



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση»**

**ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ  
ΚΥΠΡΟΥ**

*Μεταπτυχιακή εργασία*

Από τη  
**ΣΩΤΗΡΟΥΛΑ ΙΑΣΟΝΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Δρ. ΜΙΧΑΛΙΝΟΣ ΖΕΜΠΥΛΑΣ**

**Λευκωσία 2008**

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Θεωρία της Παιδείας – Αναλυτικά Προγράμματα».

Μέλη Επιτροπής Κρίσης:

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....  
Μιχαλίνος Ζεμπύλας

.....  
Πέτρος Πασιαρδής

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της προσέγγισης της διαπολιτισμικής αγωγής που ακολουθούν οι διευθυντές/τριες σε κάποια δημοτικά σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας. Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας που ενστερνίζονται οι διευθυντές/τριες σε σχέση με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και η συσχέτισή του με την προσέγγιση που υιοθετούν.

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, μεταξύ Ιουλίου 2007 – Μαΐου 2008 διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 17 διευθυντές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, διάρκειας μίας περίπου ώρας και η επιλογή των διευθυντών έγινε με βάση το ποσοστό ετερόγλωσσων παιδιών πάνω από το μέσο όρο (7.1%) του συνόλου των ετερόγλωσσων μαθητών στη συγκεκριμένη επαρχία. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση θεματικές κατηγορίες που αντιστοιχήθηκαν στη βάση των μοντέλων ηγεσίας και των προσεγγίσεων διαπολιτισμικής αγωγής που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μισοί περίπου διευθυντές υιοθετούν τη συντηρητική προσέγγιση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, ενώ λιγότεροι υιοθετούν τη φιλελεύθερη προσέγγιση και ελάχιστοι την κριτική. Επίσης, κάποιοι διευθυντές υιοθετούν στοιχεία από δύο προσεγγίσεις. Όσον αφορά στο μοντέλο ηγεσίας που ενστερνίζονται, οι περισσότεροι διευθυντές της κατηγορίας της συντηρητικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας, παρέχουν ενδείξεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολύ λίγα δείγματα κριτικής ή μετασχηματιστικής ηγεσίας παρουσιάζονται.

Η σημαντικότητα και αναγκαιότητα αυτής της έρευνας, προκύπτει κυρίως από την έλλειψη παρόμοιων ερευνών στον κυπριακό χώρο και ακόμη περισσότερο, από το όλο και αυξανόμενο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Ευρύτερα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υπογραμμίζουν τη σημασία των διευθυντών στην υιοθέτηση της προσέγγισης των σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Με βάση το ότι ο διευθυντής έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούν στις πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής των σχολείων, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της προσέγγισης που υιοθετείται σε συνδυασμό με το μοντέλο ηγεσίας των διευθυντών, ενδεχομένως να συμβάλει και στη βαθύτερη κατανόηση των διαφόρων μεθόδων εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής (και της επιβίωσης τους ή μη) στα σχολεία της Κύπρου.

## *ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ*

Με την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επίκουρο καθηγητή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Δρ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα, ο οποίος ήταν και ο σύμβουλος καθηγητής μου. Το σίγουρο είναι ότι χωρίς την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και τη συνεχή εποπτεία του, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Του οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ».

Πολλές ευχαριστίες, επίσης, στο Δρ. Πέτρο Πασιαρδή που έλαβε μέρος στην επιτροπή κρίσης της εργασίας, στη Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου για τις χρήσιμες υποδείξεις της σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας και στη Γιάννα Χαραλάμπους που έκανε τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την οικογένεια και τους στενούς μου φίλους για τη στήριξη.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω στους δεκαεπτά διευθυντές δημοτικών σχολείων, χωρίς την συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στην πράξη η έρευνα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Πρόλογος.....	10
<b>Κεφάλαιο 1</b>	
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>12</b>
<b>Κεφάλαιο 2</b>	
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ</b>	
Εισαγωγή.....	18
2.1 Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα.....	18
2.1.1 Αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation).....	20
2.1.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης (integration).....	21
2.1.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	22
2.1.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	23
2.1.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	24
2.1.6 Εκπαιδευτικά μοντέλα και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας.....	25
2.2 Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας.....	26
2.2.1 Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα / μονοπολιτισμικότητα (Conservative multiculturalism / monoculturalism).....	27
2.2.2 Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (Liberal multiculturalism).....	30
2.2.3 Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (Pluralist multiculturalism).....	32
2.2.4 Αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα (Left essentialist multiculturalism).....	33
2.2.5 Κριτική πολυπολιτισμικότητα (Critical multiculturalism).....	34
2.3 Εκπαιδευτική ηγεσία.....	36
2.3.1 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	39
2.3.1.1 Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership).....	39
2.3.1.2 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership).....	40

2.3.1.3 Επιμεριστική ηγεσία (Shared or distributed leadership).....	42
2.3.1.4 Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (Values – led contingency model).....	42
2.3.1.5 Κριτική ηγεσία (Critical Leadership).....	43
2.3.2 Εκπαιδευτική ηγεσία και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας - Προηγούμενες έρευνες στο διεθνή χώρο .....	45
2.4 Οριοθέτηση διαπολιτισμικής αγωγής στην Κύπρο και εκπαιδευτική ηγεσία.....	50
2.4.1 Πολιτική του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	51
2.4.2 Προηγούμενες έρευνες στον κυπριακό χώρο.....	54

### Κεφάλαιο 3

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή.....	57
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57
3.2 Ερευνητική μέθοδος.....	57
3.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	58
3.4 Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου.....	58
3.5 Πληθυσμός.....	61
3.6 Ερευνητικό δείγμα.....	61
3.7 Συλλογή δεδομένων.....	62
3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	64
3.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	67
3.10 Ηθικά διλήμματα.....	68
3.11 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	69

### Κεφάλαιο 4

#### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή.....	72
4.1 Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας.....	72
4.1.1 Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα.....	72
4.1.1.2 Ανωτερότητα ελληνικού πολιτισμού - Κίνδυνοι από την παρουσία ετερόγλωσσων στην κοινωνία.....	72
4.1.1.3 Διαφορά στην αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία.....	75
4.1.1.4 Προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης	

/Έμφαση στην ομοιότητα.....	77
4.1.1.5 Διαπολιτισμική αγωγή - Πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και δυσκολίες στην εφαρμογή τους.....	81
Γενικά συμπεράσματα.....	82
4.2 Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα.....	82
4.2.1 Κοινή ανθρωπιά / κοινός πολιτισμός / ισότητα.....	83
4.2.2 Έμφαση στην ομοιότητα / Προσπάθεια για γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών.....	85
4.2.3 Προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης.....	89
4.2.4 Διαπολιτισμική αγωγή - Πρακτικές και δυσκολίες στην εφαρμογή της.....	91
Γενικά συμπεράσματα.....	92
4.3 Κριτική πολυπολιτισμικότητα.....	93
4.3.1 Πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από την προοπτική του κυρίαρχου πολιτισμού - Κοινωνική αδικία – Κοινωνική αλλαγή.....	93
4.3.2 Θετική αντιμετώπιση της διαφοράς – Δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας.....	96
4.3.3 Στοχασμός – Ενσυναίσθηση.....	98
4.3.4 Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία – Προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης.....	98
4.3.5 Διαπολιτισμική αγωγή - Πρακτικές και δυσκολίες στην εφαρμογή τους.....	100
Γενικά συμπεράσματα.....	101
4.4 Διοίκηση σχολείων με πολιτισμική διαφορετικότητα – Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών.....	102
4.4.1 Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών με στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας.....	103
4.4.2 Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών με ενδείξεις εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες.....	106
4.4.3 Προφίλ εκπαιδευτικού ηγέτη που συνδυάζει μετασχηματιστική ηγεσία και εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες.....	107
4.4.4 Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών που συνδυάζουν μετασχηματιστική και κριτική ηγεσία.....	109
4.4.5 Διευθυντές με ανεπαρκή στοιχεία για υποστήριξή τους σε μοντέλα ηγεσίας.....	112
Γενικά συμπεράσματα.....	114

## Κεφάλαιο 5

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή.....	117
5.1.1 Διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης ως η μεγαλύτερη ομάδα.....	122
5.1.1.2 Σύνδεση συντηρητικής προσέγγισης με το ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.....	123
5.1.1.3 Συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και φύλο διευθυντών.....	128
5.1.2 Σχέση μεταξύ συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας και συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας.....	129
5.1.3 Τρόπος προσέγγισης διαπολιτισμικής αγωγής.....	130
Γενικές διαπιστώσεις.....	134
Επίλογος.....	136
<b>Παράρτημα</b>	
Παράρτημα Α.....	138
Παράρτημα Β.....	139
Παράρτημα Γ.....	140
<b>Βιβλιογραφία</b>	
Ελληνόφωνη.....	142
Αγγλόφωνη.....	146

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

### **Κεφάλαιο 3**

Πίνακας 3.1: Χαρακτηριστικά ερευνητικού δείγματος.....	62
Πίνακας 3.2: Στάδια ανάλυσης δεδομένων.....	65

### **Κεφάλαιο 4**

Πίνακας 4.1: Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία από τους οπαδούς της συντηρητικής προσέγγισης.....	74
Πίνακας 4.2: Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία από τους οπαδούς της φιλελεύθερης προσέγγισης.....	89
Πίνακας 4.3: Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία από τους οπαδούς της κριτικής προσέγγισης.....	98
Πίνακας 4.4: Σχέση προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και ενδείξεων μοντέλου ηγεσίας.....	114

### **Παράρτημα**

Παράρτημα Α: Πίνακας με χαρακτηριστικά προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας.....	137
Παράρτημα Β: Πίνακας με χαρακτηριστικά μοντέλων ηγεσίας.....	138

## *Πρόλογος*

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας, όπως και του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετούν. Επιδιώκεται, επίσης, όπως διαφανούν ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ προσεγγίσεων και μοντέλων. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε κυρίως στην έλλειψη παρόμοιων ερευνών στον κυπριακό χώρο, σε συνδυασμό με το ολοένα και αυξανόμενο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και την κήρυξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση του έτους 2008 ως Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου. Με βάση το ότι ο διευθυντής έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούν στις πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής των σχολείων, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της προσέγγισης σε συνδυασμό με το μοντέλο ηγεσίας των διευθυντών, ενδεχομένως να συμβάλει και στη βαθύτερη κατανόηση των διαφόρων μεθόδων εφαρμογής διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία της Κύπρου.

Η εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο που αποτελεί και την «Εισαγωγή», γίνεται οριοθέτηση του αντικειμένου στο διεθνές και κυπριακό χώρο και τίθεται το ερευνητικό πρόβλημα. Στο δεύτερο γίνεται ανάλυση των «Θεωρητικών Αφετηριών» της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη σχέση σχολείου και πολυπολιτισμικότητας και στα πέντε μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια στα πλαίσια της παρεχόμενης διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (αφομοιωτικό μοντέλο, μοντέλο ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό μοντέλο, αντιρατσιστικό μοντέλο, διαπολιτισμικό μοντέλο). Ακολούθως, δίνεται έμφαση στην τυπολογία των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας των Kincheloe και Steinberg (1997), η οποία και υιοθετείται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για τη συντηρητική πολυπολιτισμικότητα, τη φιλελεύθερη, την πλουραλιστική, την αριστερή ουσιοκρατική και την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Στο ίδιο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία στα πολυπολιτισμικά σχολεία και παρατίθενται τέσσερα κύρια μοντέλα ηγεσίας που υπάρχουν στη βιβλιογραφία· η συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική, η επιμεριστική, το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες και η κριτική ηγεσία. Σε επόμενη υποενότητα του δεύτερου κεφαλαίου αναφέρονται οι προηγούμενες έρευνες στο διεθνή χώρο και ακολούθως οριοθετείται η διαπολιτισμική αγωγή στην Κύπρο, αναφέρεται η πολιτική του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι προηγούμενες έρευνες στον κυπριακό χώρο.

Στο τρίτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία Έρευνας» παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, λεπτομέρειες για το ερευνητικό εργαλείο και το σχεδιασμό του, για τον πληθυσμό και το ερευνητικό δείγμα, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Στο τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί και τα ηθικά διλήμματα που προέκυψαν από την ποιοτική αυτή έρευνα, όπως και ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο πέμπτο, η συζήτηση αυτών των αποτελεσμάτων με ιδιαίτερη έμφαση σε τρία αποτελέσματα που θεωρήθηκαν ως τα κυριότερα. Ο επίλογος περιλαμβάνει σύνοψη των αποτελεσμάτων και σε αυτόν δίνεται το έναυσμα για διεξαγωγή άλλων ερευνών που να διερευνούν πτυχές του θέματος που δεν έχουν διερευνηθεί στην παρούσα έρευνα ή για προέκταση της ίδιας έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Γίνεται, επίσης, αναφορά στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας από το χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής για επιτυχέστερη εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής.

## Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών<sup>1</sup> στις σύγχρονες κοινωνίες είναι πλέον δεδομένη. Αποτελεί πραγματικότητα στην οποία μπορούμε να αποκριθούμε με διάφορους τρόπους. Αυτό που «ανακαλύπτουμε» ως πολυπολιτισμικότητα<sup>2</sup>, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001). «δεν είναι τίποτε άλλο από την απλή παραδοχή και την απο-ενοχοποίηση μιας κατάστασης που ανέκαθεν υπήρχε και την οποία τώρα διαπραγματευόμαστε με νέους όρους» (σελ. 74). ενώ κατά τον Καστελλάνου (2001) είναι η εξελικτική διάσταση του ανθρώπινου κόσμου.

Διαφορετικοί πολιτισμοί συμβιώνουν στον ίδιο χώρο ως αποτέλεσμα πληθυσμιακών μετακινήσεων πέρα από τα εθνικά σύνορα. Οι μαζικές μετακινήσεις που παρατηρούνται αντικατοπτρίζουν την παγκοσμιοποίηση (UNESCO, 2002), κατάσταση που αναφέρεται τόσο στη σύμπτυξη των αποστάσεων όσο και στην εντατικοποίηση της συνειδητοποίησης του κόσμου ως «παγκόσμιου χωριού» (Featherstone, Lash & Robertson, 1995). Τα μεταναστευτικά κύματα που απασχολούν σήμερα ένα αυξανόμενο αριθμό χωρών προέλευσης και υποδοχής, σχετίζονται σύμφωνα με την UNESCO (2002) με μετακινήσεις εργατικού δυναμικού, με μετανάστες που προέρχονται συνήθως από φτωχές χώρες αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και με αυξημένο αριθμό προσφύγων, ως συνέπεια τοπικών συγκρούσεων και της ρήξης του παλιού κατεστημένου μεταξύ Ανατολής και Δύσης.

Ως αποτέλεσμα, όλες οι κοινωνίες και τα έθνη χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά «την εθνική καταγωγή των πολιτών, το χρώμα του δέρματός τους, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες, καθώς και τις ατομικές εμπειρίες τους» (Tiedt & Tiedt, 2006). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Ογοζκο (2000) πως «αν η νέα χιλιετία έχει ένα μότο, υπόσχεση ή απειλή, η «διαφορετικότητα» θα ήταν αυτή» (σελ. 1). Ενώ επισημαίνεται πως το δικαίωμα να είναι κανείς διαφορετικός θεωρείται σημάδι των καιρών (Adriti, 1997), φαίνεται πως τα έθνη δεν αντιλαμβάνονται ή χειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τη διαφορετικότητα. Ο Hernes (2003) γράφει πως η διαφορετικότητα είναι τόσο φυσική στην ανθρώπινη κοινωνία όσο και η

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

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

ποικιλία στη φύση, όμως παράλληλα κάνει λόγο για το «εμείς και αυτοί» σύνδρομο των ανθρώπινων ομάδων, αφού «το ανθρώπινο είδος είναι καχύποπτο όσο ποτέ για τον «άλλο» που παρουσιάζεται ως διαφορετικός» (σελ. 65).

Η προσέγγιση που ακολουθείται σε διάφορες χώρες στο θέμα της διαφορετικότητας, δε φαίνεται να είναι ομοιόμορφη. Ειδικά στο θέμα της εθνικής και φυλετικής διαφορετικότητας, σε κάποιες χώρες είναι πιο εμφανής ο ρατσισμός και η ρατσιστική καταπίεση, ενώ σε άλλες όχι τόσο (Dimmock & Walker, 2005). Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997), αναφερόμενες στην *πολιτισμική διαφορετικότητα*<sup>3</sup>, επισημαίνουν ότι η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνδέεται με κοινωνικούς και πολιτικούς κινδύνους, οι οποίοι πυροδοτούνται στο εσωτερικό μιας μη ανεκτικής κοινωνίας και η Σάββα (2005) κάνει λόγο για κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα. Σύμφωνα με την ίδια, ποικίλες εστίες συγκρούσεων, διόγκωση του μεταναστευτικού κύματος ή της παλιννόστησης, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, φαινόμενα φτώχειας και εξαθλίωσης, ξενοφοβίας και ρατσισμού, έλλειψη κοινωνικής συνοχής και σεβασμού του «άλλου», του «διαφορετικού», του «ξένου», συμβαδίζουν με την πάλη για επικράτηση της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μέσα σε αυτό το σκηνικό των δραματικών αλλαγών της κοινωνικοπολιτισμικής δομής των διαφόρων χωρών, τα σχολεία που «ως μικροκοινωνικά συστήματα τείνουν να παρουσιάζουν τις κυρίαρχες εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας» (Dimmock & Walker, 2005, σελ.195), δεν έμειναν ανεπηρέαστα. Παρόλο που για πολύ καιρό η εκπαίδευση ενίσχυε την αντίληψη περί πολιτισμικής ομογένειας, η αναπτυσσόμενη εθνική ετερογένεια στα σύγχρονα κράτη υποχρεώνει τα σχολεία να αμφισβητήσουν τη νομιμότητα της προώθησης ενός κοινού πολιτισμού (Bush & Saltarelli, 2000). Τα σχολικά συστήματα, σύμφωνα με τους Rutler και Jones, βρίσκονται μπροστά σε προκλήσεις, πολλές από τις οποίες αδυνατούν να αντιμετωπίσουν (1998, οπ. αναφ. ο Johnson 2003). Η Παπαναούμ (2004) αναφέρεται ειδικότερα σε δύο: η μια αφορά στο ρόλο του σχολείου στη μετάδοση αξιών στο πνεύμα της

---

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

διαπολιτισμικότητας<sup>4</sup>, ενώ η άλλη στην υποχρέωσή του να εκπαιδεύει ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης.

Ο Νικολάου (2005) αναφέρει ότι «ο ουτοπικός χαρακτήρας του σχολείου ως κινητήριας δύναμης αλλαγής και βελτίωσης της κοινωνίας, παραχώρησε τη θέση του στον πιο πραγματιστικό σκοπό της προετοιμασίας ατόμων ικανών να ενταχθούν και να προσφέρουν στο σύστημα παραγωγής» (σελ.32). Παρά τη διαπίστωση αυτή, οι Hayes, Allister και Dowds (2005), επισημαίνουν τις δυνατότητες της εκπαίδευσης να δημιουργήσει κοινωνική αλλαγή. Ενδεχομένως, οι απόψεις αυτές να μπορούν να βασιστούν και στο γεγονός ότι το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα που κατά τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000), όχι μόνο δέχεται τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και με τη σειρά του ασκεί επίδραση σε αυτό.

Βέβαια, η επιτυχής ανταπόκριση της εκπαίδευσης στον πολυπολιτισμικό κόσμο που μας περιβάλλει, κρίνεται μέσα από τις επιλογές που γίνονται. Η εκπαίδευση γίνεται διαπολιτισμική, μόνο από τη στιγμή που εφαρμόζει τέτοιες παιδαγωγικές, ηθικές και πολιτικές επιλογές που να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις διαφορετικές υπαγωγές και πολιτισμικές αναφορές των μαθητών στους οποίους απευθύνεται (Forquin, 1991) ή γενικότερα, την *πολιτισμική ταυτότητα*<sup>5</sup> των μαθητών. Ακόμη περισσότερο, κυρίαρχο θα μπορούσε να θεωρηθεί το ζητούμενο που διατυπώνουν οι Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004): να είναι τέτοιες οι συνθήκες μάθησης, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ατομικά το δυναμικό τους και να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Η όλη συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα αποτελεί, σύμφωνα με το Ζεμπύλα (2007), μια εξαιρετική ευκαιρία για την εκπαιδευτική ηγεσία, γιατί θέτει με νέους όρους το ζήτημα των γενικότερων θεωρητικών και πρακτικών προϋποθέσεων της σχολικής κουλτούρας, αλλά και

---

<sup>4</sup> Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συναντάται στη βιβλιογραφία, όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997), τόσο με την έννοια της διατύπωσης των στόχων της διαπολιτισμικότητας ως παιδαγωγική αρχή (κανονιστική διάσταση) όσο και με την έννοια της περιγραφής μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης (αναλυτική διάσταση). Ειδικότερα, η πρόθεση «διά», δηλώνει την αλλαγή, το ξεπέρασμα των εμποδίων, μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

<sup>5</sup> Ο όρος της πολιτισμικής ταυτότητας εμφανίζεται κατά τον Γκότοβο (2003), σχεδόν πάντοτε σε συνδυασμό με τις κατηγορίες της εθνικότητας, της εθνότητας, της θρησκείας και της γλώσσας, καθιστώντας μία σχέση «κελύφους / περιεχομένου» με τις άλλες ταυτότητες: την εθνική, την εθνοτική, τη θρησκευτική και γλωσσική. Ο ίδιος αναφέρεται «σε υπαρκτά ή ως υπαρκτά λογιζόμενα γνωρίσματα (π.χ. ικανότητες, αξίες, προσανατολισμούς, συνήθειες, ορισμούς, παραδοχές, ρουτίνες), τα οποία πιστεύεται ότι έχει από κοινού με άλλους, κατά βάση με όλους όσους ανήκουν σε μία από τις προαναφερθείσες κεντρικές κατηγορίες συλλογικής ταυτότητας» (σελ.13).

