλίσετε κοινωνική ή δικαιοσύνη;	9. Ποιες ενέργειες θα προτείνατε για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες που ανακύπτουν; Δώστε παράδειγμα	10. Το πλαίσιο της νομοθεσίας που ισχύει σήμερα σχετικά με το καθορισμό των αρμοδιοτήτων των διευθυντών θεωρείται ώστε βοηθάει αποτελεσματικά;	11. Αν όχι, ποιες τροποποιήσεις θεωρείτε αναγκαίες έτσι ώστε να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί ο ρόλος του Διευθυντή κατά την εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία;
Δ1	Κοινωνική συνοχή	Ικανοποιητικό, επιδέχεται βελτίωση. Υπάρχει αλλαγή στη συνοχή της σχολικής κοινότητας.	Όλες οι συνεργασίες γίνονται στα πλαίσια της ισότητας	Πολλές. Από το θεσμικό πλαίσιο	Απαραίτητη η ύπαρξη μόνιμου ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο	Αντίθετα, την δυσκολεύει	Προγράμματα επιμόρφωσης Διευθυντών για την αντιμετώπιση των κοινωνικών αδικιών
Δ2	Δύναμη της πειθούς	Δεν έχω φτάσει στο σημείο που θα ήθελα. Διαπιστώνουμε ακόμα περιπτώσεις εκφοβισμού	Κάθε προσπάθειά μας αποβλέπει στην προστασία των ευάλωτων ομάδων	Αμέτρητες. Πολλές οι αρμοδιότητες του διευθυντή	Ενεργή συμμετοχή όλων των γονέων	Την παρακωλύει	Να προβλέπεται γραμματιακή υποστήριξη και περισσότεροι υποδιευθυντές στα σχολεία ώστε να μοιραστεί ο φόρτος εργασίας
Δ3	Να έχει όραμα για	Βελτιώνομαι.	Συμμετέχει όλη η	Αρκετές. Δύσκολα	Επιμόρφωση όλου του	Προκαλεί δυσκολίες	Το Υπουργείο Παιδείας να

	τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου	Το κλίμα στο σχολείο αλλάζει μέρα με τη μέρα	κοινότητα στις δράσεις	αλλάζουν οι πεποιθήσεις των ανθρώπων	συλλόγου, αλλά και των γονέων		αλλάζει τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών
Δ4	Να εμπνέει τους άλλους με το πάθος του...	Είναι δύσκολο εγχείρημα Ανακλύπτουν συνεχώς προβλήματα	Προσπαθούμε να λύσουμε κάθε κατάσταση που θα μπορούσε να οδηγήσει κάποιους μαθητές στο περιθώριο	Πάρα πολλές. Η νομοθεσία δεν προβλέπει τέτοιες καταστάσεις	Δημιουργία σχολών γονέων, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν τα προβλήματα των παιδιών τους και να βοηθούν στην επίλυση	Αποτελεί τροχοπέδη	Κάποιες από τις αρμοδιότητες των διευθυντών να ανατεθούν στους δήμους (όπως συντήρηση κτιρίων, θέρμανση, καθαρισμός)
Δ5	Να αναλαμβάνει την ευθύνη για τη συνέπεια κάθε απόφασης	Αρκετά πλούσιο. Επιμορφώσεις, συνεργασία με γονείς και φορείς	Κανένας δεν εξαιρείται από τις δράσεις του σχολείου. Όλοι είναι ισότιμοι	Πολλές. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να αλλάξει προτεραιότητες	Ευαισθητοποίηση όλης της κοινωνίας για τα προβλήματα των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες	Την δυσκολεύει	Αρμοδιότητες του διευθυντή να ανατεθούν στους υποδιευθυντές και στο σύλλογο
Δ6	Οι ηγέτες αναπτύσσουν δυνατές σχέσεις με τους ανθρώπους της ομάδας	Επίπονο. Πολλές δυσκολίες. Μικρές αλλαγές στο σχολείο	Διαμορφώνεται Δημοκρατικό κλίμα	Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο είναι η μεγαλύτερη δυσκολία	Υποστήριξη των μαθητών που δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές, από τον σύλλογο, αλλά και από ειδικούς	Σε καμία περίπτωση	Τα σχολεία που έχουν μεγάλα ποσοστά κοινωνικά αδύναμων μαθητών να επιδέχονται μεγαλύτερη μέριμνα από το υπουργείο
Δ7	Οι ηγετικές ικανότητες δεν είναι έμφυτες	Αρκετά αποτελεσματικό. Όλος ο σύλλογος λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση	Το πρόβλημα του καθενός ατομικά, αποτελεί συλλογικό πρόβλημα του σχολείου	Τα καθήκοντα λόγιο του διευθυντή δημιουργείται περισσότερα προβλήματα	Επιμορφώσεις και υποστήριξη ψυχολόγου	Μόνο δυσκολίες δημιουργείται	Προγράμματα επιμόρφωσης Διευθυντών για την αντιμετώπιση των κοινωνικών αδικιών
Δ8	Οφείλει να δείχνει	Απαιτητικό, αλλά	Κανένας δεν νιώθει	Πάρα πολλές.	Οι φορείς του Δήμου να	Το αντίθετο	Κάποια από τα καθήκοντα των

	κατανόηση	ικανοποιητικό. Όλοι οι μαθητές νιώθουν ίσοι και ασφαλείς	παραγκωνισμένοι. Όλοι κατέχουν την ίδια θέση	Λίγοι αρμόδιοι φορείς, λίγοι ψυχολόγοι.	ενισχύουν τους δημότες που ανήκουν σε ομάδες που αντιμετωπίζουν κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα		διευθυντών να μεταφερθούν στους υποδιευθυντές και στον Δήμο
Δ9	Να αποπνέει σιγουριά και να αποτελεί σημείο αναφοράς για την ομάδα	Όχι όπως θα το ήθελα. Εξακολουθούν να υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές	Δίνονται κίνητρα στους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες να συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου	Κάθε μέρα και μια νέα δυσκολία. Δεν ξέρουμε που να απευθυνθούμε, βοήθεια από το Υπουργείο δεν παρέχεται.	Συμμετοχή όλων των μαθητών σε δράσεις που ενισχύουν την δικαιοσύνη(περιβαλλοντικά προγράμματα, εκδρομέα και εκπαιδευτικές επισκέψεις)	Αμέτρητες δυσκολίες	Υποστήριξη των διευθυντών από σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους
Δ10	Να εμπνέει σεβασμό ως ηγέτης	Ελπιδοφόρο. Δεν υπάρχουν πια «ευάλωτες» ομάδες στο σχολείο. Είναι όλοι ίσοι	Όλοι οι μαθητές και οι γονείς τους έχουν τα ίδια δικαιώματα	Πολλές δυσκολίες. Κυρίως από τους γονείς των γηγενών μαθητών	Συνεργασία με ΚΕΕΔΥ, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς	Καμία διευκόλυνση	Αναπροσαρμογή του καθηκοντολογίου του διευθυντή ώστε να έχει τον χρόνο να αφοσιωθεί στο κοινωνικό του έργο
Δ11	Να φανερώνει ότι εμπιστεύεται την κρίση και τις ικανότητες των ανθρώπων που ηγείσαι	Σε εξέλιξη. Τρέχουν δράσεις του σχολείου (συνεργασία με φορείς, ψυχολόγους, επιμορφώσεις) και τα αποτελέσματα άρχισαν να φαίνονται	Ανοιχτή ενημέρωση για τα προβλήματα του σχολείου, ώστε ο καθένας να γνωρίζει και να συμβάλλει στην επίλυσή τους	Πράγματα που έπρεπε να προβλέψει το υπουργείο, καλούμαστε εμείς να λύσουμε χωρίς τα απαραίτητα εφόδια	Να δημιουργηθεί κοινωνικό φροντιστήριο ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά που συναντούν δυσκολίες για να νιώσουν ίσοι με τους συμμαθητές τους	Το αντίθετο	Να μειωθούν οι αρμοδιότητες των διευθυντών
Δ12	Να είσαι πρότυπο και να το	Χρειάζομαι χρόνο για να πω με	Κάθε μαθητής έχει τη	Οι βασικές δυσκολίες ανακύπτου	Υποστήριξη των ευάλωτων ομάδων από	Δεν την υποστηρίζει καν	Εδικά για τα πολιτισμικά σχολεία,

	αποδεικνύει ανά πάσα στιγμή	σιγουριά. Οι προσπάθειες που γίνονται συλλογικά (συνεργασία με γονείς και ψυχολόγους) θα έχουν αποτέλεσμα	δυνατότητα να ζητήσει βοήθεια από τον σύλλογο και τον διευθυντή, ώστε αυτοί να ενεργήσουν κατάλληλα	ν από το θεσμικό πλαίσιο	ψυχολόγους		απαιτούνται συγκεκριμένα προσόντα για την επιλογή των διευθυντών
Δ13	Η ηγετική θέση συνεπάγεται της ευθύνης	Δύσκολο έργο. Δεν μπορώ να κάνω ακόμα αποτίμηση. Συμβαίνουν αλλαγές αλλά με αργό ρυθμό	Ημερίδες, ομιλίες, επιμορφώσεις κατά του εκφοβισμού, των κοινωνικών ανισοτήτων, του ρατσισμού	Ένας Δήμος πόσα σχολεία μπορεί να επικουρήσει;	Επιμορφώσεις του συλλόγου πάνω στο θέμα αυτό	Την αποτρέπει	Οι αρμοδιότητες του διευθυντή που καθορίζονται από το υπουργείο, να μην εξαντλούνται σε διοικητικές πράξεις
Δ14	Ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από το πάθος που δείχνει πάνω στη μάχη	Ικανοποιητικό. Δεν παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού και εκφοβισμού στο σχολείο	Οργάνωση δράσεων που προωθούν την ισότητα και τη δικαιοσύνη με ανοιχτή συμμετοχή προς όλους	Οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι τόσες πολλές που δεν μένει ο απαραίτητος χρόνος και η ενέργεια για τέτοιες προσπάθειες	Κοινωνικοποίηση των περιθωριοποιημένων μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα του σχολείου	Την δυσκολεύει και μάλιστα πολύ	Να δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να παίρνουν πρωτοβουλίες ανάλογα με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν
Δ15	Να δίνει κίνητρα στα μέλη της ομάδας	Τα έχω πάει αρκετά καλά. Το κλίμα στο σχολείο είναι ήρεμο, ομαδικό, συνεργατικό	Σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι, φορείς όλοι είναι σύμμαχοι στην	Η κοινωνία που ζούμε αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα.	Να συγκροτηθεί ομάδα αντιμετώπισης του εκφοβισμού που θα αποτελείται από μαθητές και διδάσκοντες	Δεν προβλέπεται καν	Αναθεώρηση των καθηκόντων ενός διευθυντή

			προσπάθει α να επικρατήσ ει η ισότητα στο σχολείο	Είναι ταξική και ρατσιστικ ή, χωρίς καμία διάθεση να αλλάξει			
--	--	--	---	--	--	--	--

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Αντιλήψεις για το κοινωνικά δίκαιο σχολείο και τα παιδιά μεταναστών 2^{ης} γενιάς

Η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των μεταναστών δεύτερης γενιάς αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο και η διαχείρισή του αντανακλά τις εκάστοτε πολιτικές της χώρας υποδοχής (προσπάθεια αφομοίωσης) η δε ένταξη των μαθητών αυτών περιλαμβάνει ένα σύνολο διαδικασιών η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Εν κατακλείδι είναι μία μεταβαλλόμενη από τις νέες εξελίξεις διαδικασία που έχει ως τελικό στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής.

3^{ος} άξονας- Αντιλήψεις για το κοινωνικά δίκαιο σχολείο και τα παιδιά μεταναστών 2^{ης} γενιάς	12. Απέναντι στα παιδιά μεταναστών, θεωρείτε ότι στο σχολείο σας υπάρχουν προκαταλήψεις από γονείς μαθητών, εκπαιδευτικούς, μαθητές; Δώστε παραδείγματα	13. Σε περίπτωση που υπάρχουν προκαταλήψεις, ποιες είναι οι επιπτώσεις κατά την άποψή σας για τους μαθητές αναφορικά με την επίδοσή στα μαθήματα και την ενγένει κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξή τους;	14. Συνήθως με ποιο τρόπο εσείς προσωπικά λύνετε αυτά τα προβλήματα; Δώστε παράδειγμα	15. Θεωρείτε ότι τα προγράμματα ομαλής ένταξης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι επαρκή και αποτελεσματικά;	16. Θεωρείτε επαρκή τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τους μετανάστες μαθητές; Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση προς αυτή την κατεύθυνση; Δώστε πρόσφατα	17. Με ποιο τρόπο κατά την άποψή σας, αυτά τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να εκλείψουν από το σχολείο σήμερα; Δώστε παραδείγματα
---	---	--	---	---	--	--

					παραδείγματα από σχετικές εκπαιδεύσεις που έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικοί του σχολείου σας	
Δ1	Ναι, κυρίως από τους συμμαθητές τους (περιθωροποιηθούν τους «ξένους») και τους γονείς τους που δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με παιδιά μεταναστών	Οι μαθητές πείθονται ότι είναι υποδεέστεροι	Συζητάμε με τον σύλλογο αυτά τα θέματα και τα λύνουμε από κοινού	Ανεπαρκή	Το υπουργείο δεν μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .	Όλοι πρέπει να καταβάλουμε προσπάθεια να αποδεχόμαστε το διαφορετικό. Με τη βοήθεια ειδικών και με την εφαρμογή δημοκρατικού τρόπου διοίκησης
Δ2	Φαινόμενα βίας και εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους	Ακόμα και όταν δεν ισχύει, συμπεριφέρονται σαν να πιστεύουν ότι είναι διαφορετικοί	Συμπεριφερόμαστε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε όλους τους μαθητές	Δεν υφίστανται	Υπάρχουν σεμινάρια και μεταπτυχιακά, τα οποία όμως είναι προσωπική επιλογή του καθενός, το υπουργείο δεν προωθεί κάτι από αυτά	Βοηθώντας να καταφέρουν τα παιδιά να μουν στη θέση του άλλου, να καταλάβουν τα προβλήματά του και τα συναισθήματά του
Δ3	Αποκλεισμός των αλλοδαπών από τους συμμαθητές τους	Οδηγούνται στο περιθώριο	Δίνουμε κίνητρα για μάθηση στους αδύναμους μαθητές	Δεν εφαρμόζονται προγράμματα	Υπάρχουν πολλά προγράμματα, όμως όλα είναι με δίδακτρα και το υπουργείο δεν εμπλέκεται	Θέλει μεγάλη προσπάθεια και χρόνο
Δ4	Τα παιδιά αυτά υφίστανται σχολικό	Παύουν να συναναστρέφονται με τους συμμαθητές	Οργανώνουμε συχνά εκδηλώσεις με θέματα	Ανύπαρκτα	Ο καθένας μόνος του επιλέγει πρόγραμμα,	Αν κατανοήσουν τα παιδιά τη θέση στην

	εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους	τους	όπως η ετερότητα, ο σχολικός εκφοβισμός για να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές ότι είναι ίσοι		το πληρώνει και επιμορφώνεται. Δεν προβλέπεται από το υπουργείο	οποία βρίσκονται οι συμμαθητές τους
Δ5	Οι γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τους «ξένους»	Συναναστρέφονται μόνο με αυτούς που πιστεύουν ότι τους μοιάζουν	Συμβουλευόμενοι ειδικούς	Ανεπαρκή	Μαζική επιμόρφωση δεν παρέχεται από το υπουργείο. Ατομικά ο καθένας κάνει ό,τι μπορεί	Πολύ δύσκολα. Πρέπει να συμβάλλουν πρωτίστως οι οικογένειες
Δ6	Περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών από τους συμμαθητές τους	Σταματούν κάθε προσπάθεια	Μαζί με τον σύλλογο προσπαθούμε να ενισχύσουμε τη θέση των αδύναμων	Ακατάλληλα	Το υπουργείο δεν υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	Όσο η κοινωνία μας παραμένει ρατσιστική, τα στερεότυπα δεν εκλείπουν
Δ7	Ρατσιστικές επιθέσεις από μαθητές και τους γονείς του	Περιθωριοποιούνται	Συνεργάζομαι με τον σύλλογο και τον ψυχολόγο	Αφήνουν τα παιδιά στην τύχη τους	Μόνο αν κάποιος πληρώσει θα επιμορφωθεί	Δύσκολα αλλάζουν τα στερεότυπα. Θέλει χρόνο και επιμονή
Δ8	Η κατάσταση έχει βελτιωθεί αρκετά. Μείωση φαινομένων εκφοβισμού	Χάνουν την αυτοεκτίμησή τους	Θέτω αυτά τα ζητήματα σε ανοιχτή συζήτηση με τα παιδιά και τους γονείς τους	Καμία αποτελεσματικότητα	Δεν τρέχουν επιμορφωτικά προγράμματα από το υπουργείο για αυτό το θέμα	Με συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς
Δ9	Οι γηγενείς μαθητές θεωρούν πως έχουν περισσότερα δικαιώματα από αυτά τα παιδιά	Νιώθουν κατώτεροι και αποτυχημένοι	Βοηθάμε τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα και στα μαθήματά τους, αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους	Εντελώς ανεπαρκή	Το υπουργείο δεν προωθεί την επιμόρφωση σε αυτόν τον τομέα	Δίνοντας σωστά παραδείγματα συμπεριφοράς στους μαθητές
Δ10	Οι	Χάνουν το	Ειδικοί και ο	Ποια	Υπάρχουν	Πρώτα πρέπει

	συμμαθητές στοχοποιούν τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα	ενδιαφέρον τους για την μάθηση	σύλλογος μιλάνε στους μαθητές για αξίες, όπως σεβασμός, ισότητα, αλληλεγγύη	προγράμματα; Δεν υπάρχουν	πολλά προγράμματα, αλλά κοστίζουν και το υπουργείο δεν βοηθά	να αλλάξει η νοοτροπία και η στάση των γονιών
Δ11	Δημιουργούνται «γκέτο» μέσα στο σχολείο	Εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο	Συζήτηση με τον σύλλογο, τους μαθητές και τους γονείς τους	Ανεπαρκή	Αυτός που επιλέγει να επιμορφωθεί θα υποστεί και το κόστος	Πολύ δύσκολο. Η κοινωνία ολόκληρη πρέπει να αλλάξει
Δ12	Όχι, δεν υπάρχουν τέτοια φαινόμενα στο σχολείο	Αντιμετωπίζουν το σχολείο ως πρόβλημα	Εντοπίζουμε εξ αρχής τα παιδιά που έχουν τάση περιθωριοποίησης και τα υποστηρίζουμε	Δεν υπάρχει καμία μέριμνα για τους μετανάστες	Το υπουργείο δεν έχει μεριμνήσει	Με την άσκηση των παιδιών στην ενσυναίσθηση και την βοήθεια των ειδικών
Δ13	Ενώ τα προβλήματα μεταξύ των συμμαθητών τα έχουμε ξεπεράσει, οι γονείς συνεχίζουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές	Χάνουν την πίστη στις δυνάμεις τους	Αν οι προσπάθειές μου δεν ευοδωθούν, απευθύνομαι στους σχολικούς συμβούλους ή κοινωνικούς λειτουργούς	Ανεπαρκή	Πολλά σεμινάρια και μεταπτυχιακά, αλλά με κόστος	Αν καταφέρουμε να μπούμε στη θέση του άλλου
Δ14	Δεν υπάρχουν προκαταλήψεις.	Δεν συμμετέχουν στα μαθήματα, κάνουν απουσίες και τελικά το εγκαταλείπουν	Με τη βοήθεια του συλλόγου και ψυχολόγων	Δεν εφαρμόζονται προγράμματα	Το υπουργείο δεν παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα με αυτό το θέμα	Αν όλοι μας αποκτήσουμε ενσυναίσθηση
Δ15	Τα παιδιά των μεταναστών δεν συμμετέχουν σε προγράμματα,	Αποκτούν προβλήματα κοινωνικοποίησης και συμπεριφοράς	Δίνοντας κίνητρα στους αδύναμους	Μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία ίσως γίνεται μια προσπάθεια	Πολλά προγράμματα, αλλά με ατομικό κόστος.	Αν τα παιδιά ευαισθητοποιθούν

εκδηλώσεις , εκδρομές γιατί οι συμμαθητές τους τους απομονώνο υν					
--	--	--	--	--	--

Συμπεράσματα

Θεωρήθηκε από όλους τους διευθυντές ότι με την εκπαίδευση θα εξαλειφθούν οι κοινωνικές διαφορές γι' αυτό και η παροχή εκπαίδευσης είναι στόχος κάθε κράτους πρόνοιας υπό την μορφή της δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους.

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα επιτακτικό και καθολικό αίτημα των ανθρώπων ενάντια στην κοινωνική αδικία, απαιτεί κατάργηση προνομίων και απονομή και προστασία στα δικαιώματα του κάθε πολίτη δηλαδή ισονομία και ισοπολιτεία για όλους.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στον ελληνικό δημόσιο σχολείο και στα μοντέλα διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές οι οποίοι μεριμνούν για κοινωνική δικαιοσύνη αναπτύσσουν στρατηγικές για να την πετύχουν ξεπερνώντας τα εμπόδια που συναντούν στο έργο τους αυτό, αλλά και θεσμικές αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν προκειμένου το σχολικό περιβάλλον να αποτελεί ένα ασφαλές και φιλόξενο χώρο μάθησης για όλους τους μαθητές.

Σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ο εντοπισμός των κοινωνικών αδικιών στο σχολείο προϋποθέτει την αντιμετώπιση όλων αυτών των λάθος συμπεριφορών ή αντιλήψεων καθώς επίσης και αλλαγών στο ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ.

5.2 Η κοινωνική δικαιοσύνη και η διαδικασία εφαρμογής και διασφάλισής της στα Δημοτικά σχολεία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Διευθυντών

Προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις σχετικά με τις απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη οι οποίες αναφέρονται παρακάτω. Ειδικότερα, οι περισσότεροι νέοι Διευθυντές ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τον όρο, ενώ ελάχιστοι από αυτούς όχι. Οι δύο Διευθυντές που είχαν άγνοια του όρου αρχικά ήταν διστακτικοί να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Λόγω ότι το θέμα σχετίζεται με τα πιστεύω, τις απόψεις, τις ευαισθησίες για το σεβασμό και τα δικαιώματα των ανθρώπων τα χαρακτήρισαν ως δύσκολο και πολύπλοκο ζήτημα. Ακόμη μερικοί από αυτούς προσπαθώντας να υποκρύψουν την ελλιπή ενημέρωσή τους δεν απάντησαν σε ότι ρωτήθηκαν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας από τους δύο Διευθυντές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαφάνηκε μια προσπάθεια υπεκφυγής αλλά και μετατόπιση της συζήτησης αλλάζοντας τη θεματολογία.

Όσον αφορά τους εναπομείναντες Διευθυντές επαληθεύεται τελικά η πολύπλευρη εννοιολογική σημασία και σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Νάστος, 2011) με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και με την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση σύμφωνα με τους Silva κ.α. (2017). Οι περισσότεροι όμως διευθυντές κάνουν αναφορά σε μια ισότητα διαφορετική από του Rawls (1971, όπως αναφέρει στο Starratt, 1991,)

Η δημοκρατική και φιλελεύθερη άποψη για βοήθεια σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες (Berkovich, 2014· Gale, 2000), ήταν εμφανή στα λόγια λιγότερων διευθυντών, ενώ οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η ισότητα προς όλους είναι η λύση (Δημαράς, 2008· Μιχαήλ, 2013· Παπάς, 2004), Πολλοί ταύτισαν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ετερότητα, την αλληλοβοήθεια, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση. Στους περισσότερους Διευθυντές ήταν ταυτόσημη έννοια με την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικές αδικίες, απειλούν την κοινωνική συνοχή, οι οποίες δυσκολεύουν τις ευάλωτες ομάδες σύμφωνα με τους (Furman, 2012· Theoharis, 2007), ίσως πολλοί μαθητές που υπήρξαν θύματα αντίστοιχης αντιμετώπισης στο χώρο του σχολείου να επαναλάβουν στο μέλλον σε άλλους ότι βίωσαν, κατά τις αναφορές του Νάστου (2011) η μη καταπολέμηση των ανισοτήτων θα προκαλέσει πρόσθετα προβλήματα στο μέλλον, λόγω συγκέντρωσης μη θετικών βιωμάτων. Από την αρχή, δεν ήταν ολοφάνερο σε αρκετούς από τους Διευθυντές ο συνδυασμός περιθωριοποίηση και κοινωνική δικαιοσύνη (Young, 1990) ότι οδεύει στην απόρριψη ανθρώπων λόγω διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού, καταγωγής, οικονομικής κατάστασης ή αναπηρίας όπως αναφέρει ο Νάστος (2011).

Έξι διευθυντές δε συνδύασαν την περιθωριοποίηση με την πραγματικότητα πως οι απομονωμένοι άνθρωποι αποστερούνται τα δικαιώματα και την ελευθερία σε σχέση με τους άλλους που δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές. Ταυτόχρονα, ούτε ένας Διευθυντής δεν έκανε αναφορά για στερεότυπα και εξουσιασμό της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (όπ. αναφ. στο Sballil, 2015, Young, 2011).

Ένας Διευθυντής λόγω των μεταπτυχιακών του σπουδών αναφέρθηκε στην κυρίαρχη κουλτούρα Ο ίδιος Διευθυντής ανέφερε τη νέα κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον η οποία βρήκε απροετοίμαστους τους διδάσκοντες επιβεβαιώνοντας ότι η απόσταση ανάμεσα στα ανώτερα και κατώτερα κοινωνικά στρώματα αυξάνεται όταν μεγεθύνεται η ετερότητα σύμφωνα με τον Ryan (2006). Η γνώμη αυτού του Διευθυντή συνάδει με τις αλλαγές που έχουν γίνει σε παγκόσμιο

επίπεδο εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας και την επίπτωση που έχει επιφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας από το 1980 όπ. αναφ.οι Archambault και Harnois (2009).

Χρειάζεται να τονίσουμε ότι ήταν και ο μόνος που αναφέρθηκε στον εθνοκεντρισμό του δημόσιου σχολείου, σε σχέση με τους υπόλοιπους διευθυντές που δεν το διατύπωσαν όπως οι Taysum και Gunter (2008), είναι εύλογο κάποιες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος να περιλάβουν υπόψη τους στοιχεία πολιτισμικά των μειονοτικών ομάδων. Η συντριπτική πλειονοψηφία των Διευθυντών δήλωσε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει το σεβασμό και την αποδοχή προς τα είδη εθνών και φυλών. Λιγότεροι την συνέδεσε με άτομα χαμηλής οικονομικοκοινωνικής θέσης, μειωμένων φυσικών ικανοτήτων, ανομοιογενών πολιτικών ή θρησκευτικών πεποιθήσεων και άλλων ιδεολογιών ή άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και με τους ρομά. Συγχρόνως, οι πιο πολλοί ανέφεραν το θέμα της κατανόησης, ανεκτικότητας του κάθε ατόμου και την αρνητική συμπεριφορά κατά της διαφορετικότητας όπως έχει τονίσει η Fraser (1998, όπ. ανάφ. στο Sballil, 2015). Σχετικά με τις σχέσεις, που συμπεριλαμβάνει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, η πλειονότητα των διευθυντών συνέδεσε την κοινωνική δικαιοσύνη με τις σχέσεις διευθυντή-μαθητή, δώδεκα διευθυντές τόνισαν τις αναμεταξύ σχέσεις των μαθητών, χαμηλότερο ποσοστό την συσχέτισε με τις σχέσεις των διδασκόντων με τον διευθυντή και αναμεταξύ των διδασκόντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών δεν κατέθεσαν προτάσεις, τρόπους για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό τάχθηκε υπέρ της συζήτησης και του διαλόγου, ενώ μερικοί σύστησαν την επίσκεψη σε κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο, σε κάθε περίπτωση που ο διάλογος δε επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δίνοντας έμφαση στην παροχή βοήθειας από τους γονείς. Αρκετοί διευθυντές δηλώνουν τη κοινωνική δικαιοσύνη ως δύναμη ενδυνάμωσης φιλικού σχολικού περιβάλλοντος με τη σχολική επίδοση (Gaudonville, 2017) και αναφέραν ότι ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί πρότυπο καλής συνεργασίας, κατανόησης, και αντίστοιχα να αντιτίθεται στις προκαταλήψεις, όπως καταγράφει και ο Perrenoud (1997, όπ. αναφ. στο Lefrancois κ.ά., 2009).

5.3 Τρόποι αντιμετώπισης φαινομένων περιθωριοποίησης και εμποδίων

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των κρουσμάτων βίας, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, σχολικού εκφοβισμού, παραπάνω από τους μισούς διευθυντές θέτουν αρχικά το διάλογο με μαθητές που έχουν υποστεί φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας ως τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού. Ένα ακόμα ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντών επέλεξε να υιοθετήσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τονίζουν ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και έτσι αναπτύσσουν δεσμούς πολύ φιλικούς τους. Αρκετοί διευθυντές επίσης αναφέρθηκαν

στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει ψυχολόγος σε κάθε σχολείο, ο Δ7 τονίζει ότι θα ‘γλυτώναμε’ πολλά προβλήματα και η κατάσταση θα ήταν αρκετά ελεγχόμενη σε όλους τους τομείς στα σχολεία μας.

Ακόμη υπήρξε ένα συμβάν, όπου έγινε χρήση κουτιού παραπόνων για τους μαθητές που λόγω προβλημάτων χρειάζονται στήριξη και βοήθεια. Οι προσέγγιση του εκάστοτε διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη είμαι άμεσα συνδεδεμένο με την ιδιοσυγκρασία και τον δεοντολογικό κώδικα του κάθε εκπαιδευτικού.

Η περιθωριοποίηση των ατόμων με ιδιαιτερότητες αλλά και μεταναστών και προσφύγων από την πλειονότητα του μαθητικού δυναμικού φέρνει το διευθυντή σε ένα τέλμα αδιεξόδου επιβεβαιώνοντας την αναφορά των (Sballil, 2015· Zembylas & Iasonos, 2016).

Μπορούμε να αναφέρουμε την ταξινόμηση τριών κατηγοριών διευθυντών όσο αναφορά το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε αυτούς που ενστερνίζονται τα ρατσιστικά στερεότυπα, τους διευθυντές που προσπαθούν να ανοίξουν ένα διάυλο επικοινωνίας μέσω διαλόγου, ενώ κάποιοι άλλοι παρουσιάζουν μία αδιάφορη στάση απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας σύμφωνα και με την αναφορά (Ναστού

(2011), Μερικοί διευθυντές ανέφεραν ως ένα ακόμα πρόβλημα δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, το οποίο οδηγεί στην αφοσίωση και όχι στην ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως τελευταίο χαμηλότερο ποσοστό αναφέρθηκε σε εμπόδια που τίθενται από διευθυντή σχολείου ο οποίος δεν ήταν συνεργάσιμος να διοργανώνει δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης.

5.4 Αντιλήψεις για τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη

Σχετικά με τη συμμετοχή διευθυντών σε κοινωνικές ομάδες που συνεισφέρουν βοήθεια σε διάφορα ιδρύματα, ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντών συμμετείχαν στην ομάδα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και ένας και στην ομάδα διαμεσολάβησης. Ακόμη ένα μεγάλο ποσοστό στήριξε δράσεις παροχής βοήθειας σε είδος και χρήμα ομάδες ατόμων που χρειαζόντουσαν οικονομική στήριξη, πιο λίγοι Διευθυντές βοήθησαν το κοινωνικό παντοπωλείο, ενώ ελάχιστοι διοργάνωσαν με μαθητές επίσκεψη σε ορφανοτροφεία.