γιατί ενθαρρύνει τη σκέψη σχετικά με τις προϋποθέσεις συνύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής στο ίδιο κοινωνικό σύστημα, παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Ο ίδιος διαβλέπει και μια σημαντική πρόκληση: τη μεγάλη δυσκολία στην εξεύρεση της χρυσής τομής μεταξύ ισοπέδωσης και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τους Dimmock και Walker (2005), η εκπαιδευτική ηγεσία «συνδέεται με το ότι οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν τη γνωστική και λειτουργική ευελιξία να διακρίνουν και να ανταποκρίνονται σε αλλαγές που προέρχονται από το εσωτερικό ή το εξωτερικό του σχολείου και οι οποίες δυνατό να έχουν επίδραση στη μάθηση» (σελ.26).

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον έχει πλέον αλλάξει. Πέρα από την ενασχόληση κυρίως με διοικητικές διαδικασίες και λειτουργίες, δίνεται πλέον έμφαση σε θέματα επάρκειας, ικανότητας και προόδου (Escobar - Ortloff & Ortloff, 2003) με ένα ρόλο που δεν εξαντλείται, κατά το Sergianni (2001), στον «άριστο» και «μοναδικό» τρόπο ηγεσίας. Στα πλαίσια αυτά, ο ίδιος αντιμετωπίζει ως πρόκληση την προώθηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα, ενδεχομένως και μέσω της ηγεσίας.

Ειδικότερα, στην κοινωνία της Κύπρου, η «πρωτοφανής παρουσία ξένων, εργαζομένων, επισκεπτών, ακόμη και μονίμων κατοίκων» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού -ΥΠΠ Φακ 7.1.05.20, 2007, σελ.1), φαίνεται να έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που παρέχουν οι Ετήσιες Εκθέσεις (2003, 2004, 2005) του ΥΠΠ, ο μέσος όρος *ετερόγλωσσων*<sup>6</sup> μαθητών στα κυπριακά δημοτικά σχολεία, ακολουθεί ανοδική πορεία με το ποσοστό τους κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 να ανέρχεται στο 7.7% (Α. Τσιάκκιρος, προσωπική επικοινωνία, 4 Φεβρουαρίου, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, το ΥΠΠ έχει διαμορφώσει συγκεκριμένο σχέδιο δράσης κάτω από τον όρο «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση» (Ετήσια Έκθεση, 2006), με κύρια επιδίωξη την ομαλή ενσωμάτωση των

<sup>6</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θεωρείται ως «ετερόγλωσσος» ο μαθητής ή ενήλικας που είναι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικός από τους γηγενείς μαθητές ή ενήλικες που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Η υιοθέτηση αυτού του όρου στηρίζεται στο πρώτο συνθετικό της λέξης, το οποίο παραπέμπει στην «ετερότητα», ακριβώς για να τονιστεί ότι αυτή θα πρέπει να ληφθεί ως θετικό και εμπλουτιστικό στοιχείο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα και με τους Manning και Baruth (1996), η ετερότητα παρέχει τα άτομα με αυξημένες ευκαιρίες εμπειρίας με άλλους πολιτισμούς, οι οποίες τους βοηθούν να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι ως άνθρωποι. Ο όρος «αλλόγλωσσος» ή «ξενόγλωσσος» παραπέμπει, σημειολογικά τουλάχιστον, στην αρνητική χροιά της διαφορετικής γλώσσας και τονίζει τη διαφορά μεταξύ του «δικού μας» και του «ξένου/άλλου».

«αλλόγλωσσων»<sup>7</sup> μαθητών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους (Ετήσια Έκθεση, 2006).

Εντούτοις, διάφοροι ερευνητές και μελετητές στον κυπριακό χώρο, καταλήγουν σε μια μάλλον αρνητική εικόνα σε σχέση με την προσφερόμενη «διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση», γεγονός που ενδεχομένως να υπονοεί την ανάγκη για αναθεώρηση και αλλαγή του τρόπου παροχής της. Ενδεικτικά, υπάρχουν αναφορές σε «ανεπάρκεια του συστήματος, με ιδιαίτερη έμφαση στην έλλειψη ακαδημαϊκής και ψυχολογικής στήριξης των μη-γγενών μαθητών» (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007, σελ.65), σε μη επαρκή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Angelides, Stylianos & Leigh, 2003), σε περιθωριοποίηση μαθητών και σε προβλήματα λόγω ρατσιστικών, εθνικιστικών και επιθετικών συμπεριφορών από μέρους Κύπριων μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2003).

Σε αυτό το σκηνικό, όλο και περισσότεροι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με την ηγεσία ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Εντούτοις, ο ρόλος του διευθυντή στα πλαίσια παροχής διαπολιτισμικής αγωγής, δεν έχει απασχολήσει το κυπριακό ερευνητικό πεδίο. Ειδικότερα, δεν υπάρχουν στον κυπριακό χώρο έρευνες που να αναφέρονται σε οποιαδήποτε πτυχή του ζητήματος ηγεσίας πολυπολιτισμικών σχολείων, πέραν από κάποιες αναφορές του Τριμικλιωίτη (2001). Τόσο η παρούσα έλλειψη σχετικών ερευνών όσο και η κήρυξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση του έτους 2008 ως Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου, έδωσαν το έναυσμα για πραγματοποίηση μιας έρευνας που να αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης του ζητήματος της πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, σε συνδυασμό με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετείται.

Στα πλαίσια παροχής διαπολιτισμικής αγωγής, φαίνεται πως η διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας, ενδεχομένως να αναδειξεί τη σημασία των διευθυντών στην υιοθέτηση της προσέγγισης των σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και να συμβάλει σε κάποιο βαθμό, στην κατανόηση του γενικότερου τρόπου προσέγγισης της από την κυπριακή δημοτική εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή είναι διαγνωστικής-περιγραφικής μορφής και επιδιώκει μια αρχική κατανόηση της προσέγγισης που ακολουθούν κάποιοι διευθυντές «πολυπολιτισμικών» σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να

<sup>7</sup> Πρόκειται για όρο που χρησιμοποιείται από το ΥΠΠ. Στο κείμενο του «Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία» (Δεκέμβριος 2007), το ΥΠΠ αναφέρεται στους αλλόγλωσσους μαθητές ως τους μαθητές «για τους οποίους η ελληνική δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα» (σελ.69).

αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στην προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας αυτών των διευθυντών και του μοντέλου ηγεσίας που ακολουθούν.

Η διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας, τονίζει τη σημασία του ρόλου των διευθυντών στην υιοθέτηση μιας ή άλλης προσέγγισης σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και συμβάλλει σε κάποιο βαθμό στην κατανόηση της σημασίας της ηγεσίας στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, αλλά και ευκαιριών, λόγω των πολυπολιτισμικών πληθυσμών των σχολείων.

## *Κεφάλαιο 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ*

### *Εισαγωγή*

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η θεωρητική οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας στη βάση της προηγούμενης σχετικής βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των περιοχών που συμβάλουν στην όσο το δυνατό καλύτερη διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό συγκείμενο. Αρχικά, γίνεται τοποθέτηση του ζητήματος της πολυπολιτισμικότητας στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο, με αναφορά σε πέντε μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί, κατά τα τελευταία πενήντα περίπου χρόνια στα πλαίσια της παρεχόμενης διαπολιτισμικής αγωγής. Ακολούθως, γίνεται παρουσίαση και κριτική θεώρηση της τυπολογίας προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας των Kincheloe και Steinberg (1997), η οποία και υιοθετείται με συγκεκριμένα επιχειρήματα. Το τρίτο μέρος του κεφαλαίου αυτού, σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία και τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Επίσης, γίνεται αναφορά σε προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς σε ζητήματα προσέγγισης των εκπαιδευτικών ηγετών ως προς την πολιτισμική διαφορετικότητα και του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετείται σε αυτά τα ζητήματα. Στο τέταρτο μέρος, γίνεται μετάβαση από το διεθνές στον κυπριακό χώρο. Επιχειρείται σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής αγωγής στην Κύπρο και γίνεται παράθεση της πολιτικής του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι ώστε να οριοθετηθεί το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι διευθυντές δημοτικών σχολείων. Τέλος, γίνεται ανασκόπηση των προηγούμενων σχετικών ερευνών στον κυπριακό χώρο.

### *2.1 Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα*

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, φαίνεται πως δημιουργεί αρκετό προβληματισμό, γενικότερα στους κόλπους της εκπαίδευσης, αλλά και ειδικότερα σε κάθε σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Η UNESCO (2002) σε έκθεσή της αναφέρει ότι ειδικότερα οι επιπτώσεις της μετανάστευσης είναι πολύ μεγαλύτερες απ' ό,τι μας επιτρέπουν να υποθέσουμε τα στατιστικά δεδομένα, όχι μόνο για τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, αλλά και για τις χώρες υποδοχής τους, κυρίως όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω ενισχύονται από τον Γκότοβο (2002) που γράφει ότι «το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στους τομείς της ασφάλειας, του κοινωνικού κράτους και σε ορισμένες περιπτώσεις της αγοράς εργασίας – ανεξάρτητα από το εάν το ποσοστό ευθύνης της μετανάστευσης στη δημιουργία προβληματικών καταστάσεων

είναι εκείνο που συνήθως της αποδίδεται ή όχι – μεταφέρεται έμμεσα και στην εκπαίδευση: μέσω των εκπαιδευτικών και των μαθητών» (σελ.4).

Η Τρούκη (2005) αναφερόμενη στον ελληνικό χώρο, επισημαίνει πως η εξέταση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, στην ουσία της συνιστά εξέταση ή μάλλον επανεξέταση της ίδιας της αποστολής του σχολείου. Όπως σημειώνει, «το ερώτημα κατά πόσο η παρουσία στην τάξη παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες βοηθά ή δυσχεραίνει τη μάθηση, στην ουσία παραπέμπει στο γενικότερο προβληματισμό για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου σήμερα» (σελ.32). Το ερώτημα που πλέον τίθεται είναι κατά πόσον το σχολείο μπορεί να βοηθήσει ώστε όλοι οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο και ενδεχομένως να φτάσουν στην επιτυχία. Πράγματι, οι Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield και Stephan (2001) τονίζουν ότι ειδικότερα οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές ομάδες, θα πρέπει να βοηθηθούν ώστε να έχουν την εμπειρία της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Για να μπορέσει όμως το σχολείο να διαμορφώσει την αποστολή του στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού του χαρακτήρα και της προσπάθειας για επιτυχία όλων των μαθητών, θα πρέπει να προσδιορίσει τη σχέση που επιδιώκει να έχει με την κοινωνία, ώστε να προβεί στις ανάλογες ενέργειες.

Παραδοσιακά, η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό που αντανακλά τις κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία, οι οποίες αναπαράγονται από γενεά σε γενεά μέσω της κοινωνικοποίησης (Hayes, κ.α., 2005). Πρόκειται για ένα σύστημα που αντικατοπτρίζει τον κοινωνικοπολιτικό σχηματισμό της κοινωνίας ή του έθνους (Hernes, 2003), που δε δίνει μορφή στην κοινωνία, αλλά προδιαγράφεται από αυτήν, ώστε να προσαρμόζεται στις επικρατούσες αξίες (Freire, 1985). Ο Μασσιάλας (2005), ο οποίος περιγράφει το σχολείο ως «μικρογραφία» της ευρύτερης κοινωνίας, αναφέρει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν ανάλογες εμπειρίες για να κατανοήσουν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας στην οποία ζουν, αλλά και για να δρουν αποτελεσματικά μέσα σε αυτήν.

Η τοποθέτηση των Δραγώνα, Σκούρτου και Φραγκουδάκη (2001) για τη σχέση σχολείου-κοινωνίας, αφορά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα στο σχολείο των «ίσων ευκαιριών» σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου. Όπως υποστηρίζουν, αυτή «σχετίζεται με τη μαζική σχολική αποτυχία των παιδιών μεταναστών και μειονοτήτων, καθώς αυτά είναι συνήθως παιδιά χειρωνακτών και μη προνομιούχων εργαζομένων» (σελ.16). Η Gunter (2001), επίσης, αναφερόμενη στη σχέση μεταξύ κοινωνικών ανισοτήτων και

εκπαίδευσης, επισημαίνει ότι οι πρώτες σχετίζονται με διακρίσεις και πολιτικά ενδιαφέροντα. τα οποία μπορούν με τη σειρά τους να επιδράσουν σε θεσμούς, όπως η εκπαίδευση. Επιπρόσθετα και σε μακροχρόνια βάση, αν το σχολείο ληφθεί υπόψη ως ένας «χώρος όπου οι ευκαιρίες ζωής κατανέμονται -συχνά άνισα- αυτό ίσως ευνοήσει ή παρεμποδίσει την κοινωνική κινητικότητα των διαφορετικών εθνικών ομάδων (Hernes, 2003, σελ.1).

Οι ΗΠΑ και η Ευρώπη προσπαθώντας να δώσουν απάντηση στα προβλήματα που προέκυπταν από την εισροή μεταναστών στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, προχώρησαν στη διαμόρφωση, αλλά και πειραματική εφαρμογή διαφόρων εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή μαθητών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής (Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003). Η εμφάνιση του κλάδου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως ιδιαίτερου κλάδου στο χώρο των επιστημών της αγωγής, τοποθετείται στη δεκαετία του 1960, οπότε η εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών εμφανίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα (Δραγώνα, κ.α., 2001). Κατά τη διάρκεια αυτών των πενήντα περίπου χρόνων και στα πλαίσια της παρεχόμενης διαπολιτισμικής αγωγής /εκπαίδευσης, έχουν αναπτυχθεί πέντε μοντέλα, τα οποία βασίστηκαν σε εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων. Πρόκειται για το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1997).

### 2.1.1 Αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation)

Η εκπαιδευτική πολιτική που κυριάρχησε στην εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, ήταν η αφομοιωτική, αλλά σύμφωνα με το Νικολάου (2000), «εξακολουθεί μέχρι σήμερα να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς» (σελ.120). Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται σε δύο θεωρίες: τη θεωρία του «πολιτισμικού ελλείμματος» και τη θεωρία της «πολιτισμικής ομοιογένειας».

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, η αποτυχία των παιδιών των μειονοτήτων οφείλεται στη «φτωχή» τους γλώσσα, την «απουσία ερεθισμάτων», την «αποδιοργάνωση» των οικογενειακών δομών, τη «μοιρολατρία» και την «παθητικότητα» και έτσι το σχολείο καλείται να αντισταθμίσει αυτό το «έλλειμμα» προσπαθώντας να δώσει τα ερεθίσματα που τους λείπουν και να τους μεταδώσει τις αξίες που δεν έχουν (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγο, & Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001). Βασική θέση της θεωρίας της «πολιτισμικής ομοιογένειας» είναι η αντίληψη του έθνους «ως ενιαίο σύνολο από εθνική και πολιτισμική άποψη»

(Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ.87). με παράλληλη αποσιωποίηση του γεγονότος ότι οι κοινωνικές ταυτότητες είναι πολλές και ιεραρχημένες στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων (Φραγκουδάκη, 1997α).

Στα πλαίσια της αφομοιωτικής λειτουργίας, η οποία υιοθετήθηκε τόσο από τη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1960 όσο και από την κοινωνία των ΗΠΑ, η οποία στηρίχτηκε στην ιδεολογία του «χωνευτηρίου»<sup>8</sup> (Ανδρούσου, κ.α., 2001), το σχολείο είναι μονοπολιτισμικό και έχει ως στόχο την περιθωριοποίηση ή εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Τα ετερόγλωσσα παιδιά ορίζονται ως «πρόβλημα» και δίνεται μεγάλη σημασία στη γρήγορη εκμάθηση της «κυρίαρχης» γλώσσας στις μειονότητες, ως μέσου πρόσκτησης του «κυρίαρχου» πολιτισμού (Cohen & Manion, 1981, οπ. αναφ. η Κοντογιάννη, 2002).

### 2.1.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης (integration)

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, σύμφωνα με τις Ανδρούσου κ.α. (2001), γίνεται επανεξέταση της αφομοιωτικής πολιτικής, λόγω χαμηλής επίδοσης των μειονοτικών μαθητών και προβλημάτων στη σχολική τους συμπεριφορά και συνειδητοποιείται η ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος στόχος αυτού του μοντέλου, όπως και στο αφομοιωτικό, είναι η πρόσκτηση από τις μειονότητες του «κυρίαρχου» πολιτισμού με στόχο τη δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας (Κοντογιάννη, 2002), γι' αυτό και πρόκειται για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» (Νικολάου, 1999).

Ο Γκόβαρης (2001) γράφει επίσης ότι «η ιδέα και η πολιτική της ενσωμάτωσης συνδέεται με το στόχο της διαφύλαξης της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής μεταναστών» (σελ.52). Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή μόνο στο βαθμό που δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας και η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που διαμορφώθηκε για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2000).

---

<sup>8</sup> Η ιδεολογία του «χωνευτηρίου» (melting pot) υποστηρίζει «τη δημιουργία ενός νέου μορφώματος που προκύπτει από την ανάμειξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, γεγονός που αναγνωρίζει την εθνοπολιτισμική ετερογένεια και το δικαίωμα των επιμέρους ομάδων να διατηρούν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους» (Ανδρούσου, κ.α., 2001, σελ.20).

Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, φάνηκε ότι ούτε τα μοντέλα της αφομοίωσης ούτε της ένταξης πετυχαίνουν τους στόχους τους, καθώς οι μειονότητες σε όλο τον κόσμο αρχίζουν να διεκδικούν τη διατήρηση της πολιτισμικής τους συνέχειας και την προστασία των θρησκευτικών, γλωσσικών και πολιτισμικών τους διαφορών. Από τη μία, το αφομοιωτικό μοντέλο «κατακρίθηκε, διότι κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) και από την άλλη, το μοντέλο της ενσωμάτωσης «κατακρίθηκε, διότι η επικαλούμενη ισότητα των ευκαιριών είναι στην ουσία ανύπαρκτη» (ο.π. σελ.88).

### 2.1.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σηματοδοτεί τη μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Γεωργογιάννης, 1999). Όπως σημειώνουν οι Ανδρούσου κ.α. (2001), από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στις ΗΠΑ εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με κεντρικό σύνθημα να «γνωρίσουμε την κουλτούρα του διπλανού μας» (σελ.23), τα οποία αιτούνται αλλαγές στις μεθόδους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που να είναι προσαρμοσμένες στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Σύμφωνα με τους ίδιους, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τρεις παραδοχές· η αυτοεκτίμηση των παιδιών των μειονοτήτων ενισχύεται μέσα από τη διδασκαλία δικών τους πολιτισμικών στοιχείων, η αύξηση της αυτοεκτίμησης επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών των μειονοτήτων και κατά συνέπεια ενισχύεται η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, η γνώση για τους άλλους πολιτισμούς εμποδίζει τη δημιουργία προκαταλήψεων και περιορίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις εις βάρος των μειονοτήτων.

Εντούτοις, το μοντέλο αυτό κατηγορήθηκε για «υπερβολική απλοϊκότητα» (Boudon & Bourricaud, 1982, οπ. αναφ. ο Νικολάου, 2000), αφού δε σημαίνει τίποτε άλλο παρά την απλή συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμών και την ανοχή του «κυρίαρχου» πολιτισμού απέναντι στους άλλους πολιτισμούς (Κοντογιάννη, 2002). Πιο συγκεκριμένα, απομονώνει το επίπεδο του πολιτισμού, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές βάσεις της πολιτισμικής ιεραρχίας, παραγνωρίζει το ρατσισμό ή τον ανάγει στην άγνοια των χαρακτηριστικών του «άλλου» (Ανδρούσου κ.α., 2001) και μέσα από τον υπερτονισμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστών, παρουσιάζει μια εξωτική και φολκλορική διάσταση του πολιτισμού των άλλων που πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Νικολάου, 1999). Ενδεχόμενος κίνδυνος, κατά τους Sohan, Gajendra, Kanka και Celia (1997), είναι η ενίσχυση και όχι η μείωση της αίσθησης της διαφορετικότητας, αφού η εθνική

συνείδηση ως αίσθηση του «εμείς», εξαρτάται από τη λήψη πληροφοριών σχετικά με άλλες εθνικές ομάδες, οι οποίες διαφέρουν σε κάποιους τομείς.

#### 2.1.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο

Οι κριτικές που ασκήθηκαν στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, οδήγησαν από τη δεκαετία του 1980, τη Βρετανία κυρίως, στην ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής κατεύθυνσης, η οποία είχε ως βασική παραδοχή ότι «ο ρατσισμός δεν εξαντλείται στις προκαταλήψεις, αλλά διαποτίζει το σύνολο των κοινωνικών δομών και θεσμών» (Sohan κ.α., σελ.24). Οι βασικοί στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου σχετίζονται με την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης, τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει (Νικολάου, 2000), τη «χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα» (Brandt, 1986, οπ. αναφ. ο Νικολάου, 2000, σελ.129) και πρωταρχικό στόχο αποτελεί «η ανάδειξη και η καταπολέμηση των θεσμοποιημένων ρατσιστικών πρακτικών σε όλα τα κοινωνικά πεδία, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης» (Ανδρούσου, 2001, σελ.25).

Οι Ανδρούσου κ.α. (2001) αναφέρονται σε δύο εκδοχές του αντιρατσισμού: τη φιλελεύθερη και την πιο ριζοσπαστική εκδοχή. Σύμφωνα τους ίδιους, η πρώτη εκδοχή ουσιαστικά συμερίζεται μια κοινή λογική με τις πολυπολιτισμικές προτάσεις, αφού ταυτίζει το ρατσισμό με την άγνοια και υποστηρίζει ότι μπορεί να καταπολεμηθεί μέσα από τον ορθό λόγο. Από την άλλη, βάση της πιο ριζοσπαστικής εκδοχής είναι ότι «δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική αμφισβήτηση του ρατσισμού στο χώρο του σχολείου, αν δε συνδυαστεί με μία σαφή τοποθέτηση σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή, ενίσχυση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων» σε επίπεδο κοινωνίας (ό.π., σελ.25). Φαίνεται πως πρόκειται για μια εκδοχή που διαπνέεται και από αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Ενδεικτικά, ο Trifonas (2003) αναφέρεται στη σημαντικότητα που έχει η εξέταση του κοινωνικοπολιτικού πεδίου των υποκειμενικών διαφορών, ώστε να φωτιστεί το ιδεολογικό πλαίσιο των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, ζήτημα που προωθεί και η αντιρατσιστική εκπαίδευση.

Αυστηρή κριτική, όμως, έχει δεχτεί και το αντιρατσιστικό μοντέλο. Οι στόχοι της κατάργησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, της υπεροχής και προνομιακής μεταχείρισης του γηγενούς πληθυσμού, εμφανίζονται ως πολύ φιλόδοξοι, αφού απαιτούν πολλές προσπάθειες για να εφαρμοστούν στην πράξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ακόμη περισσότερο, υπάρχει το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που για το Γεωργογιάννη (1997) θα έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις. Παρ' όλα αυτά, οι πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης είναι αναπόφευκτες (Apple, 1979).

### 2.1.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, κατά το Δαμανάκη (2002), ύστερα από εγκατάλειψη της υπόθεσης του ελλείμματος και τη μετάβαση στην υπόθεση της διαφοράς, σύμφωνα με την οποία το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται ως «ελλειμματικό», αλλά ως «διαφορετικό» και πρέπει να τύχει σεβασμού από τα μέλη και τους φορείς της πλειονότητας. Η μεταφορά του μοντέλου αυτού στην εκπαίδευση, διέπεται, σύμφωνα με το Helmut Essinger, από τέσσερις βασικές αρχές: την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους, την αλληλεγγύη που παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία και ξεπερνά τα όρια των ομάδων, κρατών και φυλών, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό, την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (1988, οπ. αναφ. ο Μάρκου, 1997). Στην περίπτωση του, ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», έτυχε ευρύτατης χρήσης, είναι όμως όρος που χαρακτηρίζεται από πολυσημία και ρευστότητα περιεχομένου, αφού διατυπώθηκαν γι' αυτόν ποικίλοι ορισμοί (Ανδρούσου, κ.α., 2001).

Παρά, όμως, το γεγονός αυτό, είναι κοινή αντίληψη ότι το μοντέλο αυτό απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων (Δαμανάκης, 1997) και ότι η έννοια του «πολιτισμού», δεν περιγράφεται μόνο μέσα από τις ορατές εκφάνσεις του στη γλώσσα, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, τη διατροφή, την ένδυση, τη μουσική, ούτε είναι στατική και περιοριστική. Αντίθετα, συμπεριλαμβάνει και «λιγότερο ορατές διαστάσεις που έχουν να κάνουν με κατηγορίες σκέψης και αντίληψης ή με κοσμοθεωρίες» (Ασκούνη, 2001, σελ.105). Για το Ζεμπύλα (2008), το μοντέλο αυτό, δε σχετίζεται με ένα καινούριο μάθημα, ούτε για μια δραστηριότητα που γίνεται κατά τη διάρκεια ενός καθιερωμένου χρονικού πλαισίου. Πρόκειται για μια διάσταση που διαχέεται σε ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα, μια κοινωνική και πολιτική στάση που προσανατολίζει οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στα σχολεία.

Ο Γκότοβος (2002) ενισχύει τις παραπάνω θέσεις γράφοντας ότι η πρόθεση «δια» στο σύνθετο «διαπολιτισμική», παραπέμπει ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει. Υποδηλώνει, κατά τον ίδιο, πως είναι «επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον (πολιτισμικό) ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία» (σελ.3), γεγονός που «σηματοδοτεί τον περιορισμό της απολυτότητας της οπτικής γωνίας από την οποία το υποκείμενο παρατηρεί και ορίζει τον κόσμο ως μέλος μιας συλλογικότητας και τη σχετικότητα της μονοπολιτισμικής εκδοχής των πραγμάτων» (ο.π.).

Στην περίπτωση που πληρείται ο παραπάνω παράγοντας, τα άτομα μπορούν να εμπλακούν και σε διαπολιτισμικό διάλογο. Ο διάλογος, κατά τον Giddens (1994), δε σημαίνει απλά την ανταλλαγή ιδεών που απορρέουν από διαφορετικούς πολιτισμούς, ούτε απλά την ανοχή ή την αποδοχή της διαφοράς κατά την ακρόαση του λόγου του άλλου. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία που προϋποθέτει καλή θέληση, αμοιβαίο σεβασμό, μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας, ένα κοινό σημείο εκκίνησης σε σχέση με τη δύναμη (Iliško, 2007).

Ο Γκόβαρης (2001) αναφέρεται σε ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως κριτικής παιδαγωγικής και παραπέμπει στον Nieke, ο οποίος γράφει πως προϋπόθεση μιας τέτοιας ανάπτυξης είναι η «διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιπαράθεσης με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων» (1995, αναφ. ο Γκόβαρης, 2001). Η Leslie (1998) ονομάζει ως «κριτική διαπολιτισμική παιδαγωγική», αυτή που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν πώς να διερευνούν διαφορές που υφίστανται εντός των εαυτών τους, τους οδηγά στην κατανόηση ότι «η διαφορά είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης ταυτότητας» (σελ.93) και τους διδάσκει να αμφισβητούν την παραδοσιακή γνώση. Σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η κριτική παιδαγωγική χρησιμοποιείται ως η θεμελιική φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού η τελευταία προωθεί τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και «εστιάζει στη γνώση, στο στοχασμό και τη δράση (praxis) ως βάση για κοινωνική αλλαγή» (Nieto, 1996, σελ.307).

#### **2.1.6 Εκπαιδευτικά μοντέλα και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας**

Όπως απορρέει από την πιο βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα πέντε μοντέλα συνδέονται άμεσα με το χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα εντάσσονται στα πλαίσια των προσπαθειών για

παροχή διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Από την άλλη, μέρος της βιβλιογραφίας εμβαθύνει και σε προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, οι οποίες αν και επιτρέπουν αρκετές συνδέσεις με το χώρο της εκπαίδευσης, εντούτοις βασίζονται σε μια βαθύτερη φιλοσοφική βάση που σχετίζεται και με τον τρόπο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας στην ευρύτερη κοινωνία. Οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να θεωρηθούν σε μεγάλο βαθμό ως το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών μοντέλων, των περισσότερων τουλάχιστον από αυτά, ή διαφορετικά, ως το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αυτά μπορούν να κατανοηθούν, με εμφανέστερη τη σύνδεση αφομοιωτικού και διαπολιτισμικού μοντέλου με τη συντηρητική και την κριτική προσέγγιση, αντίστοιχα. Η παρακάτω συζήτηση και εμβάθυνση σε ζητήματα προσεγγίσεων, ενδεχομένως να καταστεί ιδιαίτερα υποβοηθητική και να παρέχει πιο ουσιαστική ανάλυση ως προς την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών μοντέλων που υιοθετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ένας εκπαιδευτικός ηγέτης ή ακόμη και ένας απλός εκπαιδευτικός.

## **2.2 Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας**

Είναι μεγάλος ο αριθμός των συγγραφέων που έχουν ασχοληθεί και αναλύσει τις διάφορες προσεγγίσεις στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής. Οι Μάρκου (1996), Duarte και Smith (2000), Nieto (1996), Sleeter και McLaren (1995), Modood (2005) και Mahalingham και McCarthy (2000, οπ. αναφ. η McGlynn, 2008), αποτελούν μόνο ενδεικτικά παραδείγματα. Εντούτοις, οι Kincheloe και Steinberg (1997), φαίνεται πως προσφέρουν την πιο χρήσιμη τυπολογία όσον αφορά στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Παρόλο που οι Sleeter και McLaren (1995) έχουν γράψει, νωρίτερα από τους πιο πάνω συγγραφείς, μια παραπλήσια τυπολογία, εντούτοις πρόκειται για σειρά προσεγγίσεων που περισσότερο σχετίζεται με την πρακτική πτυχή της διαπολιτισμικής αγωγής. Αντίθετα, οι Kincheloe και Steinberg (1997), προσφέρουν ευρύτερες φιλοσοφικές προσεγγίσεις που συμβάλουν σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των τρόπων προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, τουλάχιστον στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και ανταποκρίνονται με αυτό τον τρόπο περισσότερο στον κύριο σκοπό που δεν επικεντρώνεται μόνο στις απόψεις των διευθυντών γύρω από ζητήματα πρακτικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ακόμη περισσότερο, η επιλογή για υιοθέτηση της συγκεκριμένης τυπολογίας, επιτρέπει τη συσχέτιση με διάφορα μοντέλα ηγεσίας, αλλά και τη δυναμική διαφοροποίηση μεταξύ μορφών διοίκησης διαφοροποιημένων μαθητικών ομάδων (McGlynn, 2008). Επίσης, εστιάζει στη διαφορετικότητα ως προς το έθνος, την τάξη, το φύλο (Kincheloe & Steinberg, 1997), εκ

των οποίων η εθνική διαφορετικότητα ενδιαφέρει ιδιαίτερα και το σκοπό της παρούσας έρευνας. Ένας ακόμη από τους βασικούς λόγους επιλογής, έγκειται στο ότι οι κατηγοριοποιήσεις που προτείνονται, μπορούν «να αναμορφωθούν και να επαναπροσδιοριστούν υπό των φως μεταβαλλόμενων συνθηκών» (ο.π. σελ.2), κάτι που επιτρέπει και την προσαρμογή τους και στο εκπαιδευτικό κυπριακό σκηνικό.

Προτού γίνει παρουσίαση της συγκεκριμένης τυπολογίας, με παράλληλη αναφορά σε άλλους μελετητές που ασχολήθηκαν με το θέμα, κρίνεται σκόπιμο να γίνουν κάποιες γενικότερες διευκρινήσεις όσον αφορά στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων και στους κινδύνους που ενδεχομένως να συνεπάγονται από αυτές. Η Nieto (1996) υποστηρίζει πως όποτε κατηγοριοποιούμε και ταξινομούμε την πραγματικότητα, «διατρέχουμε τον κίνδυνο να τη δούμε ως στατική και αυταρχική, παρά ως μπερδεμένη, περίπλοκη και αντιφατική, έτσι όπως τη γνωρίζουμε» (σελ. 354), γι' αυτό και προτείνει όπως οι κατηγορίες γίνονται αντιληπτές ως δυναμικές και με διαπερατά σύνορα μεταξύ τους. Οι Sleeter και McLaren (1995) τονίζουν, επίσης, πως στην πραγματικότητα τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας τείνουν να «μπλέκονται» μεταξύ τους στο γενικό ορίζοντα της κοινωνικής μας ζωής. Επισημαίνουν τον κίνδυνο απλοποίησης της πολυπλοκότητας μέσω της μονολιθικής προβολής μιας αφηρημένης, σε μεγάλο βαθμό, ολότητας.

Έχοντας κατά νου τους πιο πάνω κινδύνους, επιδιώκεται όπως η τυπολογία που παρατίθεται, θεωρηθεί από τους αναγνώστες ως μια προσπάθεια χαρτογράφησης προσεγγίσεων, ως ένα θεωρητικό πλέγμα που θα βοηθήσει στη διάκριση των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους η διαφορά κατασκευάζεται και κατασκευάζει νέες προοπτικές (ο.π., 1995). Για σκοπούς σύνοψης και περαιτέρω κατανόησης της τυπολογίας, παρατίθεται στο Παράρτημα Β, ένας πίνακας με τα κύρια χαρακτηριστικά της κάθε προσέγγισης.

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

Οι Kincheloe και Steinberg (1997) αναφέρουν ότι ο συντηρητικός πολυπολιτισμός ή μονοπολιτισμός, «η πεποίθηση για την ανωτερότητα του δυτικού πατριαρχικού πολιτισμού» (σελ. 3), είναι μια μορφή νεο-αποικισμού, δηλαδή μια νέα αποδοχή της αποικιακής παράδοσης της λευκής ανδρικής ανωτερότητας. Αν και οι περισσότεροι υποστηρικτές αυτής της θέσης, όπως οι συγγραφείς αναφέρουν, προσπαθούν να προστατέψουν τους εαυτούς τους έναντι κατηγοριών ρατσισμού, φυλετικής ή ταξικής προκατάληψης, εύκολα μέμφονται αυτούς που είναι εκτός των ορίων της λευκής, ανδρικής, μέσης τάξης για τα προβλήματά

τους. Αγνοώντας ανησυχίες γύρω από την κοινωνική ανισότητα και τη δυστυχία των περιθωριοποιημένων ομάδων στα σχολεία και σε άλλα ιδρύματα, οι συντηρητικοί στοχεύουν στην πολυπολιτισμικότητα ως να είναι εχθρός από το εσωτερικό, γι' αυτό και επιδιώκουν την εδραίωση του δυτικού πολιτισμού.

Η Nieto (1996) γράφοντας για τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση, επισημαίνει ότι είναι εκπαίδευση στοχαζόμενη μόνο για τη μία όψη της πραγματικότητας και προκατειλημμένη υπέρ της κυρίαρχης ομάδας. Η ίδια αναφέρει πως «είναι με τον καλύτερο τρόπο μερική εκπαίδευση» (σελ. 312), αφού οι απόψεις πολλών παραλείπονται, η προσφερόμενη γνώση αντιπροσωπεύει μόνο ένα κλάσμα της διαθέσιμης, και αυτοί που αποφασίζουν τι είναι σημαντικό, κάνουν επιλογές ανάγκης επηρεασμένες από το δικό τους περιοριστικό υπόβαθρο, την εκπαίδευση και τις εμπειρίες τους. Ουσιαστικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι στερεί από όλους τους μαθητές τη διαφορετικότητα που είναι μέρος του κόσμου μας.

Οι συνήγοροι του μονοπολιτισμού, κατά τους Sleeter και McLaren (1995), μένουν μόνο στα λόγια όταν αναφέρονται σε γνωστική ισότητα όλων των φυλών και χρεώνουν τις αποτυχίες όσων προέρχονται από μειονοτικές ομάδες σε «πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα» και «έλλειψη δυνατών οικογενειακών αξιών» (σελ. 36). Αν και τέτοιες εκφράσεις κατωτερότητας σπάνια εκθέτονται δημοσίως, εντούτοις αναδύονται στην επιφάνεια σε αναγγελίες για οικογενειακές αξίες και για στοιχεία που απαρτίζουν την υπεροχή (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Άτομα που αποδέχονται το μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης, συχνά βλέπουν τα παιδιά των μη λευκών και φτωχών ως αποστερημένα και κατώτερα από τη λευκή μέση ή ανώτερη-μέση τάξη και ενδέχεται με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τους Tiedt και Tiedt (2002), να «εξισώνουν τη διαφορά με την ανεπάρκεια» (σελ.53). Οι Manning και Baruth (1996) αναφερόμενοι στο μοντέλο του πολιτισμικού ελλείμματος που σχετίζεται άμεσα με το συντηρητικό πολυπολιτισμό, αναφέρουν πως οι πολιτισμικά διαφορετικοί είναι «μειονεκτικοί» και «κοινωνικά αποστερημένοι», μόνο επειδή επιδεικνύουν συμπεριφορά διαφορετική από τις αξίες της μέσης τάξης, τη γλώσσα και τις συνήθειες. Η Shor (1992) αναφέρεται στην εκπαίδευση επισημαίνοντας πως στο μοντέλο του ελλείμματος (zero paradigm, όπως το ονομάζει) που είναι κυρίαρχο, οι δάσκαλοι αγνοούν τον πολιτισμό που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη και πιστεύουν ότι θα πρέπει να τους «γεμίσουν» με δεξιότητες, λέξεις, γεγονότα. Η ίδια παραπέμπει στον Freire, ο οποίος γράφει πως «επιρρίπτοντας μία απόλυτη άγνοια στους άλλους, ένα χαρακτηριστικό της ιδεολογίας της

καταπίεσης, ακυρώνεται η εκπαίδευση και η γνώση ως διαδικασίες αναζήτησης πληροφορίας» (1970, οπ. αναφ. η Shor, 1992, σελ. 58).

Ως αποτέλεσμα, αλλά και κεντρικό χαρακτηριστικό του συντηρητικού πολυπολιτισμού, είναι και η προσπάθεια αφομοίωσης οτιδήποτε «διαφορετικού» (Kincheloe & Steinberg, 1997), έτσι ώστε όλοι να είναι πολιτισμικά παρόμοιοι, σύμφωνα και με τη μεταφορά του «χωνευτηρίου» (Tiedt & Tiedt, 2002). Η αφομοίωση κατευθύνεται από αυτούς που έχουν τη δύναμη να επιλέγουν και να νομιμοποιούν συγκεκριμένα πολιτισμικά προϊόντα (Williams, 1993, οπ. αναφ. ο Jeevanantham, 2001) και όπως γράφουν οι Sohan, κ.α. (1997) αναφέρεται σε μια «πολιτική που κάνει κάθε πολιτισμική ομάδα να υιοθετεί τον πολιτισμό της επικρατούσας τάξης» (σελ.131). Κατά την αφομοιωτική προσέγγιση, το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο (Νικολάου, 2000), θέση όμως που όλο και περισσότερο τίθεται σε αμφισβήτηση στο εκπαιδευτικό, αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό τοπίο. Οι Kincheloe και Steinberg (1997) αναφέρουν πως οι συνήγοροι αυτής της άποψης, τυπικά αγνοούν το γεγονός ότι ποτέ δεν υπήρξε στη Δύση ένας κοινός πολιτισμός, παρά το γεγονός ότι προωθούν το συγκεκριμένο επιχείρημα ως μια μορφή κοινής λογικής. Ο «διαφορετικός» μαθητής θέτει σε αμφισβήτηση τη «φαντασίωση» της ομοιογένειας των σχολικών τάξεων και δοκιμάζει την εθνοκεντρική αντίληψη των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αναλυτικών προγραμμάτων (Σάββα, 2005).

Γενικότερα, οι οπαδοί του μονοπολιτισμού θεωρούν τις διαφορές ως πρόβλημα και τις «πολιτισμικές διαφορές ως κοινωνικά διχαστικές» (Coelho, 1998, σελ.19). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ο μόνος τρόπος να οικοδομηθεί μια λειτουργική κοινωνία είναι μέσω της ομοφωνίας και όχι μέσω της ευρείας αναδόμησης, θέμα βέβαια που δεν τίθεται σε συζήτηση, αφού οι δυτικές κοινωνίες θεωρούνται ανώτερες από τις άλλες (Kincheloe & Steinberg, 1997). Ενδιαφέρον στο θέμα αυτό παρουσιάζει η θέση των Zembylas και Boler (2003). Οι συγγραφείς αναφέρουν πως οι διαφορές συχνά κωδικοποιούνται από τον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από απλοϊκά συστήματα δυαδικών (either/or, black/white) μηνυμάτων, με αποτέλεσμα την απουσία χώρου για αντιλογία και αμφισβήτηση, γεγονός που καθιστά την αντίσταση στα κυρίαρχα νοήματα πολύ δύσκολη. Οι δυαδικές αυτές αντιθέσεις φαίνεται πως κατέχουν μεγάλη δύναμη. Κατά την Lorde, θέτουν τα θεμέλια για την κατασκευή του «φυσικού» και έχουν ως αποτέλεσμα την εσωτερίκευση αυτών των αξιών και νορμών ως αναλλοίωτων (1984, οπ. αναφ. οι Zembylas & Boler, 2003).

Η κριτική στο μονοπολιτισμό και τον αφομοιωτικό λόγο, εκφράστηκε και εκφράζεται ακόμη έντονα, ειδικά από τους οπαδούς της κριτικής πολυπολιτισμικότητας (critical multiculturalism). Βέβαια, ο Γκότοβος (2002) επισημαίνει ότι ακόμη και ο αντι-αφομοιωτικός λόγος δεν είναι πάντοτε πολιτικά ανιδιοτελής. Αν και σύμφωνα με τον ίδιο, «υπάρχει μια πολιτικά αντιδραστική στάση, η οποία νομιμοποιείται πίσω από την αντίσταση στην αφομοίωση και ενθαρρύνει ποικιλοτρόπως την εθνική, πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτική αποξένωση των μελών των μειοψηφιών / μειονοτήτων από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα» (σελ. 37), εντούτοις φαίνεται πως η εφαρμογή μονοπολιτισμικής αγωγής και κουλτούρας, η οποία αγνοεί την ετερότητα, δεν πρέπει να έχει θέση στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη. Μεγάλης σημαντικότητας εξάλλου, στα πλαίσια της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι σύμφωνα με τον Αθανάσιο Τριλιανό, ο οποίος προλογεί το βιβλίο των Tiedt και Tiedt (2002), η δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για αποδοχή και σεβασμό των όποιων ιδιαιτεροτήτων των μαθητών ως προς την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής.

### 2.2.2 Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (Liberal multiculturalism)

Η φιλελεύθερη εκδοχή του πολυπολιτισμού υποστηρίζει ότι τα άτομα από διαφορετικές ομάδες φυλής, γένους, τάξης και φύλου μοιράζονται μία φυσική ισότητα και μια κοινή ανθρωπιά (Kincheloe & Steinberg, 1997). Τις θέσεις των συνηγόρων του φιλελεύθερου πολυπολιτισμού παραθέτουν και οι Sleeter και McLaren (1995), οι οποίοι δίνουν περισσότερη έμφαση στη θέση περί «φυσικής ισότητας» των διαφόρων φυλετικών πληθυσμών. Όπως γράφουν οι τελευταίοι, αυτού του είδους η ισότητα βασίζεται από τους φιλελεύθερους στο επιχείρημα περί διανοητικής «ομοιότητας» μεταξύ των φυλών, μια γνωστική δηλαδή ισοδυναμία, η οποία τους επιτρέπει να συναγωνίζονται εξίσου σε μια καπιταλιστική κοινωνία. Συνεχίζουν γράφοντας πως «πιστεύουν ότι τα υφιστάμενα πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια, μπορούν να αλλάξουν ή να αναμορφωθούν, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί μια σχετική ισότητα» (Sleeter & McLaren, 1995, σελ.40). Οι Kincheloe και Steinberg (1997) προσθέτουν ότι το ενδιαφέρον για την ομοιότητα οδήγησε τους φιλελεύθερους στην αποδοχή του αξιώματος της «τυφλότητας του χρώματος» (color blindness) για την επιδίωξη των φυλετικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών τους στόχων.