Μηδαμινές περιπτώσεις διασφάλισαν τη παρακολούθηση παράστασης, ή τα έξοδα παιδιών για συμμετοχή σε σχολικές εκδρομές ενώ ένας διευθυντής ανέφερε τη παροχή τροφίμων και ενδυμάτων σε πρόσφυγες ως συνδρομή του σχολείου.. Ένα πιο μικρό ποσοστό διευθυντών δήλωσαν ότι επιχείρησαν να καλλιεργήσουν στους

μαθητές το σεβασμό στο διαφορετικό, όταν δεν αναλαμβάνουν άλλοι διδάσκοντες την πρωτοβουλία να διοργανωθεί εκδήλωση στο σχολικό περιβάλλον. Με τη χρήση βιωματικών ασκήσεων, θεατρικών τεχνικών, πολιτιστικών προγραμμάτων και δημιουργίας ταινιών μικρών μήκους προσπαθούν οι διευθυντές να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία. Παρ' όλα αυτά πρέπει να επισημανθεί ότι στον αντίποδα υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό διευθυντών που αποστασιοποιείται από αυτές τις εκδηλώσεις διότι δεν τις θεωρούν σημαντικές.

5.5 Συνεργασία σχολείου με φορείς

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, αποδεικνύεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων δεν αναπτύσσουν σημαντικές συνεργασίες με φορείς ώστε να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξη της δικαιοσύνης στο σχολείο τους. Σε τρία από αυτά τα σχολεία ο διευθυντής δεν επιδιώκει την συνεργασία ούτε με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας. Η έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς, όπως αναφέρουν οι Arar κ.ά. (2017), Berkovich (2014), DeMatthews κ.ά. (2017), Jacobs κ.ά. (2013), Khalifa (2013) και Theoharis (2007) δεν μπορεί να οικοδομήσει ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο. Ο διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να καλλιεργήσει αυτές τις σχέσεις και να διασφαλίσει την συνοχή της σχολικής κοινότητας (Dalsheimer-Van Der Tol & Murat, 2011, όπ. αναφ. στο Ferriere, 2016). Ο διευθυντής, εκτός από τη σχέση με τον σύλλογο γονέων πρέπει να φροντίσει να αναπτύξει σχέσεις με τους κατάλληλους φορείς της πολιτείας (Μπάκας, 2007), κάτι που αναφέρει και ο ΟΟΣΑ (Pont κ.ά., 2008). Από τους διευθυντές που έχουν να επιδείξουν έργο συνεργασίας με φορείς, το αυτόν συνεργάστηκε με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων οργανώνοντας φιλανθρωπικές δράσεις, κυρίως συγκέντρωση ειδών πρώτης ανάγκης για οικογένειες και ιδρύματα της περιοχής. Τρεις διευθυντές οργάνωσαν συναντήσεις των γονέων με ψυχολόγους, κάτι που αναφέρεται και από τους Maxwell κ.ά. (2014). Δύο μόνο διευθυντές συνεργάστηκαν με τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου για θέματα που αφορούσαν την περιθωριοποίηση και τον εκφοβισμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο ένας διευθυντής αποτάθηκε στο ΚΕ.Δ.ΔΥ, ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του να έχουν άμεση στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης και ένας άλλος, για να μπορέσει να βοηθήσει έναν μαθητή που παρουσίαζε παραβατική συμπεριφορά, επιδίωξε τη συνεργασία με υπηρεσίες του Δήμου. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι διευθυντές περιορίζονται στα καθαρά διοικητικά τους καθήκοντα και δεν τολμούν να προκαλέσουν το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία.

Κατά την προσπάθεια να διοικήσουν σχολεία πολυπολιτισμικά, με μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές τάξεις, οι διευθυντές συναντούν

αρκετά εμπόδια και δυσκολίες. Το πιο συχνό εμπόδιο, των ερωτηθέντων, είναι οι γονείς των μαθητών. Πολλοί από αυτούς δεν μπορούν να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις, δεν μπορούν να δεχθούν εύκολα το διαφορετικό και δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Ουζούνη, 2017· Sballil, 2015· Zembylas & Iasonos, 2016). Έτσι, απαγορεύουν στα παιδιά τους να πάρουν μέρος σε διάφορες δράσεις του σχολείου στις οποίες συμμετέχουν και παιδιά που διαφέρουν από τα δικά τους, ή έρχονται σε αντιπαράθεση με τους γονείς των διαφορετικών μαθητών με αποτέλεσμα να παρακωλύουν την εφαρμογή της δημοκρατίας στο σχολείο. Πολλοί γονείς λειτουργούν ατομικιστικά, όπως αναφέρει και η Ουζούνη (2017), και άλλοι μένουν αδιάφοροι απέναντι στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, οπότε δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου να φτιάξουν ένα σχολείο δίκαιο και δημοκρατικό.

Επίσης, οι ανισότητες, τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές που βιώνουν κάποιοι πολίτες αυτής της χώρας, όπως οι ανισότητες που βιώνουν οι άνθρωποι των χωριών σε σύγκριση με αυτούς που ζουν στις μεγάλες πόλεις, αποτελούν εμπόδιο στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία (Maxwell κ.ά., 2014). Άλλο ένα εμπόδιο στην εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης που αναφέρει ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών είναι ο όγκος της εργασίας τους αλλά και η γραφειοκρατία που καθιστά την εργασία τους ακόμα πιο δύσκολη. Έτσι, ένας διευθυντής έχοντας καθημερινά να διεκπεραιώσει ατελείωτα θέματα που αφορούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, θέματα με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, με τα οικονομικά του σχολείου και πολλά άλλα, δεν έχει χρόνο και ενέργεια να αφοσιωθεί σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Μιχαήλ, 2013).

Άλλος ένας παράγοντας που παρεμποδίζει το έργο των διευθυντών είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών – συναδέλφων, σύμφωνα με τέσσερις των συμμετεχόντων στην έρευνα (Bishop & McClellan, 2016), παραμένουν προσκολλημένοι σε αναχρονιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις και περιορίζονται μόνο στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Δεν κατανοούν ότι με την στάση και το παράδειγμά τους διαμορφώνουν χαρακτήρες και συνειδήσεις και απέχουν από την διαδικασία αλλαγής του κλίματος του σχολείου. Ενώ ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και να ενστερνίζεται τους όρους για τα δικαιώματα των παιδιών όπως ορίζει ο ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO. Ευτυχώς, αυτές οι περιπτώσεις είναι μεμονωμένες. Άλλο ένα εμπόδιο που αναφέρθηκε είναι οι νόμοι που πρέπει να εφαρμοστούν. Δεν βοηθούν την ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών αφού η δίγλωσση εκπαίδευση απέχει πολύ από την ελληνική πραγματικότητα (Theoharis, 2007). Αντίθετα, δεν προέκυψε κανένας παράγοντας που ανακόπτει τις προσπάθειες για αποκατάσταση της δικαιοσύνης στο σχολείο κατά την συνεργασία με φορείς και ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης. Βέβαια, οι περιπτώσεις στις οποίες αναφέρθηκε τέτοιου είδους συνεργασία είναι λίγες ώστε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ανέφερε ως εμπόδιο την ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων για σχετικές δράσεις ούτε άλλους παράγοντες

όπως τα εθνοκεντρικά Αναλυτικά Προγράμματα όπου ο πολιτισμός των μειονοτικών ομάδων είναι ανύπαρκτος, τα βιβλία που ενισχύουν μόνο την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας, τις υποδομές που δεν μπορούν να υποστηρίξουν την φιλοξενία των μαθητών και τα μέτρα της πολιτείας που πολλές φορές δεν έχουν καμία σχέση με την σχολική πραγματικότητα (Νάστος, 2011). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι διευθυντές δεν αναγνωρίζουν πλήρως τις προϋποθέσεις για την προώθηση και εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένα επίσης αξιοσημείωτο εύρημα αυτής της εργασίας είναι ότι το 40% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο που ανακόπτει την πορεία προς την επίτευξη της δικαιοσύνης. Αυτό προκύπτει είτε επειδή δεν έγινε καμία τέτοια δράση είτε γιατί στα σχολεία που υπηρετούν οι ερωτηθέντες δεν παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού οπότε δεν χρειάστηκε η αναζήτηση βοήθειας από φορείς και στελέχη της εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι όποτε ένας διευθυντής επιδίωξε συνεργασία με φορείς και στελέχη της εκπαίδευσης δεν ανέκυψε κανένα πρόβλημα, κάτι που δεν συνάδει με αναφορές στη βιβλιογραφία όπου φαίνεται να επιχειρείται έλεγχος του διευθυντή και όχι στήριξη στις προθέσεις και δράσεις του (Arag κ.ά., 2017· Brooks κ.ά., 2007· Brooks & Tooms, 2008· Μιχαήλ, 2013· Theoharis, 2007). Καταλήγουμε ότι από την παρούσα έρευνα υπάρχει ένα μικρό ποσοστό διευθυντών που έχει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη που συνάδουν με αυτά που αναφέρει ο Theoharis (2007).

5.6 Προτάσεις των διευθυντών για αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν γνωρίζει πώς το θεσμικό πλαίσιο μπορεί να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, ενώ σχεδόν οι μισοί δηλώνουν ότι δεν έχει γνώση του θεσμικού πλαισίου, όμως θεωρεί ότι οι πολλές αρμοδιότητες με τις οποίες επιφορτίζει τους διευθυντές αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθειά τους να πετύχουν τις αλλαγές που επιθυμούν.

Η πλειοψηφία αυτών, όπως αναφέρει και ο Νάστος, 2011, θεωρεί ότι χρειάζεται μια επικαιροποίηση των νόμων που αφορούν στην εκπαίδευση ώστε να δοθεί έμφαση στην σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Μόνο λίγοι ερωτηθέντες είναι θετικά προσκείμενοι στο θεσμικό πλαίσιο θεωρώντας ότι οι νόμοι που υφίστανται μεριμνούν για την είσοδο των αλλόγλωσσων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και οι δυνατότητες που δίνονται στον διευθυντή να ασκήσει το έργο του με τον τρόπο που θέλει είναι πολλές. Οι αλλαγές του θεσμικού πλαισίου που προτείνουν οι διευθυντές ώστε να προωθηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη είναι η οριζόντια επιμόρφωση όλων των λειτουργών της εκπαίδευσης, από τους εκπαιδευτικούς μέχρι τα ανώτερα στελέχη καθώς και η φροντίδα των ατόμων που

ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες (Καραβάκου, 2017· Μιχαήλ, 2013· Νάστος 2011· Ουζούνη, 2017).

Επίσης, προτείνουν την ενεργό συμμετοχή των φορέων, αλλά και των πολιτών κάθε τοπικής κοινωνίας (Jacobs κ.ά., 2013· Khalifa, 2013· Ουζούνη, 2017), καθώς και την ανάθεση κάποιων αρμοδιοτήτων σε φορείς ώστε να μειωθούν τα καθήκοντα των διευθυντών ώστε να ασχοληθούν με το κοινωνικό έργο. Πέντε εκ των διευθυντών αναφέρθηκαν στην ανάγκη για αναστοχασμό ιδεών και πράξεων των ίδιων, που αφορούν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, κάτι που συνάδει με τις προτάσεις του Συνεδρίου του Νοεμβρίου 2017 (Καραβάκου, 2017). Τέσσερις των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα απαραίτητη για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και κυρίως απαραίτητη στους σχολικούς ηγέτες (Ουζούνη, 2017) καθώς και η αναγκαιότητα να αναπτύξουν και τα παιδιά αυτή την ικανότητα και προτάθηκε η θεατρική αγωγή ως ένα μέσο που θα βοηθήσει στον στόχο αυτόν (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Τρεις διευθυντές θεωρούν ότι πρέπει να επιλέγονται διευθυντές που έχουν την ικανότητα να παράγουν κοινωνικό έργο και να μπορούν να μπορούν να ευαισθητοποιήσουν και τους συναδέλφους τους ώστε όλοι μαζί να φτιάξουν το κοινωνικά δίκαιο σχολείο (Τσότρας & Κουτούζης, 2014). Παρόμοιο ποσοστό, υποστήριξε ότι η Πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει ώστε τα σχολεία να διαθέτουν ψυχολόγους που θα υποστηρίζουν το έργο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Νάστος, 2011). Παράλληλα, πρέπει να ενταχθούν υποχρεωτικές δράσεις μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που αφορούν στις ιδιαιτερότητες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Ουζούνη, 2017), όπως είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε πρακτικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, των μαθησιακών δυσκολιών που συναντούν οι ξενόφερτοι μαθητές και όλα τα θέματα που αναδύονται σε μια ανομοιογενή κοινότητα. Δύο προτείνουν την θεσμοθέτηση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών (Jacobs κ.ά., 2013· Khalifa, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας από τους ερωτηθέντες θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει περιορισμός στη θητεία των διευθυντών ώστε να μην απέχουν πολλά χρόνια από τις αίθουσες και το παιδαγωγικό τους έργο. Ελάχιστοι συμμετέχοντες πρότειναν ως κριτήριο αξιολόγησης των διευθυντών τις δράσεις που έχουν στο ενεργητικό τους σχετικές με την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού, της κοινωνικής περιθωριοποίησης και γενικότερα της υπεράσπισης των ευάλωτων μαθητών. Προτάθηκαν δηλαδή αλλαγές στις κρίσεις των διευθυντών όπως αναφέρουν η Πυροβολάκη (2011) και ο Νάστος (2011). Επίσης, αναφέρθηκε η ανάγκη να δημιουργηθούν περισσότερες Τάξεις Υποδοχής και να ενισχυθεί η εξατομικευμένη διδασκαλία σε σχολεία που έχουν αλλόγλωσσους μαθητές (Νάστος, 2011· Μιχαήλ, 2013).

Αξίζει να αναφερθεί η πρόταση ενός διευθυντή να οργανώσει κάθε σχολείο ομάδες εκπαιδευτικών που θα έχουν την ευθύνη επίλυσης κοινωνικών αδικιών στη σχολική

κοινότητα ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές ασφαλείς μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να δοθεί έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Μιχαήλ, 2013). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν αναφέρθηκε στην θεσμοθέτηση των σχολών γονέων, ώστε οι γονείς των παιδιών να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να αναγνωρίζουν και να βοηθούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στη ζωή μέσα, αλλά και έξω από το σχολείο (Νάστος, 2011). Ομοίως δεν έγινε λόγος για αποκέντρωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε για την ανάγκη αλλαγής προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων που θα βοηθούν την συμμετοχή όλων των μαθητών. Παράλληλα, κάποιιοι από τους ερωτηθέντες δεν πρότειναν καμία αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην άγνοια των νόμων που διέπουν την εκπαίδευση είτε στην έλλειψη ευαισθησίας ή ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Κεφάλαιο 6^ο

6.1 Αποτελέσματα

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα και διαπιστώσεις ως αναφορά την επικρατούσα κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο για την κοινωνική δικαιοσύνη όσο και για την μέριμνα των διευθυντών για τη διασφάλισή της. Σε λιγότερα από τους μισούς διευθυντές δεν ήταν οικείος ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη για το λόγο αυτό προσπάθησαν να αποφύγουν την απάντησή τους επικαλούμενοι ότι είναι ένα πολύπλευρο και σύνθετο θέμα στο οποίο δε θα ήθελαν να απαντήσουν

Από κάποιους διευθυντές αναφέρθηκε ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν προστέθηκαν στοιχεία άλλων πολιτισμών ώστε να έρθουν πιο κοντά στις περιθωριοποιημένες ομάδες όπως επίσης δεν έχουν καλλιεργήσει την έννοια της ενσυναίσθησης. Αυξάνεται το χάσμα μεταξύ καταπιεσμένων και κυρίαρχων ομάδων λόγω ότι το οικονομικό και ιστορικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό οπότε δεν μπορεί να συντρέχει κοινωνική δικαιοσύνη, ισότιμη αντιμετώπιση και ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα πως υπάρχουν πολλοί συμμετέχοντες που δε συνειδητοποιούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους, με αποτέλεσμα να ξεχωρίζουν από τους περισσότερους, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν την καθεστηκυία τάξη και έτσι διαιώνίζεται η κοινωνική ανισότητα μέσα στην εκπαίδευση. Ακόμα οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι δεν ανέφεραν τις ελλείψεις της εκπαίδευσης ενώ κάποιιοι λίγοι έκαναν λόγο για την ανάγκη διαφοροποιημένης αντιμετώπισης, λόγω κάποιου κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου. Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι έκαναν αναφορά για αυτό το φαινόμενο ως ένα κατεστημένο της εκπαίδευσης από τα παλιά.

Ένα μικρό ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών δεν έλαβαν υπόψη ότι μέσα από δράσεις θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν αλλά και να μειώσουν τόσο την περιθωριοποίηση όσο και την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης αναφέρθηκε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο στις σχέσεις δάσκαλου μαθητών όσο και στις προσωπικές σχέσεις των μαθητών γενικότερα. Ακόμη θεωρούν ότι μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να διαμορφωθεί, και να ωριμάσει η κοινωνική δικαιοσύνη η οποία θα είναι το προσδόκιμο έδαφος για την κοινωνία του αύριο. Αναφέρθηκε επίσης ότι το ποσοστό ευθύνης αντιστοιχεί τόσο στους ίδιους όσο και στο Υπουργείο Παιδείας λόγω μη επένδυσης κεφαλαίων σε αυτό τον άξονα.

Κάποιες δράσεις στις οποίες εστίασαν οι διευθυντές για να επιτευχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο είναι οι παρακάτω :

- επαφή με γονείς και ψυχολόγους
- μέσα από το χώρο της αισθητικής αγωγής με βιωματικές μεθόδους στην τέχνη, το θέατρο και τη μουσική
- συμμετοχή δράσεις σε πολιτισμικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικό προγράμματα
- εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών
- γνωριμία με την ιστορία άλλων τόπων γνωρίζοντας τη διαφορετικότητα
- διάλογος και επαφή με τους γονείς
- σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινωνία, πανεπιστημιακά ιδρύματα, προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, επισκέψεις σε μουσεία
- ίση μεταχείριση όλων των μαθητών

Στα περισσότερα σχολεία των ερωτηθέντων διευθυντών, είναι ανύπαρκτη η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος πιο δικαίου πιο ασφαλούς, πιο κοινωνικού ώστε να μειώνεται η ψαλίδα του αποκλεισμού.

Αναφέροντα παρακάτω οι δράσεις και οι πρακτικές που καλλιεργήσαν για την κοινωνική δικαιοσύνη τα σχολεία των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών :

- καλλιέργειας της κριτικής αντίληψης των μαθητών από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς
- σύσταση μιας επιτροπής για πρόληψη και καταπολέμηση σχολικού εκφοβισμού
- προσφορά στο κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής
- επισκέψεις σε ορφανοτροφεία
- εξατομικευμένη διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές

- προσφορά ρούχων και τροφίμων σε πρόσφυγες ή τροφίμων στο Χαμόγελο του παιδιού και διάφορα άλλα ιδρύματα
- εκδηλώσεις για την παγκόσμια μέρα ΑΜΕΑ
- εκδηλώσεις για τα δικαιώματα του παιδιού
- εκδηλώσεις για τον ρατσισμό και τη διαφορετικότητα
- συμμετοχή σε οργανώσεις ΜΚΟ
- στους οικονομικά ασθενέστερους μαθητές οικονομική βοήθεια για συμμετοχή σε εκδρομές, θέατρα , μουσεία

Στην πλειονότητά τους τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα έδειξαν την ανυπαρξία σύστασης επιτροπών οι οποίες θα προλάμβαναν και θα καταπολεμούσαν φαινόμενα βίας, εκφοβισμού και διακρίσεων. Στον αντίποδα, οι προτάσεις της Επιτροπής για τη Μισαλλοδοξία και το Ρατσισμό της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, είναι ένα γεγονός που καταδεικνύει την απουσία του ενδιαφέροντος από το τη μέρος των ηγετών έτσι που να εξαλειφθεί η αδικία. Το φαινόμενο της παραίτησης και όχι της επιμονής στην επίλυση τέτοιων διαφορών από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ηγεσίας είναι σύνηθες στα σχολεία. Επιπρόσθετα, είναι πολύ συχνή η έλλειψη εκδηλώσεων σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, παραδείγματος χάριν η παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού ή ΑΜΕΑ και όταν πραγματοποιούνται, γίνονται με προχειρότητα δίχως ουσιαστικό ενδιαφέρον για ότι επωφελές συνεπάγεται για τους μαθητές. Η προσπάθεια που γίνεται στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και περιθωριοποίησης πραγματοποιείται συνηθέστερα με επιβολή ποινών και λιγότερο με πνεύμα που σχετίζεται με την πρόληψη και την πλήρη κατανόηση του προβλήματος

Η προσπάθεια αυτή πολλές φορές βρίσκεται αντιμέτωπη με την ίδια τη σχολική ηγεσία και πολύ περισσότερο με τους ίδιους τους γονείς. Αξιοσημείωτο ποσοστό της σχολικής ηγεσίας καταβάλλει από μόνο του προσπάθεια για την άμβλυνση του αποκλεισμού στις σχολικές μονάδες τους αποδοκιμάζοντας την παθητική συμπεριφορά συναδέλφων για το ίδιο ζήτημα, που δεν εκφράζουν την επιθυμία πραγματοποίησης δράσεων που διασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και υποτιμούν τις όποιες σχετικές οδηγίες του Υπουργείου.