Η επίκληση της ομοφωνίας και της ομοιότητας είναι χαρακτηριστική του λόγου που αρθρώνεται από όσους ασπάζονται τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα. Όπως σημειώνουν οι Franklin και Heath, είναι συχνές κάποιες cliché εκφράσεις του τύπου: «είμαστε

αφοσιωμένοι να εργαζόμαστε προς την κατεύθυνση ενός κόσμου όπου υπάρχει μόνο μία φυλή, η ανθρώπινη φυλή» (1992, σελ. 2-3, όπ. αναφ. οι Kincheloe & Steinberg, 1997). Ακόμη περισσότερο, οι οπαδοί της συγκεκριμένης προσέγγισης υποστηρίζουν ότι ιδεώδη όπως είναι η ελευθερία και η ισότητα πρέπει να υποστηριχτούν και ότι τέτοιου είδους φιλελεύθερες προσωπικές απόψεις δίνουν ελπίδα για μια ακλόνητη συνύπαρξη των ανθρώπων με διαφορετικές αξίες (Duarte & Smith, 2000).

Όσον αφορά στην ανισότητα που υφίσταται ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, αυτή αποδίδεται σε έλλειψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών που θα βοηθούσαν στον ισότιμο συναγωνισμό στην οικονομία (Kincheloe & Steinberg, 1997) και αναφορικά με τα διάφορα προβλήματα, αυτά αντιμετωπίζονται ως ατομικά και όχι ως «κοινωνικές ή δομικές δυσκολίες που εμπλέκουν ερωτήματα για τη δύναμη» (Gray, 1995, Haymes, 1995, όπ. αναφ. οι Kincheloe & Steinberg, 1997). Αντιθέτως, όσοι ασπάζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα, όπως και η Nieto (1996), υποστηρίζουν ότι η συζήτηση για τη δημοκρατία και την ηθική θα πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση ότι η δύναμη είναι άνισα κατανεμημένη.

Φαίνεται, όμως, ότι οι συνήγοροι του φιλελεύθερου πολυπολιτισμού δεν έχουν πείσει αρκετούς με τις θέσεις και τα επιχειρήματά τους, αν κρίνει κανείς από την έντονη κριτική που ασκήθηκε και σε αυτή την προσέγγιση. Σύμφωνα με τη McGlynn (2008), ο τονισμός των ομοιοτήτων παρά των διαφορών και η προώθηση της πολιτισμικής αχρωματοψίας, εμπερικλείει τον κίνδυνο της αποτυχίας ανταπόκρισης σε θέματα που αφορούν στις προκαταλήψεις για το φύλο, τις φυλετικές και τις ταξικές προκαταλήψεις και περαιτέρω την υπόσκαψη των προσπαθειών για οικοδόμηση της δημοκρατίας. Τη θέση αυτή ασπάζονται και οι Kincheloe και Steinberg (1997), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υπόσκαψη αυτή δεν αφήνει χώρο για κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η φυλή, η τάξη και το γένος διαμεσολαβούν και δομούν εμπειρίες τόσο για τους προνομιούχους όσο και για τους καταπιεσμένους. Οι ίδιοι επισημαίνουν ομοιότητες με τη συντηρητική πολυπολιτισμικότητα, αφού και οι δύο προσεγγίσεις υποστηρίζουν την αφομοίωση με τον ευρωκεντρικό πολιτισμό και τα λευκά ανδρικά επίπεδα και θεωρούν την πολυπολιτισμικότητα ως «πρόβλημα».

Κατά την Kelly (2002), η άρνηση της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των ομάδων με σκοπό τη διεκδίκηση της ισότητας και την άρνηση της διάκρισης στη βάση της φυλής ή της πεποιθήσεως, συνοδεύεται από ένα παρόμοιο κόστος: «ότι αυτή η θέση από μόνη της υποστηρίζει την ανισότητα, με το να απαρνείται στις ομάδες την αναγνώριση και τη θέση που

απορρέει από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους» (σελ. 3). Στην ίδια γραμμή κινούνται και τα πορίσματα του Standing Conference of European Ministers of Education (2003). Σύμφωνα με αυτά, το μοντέλο διαχείρισης της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζεται από άρνηση ή απάλειψη των διαφορών και από την προώθηση του ιδανικού «όλοι να είναι ίδιοι», υποδηλώνει ίσα δικαιώματα εκτός όμως του δικαιώματος του να είναι κάποιος διαφορετικός.

### 2.2.3 Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (Pluralist multiculturalism)

Κατά τους Kincheloe και Steinberg (1997), αυτή η μορφή πολυπολιτισμού έχει καταστεί δεσπόζουσα και «όταν οι αναλυτές μιλούν για πολυπολιτισμό και πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα είναι συχνά αυτό που έχουν στο μυαλό» (σελ. 15). Εάν η εστίαση της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας είναι στην ομοιότητα, η εστίαση της πλουραλιστικής προσέγγισης είναι στη διαφορά. Σύμφωνα πάντα με τους πιο πάνω συγγραφείς, η διάκριση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων δεν είναι τόσο σημαντική όσο η αρχική αντίθεση υποδηλώνει. Οι δύο αυτές μορφές ακόμη λειτουργούν περιστασιακά ως μορφές κανονισμών, τείνουν στην κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης για τη φυλή και το γένος και αποτυγχάνουν να θέσουν τη λευκότητα και την ευρωκεντρική νόρμα σε προβληματισμό. Διαφορά μεταξύ του πλουραλιστικού και του φιλελεύθερου πολυπολιτισμού, εντοπίζεται στο γεγονός ότι στα πλαίσια της πρώτης μορφής δίνεται λιγότερη έμφαση στην αφομοίωση, καθώς οι διαφορές είναι σαφώς αναγνωρισμένες (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Η πλουραλιστική προσέγγιση συνδέει τυπικά τη φυλή, το γένος, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την ανικανότητα σε μια «προσπάθεια να γιορτάσει την ανθρώπινη διαφορετικότητα και τις ίσες ευκαιρίες» (Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ. 15). Από την άλλη, όμως, όπως επισημαίνει η McGlynn (2008), αν και η διαφορετικότητα στην ιστορία και στην πολιτισμική κληρονομιά γιορτάζονται, ακόμη μια φορά το περιβάλλον της πολιτικής και της δύναμης είναι απών και η άνιση υπάρχουσα κατάσταση (status quo) παραμένει αναμφισβήτητη. Η πολιτισμική διαφορά φαίνεται πως τιμάται έξω από το ιστορικό και πολιτικό της περιβάλλον και υφίσταται στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικότητας που υπηρετεί την υπάρχουσα κατάσταση.

Η άποψη αυτή ενισχύεται μέσα από το πλουραλιστικό δίλημμα στην εκπαίδευση, έτσι όπως το παρουσιάζουν οι Sohan κ.α. (1997). Σύμφωνα με τους τελευταίους, οι επιλογές του αναλυτικού προγράμματος που ενθαρρύνει τη διδασκαλία πτυχών του πολιτισμού των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, έχουν μικρή σχέση με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και

τις ευκαιρίες στη ζωή, αφού «αυτές επηρεάζονται περισσότερο από δομικούς, ταξικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και φυλετικούς παράγοντες που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία και από τον έλεγχο που ασκείται από τις κυρίαρχες ομάδες της πάνω στην πρόσβαση σε κοινωνικές απολαβές και οικονομικούς πόρους» (σελ.79). Την αντιμετώπιση αυτή ονομάζει η Ασκούνη (2001) ως «αφελή και απλοϊκή προσέγγιση του αρμονικού πλουραλισμού» (σελ. 91). Συνεχίζει γράφοντας πως πρόκειται για μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει το αίτημα της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων, αφού «μια τέτοια αντίληψη ταυτίζει τις ανισότητες με τις προκαταλήψεις και τις προκαταλήψεις με την άγνοια και πιστεύει ότι αυτές θα αρθούν μέσα από τη γνωριμία με τους άλλους» (σελ.91). Ο πλουραλιστικός πολυπολιτισμός υπόσχεται μια απελευθέρωση που δεν μπορεί να παραδώσει (Kincheloe & Steinberg, 1997). Όπως αναφέρουν οι τελευταίοι, συγχύζει τη ψυχολογική βεβαίωση (affirmation) με την πολιτική ενδυνάμωση, αφού η περηφάνια για την κληρονομιά του καθενός, δυστυχώς δεν είναι πανάκεια των επιδράσεων από τα χρόνια της καταπίεσης.

#### **2.2.4 Αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα (Left essentialist multiculturalism)**

Οι Kincheloe και Steinberg (1997) εισηγούνται και μια άλλη μορφή πολυπολιτισμού, την αριστερή ουσιοκρατική. Πρόκειται, κατά τους ίδιους, για μια περίπλοκη αρχή (concept) που είναι κοινώς κατανοητή ως η πεποίθηση ότι μια ομάδα αμετάβλητων ουσιών (essences) σκιαγραφούν την κατασκευή μιας συγκεκριμένης ταυτότητας ή κατηγορίας. Οι συνήγοροι της μορφής αυτής «τείνουν να ορίζουν τους εαυτούς τους και τη σχέση τους με τις άλλες ομάδες γύρω από μια αυθεντικότητα» (σελ. 20), όπως για παράδειγμα οι συντηρητικοί, χριστιανοί και λευκοί. Στα πλαίσια αποτίμησης της δύναμης της αυθεντικότητας, συχνά υποθέτουν ότι μόνο οι αυθεντικά καταπιεσμένοι άνθρωποι μπορούν να κατέχουν το ανάστημα για ηθική δράση. Συχνά συνδέουν τη διαφορά με ένα ιστορικό παρελθόν πολιτισμικής αυθεντικότητας, στο οποίο αναπτύχθηκε η ουσία μιας συγκεκριμένης ταυτότητας – μια ουσία που κατ' αυτούς υπερβαίνει τη ισχύ της ιστορίας, του κοινωνικού πλαισίου και της δύναμης. Τέτοιες ουσίες, όμως, ενδεχομένως «να καταστούν αρκετά απολυταρχικές, όταν κατασκευάζονται γύρω από μια ρομαντική χρυσή εποχή, εθνικιστική περηφάνια και μια αγνότητα που αρνείται την περιπλοκότητα των συναγωνιζόμενων αξόνων της ταυτότητας και δύναμης, όπως της γλώσσας, θρησκείας, γένους, φύλου και τάξης» (Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ.20).

Οι Kincheloe και Steinberg (1997) ασπάζόμενοι την κριτική πολυπολιτισμικότητα, επισημαίνουν ότι η αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα παραλείπει να εκτιμήσει την ιστορικότητα των πολιτισμικών διαφορών. Αναφέρουν ότι η φυλή και το γένος δεν είναι απαραίτητα οι πιο στοιχειώδεις κατηγορίες των ανθρώπινων εμπειριών, σε αντίθεση με την άποψη των συνηγόρων της προαναφερθείσας προσέγγισης. Διαφορετικές ιστορικές περίοδοι, κατά τη γνώμη τους, παράγουν διαφορετικές κατηγορίες γύρω από τις οποίες διαμορφώνεται η ταυτότητα, η οποία είναι κοινωνικά κατασκευάσιμη, αλλάζει σταθερά σε σχέση με τις ιδεολογικές δομές και τις δομές του λόγου (discourse) και δεν είναι μία απλή στατική έννοια.

Οι πιο πάνω συγγραφείς αποδίδουν σε αυτή τη μορφή πολυπολιτισμικότητας, τους χαρακτηρισμούς της ακαμψίας και της στενότητας. Ειδικότερα, η στενότητα, κατά τη γνώμη τους, διαφαίνεται και από την τάση των εισηγητών της να εστιάζουν την προσοχή τους σε μια μορφή καταπίεσης ως στοιχειώδους, η οποία παίρνει το προβάδισμα σε σχέση με άλλες μορφές υποταγής. Συνεπώς, σύμφωνα πάντα με τους Kincheloe και Steinberg (1997), η αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα «ασχολείται περισσότερο με την αυτο-διαβεβαίωση, παρά με την προσπάθεια να οικοδομήσει δημοκρατικές συμμαχίες για κοινωνική δικαιοσύνη» (σελ. 22).

### 2.2.5 Κριτική πολυπολιτισμικότητα (Critical multiculturalism)

Οι συγγραφείς τονίζουν πως τα άτομα παράγουν και αναπαράγουν νοήματα σε ένα πλαίσιο που διαμορφώνεται και αναμορφώνεται σταθερά από τις σχέσεις εξουσίας και τονίζουν πως οι ομαδικές διαφορές δομούνται ακριβώς από τις σχέσεις αυτές στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Για να μπορέσουμε, όμως, να διασχίσουμε τα σύνορα μέσα σε ζώνες πολιτισμικής διαφοράς (Giroux, 1993), θα πρέπει, σύμφωνα με το McLaren (1994), να ορίζουμε τις διαφορές όχι από μια δοσμένη πατριαρχική νόρμα, αλλά ως καθαρές διαφορές που δεν έχουν κάποια ταυτότητα. Ο ίδιος συγγραφέας αντιμετωπίζει κριτικά τις διαφορές με τρόπο που να τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση με την άλλη και όχι τη μια ομάδα σε δυαδική αντίθεση με την άλλη. Σε συζήτηση που κάνει για τις μειονοτικές ομάδες εισηγείται αυτό που συμβουλεύει η Iris Marion Young: ότι χρειαζόμαστε να επιβεβαιώσουμε τη θετικότητα της διαφοράς των ομάδων, η οποία «επιβεβαιώνει ότι οι καταπιεσμένες ομάδες έχουν διακριτούς πολιτισμούς, εμπειρίες και προοπτικές για την κοινωνική ζωή με ανθρώπινα θετικό νόημα» (1990, οπ. αναφ. ο McLaren, 1994, σελ.290).

Ταυτόχρονα, οι συνήγοροι του κριτικού πολυπολιτισμού ενδιαφέρονται, όπως γράφει η Leslie (1998), για τη διερεύνηση της διαφοράς στα όρια της δοσμένης πολιτισμικής

ταυτότητας. Η προσοχή επικεντρώνεται στις πολιτισμικές διαφορές, έτσι όπως αναφέρεται σε αυτές ο Γκόβαρης (2000): όχι σε «οφθαλμοφανείς» διαφορές, αλλά στις διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης στις επίκαιρες μορφές εξουσίας, στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων και στις δομικά προσδιορισμένες διαφορές των συλλογικών εμπειριών. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι McGlynn και Bekerman (2007), «ένας εορτασμός της διαφορετικότητας χωρίς σοβαρή αμφισβήτηση της κοινωνικής ανισότητας, ενδεχομένως να καταστεί βλαβερός» (σελ.4).

Είναι φανερό πως αυτή η μορφή πολυπολιτισμού δεν αφήνει χώρο στην ουδετερότητα. Όπως αναφέρει η McGlynn (2008), πρόκειται για μορφή που είναι αφοσιωμένη στην ισότητα και δεσμευμένη στην εξάλειψη της κοινωνικής δικαιοσύνης και κατά τον Giroux (2003) στην πιο υποσχόμενη μορφή της, θα πρέπει όχι μόνο να εξισωθεί με θέματα δικαιοσύνης και ανθρώπινων δικαιωμάτων, αλλά και με την ανάγκη για αναδιανομή των πηγών. Οι Kincheloe και Steinberg (1997) συνεχίζουν γράφοντας πως ένας πολυπολιτισμός που αφιερώνεται στη δημοκρατία θα πρέπει να είναι σε θέση να οδηγήσει σε κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό.

Στα πλαίσια της κριτικής αυτής οπτικής του πολυπολιτισμού, οι τελευταίοι προτείνουν μια διαδικασία αλλαγής των πεποιθήσεων για την πολυπολιτισμικότητα (changing multiculturalism) εννοώντας «την κίνηση πέραν των συντηρητικών και φιλελεύθερων υποθέσεων ότι οι διάφορες ομάδες ζουν με ένα σχετικά ίσο κύρος και ότι το κοινωνικό σύστημα είναι ανοικτό σε όποιον θελήσει» (σελ.24-25). Ως απαραίτητη προϋπόθεση για αλλαγή της προοπτικής, αναφέρουν τον αναστοχασμό, θέση που ενισχύεται από τη Leslie (1998) που επισημαίνει ότι ακριβώς «η ενδοσκόπηση απαιτεί και σταθερή αλλαγή» (σελ.41). Ο αναστοχασμός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες σχέσεις διαμορφώνονται από τις σχέσεις εξουσίας και αποσκοπεί στην παραγωγή ατόμων που χαρακτηρίζονται από κατανόηση των εαυτών τους ως κοινωνικά όντα με πολιτικές απόψεις, κοινωνικοοικονομική τάξη, ρόλο, θρησκευτικές πεποιθήσεις και φυλετική αυτο-εικόνα που διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες προοπτικές (Kincheloe & Steinberg, 1997). Η Shor (1992) αναφερόμενη ακριβώς στην κριτική συνειδητοποίηση του κάθε ατόμου, τονίζει με τη σειρά της τον «τρόπο που βλέπουμε τους εαυτούς μας σε σχέση με τη γνώση και τη δύναμη στην κοινωνία, τον τρόπο που χρησιμοποιούμε και μελετούμε τη γλώσσα και τον τρόπο που δρούμε στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή για να αναπαράγουμε ή να μετασχηματίσουμε τις συνθήκες μας» (σελ. 129).

Η συγκεκριμένη σχηματοποίηση των μορφών πολυπολιτισμού από τους Kincheloe και Steinberg (1997), τονίζει την σκιαγράφηση του κριτικού πολυπολιτισμού που αποτελεί την προτιμητέα κατ' αυτούς μορφή, αφού όπως γράφουν «όλες οι τυπολογίες απεικονίζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις αυτών που τις κατασκευάζουν» (σελ.23). Η κριτική, όμως, πολυπολιτισμικότητα έχει με τη σειρά της τόχει αρνητικής κριτικής. Ενδεικτικά, οι Dimmock και Walker (2005), αναφέρουν ότι η κριτική έγκειται στο γεγονός ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που εισηγείται την προσέγγιση, προσδίδει λίγη σημασία στους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθούν οι στόχοι και οι πρακτικές, παραμένοντας έτσι ιδεαλιστική και όχι πρακτική. Ένας περαιτέρω περιορισμός ενδεχομένως να είναι, σύμφωνα με τους πιο πάνω, «η ιδιαίτερα ψηλή πολιτική φύση της φιλοσοφίας της και το κάλεσμά της για ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, τον οποίο τα σχολεία, οι διευθυντές, οι δάσκαλοι και οι γονείς, και όχι λιγότερο η πολιτεία, να μην είναι έτοιμοι να δεχτούν» (σελ.185).

Η προσέγγιση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας αποτελεί και την τελευταία προσέγγιση της τυπολογίας των Kincheloe και Steinberg (1997), αλλά και της παρούσας ενότητας. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Έμφαση δίνεται σε συγκεκριμένα μοντέλα, τα οποία πιστεύεται ότι μπορούν να συμβάλουν στη γενικότερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές ηγούνται σχολικών μονάδων, αλλά και να αποτελέσουν τη βάση για σκιαγράφηση των μοντέλων ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές του δείγματος σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου τους.

### **2.3 Εκπαιδευτική ηγεσία**

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι, σύμφωνα με το Sizemore, ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τα αποτελεσματικά από τα μη αποτελεσματικά σχολεία (1990, σπ. αναφ. ο Carper, 1993), μια δήλωση που μπορεί να βασιστεί σε μια εκτεταμένη σειρά εμπειρικών ερευνών των τελευταίων δεκαετιών που καταδεικνύουν το ζωτικό ρόλο των διευθυντών ως παράγοντες αποτελεσματικών σχολείων (Huber, 2004). Η ηγεσία παραμένει σταθερά στην κεντρική θέση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συζητήσεων για την οργανωτική αλλαγή (Woods, 2005) και η σημαντικότητά της στη δημιουργία και διατήρηση της σχολικής ανάπτυξης, τονίστηκε και ενισχύθηκε από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Day & Harris, 2003, σπ. αναφ. ο Woods, 2005). Σύμφωνα με τη Shields (2004), η εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζεται ευρέως ως πολύπλοκη και ενδιαφέρουσα και όλο και περισσότερο, «οι

εκπαιδευτικοί ηγέτες έρχονται αντιμέτωποι με τρομερή πίεση να αποδείξουν ότι κάθε παιδί για το οποίο έχουν υπευθυνότητα φτάνει στην επιτυχία» (σελ.111).

Οι Dimmock και Walker (2005) επιχειρούν τη σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας και κοινωνίας. Αντιμετωπίζουν την πρώτη ως μια κοινωνικά περιορισμένη διαδικασία, υποκείμενη στις πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες της εκάστοτε κοινωνίας και τη βλέπουν να «φανερόνεται με διάφορους τρόπους σε διάφορα σκηνικά» (ο.π., σελ.1). Οι ίδιοι αναφέρονται σε διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ακόμη και σε σχολεία που λειτουργούν στην ίδια κοινωνική κουλτούρα, λόγω παραγόντων που σχετίζονται με την ιστορία των σχολείων, το μέγεθός τους, τα χαρακτηριστικά τους. Παράλληλα, οι ρόλοι, οι υπευθυνότητες, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διευθυντών σχολείων αλλάζουν (Canon, 2002), ενδεχομένως γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν τις διακλαδώσεις των πολύπλοκων καθημερινών αλλαγών, όπως είναι οι δημογραφικές (Rusch, 2004). Αυτές οι αλλαγές προσδίδουν μια πολυπολιτισμική φύση στα σχολεία, στα οποία καλούνται να δράσουν οι διευθυντές.