Οι σχολικοί ηγέτες που τάσσονται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης και έχουν αντίληψη της ευθύνης τους, είτε προβαίνουν στην υιοθέτηση νέων πρακτικών παιδαγωγικής ως προς την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των ανθρωπιστικών αξιών, είτε κινητοποιούνται προς την κοινωνική προσφορά και την εθελοντική προσπάθεια. Η πλειονότητα της σχολικής ηγεσίας σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, αποφάνθηκαν ότι πρέπει να χαρακτηρίζονται σαν άτομα με εξαιρετικές

δεξιότητες και ευαισθησίες, αξίες ηθικής και να αποτελούν πηγή έμπνευσης για τους συναδέλφους τους προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας μαζί με την έννοια της συμπερίληψης έτσι ώστε μέσα από πνεύμα συνεργασίας ενισχύεται η δημοκρατική διαδικασία και η διαμόρφωση ενεργών πολιτών απαλλαγμένων από κάθε είδους προκαταλήψεις και διακρίσεις. Η γνώμη των περισσότερων από τους συμμετέχοντες συγκλίνει στην άποψη ότι ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης χαρακτηρίζεται από την επιθυμία διαμοιρασμού της εξουσίας και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής από κοινού, μέσω δημοκρατικών διαδικασιών.

Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία βασικό ρόλο διαδραματίζουν η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση σχετικά με τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, αντίθετα με τη κατανεμημένη ηγεσία εξασφαλίζεται η δυνατότητα ανάληψης ηγεσίας από περισσότερους. Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη χαρακτηρίζεται από το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, ακεραιότητας χαρακτήρα και φερεγγυότητας. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης ενδυναμώνει την ηγεσία σαν ομάδα, δίνοντας κίνητρα συμμετοχής σ αυτήν και στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αναβαθμίζεται η ποιότητά του έργου των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά ελάχιστοι σχολικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται την σχολική ηγεσία ως μια έννοια συνδεδεμένη με την κοινωνική δικαιοσύνη. Και αυτό ακριβώς δείχνει ότι η σχολική ηγεσία σε μεγάλο βαθμό δεν είναι εξοικειωμένη με τη σύνδεση των δυο εννοιών, σχολικής ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντίθετα κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι τα μοντέλα διοίκησης που έχουν αναφερθεί, αποτελούν κατάλληλα εργαλεία για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης, αν και στην πράξη αυτό βρίσκει εφαρμογή από λίγους. είναι τα σχολεία όπου πραγματικά καλλιεργείται το συλλογικό πνεύμα και η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τα αναφερόμενα υπάρχουν κάποια σχολεία όπου η φροντίδα για την ανάπτυξη τη συνεργασίας με άλλου φορείς της κοινωνίας βασίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία με αυτούς. Οι πλειονότητα των σχολικών ηγετών στην ουσία δεν εφαρμόζουν την κατανεμημένη ηγεσία ούτε υπήρχε διαπίστωση ενός σχολικού περιβάλλοντος ανοιχτού και φιλόξενου προς τους γονείς και τους φορείς. Επομένως συμπεραίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες ενώ παρουσιάζουν μια προθυμία ως προς το διάλογο, παρόλα αυτά, στην πράξη η στάση τους δείχνει αποστασιοποίηση και έλλειψη οράματος, χωρίς αίσθηση του χρέους ως προς την συνεισφορά τους στην βελτίωση της επίδοσης παιδιών που προέρχονται από κατώτερες μη ευνοημένες κοινωνικές ομάδες.

Επιπλέον ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί την αποστασιοποίηση και αδράνεια σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης λογική, επικαλούμενοι το φόρτο εργασίας και την γραφειοκρατία και τα ανακύπτοντα από αυτά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Παράλληλα όμως τονίζεται η αναγκαιότητα να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, αλλά και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης σχετικής με τις αναλαμβανόμενες ενέργειές τους ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Είναι αξιοσημείωτο το ποσοστό (5 διευθυντές) των διευθυντών που προκειμένου να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη, φροντίζουν για τις περιθωριοποιημένες και ευπαθείς ομάδες της κοινωνίας, αλλά εξαιρούνται από τις περιπτώσεις του δίκαιου κοινωνικά ηγέτη. Σχολικοί ηγέτες που στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη δεν εντοπίστηκαν. Σε μεγάλο ποσοστό διαφαίνεται ότι είναι υποταγμένοι στο συστημικό τους ρόλο αδικώντας τη διαφορετικότητα και αποτελώντας εμπόδιο για την απελευθέρωση του πολίτη του μέλλοντος της χώρας.

Έτσι αναπαράγεται η επικρατούσα κατάσταση και ο συμβιβασμός με αυτήν, εφόσον αρκετοί είναι αυτοί οι ηγέτες που δεν καταβάλλουν προσπάθεια μεταβολής αυτής. Στην αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης αλλά και το συμβιβασμό σε αυτήν, αρκετοί διευθυντές την αναπαράγουν και δεν προσπαθούν καθόλου να την μεταβάλουν.

Επίσης δεν μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή για μια πιο δίκαιη κοινωνία και δε μεριμνούν για πιο στενές σχέσεις με τις τοπικές αρχές. Αβίαστα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο αριθμός των διευθυντών που μπορούν να ανταπεξέλθουν επάξια στη θέση ενός ηγέτη είναι πολύ μικρός.

Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη στις σχολικές μονάδες ο οποίος προάγει το σεβασμό και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό δεν συμβάλει στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης όλων των μαθητών ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση και συμμετοχή τους.

Όσον αφορά την έντονη αντιπάθεια ή επιφυλακτικότητα απέναντι στους ξένους οι περισσότεροι διευθυντές δεν προσπάθησαν να τις αμβλύνουν μέσω εκπαίδευσης κοινωνικά ευάλωτων ομάδων και επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κάποιοι διευθυντές μίλησαν με συναίσθηση, κριτική συνείδηση και αρχές που διέπουν τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη προκειμένου να ολοκληρώσουν την αποστολή τους στην κοινωνία του σήμερα.

Το όλο έργο των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη υποθάλπεται κυρίως από τους γονείς όπου οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό/ο από αυτές των διδασκόντων λόγω των στερεότυπων καταλοίπων. Κάποιοι συνεντευξιζόμενοι καταδεικνύονται από μία έλλειψη κατανόησης της σημασίας όλων αυτών των ζητημάτων. Διαπιστώνεται αρκετή αδιαφορία σε αρκετούς διευθυντές που φέρουν ευθύνη λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο περιορίζει το έργο και το χρόνο τους.

Η πρόταση των περισσότερων διευθυντών εστιάζει τόσο στην επιμόρφωση των ίδιων όσο και των υπόλοιπων αρμόδιων προκειμένου να υπάρχει διάθεση και χρόνος για να ασχοληθούν με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει αρκετά από το περιεχόμενο της συμφωνίας του συμβουλίου της Ευρώπης με αποτέλεσμα οι προσφορά εκπαίδευσης

σε όλους τους μαθητές να μην είναι ίδια αλλά να υπάρχει μία ανισότητα. Σύμφωνα με το ΟΟΑΣΑ οι χώρες που συγχωνεύουν την δικαιοσύνη με την ποιοτική εκπαίδευση αποτελούν ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εκλείπει από το ελληνικό σχολείο. Σαφώς και ελάχιστοι διευθυντές στα ελληνικά σχολεία συμβάλουν στην μείωση των ανισοτήτων.

6.2 Προτάσεις βελτίωσης ελληνικού συστήματος

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα μας οδηγούν στις παρακάτω προτάσεις προκειμένου να βελτιωθεί το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα :

- επιμόρφωση διευθυντών, εκπαιδευτικών κοινωνικής ανισότητας στο σύγχρονο σχολείο
- η σύσταση ομάδας για δράσεις σε συνεργασία με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα
- αναθεώρηση κριτηρίων επιλογής των διευθυντών
- ένταξη ψυχολόγων τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για τους γονείς
- ίδρυση ομάδας αντιμετώπισης και πρόληψης σχολικού μπουλιγκ
- σύμπραξη σχολείων με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης σε δράσεις ξενοφοβίας
- ενθάρρυνση των διευθυντών για δημιουργία ιστότοπων προκειμένου να εκφράζονται διλλήματα προβληματισμοί και λύσεις ποικίλων ζητημάτων
- ύπαρξη ψυχολόγου σε όλα σχολεία
- μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές η προώθηση της μέριμνας για εξάλειψη της ανισότητας
- βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα θέματα όσο αναφορά τη συναισθηματική ταύτιση και τη ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου
- διάθεση σχολικών εγχειριδίων με έφεση στις ανθρωπιστικές επιστήμες
- συνεργασία όλων των σχολείων με διεθνείς οργανώσεις για την προώθηση της διαφορετικότητας
- και τέλος, αναστοχασμός των διευθυντών για κοινωνική δικαιοσύνη ώστε να συμβάλουν στη διαμόρφωση της νέας γενιάς

Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποδοκιμαστούν, να επεκταθούν και να τροποποιηθούν στα πλαίσια κάποιας σχολικής μονάδας

6.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσο αναφορά τη συγκέντρωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας υπήρχαν περιορισμοί και δυσκολίες λόγο ότι κάποιοι διευθυντές θεώρησαν αρκετά δύσκολο να δώσουν συνέντευξη για το συγκεκριμένο θέμα οπότε το δείγμα περιορίστηκε σε διευθυντές που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία αλλά και σε διευθυντές που ήταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ορισμένοι συμμετέχοντες διευθυντές δεν απάντησαν στα ερωτήματα λόγο άγνοιας του θεσμικού πλαισίου περί κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Υπήρχαν φορές που κυριαρχούσε ένας φόβος στο προκείμενο θέμα με αποτέλεσμα κάποιοι διευθυντές να κάνουν αναφορά σε άλλο θέμα και όχι στο ερωτώμενο. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από ένα μικρό ποσοστό δέκα πέντε διευθυντών δημοτικών σχολείων και σαφώς δεν μπορεί να καθολικευθεί-γενικευθεί η επικρατούσα εικόνα της χώρας.

Ο πρωταρχικός στόχος ήταν η αναζήτηση των απόψεων των διευθυντών πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ανεπάρκεια της έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για μια αντίστοιχη έρευνα στη δευτεροβάθμια και γιατί όχι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στις ηλικίες αυτές η επιρροή του σχολείου συμβάλει στη δόμηση συνειδήσεων.

Μία ακόμη ενδεικτική πρόταση είναι ο θεσμός της κοινωνικής δικαιοσύνης να ενσωματώνετε τόσο στα αναλυτικά προγράμματα των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών σπουδών. Επίσης μία ακόμη έρευνα στην ακαδημαϊκή κοινότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να ωθήσει στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση τους προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο στους διευθυντές όσο και την υπόλοιπη ακαδημαϊκή κοινότητα.

• ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιάτης, Δ. (2008). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τομ. Α, Πάτρα, ΕΑΠ.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα «Ποιότητα Στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία», 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018 από www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf.

Γαλάνης, Π., Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα στις επιστήμες υγείας. Αρχ Ελλ Ιατρ 2018, 35:268–277

Γεωργογιάννης, Π. (1999), Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997) Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Δημαράς, Α. (2008). Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη. 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από

Καραβάκου, Β. (2017). Πρακτικά από το Πρώτο Διεθνές Συνέδριο με θέμα Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από www.leadership2017.uom.gr

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, τομ. Α, Πάτρα, ΕΑΠ.

Μάρκου, Γ., Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής * Επιμόρφωσης, 1998β.

Μιχαήλ, Κ. (2013). Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Παν/μιο Κύπρου, Λευκωσία.

Μπάκας Θ., (2007). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές, Πρακτικά συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Οι Προκλήσεις Της Εποχής Μας, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007, 49-54.

Νάστος, Β. (2011). Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ουζούνη, Δ. (2017). Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: ο ρόλος της ηγεσίας. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παπάς, Α. (2004). Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1: 69-73.

Πετρονώτη Μ. (2008). Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, Ο.Ε.Π.Ε.Κ, ΕΚΚΕ. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από [www.oepk.gr/pdfs /meletes /oepk_ meleth_11.doc](http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_11.doc).

Παπάς, Α. (1998), «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα: Έκδοση Ατραπός.

Πυροβολάκη, Ρ. (2011). Σχολική ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, ΕΑΠ, Πάτρα.

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσότρας, Δ. &Κουτούζης, Μ. (2014). Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στο ρατσισμό, 9ο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Φλώρινα, 1637-1645.

• ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arar, K., Beycioglu, K. & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey. *Compare*, 47, 2, 192-206.

Archambault, J. & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique. Justice scolaire et école publique*, 11(1), 86-93. <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1331#text>.

Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, Vol. 52 Issue: 3, 282-309. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>.

Banks C., & Banks J. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152–158.

Bishop, H. & McClellan, R. (2016). Resisting Social Justice. *Journal of School Leadership*. Volume 26, 124-152.

Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.

Brandt, G. (1986). *The realization of Anti-racist Teaching*. The Palmer Press.

Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A. & Hodgins, D. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring How Influence and Equity Are Stretched Over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, Volume 17, 378-408.

Brooks, J. & Tooms, A. (2008). A Dialectic of Social Justice: Finding Synergy Between Life and Work Through Reflection and Dialogue. *Journal of School Leadership*, Volume 18, 134-163.

Brown, V., Clarke V., Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol* 2006, 3:77–101

Bush, T. (1995). *Theories of educational management: Second edition*. London: Paul Chapman.

Creswell, J.W. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίων.

DeMatthews, D. & Izquierdo, E. (2017). Authentic and Social Justice Leadership, *Journal of School Leadership*. Volume 27, 333-360.

Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.), *Qualitative Case Studies. The Sage handbook of qualitative research* (p. 443–466). Sage Publications Ltd.

- Earley P. & Weindling D. *Understanding School Leadership*. SAGE Publications, London 2004.
- Ferrière, S. (2016). Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie dans les établissements scolaires. Rapport commandé par le Cnesco. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole>.
- Froese-Germain, B. (2014). L'éducation publique et la justice sociale. Perspectives, magazine publié par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου 2018, από <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3049>.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation program. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48, No. 2, 191-229.
- Furman, G.C. & Gruenewald, D.A. (2004). Expanding the landscape of social justice: a critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40 No. 1, 49-78.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: how will we recognize it when we see it?. *International Journal of Inclusive Education*, 4:3, 253-269. DOI: 10. 1080 /136 031 100 50059178.
- Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. Rapport commandé par le Cnesco. Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου 2018, από <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole>.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Goldfarb, K. P., & 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.
- Huber G. S. (2004), "School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school", *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 No. 6, pp. 669-684.
- Jacobs, J., Yamamura, E., Guerra, P. & Nelson, S. (2013). Emerging Leaders for Social Justice: Negotiating the Journey Through Action Research. *Journal of School Leadership*, Volume 23, 91-121.
- Jones P., Forlin C. & Gillies A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, v9 n1 p60-74.

Kar, A. (2015). *Overview of Social Justice and Cultural Relevant Pedagogy*. Ανακτήθηκε από το [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PrAT0avQJ4J:jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/EMAT%25207050_KAR_paper\(edited\).docx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&lr=lang_en%7Clang_el](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PrAT0avQJ4J:jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/EMAT%25207050_KAR_paper(edited).docx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&lr=lang_en%7Clang_el)

Kenneth, M. (2016). Ensuring social justice and a diverse and equitable leadership. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από <http://clearvoz.com/wp-content/uploads/2016/01/Magdaleno-ACSA-article-3.pdf>.

Khalifa, M. (2013). Promoting Our Students: Examining the Role of School Leadership in the Self-Advocacy of At-Risk Students. *Journal of School Leadership*. Volume 23, 751-788.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D., (2008.) Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28:1, 27-42

Lefrançois, D., Éthier, M. & Demers, S. (2009). Justice sociale et réformescolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Ethiquepublique*, vol.11,1. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1327> DOI : 10.4000/ethiquepublique.1327.

Maxwell, G., Locke, L. & Scheurigh, J. (2014). The Rural Social Justice Leader: An Exploratory Profile in Resilience. *Journal of School Leadership*, Volume 24, 482-508.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Politiques et pratiques*, Volume 1. Paris, France : OCDE. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2018, από www.oecd.org/fr/edu/scolaire/44374906.pdf.

Ritchie J, Lewis J., *Qualitative research practice*. Sage Publications, London, 2004

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and policy in Schools*, 5(1), 3-17. <http://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32335/1/RyanFinal.Inclusive%20Leadership%20and%20Social%20Justice%20for%20schools.pdf>.

Sballil, I. (2015). *Le leadership en matière de justice sociale*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Παν/μιο του Μόντρεαλ.

Silva, P., Slater, C., Gorosave, G., Cerdas, V., Torres, N., Antunez, S. & Briceno, F.(2017). Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55, 3, 316-333. [https:// doi.org/10.1108/JEA-03-2016-0033](https://doi.org/10.1108/JEA-03-2016-0033).

Starratt, R. J., (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202. www-taylorfrancis-com.proxy.eap.gr/books/9781136935763.

Taysum, A. & Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199. doi : 10.1177/1 746 197 908 090 083.

Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance. *Educational Administration Quarterly*, 43, 2, 221-258.

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

Zajda J., Majhanovich S., & Rust V. (2006). Introduction: Education and Social Justice. *Review of Education*, 52, 9–22.

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 15, 3, 297-322.

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20:1, 1-25. DOI: 10.1080/13603124.2015.1080300.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Οδηγός συνέντευξης

Θέμα: «Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Ημερομηνία: 06/11/2020

Τόπος: Πτολεμαΐδα

Τύπος σχολείου : Δημοτικά

Περιοχή σχολείου: Αστική

Νομός : Κοζάνης

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα (v)

2. ΗΛΙΚΙΑ 56

3. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ : 31

4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ : 11

5. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μόνιμος/η (v) Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Βασικό πτυχίο (v) Διδασκαλείο.. Μεταπτυχιακό... Διδακτορικό.....

7. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : 209

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πώς αντιλαμβάνεσθε το όρο κοινωνική δικαιοσύνη ;
2. Ποιες άλλες αξίες συσχετίζονται με το όρο αυτό κατά τη γνώμη σας ;
3. Πώς θα περιγράφατε την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο σας ;
4. Έχετε κάποια εμπειρία συμμετοχής σε ενέργειες που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό σας περιβάλλον;
5. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη; Τι δεξιότητες πρέπει να διαθέτει;
6. Πόσο αποτελεσματικό θεωρείται ότι είναι το έργο σας ως διευθυντής διασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη; είστε ικανοποιημένος από την προσπάθειά που καταβάλλετε προς αυτή την κατεύθυνση κατά την εκτέλεση του έργου σας; Δώστε παραδείγματα
7. Σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους φορείς της σχολικής ζωής, (διοίκηση πρωτοβάθμιας, εκπαιδευτικοί σύλλογοι, κοινωνικοί φορείς) κ.ά, πώς ακριβώς προωθείτε την κοινωνική δικαιοσύνη; Δώστε παραδείγματα
8. Ποιές δυσκολίες κατά τη γνώμη σας ανακύπτουν και από ποιους φορείς στην προσπάθεια να διασφαλίσετε κοινωνική δικαιοσύνη ;
9. Ποιες ενέργειες θα προτείνετε για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες που ανακύπτουν; Δώστε παράδειγμα
10. Το πλαίσιο της νομοθεσίας που ισχύει σήμερα σχετικό με το καθορισμό των αρμοδιοτήτων των διευθυντών θεωρείται ώστε βοηθάει αποτελεσματικά ;
11. διαφορετικά ποιες είναι οι βελτιώσεις που προτείνετε
12. Απέναντι στα παιδιά μεταναστών, θεωρείτε ότι στο σχολείο σας υπάρχουν προκαταλήψεις από γονείς μαθητών, εκπαιδευτικούς, μαθητές; Δώστε παραδείγματα
13. Σε περίπτωση που υπάρχουν προκαταλήψεις, ποιες είναι οι επιπτώσεις κατά την απόψή σας για τους μαθητές αναφορικά με την επίδοση στα μαθήματα και την εν γένει κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξή τους;
14. Συνήθως με ποιο τρόπο εσείς προσωπικά λύνετε αυτά τα προβλήματα; Δώστε παράδειγμα

15. Θεωρείτε ότι τα προγράμματα ομαλής ένταξης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι επαρκή και αποτελεσματικά;

16. Θεωρείτε επαρκή τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τους μετανάστες μαθητές; Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση προς αυτή την κατεύθυνση; Δώστε πρόσφατα παραδείγματα από σχετικές εκπαιδεύσεις που έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικοί του σχολείου σας

17. Με ποιο τρόπο κατά την άποψή σας, αυτά τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να εκλείψουν από το σχολείο σήμερα; Δώστε παραδείγματα

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1^{ος} άξονας- Αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη

1. Πώς αντιλαμβάνεσθε το όρο κοινωνική δικαιοσύνη ;

Κατά τη γνώμη μου η κοινωνική δικαιοσύνη είναι η συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνία του σχολείου επί ίσοις όροις .

2. Ποιες άλλες αξίες συσχετίζονται με το όρο αυτό κατά τη γνώμη σας ;

Οι αξίες που σχετίζονται με τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη είναι η δημοκρατία η ισότητα , ελευθερία λόγου , αποδοχή διαφορετικότητας , ελευθερία έκφρασης, ισοτιμία, αλληλεγγύη, ομαδικότητα, παράληψη διακρίσεων και ισονομία, στήριξη ευπαθών ομάδων

3. Πώς θα περιγράφατε την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο σας ;

Τα τελευταία χρόνια η άποψή μου είναι ότι τέτοια φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας έχουν σχεδόν εκλείψει από τα σχολεία. Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς έχουν γεννηθεί εδώ στη χώρα μας και τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν μαζί με τα ελληνόπουλα από το νηπιαγωγείο ακόμα. Είναι σε όλες τις τάξεις μαζί.. κάνουν παρέες έξω.. κάθονται μαζί.. Τα φαινόμενα αυτά υπάρχουν αλλά είναι μεμονωμένα θα έλεγα ή σχεδόν έχουν αναληφθεί.