Πολλοί μελετητές τοποθετούνται με διάφορους τρόπους στην εργοδότηση ενός διευθυντή σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Οι Escobar – Ortloff και Ortloff (2003) την αντιμετωπίζουν ως πρόκληση και επισημαίνουν ότι οποιαδήποτε πρόθεση του εκπαιδευτικού ηγέτη για διευκόλυνση της διαπολιτισμικής ενημερότητας (intercultural awareness), θα πρέπει να ξεκινήσει με την αναγνώριση ή ενημερότητα των διαφόρων παρόντων πολιτισμών στο σχολείο, την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, των πιθανών περιοχών πολιτισμικής σύγκρουσης και τις πρακτικές στρατηγικές που θα ικανοποιήσουν αυτή την πρόκληση. Άλλοι αναφέρονται σε καθήκον του διευθυντή να εξασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σχολείο του που θα είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Prentice, 1999, οπ. αναφ. οι Georgiou, Papayianni, Savvides και Pashiardis, 2001), σε επιτακτική ανάγκη κατανόησης της διαφορετικότητας και των επιπτώσεων που αυτή έχει στη μάθηση, αλλά και κατάλληλης επιμόρφωσης (Allen, 2006) και πιο συγκεκριμένα, εφοδιασμού των διευθυντών με τις απαραίτητες ειδικές ικανότητες για να καταστούν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες σε σχολεία με πολυπολιτισμικό και διαφοροποιημένο περιβάλλον (Herity & Glasman, 1999, οπ. αναφ. οι Georgiou κ.α., 2001).

Η Allen (2006) συμφωνεί με τους Skrla, Scheurich, Garcia και Nolly (2004) ότι η εργασία ηγετών με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, θα πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση ότι υπάρχουν μεγάλες και επίμονες μορφές ανισότητας στο εσωτερικό των σχολείων. Ο Foster,

επίσης, τονίζει ότι η διδασκαλία στο πανεπιστήμιο θα πρέπει να «περιλαμβάνει μια διαφορετική συζήτηση για το τι πραγματικά σημαίνει ηγεσία» (1986, οπ. αναφ. ο Rusch, 2004, σελ.19), μια συζήτηση που θα πρέπει να αποσκοπεί στην έκθεση του τρόπου με τον οποίο οι μύθοι, τα τελετουργικά, τα στερεότυπα και τα σύμβολα, οδηγούν σε πράξεις που καλλιεργούν την ανισότητα και την αδικία (Marshall, 2000, Shields, Laroque & Oberg, 2002).

Φαίνεται πως με μια τέτοια συζήτηση καλλιεργείται η «πράξις» (praxis), «ένα μοντέλο μαθησιακής συμπεριφοράς που μπορεί να μεταφερθεί σε πράξη στα σχολεία» και το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε δημοκρατικές συμπεριφορές στις σχολικές κοινότητες (Rusch, 2004, σελ.19). Σύμφωνα με το Rusch (2004), η «πράξις» σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα ή πρόγραμμα εκπαιδευτικής διοίκησης, περιλαμβάνει την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι λέξεις και οι πράξεις ενδυναμώνουν ή καταπιέζουν και διατηρούν ταυτόχρονα τα προνόμια για ένα φύλο και μια φυλή στο εκπαιδευτικό σκηνικό. Εάν, κατά την Allen (2006), εξασκηθούν οι διευθυντές στις πανεπιστημιακές αίθουσες γύρω από την κριτική θεωρία, τότε θα κατανοήσουν καλύτερα ότι οι αποφάσεις τους στο σχολικό χώρο θα πρέπει να είναι ηθικές, δίκαιες και θα βοηθήσουν ώστε το σχολείο να αποτελέσει μέσο για κοινωνική αλλαγή.

Στα πλαίσια της ηγεσίας ενός διευθυντή σε πολυπολιτισμικό σχολείο, εμπίπτει και η παράθεση τεσσάρων μοντέλων που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με το Portin (1999), οι κατηγοριοποιήσεις μπορούν να είναι βοηθητικές, εάν ωθούν τη σκέψη μας προς την πολύπλοκη κατανόηση της ηγεσίας που δεν αποτελεί μια απλή άσκηση της εξουσίας που απορρέει από τη θέση των διευθυντών. Ο ίδιος αναγνωρίζει ότι ενδεχομένως η διάκριση σε αναλυτικές κατηγορίες, δε θα δώσει την πραγματική εικόνα της σχολικής ηγεσίας. Προλαμβάνει τον κίνδυνο αυτό γράφοντας:

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

(Portin, 1999, σελ.6-8).

Με βάση αυτή τη λογική, αναμένεται ότι η πιο κάτω παράθεση μοντέλων, θα συμβάλει στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές ηγούνται σχολικών μονάδων, στη συγκεκριμένη περίπτωση, πολυπολιτισμικών. Επίσης, για σκοπούς σύνοψης των

κύριων χαρακτηριστικών των μοντέλων ηγεσίας, παρατίθεται στο Παράρτημα Γ σχετικός πίνακας.

### 2.3.1. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

#### 2.3.1.1 Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership)

Η πρώτη αυτή κατηγορία ηγεσίας ονομάστηκε αρχικά από τον Burns (1978). Διαφωτίζει ως επίκεντρο της ηγεσίας τη δράση του ηγέτη και την εξουσία που καθορίζεται από τη θέση που κατέχει (Portin, 1999). Οι ηγέτες που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο, βεβαιώνονται ότι τα συστήματα διατηρούνται και αναπτύσσονται, οι στόχοι καθορίζονται και επιτυγχάνονται (Day, Harris & Hadfield, 2001α) και το σχολείο ως θεσμός λειτουργεί ομαλά (Huber, 2004, οπ. αναφ. η McGlynn, 2008). Οι Smircich και Morgan ενισχύουν τα παραπάνω προσθέτοντας ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες προσπαθούν να καθορίσουν και να πλαισιώσουν την πραγματικότητα των άλλων, έτσι ώστε να διατηρήσουν την οργανωτική αρμονία (1982, οπ. αναφ. οι Webb, Neumann & Jones, 2004). Σύμφωνα με το Portin (1999):

Το πλαίσιο αναφοράς, το κέντρο ελέγχου και η περιγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι ηγετο-κεντρική. Επιπρόσθετα, αυτή η αντίληψη έχει τις ρίζες της στις στρουκτουραλιστικές αρχές της οργανωτικής ζωής, τα ορθολογιστικά μοντέλα λήψης απόφασης και το ενδιαφέρον για την αποδοτικότητα του οργανωτικού αποτελέσματος (σελ.5)

Η κουλτούρα του οργανισμού, κατά τους Webb, κ.α. (2004), παραμένει «υπονοούμενη και κρυμμένη» (σελ.4), ελεγχόμενη από τον ηγέτη, ο οποίος δίνει έμφαση σε διοικητικά θέματα και προσπαθεί να προωθήσει στον οργανισμό το όραμά του. Στα πλαίσια αυτής της προώθησης, ο ηγέτης συχνά επιζητεί την ανταλλαγή ή συναλλαγή με τους οπαδούς του. Ο Sergiovanni (1990) αναφέρεται σε διαδικασία συναλλαγής υπηρεσιών, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και ονομάζει μεταφορικά το μοντέλο ως «ηγεσία μέσω εμπορικής ανταλλαγής - *leadership by bartering*» (σελ.31). Οι συναλλακτικοί ηγέτες που ασπάζονται αυτό το μοντέλο, βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004). Οι Day, Harris, Hadfield, Tolley και Beresford (2003) αναφέρονται σχετικά σε τρεις υποθέσεις στις οποίες βασίζεται αυτή η «μορφή επιστημονικής διοίκησης - *scientific managerialism*» (σελ.14), μορφή που λειτουργεί με βάση την εξωτερική παρακίνηση· ύπαρξη αμοιβών μέσα στο σύστημα, έλεγχος των αμοιβών από τον ηγέτη, οπαδοί που αναγνωρίζουν και επιθυμούν τις αμοιβές.

Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας δέχτηκε αρνητική κριτική από διάφορους μελετητές. Θεωρείται ότι στο σύγχρονο πλαίσιο, η εφαρμογή του είναι περιορισμένη, λόγω της απουσίας καθαρών χειροπιαστών αμοιβών στο σύστημα και, επίσης, χαρακτηρίζεται από

ανεπάρκεια, γιατί δεν μπορεί να παρακινήσει τη σχολική βελτίωση (ο.π., 2003). Οι Webb κ.α. (2004) προσθέτουν ότι δεν υπάρχει κοινή ομοφωνία για την έννοια του «καλού» σχολείου και οι δάσκαλοι αντί να χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να βελτιώσουν τα σχολεία. «προστατεύουν το νόημα της αποδοτικότητάς τους με ατομικούς και απομονωμένους τρόπους» (σελ.5). Το μοντέλο παρουσιάζεται, γενικότερα, ως περιορισμένη μορφή ηγεσίας για μετασχηματισμό των σχολείων. Οι Bush και Middlewood (2005) αναφέρονται σε στενά πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και των άλλων μελών του οργανισμού χαρακτηρίζοντας την αλληλεπίδραση ως «συνήθως επεισοδιακή, μικρής διάρκειας και περιορισμένη στη διεκπεραίωση της συναλλαγής» (σελ.11).

### 2.3.1.2 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)

Ο όρος «μετασχηματιστική ηγεσία» χρησιμοποιήθηκε από το Burns για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων (1978, οπ. αναφ. οι Webb κ.α. 2004). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι για να επέλθει σχολική βελτίωση, απαιτείται μια διαδικασία κατά την οποία «οι ηγέτες και οι οπαδοί ανεβάζουν ο ένας τον άλλο σε ψηλότερα επίπεδα ηθικής και παρακίνησης (1978, σελ.20, οπ. αναφ. οι Day κ.α., 2003).

Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε αργότερα και από το Sergionanni που πίστευε ότι οι προηγούμενες θεωρίες δεν ανταποκρίνονταν στις νέες «μη-γραμμικές» καταστάσεις και στη χαλάρωση της δομής που χαρακτηρίζει τα σχολεία (Day, Hall & Whitaker, 1998). Σύμφωνα με το Sergionanni (1990), στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι ηγέτες και οι οπαδοί ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων στόχων που είναι κοινοί για όλους και προσαρμόζουν το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση. Ο ίδιος αναφέρεται σε αυτού του είδους την ηγεσία, ως «ηγεσία μέσω οικοδόμησης – *leadership by building*» (σελ.32) γράφοντας ότι η έμφαση είναι στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών και στην καλλιέργεια προσδοκιών τόσο του ηγέτη όσο και των οπαδών, με τρόπο που να υποκινούνται σε ψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και απόδοσης. Τονίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία οικοδομεί το σεβασμό, την επάρκεια, την αυτονομία και την επίτευξη, με τρόπο που καλλιεργεί το επίπεδο ανθρώπινης συμπεριφοράς και τις ηθικές φιλοδοξίες όλων.

Οι Webb κ.α. (2004) αναφέρονται περαιτέρω στο θέμα της εσωτερικής παρακίνησης γράφοντας ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης «επηρεάζει τους οπαδούς για την εσωτερική αξία της επαγγελματικής τους δουλειάς» (σελ.5). Ακόμη περισσότερο, οι ηγέτες που

ενστερνίζονται το συγκεκριμένο μοντέλο, χαρακτηρίζονται ως διευκολυντές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και όχι ως ειδικοί, ως διαπραγματευτές του οράματος μαζί με τους οπαδούς τους και ως άτομα που εισάγουν τον κριτικό στοχασμό (Portin, 1999). Σε αναφορά σχετική με τους μετασχηματιστικούς ηγέτες, ο Portin (1999) υποστηρίζει ότι δεν εγκαταλείπουν την ευθύνη της διοίκησης του σχολείου: «μπορεί να τη μοιράζονται, αλλά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την εξουσία που απορρέει από τη θέση τους για να φέρουν στο σχολείο τις πηγές που θα υποστηρίξουν τα κοινώς συμφωνημένα αποτελέσματα, καθώς την ίδια στιγμή ενδυναμώνουν τους άλλους για να ασκήσουν σημαντική επίδραση στο σχολείο» (σελ.6).

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) με έρευνές τους, παρέχουν ενδείξεις διαρκούς δύναμης αυτής της αρχής για τα σχολεία που πλέον βρίσκονται σε εποχή αλλαγών. Οι ίδιοι συγγραφείς επιχειρούν την οργάνωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε κατηγορίες: την τοποθέτηση κατευθύνσεων (περιλαμβάνουν την οικοδόμηση οράματος, ανάπτυξη προσδοκιών για ψηλή απόδοση, ομοφωνία στόχων), την ανάπτυξη των ανθρώπων (αναφέρονται σε πρόνοια για εξατομικευμένη βοήθεια, πνευματική διέγερση και τη μοντελοποίηση των σημαντικών για την αποστολή του σχολείου αξιών και των πρακτικών), την οργάνωση (οικοδόμηση κουλτούρας μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί υποκινούνται από ηθικούς κανόνες και δομές, καλλιέργεια δημοκρατικών διαδικασιών κοινής λήψης απόφασης και ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος) και την οικοδόμηση σχέσεων με τη σχολική κοινότητα. Η τελευταία αυτή κατηγορία αναγνωρίζεται πλέον ως κεντρικό μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας και μετακινεί την εργασία των προηγούμενων μελετητών πέρα από τις προηγούμενες αντιλήψεις για τη μετασχηματιστική ηγεσία (Day, κ.α., 2003).

Εντούτοις, παρόλο που η McGlynn (2008) αναφέρει πως η μετασχηματιστική ηγεσία πέραν των πιο πάνω προσδοκιών έχει ως τελικό σκοπό, την προώθηση κοινωνικής αλλαγής, σύμφωνα με την Gunter (2001), κάποιοι κριτικοί συνηγορούν ότι στην ουσία δεν υπηρετεί τόσο την κοινωνική αλλαγή, αλλά τη γραφειοκρατία. Ακόμη περισσότερο, αν και το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζεται ως «σθεναρό» για την καλλιέργεια της σχολικής βελτίωσης, εντούτοις υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί: ο ηγέτης είναι αυτός που εισάγει την αλλαγή και έτσι ο «βαθμός στον οποίο η αλλαγή είναι μετασχηματιστική, εξαρτάται άμεσα από το πόσο κριτικός είναι ο διευθυντής στο στοχασμό και τη δράση του» (Webb, κ.α., σελ.6).

### 2.3.1.3 Επιμεριστική ηγεσία (Shared or distributed leadership)

Η επιμεριστική ηγεσία αποτελεί μια ακόμη αρχή για τη σχολική ηγεσία (Gronn, 2000, Gunter, 2001, Huber, 2004). Οι διευθυντές που ασπάζονται αυτή την αρχή, αποδομούν τη διάκριση μεταξύ ηγετών και ακολούθων σε μια δημοκρατική, μετα-μετασχηματιστική (post-transformational) προσπάθεια να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων και των ρόλων που εκτελούν (McGlynn, 2008) και κατά τον Barker (2005) σχεδιάζουν βάσει μιας πιο πολύπλοκης και βαθιάς ομάδας πηγών γνώσεων για να εκφορτώσουν τις ευθύνες που έχουν. Οι Blase και Anderson (1995) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που δρουν με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη με, ή μέσω άλλων ανθρώπων, παρά να ασκούν έλεγχο σε αυτούς και αναφέρονται σε ερευνητικές αποδείξεις για τα αποτελεσματικά σχολεία, οι οποίες υποδεικνύουν ότι «η προώθηση μιας πιο δυναμικής και αποκεντρωμένης προσέγγισης στην ηγεσία συνδέεται με τη σχολική βελτίωση» (σελ.161). Χαρακτηριστικά περιγράφουν αυτού του είδους την ηγεσία ως τέτοια που περιβάλλει όλα τα άτομα στον οργανισμό (overarching leadership) και βρίσκεται σε κάθε όψη της σχολικής ζωής.

Τη μετακίνηση από τον παραδοσιακό «συναλλακτικό έναντι μετασχηματιστικό» διαχωρισμό σε ένα πιο πολύπλοκο αμάλγαμα θεωρητικών φακών, εκ των οποίων και η επιμεριστική ηγεσία, υποστηρίζει και ο Woods (2005). Κατά τον ίδιο, η παραδοσιακή αντίληψη της ηγεσίας, όπως αυτή που συνδέθηκε με τον ατομικό ρόλο και την υπευθυνότητα, σταδιακά αντικαθίσταται από εναλλακτικές θεωρίες για την ηγεσία, οι οποίες εκθειάζουν τα πλεονεκτήματα των πολλαπλών πηγών ηγεσίας. Υποστηρίζεται πως η ηγεσία «δεν είναι η κυριαρχία συγκεκριμένων ανθρώπων σε συγκεκριμένα μέρη του οργανισμού» (Ogawa & Bossert, 1995, σελ.225, οπ. αναφ. ο Woods, 2005). Το βάρος της συζήτησης έχει μετατεθεί από την εξάρτηση στην επιρροή του ηγέτη να καθορίζει διάφορες εκδοχές (variants) ηγετικής επιρροής, στην εύρεση υποκατάστατων για αυτήν και στη συζήτηση για την πρακτική της επιμεριστικής ηγεσίας (Lakomski, 2005, σελ.57, οπ. αναφ. ο Woods, 2005).

### 2.3.1.4 Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (Values – led contingency model)

Κατά τους Day, Harris και Hadfield (2001β), η επιτυχημένη ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοδηγηθεί από οργανικά, γραφειοκρατικά και διοικητικά ενδιαφέροντα, αλλά από ατομικά και ομαδικά αξιακά συστήματα. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι «η αποτυχία της υφιστάμενης θεωρίας για την ηγεσία, να συλλάβει, να εξηγήσει και να αντιπροσωπεύσει τη σύγχρονη πρακτική των ηγετών, βρίσκεται στην

απροθυμία της αναγνώρισης ότι η ηγεσία είναι μια πολύπλοκη, άστατη και περιστασιακά καθ' όλα μη ορθολογιστική δραστηριότητα που είναι επιφορτωμένη και καθοδηγούμενη από τις αξίες» (Day, κ.α., 2001α, σελ.55). Σε έρευνά τους για επιτυχημένους διευθυντές σε εποχές αλλαγών, καταλήγουν στο ότι το όραμα και οι πρακτικές τους σχετίζονται και καθοδηγούνται από ένα αριθμό πυρηνικών αξιών, όπως σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμιότητα και ειλικρίνεια, ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και το καλό των μαθητών και του προσωπικού. Σύμφωνα με τους ίδιους, η μετασχηματιστική αυτή προοπτική εστιάζει στις ηθικές αξίες και σε μια καθαρή εστίαση προς τις δημοκρατικές αξίες.

Ο Sergiovanni (1992) ο οποίος επίσης δίνει έμφαση στις ηθικές αξίες, αναφέρεται σε ηθική ηγεσία (moral leadership) ως τέτοια που βοηθά στη σχολική βελτίωση. Μια δεκαετία περίπου αργότερα μιλώντας για γνωστική ηγεσία (cognitive leadership), επισημαίνει ότι οι αξίες, οι σκοποί και τα πλαίσια εργασίας, μας υποχρεώνουν ηθικά περισσότερο από ότι κάνουν οι ανάγκες που μας αγγίζουν ψυχολογικά ή τα γραφειοκρατικά θέματα που μας ωθούν οργανωτικά (Sergiovanni, 2001).

Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης φαίνεται πως πρότειναν οι Bhindi & Duignan το οραματικό τους παράδειγμα (paradigm) για την ηγεσία του 2020:

Οι οργανισμοί δεν ενδιαφέρονται μόνο για τα αποτελέσματα, τις διαδικασίες και τις πηγές. Ενδιαφέρονται ακόμη για το ανθρώπινο πνεύμα, τις αξίες και τις σχέσεις. Οι αυθεντικοί ηγέτες εκπνέουν τη δύναμη της ζωής στο χώρο εργασίας και κρατούν τους ανθρώπους ενεργητικούς και εστιασμένους. Ως οργανωτές και καθοδηγητές, οικοδομούν τους ανθρώπους και την αυτοεικόνα τους. Αντλούν την αξιοπιστία τους από την προσωπική τους ακεραιότητα και το βάδισμα με τις αξίες τους (1996, σελ.29, οπ. αναφ. οι Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2003, σελ.171).

### 2.3.1.5 Κριτική ηγεσία (Critical Leadership)

Ο κριτικός ρόλος, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ηγετών, εκφράζεται μέσα από το μοντέλο της κριτικής ηγεσίας. Ο «ηγέτης» είναι «ηγέτης για μια στιγμή μόνο» (Foster, 1989, σελ.61) και η κριτική ηγεσία είναι μια ομόφωνη αποστολή, ένας διαμοιρασμός ιδεών και υπευθυνοτήτων μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του (ο.π.).

Ο Giroux (1993) γράφοντας στο πνεύμα της κριτικής θεωρίας, τονίζει ότι διευθυντές και δάσκαλοι θα πρέπει να αναλάβουν ένα πιο κριτικό ρόλο στην αναδόμηση της ιδέας της εκπαιδευτικής διοίκησης, ο οποίος να είναι συνεπής με τις κεντρικές, για την παιδαγωγική και τη δημοκρατική ζωή, έννοιες της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ειδικότερα, τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που είναι κεντρικά στην κριτική

προσέγγιση, συνδέονται με την εκπαιδευτική διοίκηση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με τη δύναμη (Gunter, 2001). Επιχείρημα για στήριξη της πιο πάνω δήλωσης, θα μπορούσε να δοθεί από τους Day και Leithwood (2007). Οι τελευταίοι παραθέτουν τις ομοιότητες μεταξύ των περιπτώσεων διαφόρων χωρών στο θέμα της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας σε εποχές αλλαγών. Το ένα από αυτά, η διατήρηση δέσμευσης και προσωπικής ευθύνης, εμπερικλείει το ενδιαφέρον του διευθυντή για εκπαίδευση βασισμένη σε αξίες που έχουν τις ρίζες τους στο δικαίωμα των μαθητών για συμπερίληψη, κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατικές αρχές.