4. Έχετε κάποια εμπειρία συμμετοχής σε ενέργειες που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό σας περιβάλλον;

Έχουμε οργανώσει κατά καιρούς εράνους και τα χρήματα τα διαθέσαμε σε άπορες οικογένειες με σκοπό να ενισχύσουμε το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε συνεργασία με το διπλανό σχολείο όπου και συστεγαζόμαστε μια φορά το χρόνο προβάλλουμε ταινία που έχουν σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, έχουμε επίσης οργανώσει προβολή πρότζεκτ προβάλλοντας και ενισχύοντας τη διαπολιτισμικότητα.

2^{ος} άξονας - Αντιλήψεις για τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη

5. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη; Τι δεξιότητες πρέπει να διαθέτει;

Ο διευθυντής είναι αυτός που γνωρίζει καλά τι συμβαίνει στο σχολείο του. Πρέπει να είναι καταρχάς δίκαιος προς όλους, να δίνει λύσεις προς όφελος του σχολείου, να μη φοβάται να αναλάβει ευθύνες, να φροντίζει το προσωπικό του σχολείου, να θέτει στόχους και να τους υλοποιεί

6. Πόσο αποτελεσματικό θεωρείται ότι είναι το έργο σας ως διευθυντής διασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη; είστε ικανοποιημένος από την προσπάθειά που καταβάλλετε προς αυτή την κατεύθυνση κατά την εκτέλεση του έργου σας; Δώστε παραδείγματα

Σε γενικές γραμμές προβλήματα σοβαρά κοινωνικής ανισότητας δεν μπορώ να πω ότι έχω στο σχολείο μου. Τα ελληνόπουλα με τα παιδιά μεταναστών είναι τόσο πολύ εξοικειωμένα που πολλές φορές δεν τα ξεχωρίζεις. Δεν επιτρέπω να συμβούν στο σχολείο μου τέτοιου είδους άσχημα φαινόμενα. Είμαι αρκετά ευχαριστημένος από την προσπάθεια που γίνεται και βλέπω πως και τα παιδιά και οι γονείς αγκαλιάζουν οποιαδήποτε δράση κοινωνικής δικαιοσύνης και αν κάνουμε σαν σχολείο με θέρμη.

7. Σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους φορείς της σχολικής ζωής, (διοίκηση πρωτοβάθμιας, εκπαιδευτικοί σύλλογοι, κοινωνικοί φορείς) κ.ά, πώς ακριβώς προωθείτε την κοινωνική δικαιοσύνη; Δώστε παραδείγματα

Στην πόλη που ζω υπάρχει ο καλός Σαμαρείτης.. κάποιοι πιστοί κάνουν δωρεές και υπάρχει καθημερινό συσσίτιο. Έχουμε βοηθήσει πάρα πολλές φορές κυρίως με τα μεγαλύτερα παιδιά αλλά και με συναδέλφους τις δράσεις αυτές.. οι γονείς σε συνεργασία με τους δασκάλους διοργανώνουν μπαζάρ και τα χρήματα ξέρω τα

διαθέτουν σε φιλανθρωπικά ιδρύματα. Πέρσι για παράδειγμα δόθηκαν χρήματα στο χαμόγελο του παιδιού.

8. Ποιές δυσκολίες κατά τη γνώμη σας ανακύπτουν και από ποιους φορείς στην προσπάθεια να διασφαλίσετε κοινωνική δικαιοσύνη ;

-Τόσο από το υπουργείο παιδείας όσο και από την τοπική αυτοδιοίκηση γίνονται προσλήψεις αναπληρωτών και διεξάγεται ένα αξιόλογο έργο με την κοινή συναίνεση όλων των φορέων

9. Ποιες ενέργειες θα προτεινάτε για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες που ανακύπτουν; Δώστε παράδειγμα

Τα τελευταία χρόνια δε χρειάστηκε να αντιμετωπίσω τέτοιου είδους φαινόμενα. Τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα μεταξύ τους ... αν θυμηθώ παλαιότερες χρονιές αυτό που έκανα είναι να δουλεύω με τα παιδιά ομαδοσυνεργατικά.. αυτό βοηθάει πολύ.. γίνονται ένα σώμα, μια ομάδα και σαφώς θέλουν να τα πάνε πολύ καλύτερα από τις άλλες ομάδες και έτσι αναπτύσσονται δεσμοί που κρατάνε ακόμα και στην έξω τους ζωή.

10. Το πλαίσιο της νομοθεσίας που ισχύει σήμερα σχετικό με το καθορισμό των αρμοδιοτήτων των διευθυντών θεωρείται ώστε βοηθάει αποτελεσματικά ;

-Όχι βέβαια. Δεν το διευκολύνει διότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και ο διευθυντής έχει το ρόλο του διεκπεραιωτή

11. Αν όχι, ποιες τροποποιήσεις θεωρείτε αναγκαίες έτσι ώστε να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί ο ρόλος του Διευθυντή κατά την εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία;

-Θεωρώ απαραίτητο να υπάρχει μια επιμόρφωση πάνω στα θέματα κοινωνικής ανισότητας ώστε να είναι πλήρως ενημερωμένοι και να μην υπάρχει άγνοια έστω και σε αυτή την μικρή μερίδα των διευθυντών.

3^{ος} άξονας- Αντιλήψεις για το κοινωνικά δίκαιο σχολείο και τα παιδιά μεταναστών 2^{ης} γενιάς

12. Απέναντι στα παιδιά μεταναστών, θεωρείτε ότι στο σχολείο σας υπάρχουν προκαταλήψεις από γονείς μαθητών, εκπαιδευτικούς, μαθητές; Δώστε παραδείγματα

-Υπάρχουν ... όχι η πλειονότητα αλλά θεωρώ ότι υπάρχει μια μερίδα που δεν ανταποκρίνεται στην πλειονότητα των γονέων παρόλα αυτά όμως διαιωνίζουν στα παιδιά τις προκαταλήψεις τους οδηγώντας τα να απομονώνουν τα παιδιά των μεταναστών

13. Σε περίπτωση που υπάρχουν προκαταλήψεις, ποιες είναι οι επιπτώσεις κατά την απόψη σας για τους μαθητές αναφορικά με την επίδοση στα μαθήματα και την εν γένει κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξή τους;

-Τα στερεότυπα υφίστανται και μεταφέρονται στις επόμενες γενιές έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να μην έχουν μια ομαλή ένταξη και η ψαλίδα ανισότητας να μεγαλώνει περισσότερο με αποτέλεσμα να γίνεται πιο δύσκολο το έργο του εκπαιδευτικού

14. Συνήθως με ποιο τρόπο εσείς προσωπικά λύνετε αυτά τα προβλήματα; Δώστε παράδειγμα

Το ιδανικότερο θα ήταν να υπήρχαν ψυχολόγοι σε όλα τα σχολεία.. θεωρώ ότι τα προβλήματα τέτοιου είδους δεν είναι μεγάλα.. είναι θα έλεγα κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις.. είναι τόσο εξοικειωμένα τα ποια που τα τελευταία χρόνια δεν ακούμε τέτοιου είδους παράπονα. Αν συμβούν, καλώ τους γονείς στο σχολείο και με το διάλογο προσπαθώ να λύσω τις όποιες διαφορές.

15. Θεωρείτε ότι τα προγράμματα ομαλής ένταξης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι επαρκή και αποτελεσματικά;

-Είναι επαρκή αναλόγως τον δεοντολογικό κώδικα του εκπαιδευτικού

16. Θεωρείτε επαρκή τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τους μετανάστες μαθητές; Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση προς αυτή την

κατεύθυνση; Δώστε πρόσφατα παραδείγματα από σχετικές εκπαιδεύσεις που έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικοί του σχολείου σας

-Όχι. Θεωρώ πως δεν επαρκούν τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τους μετανάστες μαθητές. Πρέπει να γίνει μια σοβαρή και αξιόλογη προσπάθεια από το υπουργείο έτσι ώστε να επιμορφωθούν σωστά όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας για να μην έχουμε προβλήματα ρατσισμού στα σχολεία μας και να κυλάει πιο ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία.

17. Με ποιο τρόπο κατά την άποψή σας, αυτά τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να εκλείψουν από το σχολείο σήμερα; Δώστε παραδείγματα

- Θεωρώ πως μπορούν να εκλείψουν παρακολουθώντας σεμινάρια όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως τη βαθμίδα που υπηρετούν. Με μια σωστή κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών θα έχουμε πιστεύω πολύ καλύτερα αποτελέσματα.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

- 1) ΑΣΠΡΑΓΓΑΘΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ 5^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ
ΤΗΛ : 2463024659
- 2) ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΛΗΘΡΟΥ ΤΗΛ :
6944897616, 2386031204
- 3) ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΕΛΕΝΗ 2^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ ΤΗΛ :
6973514127,2463024598
- 4) ΗΛΙΑΔΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΡΓΩΝ ΕΟΡΔΑΙΑΣ
ΤΗΛ 2463091203
- 5) ΘΕΟΦΥΛΑΚΤΙΔΗΣ ΣΤΑΘΗΣ 12^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ ΤΗΛ : 6976622454, 2463028266
- 6) ΚΥΔΩΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ 1^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ ΤΗΛ: 6979775426, 2463024597
- 7) ΜΑΙΝΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΡΙΚΟΥ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΗΛ : 2463094333
- 8) ΜΗΤΡΟΥΛΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ 11^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ ΤΗΛ : 2463025080
- 9) ΜΠΟΥΚΩΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΝΤΟΚΩΜΗΣ
ΤΗΛ : 6974107711, 2461096244

- 10) ΟΛΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΕΤΟΥ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΤΗΛ :
6976724613, 2386041260
- 11) ΠΕΙΤΣΙΝΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ 2^Ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥΡΙΚΙΟΥ ΤΗΛ
: 2463061423
- 12) ΠΕΡΠΕΡΟΓΛΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΛΥΜΠΙΑΔΑΣ
ΤΗΛ : 6986512864, 2463075283
- 13) ΤΣΑΓΚΑΡΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ 1^Ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥΡΙΚΙΟΥ ΤΗΛ :
2463061202
- 14) ΤΣΑΝΗΣ ΒΑΓΓΕΛΗΣ 7^Ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ ΤΗΛ :
2463022941
- 15) ΤΣΟΤΣΟΣ ΠΑΥΛΟΣ 9^Ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ ΤΗΛ :
6955167908, 2463023203