Οι Webb, κ.α. (2004) αναφέρονται σε αυτονομία της ομάδας, ιδεο-κεντρική δράση και μια διαδικασία απελευθέρωσης όλων των μελών του οργανισμού, κατά την οποία η δύναμη δεν ορίζεται ως εξουσία ή επίδραση, αλλά ως η ικανότητα των μελών να εργάζονται μαζί, να αλληλεπιδρούν και σε δεδομένη στιγμή από οπαδοί να γίνονται ηγέτες. Τους απελευθερωτικούς ηγέτες ορίζει και ο Day (2004) ως εκείνους που «αποδεσμεύουν τις δυνατότητες ενδυνάμωσης του κάθε ατόμου, αντί να ενδυναμώνουν οι ίδιοι τα άτομα» (σελ.196). Με τέτοιες δηλώσεις, οι κριτικοί θεωρητικοί στην εκπαιδευτική διοίκηση, δεν αμφισβητούν τις χρήσεις της εξουσίας στα σχολεία και σύμφωνα με τον Carper (1993), δεν ασκούν κριτική στην ιεραρχία ή τις πατριαρχικές δομές. Αναφέρονται, όμως, σε διευθυντές που προσπαθούν να βρουν άλλους να ηγηθούν και που έχουν ατζέντα διαφορετική από τους ηγέτες που υπηρετούν την υπάρχουσα κατάσταση· την ατζέντα της κοινωνικής αλλαγής (ο.π.).

Ηγεσία χωρίς αλλαγή είναι διοίκηση της υπάρχουσας κατάστασης και «η εγκαθίδρυση ενός κοινού οράματος και σκοπού, που να περιγράφει την ανάπτυξη της αλλαγής και τις διαδικασίες αλλαγής, είναι κριτική» (McNeill, Cavanagh & Silcox, 2003, σελ.7). Σε παράλληλη γραμμή, στη βιβλιογραφία γίνεται περιγραφή της ηγεσίας ως ζωτικός παράγοντας για την υποδομή όσο και για την ηγεσία της αλλαγής στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής αναδόμησης (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001).

Η διαφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας από την κριτική στο θέμα της αλλαγής, φαίνεται πως σχετίζεται με το άτομο που την εισάγει. Ενώ στην πρώτη περίπτωση, ο ηγέτης είναι αυτός που εισάγει την αλλαγή, στη δεύτερη περίπτωση, «η στοχαστική πράξη που βοηθά στην εισαγωγή της αλλαγής, μπορεί να έρθει από οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού» (Webb, κ.α., 2004, σελ.7). Ο Portin (1999) μιλώντας, επίσης, συγκριτικά για τα δύο μοντέλα, γράφει πως ενώ και στις δύο αρχές, ο ηγέτης εμφανίζεται ως διευκολυντής, στην περίπτωση της κριτικής ηγεσίας, ο σκοπός της διευκόλυνσης είναι η προώθηση της δημοκρατίας και η

εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας. Στα πλαίσια αυτά, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως προϊόντα του συστήματος, αλλά ως «συμμετέχοντες σε μια εφαρμοσμένη δημοκρατία», στην οποία μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας (Foster, 1989, σελ.59, οπ. αναφ. ο Portin, 1999, σελ.7). Ο ίδιος συγγραφέας θεωρεί ότι στο μετασχηματιστικό μοντέλο, ο μετασχηματισμός αναφέρεται στα άτομα που βρίσκονται στον οργανισμό, ενώ στην περίπτωση του κριτικού μοντέλου, ο μετασχηματισμός σχετίζεται με τον οργανισμό και το κοινωνικό του πλαίσιο, αφού το οργανωτικό ενδιαφέρον είναι η απελευθέρωση από εξουσιαστικές δομές.

Κεντρικό στόχο για τους κριτικούς θεωρητικούς αποτελεί η ενδυνάμωση όλων των μελών της κοινότητας, η οποία θα επιτευχθεί κυρίως μέσω του στοχασμού και του διαλόγου που βασίζεται στο όραμα της κοινότητας και στον τρόπο με τον οποίο η ισότητα κατανέμεται εντός του οργανισμού (Webb, κ.α., 2004). Κατά τους Day, κ.α. (2003), η ικανότητα για στοχασμό οδηγεί στη δημιουργία, διατήρηση, αναθεώρηση και ανανέωση μιας ολιστικής άποψης για το σχολείο, τις ανάγκες του και την κατεύθυνσή του και είναι κεντρική στην αποτελεσματική επαγγελματική ηγεσία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί ένα έξυπνο κεφάλι μαζί με μια έξυπνη καρδιά» (σελ.174), όπου τα «έξυπνα κεφάλια» στοχάζονται πάνω και μέσα στις δράσεις, στο πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και ανήκουν στα «κριτικά άτομα (critical thinkers) που έχουν αναπτύξει ενημερότητα των υποθέσεων, κάτω από τις οποίες αυτοί και οι άλλοι σκέφτονται και συμπεριφέρονται» (σελ.174).

Έμφαση στο θέμα του κριτικού στοχασμού δίνει και ο Portin (1999), ο οποίος αναφέρεται σε μετακίνηση του στοχασμού από το σκοπό της οργανωτικής ή επαγγελματικής βελτίωσης, στο σκοπό της κοινωνικής κριτικής· περισσότερο αυτής που σχετίζεται με την κυριαρχία της εμπορευματοποίησης ως κοινωνικής κατάστασης και μέσο για εκπαιδευτική αναμόρφωση (Smyth, 1993, οπ. αναφ. ο Portin, 1999).

### **2.3.2 Εκπαιδευτική ηγεσία και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας - Προηγούμενες έρευνες στο διεθνή χώρο**

Τα διεθνή ερευνητικά αποτελέσματα παρέχουν στοιχεία που είναι μεν εθνικά πλαισιωμένα, αλλά έχουν διεθνή προοπτική (Goddard & Hart, 2007). Για το λόγο αυτό, πιστεύεται ότι η ενημέρωση για τον τρόπο προσέγγισης διευθυντών που εργάζονται σε πλαίσιο διαφορετικό από αυτό της Κύπρου, μπορεί να δώσει την ευκαιρία για εμπλουτισμό των απόψεων, επικοινωνιακή σύγκριση και εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Μετά από αναδίφηση της βιβλιογραφίας, έχουν εντοπιστεί στο διεθνή χώρο διάφοροι ερευνητές που επιχείρησαν να δώσουν «απάντηση» σε ερωτήματα που σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ενώ, όμως, έχουν διερευνηθεί διάφορες πτυχές αυτών των θεμάτων, αυτό που παρατηρείται, είναι ότι έχει διερευνηθεί σε ελάχιστο βαθμό η σχέση που ενδεχομένως να υπάρχει μεταξύ μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας.

Ειδικότερα, η μόνη ερευνήτρια που έχει εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία να διερευνά την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετείται, είναι η McGlynn (2008), με ερευνητικό δείγμα έξι διευθυντών ενοποιημένων σχολείων (κυρίως Καθολικών και Προτεσταντών μαθητών) της Βορείου Ιρλανδίας<sup>9</sup>. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές ακολουθούν τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση και κάποιοι την πλουραλιστική, χωρίς να υπάρχουν ενδείξεις για διευθυντές που ασπάζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Παρόλο που οι διευθυντές έδωσαν δείγματα συναλλακτικής ηγεσίας, αφού κατείχαν εκτεταμένα διοικητικά καθήκοντα, αλλά και δείγματα μετασηματιστικής ηγεσίας, αφού έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πηγών, σε γενικότερο επίπεδο, όλοι εναρμονίζονταν με το μοντέλο της εναλλακτικής ηγεσίας βασισμένης σε αξίες.

Η πιο πάνω έρευνα είχε προηγουμένως διεξαχθεί και σε ενοποιημένα σχολεία του Ισραήλ<sup>10</sup>, χωρίς όμως να γίνουν οποιεσδήποτε συνδέσεις με μοντέλα ηγεσίας. Η σύγκριση των πορισμάτων των δύο ερευνών, δείχνει ότι στο Ισραήλ οι διευθυντές φαίνεται να μοιράζονται πιο πλουραλιστικές προσεγγίσεις δίνοντας περισσότερη έμφαση στην αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών, παρά των ομοιοτήτων (McGlynn & Bekerman, 2007).

Το ενδιαφέρον διαφόρων άλλων ερευνητών στράφηκε στο ρόλο των διευθυντών σε σχέση με το χειρισμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού και της κοινωνικής ανισότητας στο χώρο του σχολείου, ιδιαίτερα του ρατσισμού, αλλά και τον ενδεχόμενο προσανατολισμό προς μια ηγεσία που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη. Οι έρευνες των Walker (2005), Goddard, Billot και Cranston (2006), Theoharis (2007) που

<sup>9</sup> Πρόκειται για μια κοινωνία που έχει βιώσει παρατεταμένες εθνικές συγκρούσεις και που άρχισε να αντιμετωπίζει την ενοποίηση των πολιτισμών μέσω της εκπαίδευσης ως ένα ελπιδοφόρο βήμα για την ειρήνη (McGlynn, 2008).

<sup>10</sup> Το Ισραήλ, όπως και η Βόρειος Ιρλανδία, είναι μια χώρα που επίσης βιώνει συνεχόμενες συγκρούσεις.

έχουν εντοπιστεί, φέρνουν στην επιφάνεια διευθυντές που έχουν ένα τέτοιο προσανατολισμό και που αντιμετωπίζουν θετικά την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που διεξήγαγε ο Walker (2005) σε σχολεία της Αγγλίας με θέμα την αποτελεσματική ηγεσία σε πέντε πολυεθνικά σχολεία, φάνηκε μεταξύ άλλων ότι οι διευθυντές κατείχαν μια καθαρή και σταθερή δέσμευση για την προσβολή εδραιωμένων κοινωνικών ανισοτήτων, ιδιαιτέρως του ρατσισμού και της φτώχειας, τις οποίες συνδέει με τις μαθητικές επιδόσεις. Όπως σημειώνει ο πιο πάνω ερευνητής, οι διευθυντές έπαιρναν πρωτοβουλίες για την πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων, αναγκών ή αλλαγών που βασίζονταν κυρίως σε αυτά που μπορεί να κάνει το σχολείο για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι ότι μέσα από τις πεποιθήσεις και τις στρατηγικές των διευθυντών της έρευνας, φάνηκε η αφοσίωση στην «πολιτισμική διαφορά» παρά στο «πολιτισμικό έλλειμμα» (Walker 2005, σελ.7). Κατά τους διευθυντές, «οι εθνικά μειονοτικοί μαθητές «συχνά αποτυγχάνουν γιατί έχουν διαφορετικές αξίες από αυτές του σχολείου, όχι επειδή είναι πολιτισμικά ελλειμματικοί» (ό.π., σελ.7). Ο ίδιος συνδέει με τη σειρά του την παραπάνω προσέγγιση με μια ηγεσία που καθοδηγείται από τις αξίες (values-led contingency model) και πιο συγκεκριμένα, αυτές που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Όσον αφορά στους Goddard, Billot και Cranston (2006), σκοπός της έρευνάς τους ήταν η διερεύνηση των προκλήσεων της λήψης απόφασης που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων στις χώρες του Καναδά, της Νέας Ζηλανδίας και Αυστραλίας. Τα πορίσματα «φώτισαν» την πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές προσδιορίζουν, ανταποκρίνονται, επιλύουν θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, αλλά και το ότι οι ίδιοι χειρίζονται την πολυπλοκότητα χωρίς ανησυχία. Φάνηκε ότι είχαν προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη και ικανότητα να οικοδομούν αποτελεσματικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Οι διαφορές αντιμετωπίζονταν ως χαρακτηριστικά και όχι ως προβλήματα, λαμβάνονταν υπόψη «ως δυνάμεις που πρέπει να γιορτάζονται» (σελ.13) και η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα ήταν ένας σημαντικός παράγοντας στην αντίληψη και διαχείριση της ταυτότητας του σχολείου.

Επιπλέον, ο Theoharis (2007) επιχειρήσε να αναπτύξει τη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης για κοινωνική δικαιοσύνη (social justice educational leadership). Διερεύνησε μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά που έχουν επτά διευθυντές δημόσιων σχολείων με προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη και οι οποίοι καθοδηγούν τα σχολεία τους με στόχο να μετασχηματίσουν την κουλτούρα, το αναλυτικό, τις παιδαγωγικές πρακτικές, την

ατμόσφαιρα και τις προτεραιότητες του σχολείου για να ωφεληθούν οι περιθωριοποιημένοι μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο ηγέτης που εργάζεται για κοινωνική δικαιοσύνη, «δίνει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα, τη μαθαίνει βαθιά και την κατανοεί και παρέχει πολιτισμικό σεβασμό» (ο.π., σελ.257).

Επίσης, κάποια από τα ερευνητικά άρθρα που περιλαμβάνονται σ' ένα ειδικό τεύχος του επιστημονικού περιοδικού *School Leadership & Management* το 2007, φέρνουν στην επιφάνεια πορίσματα που θα μπορούσαν να κινηθούν στην ίδια περίπου γραμμή με τις παραπάνω έρευνες, δίνοντας μία θετική εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές αντιμετωπίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα. Τα άρθρα αυτά αποτέλεσαν προϊόν συγκριτικής έρευνας σε διάφορες χώρες της Ευρώπης που είχε σκοπό να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές διευκολύνουν την πρόσβαση όλων των παιδιών στα σχολεία και κατά πόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα προσφέρουν ίσες ευκαιρίες στα παιδιά μεταναστών.

Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι ο Leeman (2007) σε έρευνα που διεξήγαγε σε τρία σχολεία στην Ολλανδία, κατέληξε στο ότι η εστίαση των διευθυντών ήταν στη διαφορετικότητα της κοινωνίας, στην οποία ζουν οι μαθητές και όχι σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες που έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα για τους διάφορους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μαθητών. Κατά τον ίδιο, βέβαια, «είναι αξιοσημείωτο το ότι οι διευθυντές δεν αναφέρονται σε «κοινωνική αναδομιστική προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (σελ.60), μια προσέγγιση που αναπτύσσει την πολιτική γνώση συνδέοντας την αναγνώριση της διαφορετικότητας με θέματα ευρύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης που με τη σειρά τους οδηγούν σε κοινωνικό μετασχηματισμό (Leeman 2003, οπ. αναφ. ο Leeman, 2007). Ακόμη περισσότερο, στα πλαίσια της πιο πάνω έρευνας και σε τρία δημοτικά σχολεία του Βελγίου, οι Mahieu και Clycq (2007) συμπεραίνουν ότι στόχος των διαφόρων εργασιών που γίνονταν στα σχολεία, ήταν να φέρουν τα παιδιά το ένα κοντά στο άλλο και να καταστήσουν πιθανή την επικοινωνία και τη συνεργασία. Μεταξύ άλλων, πολλοί διευθυντές έδωσαν έμφαση στην «υπεραξία» των πολυπολιτισμικών σχολείων, τα οποία αντιλαμβάνονται ως καλή αντιπροσώπευση της διαφορετικότητας στην κοινωνία και ως καλή προετοιμασία για τις ζωές των μαθητών ως ενήλικες.

Η Saiti (2007), επίσης, με άρθρο της στο ίδιο επιστημονικό περιοδικό, επισημαίνει ότι οι τρεις διευθυντές ελληνικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ενεπλάκησαν στην έρευνα, επεσήμαναν ότι οι μαθητές έχουν «προσαρμοστεί» στην κοινωνία. Η ίδια

συμπεραίνει ότι «όλοι οι μαθητές είναι ίσοι στο σχολείο» (σελ.73) και ότι η σχολική ηγεσία σε αυτά τα σχολεία φαίνεται να «υλοποιεί μια πολιτική που προάγει τη συνεργασία και την ισορροπία, έτσι ώστε να διαχειριστεί καλύτερα τις συγκρουόμενες αξίες» (σελ.74). Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές έχουν δεξιότητες επικοινωνίας, μοιράζονται πληροφορίες για αποφάσεις, γεγονότα, την εργασία και την απόδοση των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού και διασφαλίζουν ένα αποτελεσματικό κανάλι διπλής επικοινωνίας. Οι ίδιοι οι διευθυντές ανέφεραν ότι τα ελληνικά σχολεία δεν είναι ανεξάρτητες οντότητες και ότι οι ίδιοι δεν είναι στην ουσία υπεύθυνοι για τη λειτουργία του σχολείου, αφού για κάθε απόφαση που θα πάρουν, χρειάζονται την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Η ερευνήτρια καταλήγει στο ότι «η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ των παιδιών – είτε είναι Έλληνες ή μετανάστες, όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα» (σελ.65).

Μια διαφορετική εικόνα απορρέει από τους Goddard και Hart (2007), οι οποίοι γράφουν στα πλαίσια της ίδιας συγκριτικής έρευνας στον Καναδά, ότι οι διευθυντές του δείγματός τους αντιστέκονται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας. Ακολουθούν, κατά τους ερευνητές, μια αφομοιωτική προσέγγιση και μέσα από την εφαρμογή πολιτικών και διαδικασιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως πολιτιστικά, γλωσσικά και εθνικά τα ίδια, οι λεπτές διαφορές στα μαθησιακά στυλ χάνονται.

Σε αντίσταση των διευθυντών και ιδιαίτερα σε απροθυμία για αναγνώριση του ρατσισμού, κατέληξαν και άλλοι ερευνητές που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ο Ryan (2003) ερεύνησε τις αντιλήψεις 35 διευθυντών σχολείων του Καναδά για το ρατσισμό και τον τρόπο που χειρίζονται τις προκλήσεις που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα στα σχολεία. Μέσα από την παρουσίαση των συμπερασμάτων φάνηκε ότι «πολλοί διευθυντές είναι απρόθυμοι να αναγνωρίσουν την παρουσία του ρατσισμού στα σχολεία, και αν το κάνουν προτιμούν να το ελαχιστοποιούν» (σελ.158-159) και όταν αναφέρονται σε ρατσισμό, τον αντιμετωπίζουν ως μορφή ατομικής προκατάληψης. Σε άλλες έρευνες των Anderson, Lipman, Taylor, Young και Laible (1990, 1998, 1998, 2000, οπ. αναφ. ο Ryan, 2003), οι διευθυντές τείνουν να παραβλέπουν ζητήματα «φυλής» και πολλοί έχουν δυσκολία ακόμη και να προφέρουν τη λέξη «ρατσισμός» (Rizvi, 1993, οπ. αναφ. ο Ryan, 2003). Ο ερευνητής συνδέει την αποτυχία της αναγνώρισης του συστημικού ρατσισμού από τους διευθυντές και «την απροθυμία τους να αμφισβητήσουν, να προκαλέσουν και να αλλάξουν το σύστημα» (σελ.159), με τον αλληλοσυγκρουόμενο τους ρόλο ως παράγοντες αλλαγής και ως άτομα που απέκτησαν μέσω των διαδικασιών και των πρακτικών του

συστήματος, μια ταυτότητα και τη δυνατότητα μιας «καλής ζωής» (σελ.160). Επίσης, φτάνει στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές ασκούν συντηρητική ηγεσία, υπόκεινται «στις πιέσεις του κρυμμένου αναλυτικού» (σελ.160) και ενώ επιφανειακά φαίνεται να προωθούν τη διαφορετικότητα και τη δημοκρατία, στην πραγματικότητα λειτουργούν με βάση τις αξίες της υπακοής, της συμμόρφωσης, της συμφωνίας και της ομογένειας.

Όπως απορρέει από τα παραπάνω πορίσματα, δεν υπάρχει ομοιομορφία στον τρόπο που προσεγγίζουν οι διευθυντές την πολιτισμική διαφορετικότητα στο χώρο του σχολείου. Η βιβλιογραφία παρέχει ενδείξεις μιας διαφορετικής προσέγγισης σε διεθνές επίπεδο, αφού σε κάποιες έρευνες φαίνεται ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν και αξιοποιούν την πολιτισμική διαφορετικότητα ή/και αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν τις ανισότητες που υφίστανται μεταξύ των μαθητών, ενώ σε άλλες, έχουν μία στάση παραγνώρισης των ανισοτήτων και μη αξιοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς.

#### *2.4 Οριοθέτηση διαπολιτισμικής αγωγής στην Κύπρο και εκπαιδευτική ηγεσία*

Η κοινωνία της Κύπρου, μια σύγχρονη δυτική κοινωνία, χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και αβεβαιότητα, αλλά και από προσπάθειες απόκτησης ευρωπαϊκής ταυτότητας (Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, 2007). Πρόκειται για μια κοινωνία που βιώνει, μεταξύ άλλων, τα τελευταία τριάντα χρόνια, πολλές δημογραφικές αλλαγές (Pashiardis, 1997, οπ. αναφ. ο Pashiardis, 2007), με πληθυσμό που δεν αποτελεί πλέον μια ομογενή οντότητα αποτελούμενη από δύο εθνικές κοινότητες, την ελληνική και την τουρκική (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007) και με το ποσοστό ξένων υπηκόων κατά το 2006 να ανέρχεται στο 13,7% (Δημογραφική Έκθεση, 2006). Κατά τους Georgiou, κ.α. (2001), ειδικότερα η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα άνευ προηγουμένου. Σύμφωνα με τους ίδιους, πολλές ομάδες ετερόγλωσσων είτε μεταναστεύουν είτε έρχονται στην Κύπρο βραχυπρόθεσμα για να εργαστούν, με αποτέλεσμα να φοιτούν στα κυπριακά σχολεία «μαθητές με διαφοροποιημένα πολιτισμικά προφίλ, χρώμα, θρησκεία και γλωσσικές ανάγκες» (σελ.81).

Η ανοδική πορεία που σημειώνει ο αριθμός των ετερόγλωσσων μαθητών αντικατοπτρίζεται από τα ποσοστά που αναγράφονται στις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΠ. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι τη σχολική χρονιά 1995-1996, το ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών κυμαινόταν στο 4.41% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της δημοτικής εκπαίδευσης (υλικό Αρχείου Στατιστικής Υπηρεσίας), το 2003-2004 το ποσοστό ήταν της τάξης του 5,5% (Ετήσια Έκθεση, 2004), την επόμενη σχολική χρονιά ανερχόταν στο 6.1% (Ετήσια Έκθεση, 2005), τη

χρονιά 2005-2006 ήταν στο 6,7% (Ετήσια Έκθεση, 2006) και το σχολικό έτος 2007-2008, το ποσοστό ανέβηκε στο 7,7% (Α. Τσιάκκικος, προσωπική επικοινωνία, 4 Φεβρουαρίου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου καλούνται να ηγηθούν ολοένα και περισσότερων πολυπολιτισμικών σχολείων που βρίσκονται σε ένα σύστημα, του οποίου «οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο» (Παπαναούμ, 2003, σελ.87). Πράγματι, οι Κωνσταντίνου (2005), όπως και οι Καραγεώργη και Συμεού (2005) αναφέρονται σε συγκεντρωτική δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και ο Pashiardis (2007) συμφωνεί συμπληρώνοντας ότι αυτό το σύστημα είναι αναποτελεσματικό και πρέπει να εγκαταλειφθεί. Ο Τριμικλιιώτης (2001) αναφερόμενος σε προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρει πως «παρόλο που παρέχεται δυνατότητα για τοπική παρέμβαση και ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων σε κάθε σχολείο, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο συγκεντρωτικό που για να επιτύχουν οι όποιες ουσιαστικές πολυπολιτισμικές προσπάθειες, χρειάζεται σχεδιασμός, σχετική υποδομή και τεχνογνωσία κι επομένως απαιτείται πολιτική βούληση, κονδύλια και κατεύθυνση από το Υπουργείο Παιδείας» (σελ.27).

Για σκοπούς εμβάθυνσης στο θεσμικό πλαίσιο, επιχειρείται πιο κάτω η σκιαγράφηση της πολιτικής του ΥΠΠ ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη σχετική υποχρεωτική επιμόρφωση που έχουν λάβει οι διευθυντές δημοτικών σχολείων κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 και σε σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν στον κυπριακό χώρο. Επιδίωξη είναι να δοθεί μια όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη εικόνα των διευθυντών και ταυτόχρονα του πλαισίου, στο οποίο εργάζονται και που ενδεχομένως να επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα.

#### **2.4.1 Πολιτική του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Το ΥΠΠ έχει διαμορφώσει συγκεκριμένο σχέδιο δράσης κάτω από τον όρο «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση» με επιδίωξη την ομαλή ενσωμάτωση των ετερόγλωσσων μαθητών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους (Ετήσια Έκθεση 2006), στόχος που αναφέρεται και ως επιτάχυνση και ομαλοποίηση της διαδικασίας ένταξης (Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, Δεκέμβριος 2007). Παρόλο που η τελευταία έκθεση αναφέρει ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά και στα παιδιά της πλειοψηφίας», εντούτοις γίνεται λόγος για μέτρα που αφορούν περισσότερο στους ετερόγλωσσους μαθητές (προγράμματα υποδοχής νεοεισερχόμενων ετερόγλωσσων μαθητών και ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής

γλώσσας) και όσα μέτρα προτείνονται για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών της πλειοψηφίας (προσθήκη διαπολιτισμικών στοιχείων στα νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, παραγωγή και δημιουργία κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού), δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια.

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση 2006, η επιλογή του όρου «αλλόγλωσσα» παιδιά, αντί «ξενόγλωσσα», είναι ενδεικτική «της ευαισθησίας του Υπουργείου» (σελ.72), του οποίου στόχος είναι «η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλινοστούτων και αλλοδαπών» (ό.π., σελ.70). Δε γίνεται, όμως, σε αυτές τις εκθέσεις, λόγος για αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας ή οποιοδήποτε μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης, γεγονός που ενδεχομένως να παραπέμπει σε ένα μονογλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), τα μοντέλα που επιλέγει μια κρατική διοίκηση για τη διδασκαλία των γλωσσών, εκφράζουν την πολιτική της κυβέρνησης για τη γλώσσα και τον πολιτισμό μιας μειονότητας που ζει στην επικράτειά της και το είδος των σχέσεών της.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΕΜ) με την υποβολή στο ΥΠΠ (Αύγουστος 2004) ολοκληρωμένης έκθεσης μεταρρύθμισης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, αρνείται να δεχτεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απάντηση αποκλειστικά στα θέματα που ανακύπτουν λόγω της παρουσίας παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή σχολεία θεωρώντας ότι μία τέτοια αντιμετώπιση, έστω και αν δε στοχεύει αποκλειστικά εκεί, «καταλήγει εντούτοις να εκλαμβάνεται ως «υπηρεσία» προς τα παιδιά των μεταναστών ελάχιστα συνδεδεμένη με τα παιδιά της πλειονότητας» (Έκθεση Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, σελ.289). Τονίζει την ανάγκη ουσιαστικής αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις μορφές διδασκαλίας, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης». Στην ίδια έκθεση, η επιτροπή περιγράφει το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ως «ελληνοεθνοκεντρικό και θρησκευτικό στο χαρακτήρα» (σελ.36). Είναι, επίσης, κριτική ως προς το ιδεολογικο-πολιτικό πλαίσιο της υποχρεωτικής κυπριακής εκπαίδευσης που παραμένει μεταξύ άλλων και πολιτισμικά μονολιθικό, κάτι που παραπέμπει στον Baker (2001) που δηλώνει ότι πίσω από την εκπαίδευση κρύβεται μια πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ιδεολογία.

Το ΥΠΠ με εγκύκλιό του στα σχολεία, έθεσε ως ένα από τους υπό έμφαση στόχους της σχολικής χρονιάς 2007-2008 το «Διαπολιτισμικό Διάλογο» (ΥΠΠ Φακ 7.1.05.20). Η επιλογή

του συγκεκριμένου υπό έμφαση στόχου δικαιολογείται μέσα από την εγκύκλιο με δύο επιχειρήματα. Το πρώτο αφορά στο δεδομένο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της Κύπρου, η οποία «βιώνει σήμερα μια πρωτοφανή παρουσία ξένων, εργαζομένων, επισκεπτών, ακόμη και μονίμων κατοίκων» (ΥΠΠ, Φακ 7.1.05.20, σελ.1) και συνακόλουθα στο δεδομένο των πολυπολιτισμικών σχολείων. Το δεύτερο σχετίζεται με την ευκαιρία της κήρυξης από την Ευρωπαϊκή Ένωση του έτους 2008 ως Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου. Θέση του ΥΠΠ είναι ότι «οι αυτόχθονες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν ασφαλώς χρέος να αναδείξουν και να εμπλουτίσουν τον πολιτισμό μας, να προσφέρουν στους ξένους μαθητές τις δυνατότητες να γνωρίσουν και αυτοί τα ουσιαστικά του στοιχεία, για να μας κατανοούν και να ζουν άνετα στο νησί μας» (ο.π., σελ.2). Επίσης, τονίζεται ότι θα πρέπει να έχουν την ευαισθησία να προσφέρουν στους «φιλοξενούμενους μαθητές δυνατότητες και ευκαιρίες να παρουσιάσουν πτυχές του δικού τους πολιτισμού» (ο.π., σελ.2). Για το ΥΠΠ, για να πραγματοποιηθεί ο Διαπολιτισμικός Διάλογος, θα πρέπει να υπάρχει αλληλοκατανόηση και αμοιβαίος σεβασμός, χωρίς να καταπιέζονται τα μέλη των μειονοτήτων, ούτε να αποχρωματίζονται πολιτιστικά τα μέλη της πλειονότητας.

Στα πλαίσια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, και σύμφωνα με αρμόδιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο Κύπρου (Π. Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου, προσωπική επικοινωνία, 6 Μαρτίου 2008), διεξάγονται διάφορα συνέδρια / σεμινάρια. Ενδεικτικά, η αρμόδιος αναφέρθηκε σε προαιρετικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς στο χώρο του Ινστιτούτου, όπως επίσης, συνέδρια σε σχολεία προς τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Κατά την ίδια, υποχρεωτική επιμόρφωση για τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, αποτέλεσε η συμμετοχή τους σε ένα ολόημερο συνέδριο που διεξάχθηκε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2007-2008, χωρίς να υπάρχει πρόνοια για οποιαδήποτε άλλη υποχρεωτική επιμόρφωση. Επίσης, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007), αναφέρονται σε προαιρετικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς, διάρκειας τριών χρόνων και χωρίς κριτήρια επιλογής, ως μέρος ενός ευρύτερου ευρωπαϊκού δικτύου που εστιάζει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εντούτοις, παρά τις όποιες προσπάθειες, μελετητές στον κυπριακό χώρο αναφέρουν ότι το ΥΠΠ δε δίνει επαρκή προσοχή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ώστε να υπάρχουν επαρκώς εξοικειωμένοι εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Angelides, κ.α., 2004). Ακόμη περισσότερο, η Τρίτη Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας 2006 (ECRI) για την Κύπρο, αναφέρει ότι παρά τις υπάρχουσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η αποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, υπονομεύεται ακόμη από την έλλειψη κατανόησης

και αυθεντικής ευαισθησίας απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα από πολλούς εκπαιδευτικούς.

#### 2.4.2 Προηγούμενες έρευνες στον κυπριακό χώρο

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει έλλειψη ερευνών στον κυπριακό χώρο που να διερευνούν την προσέγγιση που ακολουθούν οι διευθυντές σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού ή να παρέχουν ενδείξεις για το μοντέλο ηγεσίας διευθυντών που υιοθετούν.

Κάποιες αναφορές σε διευθυντές κάνει ο Τριμικλινώτης (2001), στα πλαίσια έρευνάς του με θέμα τα «προβλήματα από τη φοίτηση των Ποντίων στη Δημοτική Εκπαίδευση», μία από τις «μεγαλύτερες μεταναστευτικές ομάδες» (σελ.5). Η έρευνα διεξάχθηκε σε δείγμα δασκάλων και διευθυντών τριών δημοτικών σχολείων της Κύπρου που συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά της συγκεκριμένης ομάδας. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι διευθυντές διαβεβαίωσαν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα ρατσισμού ή διακρίσεων στα σχολεία τους, αν και αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα περιστατικά φυλετικών διακρίσεων. Επίσης, φάνηκε, μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν ποια ακριβώς είναι η πολιτική του ΥΠΠ στο συγκεκριμένο θέμα, ούτε είχαν την απαιτούμενη κατάρτιση ή τα βοηθήματα για να εφαρμόσουν μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το τελευταίο πόρισμα ενισχύεται από τον Angelides (2006), ο οποίος γράφει ότι το Υπουργείο δεν ξεκαθάρισε «ποια διαπολιτισμική γνώση και στάσεις, θα πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι για να πετύχουν σε αυτή την καινούρια εκπαιδευτική αρένα» (σελ.2).

Περισσότερη έμφαση φαίνεται πως δόθηκε στη διερεύνηση πτυχών που αφορούν σε απλούς εκπαιδευτικούς, παρόλο που και σε αυτό τον τομέα, οι έρευνες βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο, αφού μόνο δύο έχουν εντοπιστεί. Πιο συγκεκριμένα, η Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου (2007) ερεύνησε τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του «διαφορετικού», για το πώς αποτυπώνεται και πού στρέφεται μέσα από τη θεσμική διαχείρισή της, η έννοια της ταυτότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ανάμεσα σε άλλα, ότι οι εκπαιδευτικοί στα κυπριακά σχολεία εκφράζουν σεβασμό στην αρχή της διαφορετικότητας και συνειδητοποιούν στην πλειονότητά τους την πολυπολιτισμικότητα της κυπριακής κοινωνίας ως μιας περίπτωσης που πρέπει να αξιοποιηθεί. Επίσης, «δε φαίνεται να νιώθουν ότι απειλούνται από στοιχεία που συνδέονται με την έλευση μεταναστών ή άλλων ομάδων στην Κύπρο και τη συνύπαρξή τους με αυτές, παρά μόνο με την επαφή με «πρότυπα» και τρόπους ζωής, τα οποία και μέσω άλλων

οδίων προφανώς αποτελούν πηγή επιδράσεων στους για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους» (σελ.5-6). Εντούτοις, στην περίπτωση της εθνικής ταυτότητας, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί «καταλήγουν στην υιοθέτηση μιας στατικής άποψης: της άποψης ότι κάθε υποκείμενο ταξινομείται στη συγκεκριμένη κατηγορία και αναγνωρίζεται ως μέλος της, όταν και επειδή διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που αντικειμενικά διαφοροποιούν την ομάδα του από όλες τις υπόλοιπες» (σελ.6).

Επίσης, έχει εντοπιστεί έρευνα-μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας Λεμεσού, από τους Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007). Οι ερευνητές οδηγήθηκαν σε αποτελέσματα που αφορούν σε «σοβαρά ελλείμματα στο σύστημα, με ιδιαίτερη έμφαση στην έλλειψη ακαδημαϊκής και ψυχολογικής στήριξης για τους μη-ιθαγενείς μαθητές» (σελ.65), όπως και «έλλειψη δεξιοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για να λειτουργήσουν σε πολυεθνικές τάξεις» (ο.π.).

Η δεδομένη έλλειψη ερευνών στον κυπριακό χώρο με δείγμα διευθυντές δημοτικών σχολείων, μπορεί να υποστηρίξει σε μεγάλο βαθμό τη σκοπιμότητα και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Θεωρείται ότι τα πορίσματα που θα εξαχθούν, μπορούν να προσφέρουν στον τομέα της επιστήμης και ενδεχομένως να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων που να σχετίζεται με περαιτέρω επιμόρφωση των διευθυντών. Ταυτόχρονα έχουν και επίκαιρο χαρακτήρα, ο οποίος στηρίζεται στο αυξανόμενο ποσοστό ετερόγλωσσων στην κοινωνία και ειδικότερα στα σχολεία, τη συμπερίληψη θεμάτων σχετικών με τη Διαπολιτισμική Αγωγή στα προγράμματα πανεπιστημίων, την ενασχόληση ολοένα και περισσότερων ερευνητών με την περιοχή της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Επίσης, η επικαιρότητα του θέματος βασίζεται και στη συμπερίληψη του «Διαπολιτισμικού Διαλόγου» στους υπό έμφαση στόχους του ΥΠΠ για το σχολικό έτος 2007-2008, γεγονός που αναδεικνύει την έμφαση που το Υπουργείο θέλει να δώσει σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και παρέχει το κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση πτυχών της παρεχόμενης διαπολιτισμικής αγωγής.

Με βάση ότι ο διευθυντής έχει ως καθήκον να εξασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Prentice, 1999, οπ. αναφ. οι Georgiou κ.α., 2001) και κατά συνέπεια να έχει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούν πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της προσέγγισης που τον χαρακτηρίζει σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, ενδεχομένως να συμβάλει και στην κατανόηση του βαθμού και του

τρόπου εφαρμογής διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία. Με βάση αυτή τη λογική θα μπορούσε να υποστηριχθεί και η πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### *Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ*

#### *Εισαγωγή*

Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση της προσέγγισης που ακολουθούν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας στο θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού. Στα πλαίσιά της, επιχειρήθηκε και η διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας που φαίνεται να υιοθετούν και περαιτέρω, η συσχέτισή του με την προσέγγιση στο θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν το διάστημα Ιούλιος 2007 - Μάιος 2008. Το δείγμα αποτέλεσαν 17 διευθυντές που ηγούνται σχολείων με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών πάνω από το μέσο όρο της επαρχίας Λευκωσίας (7.1 %). Εξαίρεση αποτέλεσαν δύο διευθυντές με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών κάτω από το μέσο όρο, για λόγους που εξηγούνται σε παρακάτω ενότητα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω συνεντεύξεων πρόσωπο με πρόσωπο. Ακολούθησε θεματική ανάλυση για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν βασισμένη σε θεματικούς άξονες που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

#### *3.1 Ερευνητικά ερωτήματα*

Ο γενικότερος προβληματισμός της παρούσας έρευνας κινείται με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

- ο Ποια προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας ενστερνίζονται διευθυντές που ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων στην πόλη και επαρχία Λευκωσίας;
- ο Ποιο μοντέλο ηγεσίας υιοθετούν οι εν λόγω διευθυντές σε θέματα που αφορούν στην πολιτισμική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού;
- ο Πώς σχετίζεται η προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και το μοντέλο ηγεσίας που ενστερνίζονται οι διευθυντές;

#### *3.2 Ερευνητική μέθοδος*

Με σκοπό την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας που αφορούσε κυρίως στις απόψεις και αντιλήψεις των διευθυντών, θεωρήθηκε ότι η ποιοτική μέθοδος είναι η καταλληλότερη. Κατά το Woods (1999), ένα από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου, είναι το ενδιαφέρον για τις σημασίες, τις απόψεις και την κατανόηση, ενώ κατά τον Ιωσηφίδη (2003), οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών. Επίσης, σύμφωνα με τον τελευταίο, η ποιοτική έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ερμηνευτική και με πλεονεκτήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, στη

διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων, με την έννοια ότι «ο ερευνητής «βλέπει» και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων» (σελ.19). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά και στόχοι της ποιοτικής έρευνας που προαναφέρονται ενδεικτικά, φαίνεται να συνδέονται άμεσα με το σκοπό της συγκεκριμένης εργασίας. Κατά συνέπεια, θεωρείται ότι η επιλογή για υιοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου, είναι η καταλληλότερη.

### *3.3 Ερευνητικό εργαλείο*

Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, η οποία θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη επιλογή, γιατί αποτελεί «ένα ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο» (King, 1994, οπ. αναφ. ο Robson, 2007, σελ.323) συλλογής δεδομένων. Επιπρόσθετα, η χρήση της όταν υπάρχει εστίαση στη διερεύνηση προσωπικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες (Kvale, 1996), φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της έρευνας. Ως προς τη διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας, αυτή θα μπορούσε ενδεχομένως να επιτευχθεί και μέσω άλλων ερευνητικών εργαλείων, όπως η εθνογραφική παρατήρηση. Εντούτοις, λόγω πρακτικών δυσκολιών και περιορισμένου χρόνου, επιλέγηκε η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.

Όσον αφορά στον τύπο συνέντευξης, έγινε επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, λόγω και των πλεονεκτημάτων της, αφού κατά τη διάρκειά της ο/η συμμετέχοντας/συμμετέχουσα έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του/της, ο ερευνητής «περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να μιλά για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφτούν κατά τη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου» (Βάμβουκας, 2006, σελ. 232). Ακόμη περισσότερο, ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης έδωσε την ευκαιρία για επαναδιατύπωση των ερωτήσεων σε περίπτωση που για ένα συμμετέχοντα δεν είναι κατανοητές, για προσθήκες ερωτήσεων για σκοπούς διευκρίνισης και σε ορισμένες περιπτώσεις τροποποίηση της κατεύθυνσης της συνέντευξης, ώστε να διερευνηθούν θέματα, σχετικά με το σκοπό που δεν είχαν από πριν καθοριστεί.

### *3.4 Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου*

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης είχε «περιεχόμενο, το οποίο προκύπτει από την ανάλυση του προβλήματος της έρευνας που είχε μελετηθεί προηγουμένως» (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σελ.143) και η οποία βοήθησε στον ορισμό των κατηγοριών που το συνθέτουν. Σε αρχικό στάδιο, κατασκευάστηκε ένας σκελετός ερωτήσεων, ο οποίος

βασιζόταν στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποσκοπούσε στο να «μετατρέψει τους σκοπούς που επιδιώκει η έρευνα σε επιμέρους ερωτήσεις» (Grawitz, Brimo & Jahoda, 1996, σελ.131). Ακολούθως, στα πλαίσια δοκιμαστικής έρευνας (pilot), διεξάχθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, έτσι ώστε «να υποβληθεί σε δοκιμή το όλο σχήμα συλλογής πληροφοριών και στη συνέχεια να υποβληθεί σε διόρθωση» (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σελ.156), αλλά και να εντοπιστούν πιθανές απροσδόκητες δυσκολίες σχετικά με οποιαδήποτε πλευρά της έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Ο αριθμός των συνεντεύξεων αυτών, κρίθηκε ως ικανοποιητικός, αφού σύμφωνα με τους Ψαρρού & Ζαφειρόπουλο (2004), ο αριθμός των πιλοτικών συνεντεύξεων που καθορίζεται από έμπειρους ερευνητές, ώστε να καθοριστεί η αξιοπιστία των μεθόδων και των διαδικασιών που θα χρησιμοποιηθούν, κυμαίνεται συνήθως στο 10% του δείγματος.

Με το τέλος των πιλοτικών συνεντεύξεων, έγινε μελέτη και μια πρώτη ανάλυσή τους, και όπως θα υποστήριζαν οι Bird, Hammersley, Gorn και Woods (1999), διαπίστωση κατά πόσον η ανάλυση που έχει επιλεγεί «μπορεί να οδηγήσει στα αναγκαία για την έρευνα του θέματος της μελέτης συμπεράσματα και αποτελέσματα» (σελ.344). Πράγματι, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι υποβληθέντες ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρα διατυπωμένες και κατανοητές από τους διευθυντές, χρειαζόταν η προσθήκη και κάποιων άλλων ερωτήσεων που βοηθούσαν στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Σημειώνεται ότι με τους συγκεκριμένους διευθυντές, ακολούθησε με πάροδο περίπου ενός μηνός, συμπληρωματική συνέντευξη που περιλάμβανε απάντηση των νέων ερωτήσεων και η οποία οδήγησε στη συμπερίληψή τους στο ερευνητικό δείγμα.

Το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο περιείχε 17 κύριες ερωτήσεις. Λόγω, όμως, και του τύπου της ημιδομημένης συνέντευξης που επιλέγικε, πέραν αυτών των ερωτήσεων υποβάλλονταν και άλλες ερωτήσεις που καθορίζονταν από τα λεγόμενα του εκάστοτε διευθυντή. Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις χωρίζονταν σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται και από τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005), ανάμεσα σε άλλες:

- Δημογραφικές ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις που αναφέρονταν στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή και στα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή σε σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν και ως κλειστού τύπου ερωτήσεις.
- Ερωτήσεις γνώμης, δηλαδή «ερωτήσεις που αναφέρονται στις αξίες και στις πεποιθήσεις του ατόμου σ' ένα συγκεκριμένο θέμα» (ο.π., σελ.140), οι οποίες ήταν βοηθητικές τόσο για τη διερεύνηση της προσέγγισης που ακολουθούν οι διευθυντές σε θέματα πολιτισμικής

διαφορετικότητας, αλλά και για τη διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας που ενστερνίζονται κατά το χειρισμό θεμάτων πολιτισμικής διαφορετικότητας. Μπορεί να θεωρηθεί ότι αρκετές από αυτές προσφέρονται για θεωρητικές ερμηνείες και είναι ανοιχτές, δηλαδή «αφήνουν το ν ερωτώμενο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς» (Ιωσηφίδης, 2003). Τέτοιες ερωτήσεις κατά τους Ψαρρού και Ζαφειρόπουλο (2004) «που αφορούν το γιατί» (σελ.143), είναι δύσκολες, αλλά βοηθούν στην αναζήτηση της εξήγησης των απόψεων που έχει ο ερωτώμενος για κάποιο συγκεκριμένο θέμα.

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

- Ερμηνεία του όρου «πολιτισμική διαφορετικότητα»
- Φανέρωση πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο
- Προκλήσεις σε ότι αφορά στη διδασκαλία παιδιών που είναι μεταξύ τους πολιτισμικά διαφορετικά
- Κριτική των στόχων του ΥΠΠ για τη διαπολιτισμική αγωγή
- Στόχοι που έθεσε το σχολείο σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή
- Περιγραφή της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και στα πλαίσια υλοποίησης του υπό έμφαση στόχου («Διαπολιτισμικός Διάλογος») του ΥΠΠ
- Σχέση μεταξύ πολιτισμικών διαφορών και συγκρούσεων
- Εισήγηση πρακτικών / δραστηριοτήτων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής
- Σχέση σχολείου – κοινωνίας (αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στην κοινωνία και της αντιμετώπισης που έχουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές στα σχολεία)

Οι κατηγορίες ερωτήσεων που αφορούσαν στη διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές, είχαν ως εξής:

- Προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένας ηγέτης σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα
- Περιγραφή του ρόλου του ως διευθυντής/ντρια δημοτικού σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα
- Σύγκριση του τρόπου διοίκησης σε σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα μαθητών και σε ένα σχολείο που δεν έχει
- Όραμα όσον αφορά στην ηγεσία σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα

Στο Παράρτημα Γ παρατίθενται οι κύριες ερωτήσεις που υποβλήθηκαν σε όλους τους διευθυντές για σκοπούς διερεύνησης της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και του μοντέλου ηγεσίας.

### **3.5 Πληθυσμός**

Τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι 46 διευθυντές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας, οι οποίοι ηγούνται σχολείων με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών πάνω από το μέσο όρο (7.1%) των ετερόγλωσσων μαθητών στη συγκεκριμένη επαρχία. Ο καθορισμός πληθυσμού με τους διευθυντές όλων των επαρχιών θεωρήθηκε δύσκολη, λόγω έλλειψης χρόνου για διεξαγωγή των συνεντεύξεων, γι' αυτό και η δικαιολόγηση της συμπερίληψης στον πληθυσμό μόνο διευθυντών δημοτικών σχολείων της Λευκωσίας, μπορεί να βασιστεί στο ότι πρόκειται για την επαρχία που συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη ομάδα ετερόγλωσσων μαθητών και πιο συγκεκριμένα το 30.6% του συνόλου των ετερόγλωσσων μαθητών στην Κύπρο (στατιστικά στοιχεία ΥΠΠ).

Με βάση τον πληθυσμό ορίστηκε και το δειγματοληπτικό πλαίσιο, το οποίο αποτέλεσε ο κατάλογος των διευθυντών της επαρχίας Λευκωσίας που ηγούνται σχολείων με πολιτισμική διαφορετικότητα. Για το λόγο ότι δεν υπάρχει διαθέσιμος ένας τέτοιος κατάλογος διευθυντών στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, λήφθηκαν ως δειγματοληπτικό πλαίσιο οι δύο κατάλογοι με τα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών των δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας, για το σχολικό έτος 2006-2007 και 2007-2008. Ο λόγος που αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο περσινός κατάλογος ως δειγματοληπτικό πλαίσιο, σχετιζόταν με το ότι μέχρι τα τέλη Σεπτεμβρίου, οπότε και άρχισε η διαδικασία επιλογής του ερευνητικού δείγματος, δεν είχε ακόμη ετοιμαστεί ο φετινός κατάλογος. Θεωρήθηκε, όμως, ότι τα ποσοστά δε θα διαφοροποιούνταν σε μεγάλο βαθμό, κάτι που τελικά επιβεβαιώθηκε, αφού μόνο σε δύο περιπτώσεις (δημοτικό σχολείο του διευθυντή 13 και της διευθύντριας 15) μειώθηκε ο αριθμός των ετερόγλωσσων μαθητών.

### **3.6 Ερευνητικό δείγμα**

Το δείγμα αποτέλεσαν 17 διευθυντές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας. Οι 15 από αυτούς εργάζονται σε σχολεία της πόλης Λευκωσίας και οι υπόλοιποι δύο σε σχολεία μεγάλων προαστίων. Με σκοπό τη σκιαγράφηση του δείγματος, πιο κάτω παρουσιάζονται βασικά χαρακτηριστικά τους. Η ηλικία και το ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο που εργάζονται οι διευθυντές τα τελευταία δύο χρόνια, δεν αναγράφονται με ακρίβεια, αλλά

χρησιμοποιείται αριθμητικό εύρος, με σκοπό την όσο το δυνατό μεγαλύτερη εξασφάλιση ανωνυμίας.

**Πίνακας 3.1**  
**Χαρακτηριστικά ερευνητικού δείγματος**

Διευθυντής /ντρια	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα	Ποσοστό (%) ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο που εργάζονται τα τελευταία 2 χρόνια
1 Γ*	50-60	6	4	10-15
2 Α*	50-60	6	3	25-30
3 Γ	50-60	5	3	25-30
4 Γ	50-60	7	5	5-10
5 Α	50-60	5	2	75-80
6 Α	50-60	5	3	15-20
7 Α	50-60	3	3	25-30
8 Α	50-60	8	3	20-25
9 Α	50-60	7	1	15-20
10 Γ	50-60	7	5	5-10
11 Α	40-50	5	3	5-10
12 Γ	50-60	8	3	5-10
13 Α	50-60	5	2	5-10
14 Α	50-60	4	4	5-10
15 Γ	40-50	3	0	0-5
16 Γ	50-60	3	3	35-40
17 Γ	50-60	7	5	5-10

\* Γ: Διευθύντρια

\* Α: Διευθυντής

### 3.7 Συλλογή δεδομένων

Για τους σκοπούς της συλλογής δεδομένων, στάληκε επιστολή στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, στις 3 Σεπτεμβρίου 2007, με την οποία ζητούσα την παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας. Αφότου έγινε η παραχώρηση της άδειας (επιστολή ημερομηνίας 14 Σεπτεμβρίου 2007), πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία με ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών, πάνω από το μέσο όρο (7.1%).

Η διαδικασία επικοινωνίας με τους διευθυντές ξεκίνησε γύρω στα τέλη Σεπτεμβρίου με τους διευθυντές που ηγούνται σχολείων με τα μεγαλύτερα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών και προχώρησαν προς τους διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία με μικρότερα ποσοστά.

Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία, γινόταν ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας και τον τρόπο συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Οι διευθυντές ενημερώνονταν για σχετική επιστολή προς το άτομό τους, έτσι ώστε αυτή να τους σταλεί με τηλεμοιότυπο, παρόλο που όσοι αποδέκτηκαν, προτίμησαν να διαβάσουν την επιστολή προτού ξεκινήσει η συνέντευξη.

Συνολικά έγιναν 31 τηλεφωνήματα σε διευθυντές, από τους οποίους οι 17 αποδέκτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι υπόλοιποι 14 δεν έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για διάφορους λόγους, με επικρατέστερους την έλλειψη χρόνου, τόσο κατά τις εργάσιμες ώρες όσο και κατά τις απογευματινές και την πεποίθηση ότι το σχολείο τους είχε μικρό ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών και έτσι, κατά τη γνώμη τους, δε θεωρούσαν ότι θα είχαν σημαντικότητα οι απαντήσεις τους σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Σε όλες τις περιπτώσεις των διευθυντών που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους, γινόταν προηγουμένως επιβεβαίωση της συνάντησης, συνήθως μία μέρα πριν από τη συμφωνημένη συνέντευξη και σε αρκετές από αυτές, χρειάστηκε ο επαναπρογραμματισμός των συνεντεύξεων λόγω απουσίας του διευθυντή ή απρόβλεπτων συμβάντων.

Οι συνεντεύξεις διάρκεσαν λίγο περισσότερο από ενάμισι μήνα, με την πρώτη συνέντευξη να διεξάγεται στις 4 Οκτωβρίου και την τελευταία στις 22 Νοεμβρίου 2007. Εννιά από τους διευθυντές προτίμησαν να δώσουν τη συνέντευξη στο χώρο του σχολείου μετά τις 1:05 μ.μ., οπότε και τελειώνουν την εργασία τους, έξι διευθυντές σε πρωινό χρόνο σε κάποια από τα κενά τους και δύο σε απογευματινό χρόνο, ο ένας στην οικία του και ο άλλος στο χώρο του σχολείου. Έχοντας υπόψη ότι «οι συνεντεύξεις που διαρκούν λιγότερο από μισή ώρα είναι σπάνιο να είναι αξιόλογες» και «άλλες που ξεπερνούν κατά πολύ τη μια ώρα μπορεί να προβάλλουν παράλογες αξιώσεις σε πολυάσχολους ερωτώμενους» (Robson, 2007, σελ.324), οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είχαν μέσο όρο διάρκειας 50 λεπτά, με τη μικρότερη συνέντευξη να διαρκεί 45 λεπτά και τη μεγαλύτερη 70. Το μέγεθος του ερωτηματολογίου των συνεντεύξεων, αλλά και του χρόνου διάρκειάς τους, μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα συμβιβασμού που επισημαίνουν οι Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος (2004)· ανάμεσα στην κάλυψη του συγκεκριμένου τομέα έρευνας και στο χρόνο που διαθέτε ο ερωτώμενος (σελ.145).

Μετά από συγκατάθεση όλων των διευθυντών έγινε και μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, αφού μετέπειτα, σύμφωνα με την Bell (1997), αυτή είναι χρήσιμη στον έλεγχο της επιλογής των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση, καθώς και στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων του συνεντευκτή. Με το τέλος της συλλογής των δεδομένων, έγινε απομαγνητοφώνηση λέξη προς λέξη. Βάση για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αποτέλεσαν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα. Βέβαια, όπως γράφουν οι Rowney και Watts (1987), η απομαγνητοφώνηση «δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει οτιδήποτε χαρακτηρίζει την αυθεντικά ομιλούμενη γλώσσα» (σελ.147), γι' αυτό και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων λαμβάνονταν και κάποιες σημειώσεις. Οι σημειώσεις αυτές δε βοηθούσαν μόνο σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, αλλά αποτύπωναν και τις σκέψεις μου ως ερευνήτρια ως προς τα βασικά μηνύματα που μετέδιδε ο εκάστοτε διευθυντής, όχι μόνο μέσα από το λόγο, αλλά και τις εκφράσεις του.

### *3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων*

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας δεν αποτέλεσε μια τμηματική διαδικασία της όλης ερευνητικής προσπάθειας. Αντίθετα, αποτέλεσε μια διαδικασία, με τον τρόπο που ο Siedel (1998) την ερμηνεύει. Σύμφωνα και με το συγγραφέα, η ανάλυση είναι κυκλική και επαναληπτική, γιατί προχωρά σε κύκλους παρά σε ολοκληρωμένα στάδια σαφώς διαχωρισμένα μεταξύ τους, είναι περιοδική γιατί ένα μέρος της ανάλυσης μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση των διαδικασιών που διεξάχθηκαν σε προηγούμενο ή άλλο μέρος και είναι ολική, γιατί κάθε αναλυτικό βήμα περιλαμβάνει το σύνολο και συνδέεται με το συνολικό σχήμα ή μοντέλο. Στον πιο κάτω πίνακα, γίνεται παράθεση των σταδίων που ακολουθήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων.

## Πίνακας 3.2

### Στάδια ανάλυσης δεδομένων

- 1. Καταγραφή κυριότερων θεματικών αξόνων κάθε προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και μοντέλου ηγεσίας**  
Έγινε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- 2. Ανάγνωση και μελέτη απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων**  
Σχηματισμός μιας πρώτης εικόνας
- 3. Κωδικοποίηση δεδομένων**  
Σύντομοι, περιγραφικοί κωδικοί
- 4. Περιορισμός δεδομένων (data reduction) - Παρουσίαση δεδομένων (data display)**  
Συγκέντρωση των δεδομένων που σχετίζονταν με το σκοπό της έρευνας  
Οργάνωση δεδομένων: περιλήψεις συνεντεύξεων, παρουσίαση σε μορφή πινάκων
- 5. Κατηγοριοποίηση των δεδομένων**  
Έγινε με βάση την ολική εικόνα που παρουσίαζε ο κάθε συμμετέχοντας.  
Η βαρύτητα των ερευνητικών δεδομένων, δεν εξαρτήθηκε κυρίως από τη συνολική τους ποσότητα, αλλά από την αξία που παρουσίαζε σε σχέση με το σκοπό της έρευνας.  
Συνεχής αναπροσαρμογή των κατηγοριών κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων
- 6. Αρχαιοθέτηση**  
Επιλογή αυτούσιων αποσπασμάτων με πλαίσιο αναφοράς το εκάστοτε συγκεκριμένο Προσπάθεια ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις της μιας κατηγορίας στην άλλη
- 7. Ανάλυση**  
Χρήση του θέματος ως ενότητα ανάλυσης  
Εύρεση σχέσεων, ομοιοτήτων και διαφορών, ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, καταγράφηκαν αρχικά σε κατηγορίες, οι κυριότεροι θεματικοί άξονες που στηρίζουν τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και τα μοντέλα ηγεσίας, έτσι όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (βλ. Παράρτημα Β και Γ). Κατά τη διάρκεια, όμως, της συλλογής των δεδομένων και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, αυτές οι κατηγορίες αναπροσαρμόζονταν συνεχώς, μέχρι να σχηματιστεί η τελική εικόνα της προσέγγισης ή μοντέλου, για τα οποία έδιναν ενδείξεις οι διευθυντές. Η αναπροσαρμογή αυτή ήταν στα πλαίσια του αυξημένου βαθμού ευελιξίας που χαρακτηρίζει την αναλυτική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2003). Με άλλα λόγια, παρόλο που υπήρχε πρόθεση για συστηματικότητα, στα πλαίσια των προκαθορισμένων κατηγοριών που προτείνουν οι Kincheloe και Steinberg (1997), υπήρχε ευελιξία και οι αναλυτικές κατηγορίες που προέκυψαν, αν και βασίστηκαν στη συγκεκριμένη τυπολογία, προσαρμόστηκαν στην προοπτική των υποκειμένων της έρευνας.

Για τους σκοπούς της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, έγινε σε αρχικό στάδιο αρκετές φορές ανάγνωση και μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να δημιουργηθεί μια

πρώτη εικόνα για την προσέγγιση που ακολουθεί ο κάθε διευθυντής. Ακολούθησε κωδικοποίηση μέσω της οποίας αποδόθηκε νόημα στα διάφορα μέρη των ποιοτικών αυτών δεδομένων. Οι κωδικοί ήταν σύντομοι, περιγραφικοί και σχετίζονταν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η κωδικοποίηση βοήθησε στον περιορισμό των δεδομένων (data reduction) και στην παρουσίασή τους (data display), δύο αναλυτικές διαδικασίες που επισημαίνουν οι Huberman και Miles (1994). Πιο συγκεκριμένα, κωδικοποίηση έγινε στα δεδομένα που σχετίζονταν με το σκοπό της έρευνας, με αποτέλεσμα αυτά να αποτελέσουν ένα περιορισμένο σύνολο δεδομένων σε σχέση με το συνολικό των συνεντεύξεων. Η παρουσίαση που σύμφωνα με τους συγγραφείς περιλαμβάνει τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών αυτών, σχετιζόταν με περιλήψεις των συνεντεύξεων και παρουσίαση σε μορφή πινάκων, στοιχείων που κυρίως σχετίζονταν με πρακτικά ζητήματα, όπως οι δραστηριότητες που υποστηρίζουν ή υλοποιούν οι διευθυντές, σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης, στα οποία αναφέρεται ο Ιωσηφίδης (2003), σχετίζονταν με τη σύνδεση των διαφόρων τμημάτων του ποιοτικού υλικού, στη συγκεκριμένη περίπτωση των 17 συνεντεύξεων, τη σύνδεση με θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με τη σχετική βιβλιογραφία, την καθοδήγηση προς την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, την ερμηνεία και την ανάλυσή τους.

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων, η οποία ακολούθησε το στάδιο της κωδικοποίησης, αυτή έγινε σύμφωνα με την προσέγγιση που επέδειξαν στο ζήτημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας και οικοδομήθηκε στη βάση της τυπολογίας των Kincheloe και Steinberg (1997). Για σκοπούς κατηγοριοποίησης, η βαρύτητα των ερευνητικών δεδομένων, δεν εξαρτήθηκε κυρίως από τη συνολική τους ποσότητα, αλλά από «το καινούριο, το ενδιαφέρον και την αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης σε σχέση με το σκοπό της έρευνας, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισής του» (Βάμβουκας, 2006, σελ.273). Πιο συγκεκριμένα, δε μετρήθηκαν οι αναφορές του κάθε διευθυντή οι οποίες ενέπιπταν σε κατηγορίες προσεγγίσεων ή μοντέλα ηγεσίας, αλλά η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση την ολική εικόνα που παρουσίαζε ο διευθυντής. Ανάμεικτες αναφορές κάποιων διευθυντών που ενέπιπταν σε δύο προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας ή μοντέλα ηγεσίας, θεωρήθηκαν ως μια προσπάθεια γεφύρωσης προσεγγίσεων ή ως συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας. Συνεπώς, σε αυτές τις περιπτώσεις δε θεωρήθηκε ότι κάποιος διευθυντής δεν εμπίπτει επαρκώς σε μια προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας ή ένα μοντέλο ηγεσίας, αλλά ότι παρέχει ενδείξεις από δύο κατηγορίες.

Γενικότερα, κατά την αρχειοθέτηση έγινε επιλογή αυτούσιων αποσπασμάτων με πλαίσιο αναφοράς το εκάστοτε συγκεκριμένο, κατηγοριοποίησή τους και προσπάθεια ώστε να μην

υπάρχουν επικαλύψεις της μιας κατηγορίας στην άλλη, δηλαδή παράλληλη συμπερίληψη ίδιων δεδομένων σε δύο κατηγορίες. Η επιλογή και ανάλυση των αποσπασμάτων έγινε με βάση το θέμα, το οποίο ο Βάμβουκας (2006) ορίζει ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι ακόμη και οι διευθυντές που εντάχθηκαν σε μια κατηγορία, δε μελετούνται ως άτομα με την ίδια ακριβώς προοπτική, αλλά ως ξεχωριστές περιπτώσεις με τις δικές τους ιδιαιτερότητες ως προς την προσέγγιση που ακολουθούν, αλλά και με ομοιότητες που με τη σειρά τους δικαιολογούν την συμπερίληψή τους σε μια κατηγορία.

Η παραπάνω διαδικασία φαίνεται πως έχει κοινά στοιχεία με τη θεματική ανάλυση, η οποία στοχεύει κατά τους Bird, κ.α. (1999) στη δημιουργία μίας ευρύτερης ομάδας, στην οποία να συγκαταλέγονται κατηγορίες που σχετίζονται με το στόχο της έρευνας και που προκύπτουν κατόπιν εξονυχιστικού ελέγχου των δεδομένων και των πληροφοριών. Οι ίδιοι αναφέρονται σε μια αρχική θεματική ενότητα, σε άλλες νέες θεματικές ενότητες που προκύπτουν από αυτή και στην εύρεση σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες. Στην προκείμενη έρευνα, η εύρεση σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες, συνδέθηκε ανάλογα με τη θεωρητική τυπολογία των Kincheloe και Steinberg (1997) ή τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας που μελετήθηκαν.

### **3.9 Περιορισμοί της έρευνας**

Διάφορες διαπιστώσεις σχετικά με την ίδια την ποιοτική μέθοδο, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και συγκεκριμένες συνθήκες κατά τις οποίες διεξάχθηκε η έρευνα, οδηγούν στην παραδοχή διαφόρων περιοριστικών παραμέτρων σε σχέση με τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί.

Αρχικά, ως περιορισμός θα μπορούσε να αναφερθεί ότι «οι μεμονωμένες ποιοτικές μελέτες δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης» (Bird, κ.α., 1999, σελ.186), με την έννοια της γενίκευσης ως το «βαθμό στον οποίο τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν από το δείγμα της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό» (Polit & Hungler, 1991, σελ. 645, οπ. αναφ. η Myers, 2000, σελ.2). Πρόκειται, βέβαια, για είδος γενίκευσης που δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας έρευνας, κύριος σκοπός της οποίας είναι η περιγραφή και κατανόηση της προσέγγισης που ακολουθούν οι συμμετέχοντες. Από την άλλη, στα πλαίσια αυτού του σκοπού, επιδιώκεται μιας μορφής «νατουραλιστική γενίκευση» (naturalistic generalization), η οποία περιγράφεται ως μια «μερικώς διαισθητική διαδικασία στην οποία φτάνουμε αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες των αντικειμένων και των ζητημάτων μέσα και έξω από το

συγκείμενο» (Stake, 1980, σελ.69). Κατά τον Kemmis, αυτού του είδους η γενίκευση αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας κάθε ατόμου που διαβάζει τα αποτελέσματα ποιοτικών μελετών κι έτσι περνά από το στάδιο της διαισθητικής (tacit) γνώσης σ' αυτό σ' αυτό της δηλωτικής (propositional) (1974, οπ. αναφ. η Myers, 2000).

Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνεται και η χρησιμοποίηση ενός μόνου εργαλείου συλλογής δεδομένων. Υπάρχει, ακόμη, το ενδεχόμενο κινδύνου προκατάληψης στη διατύπωση ερωτήσεων από την τάση του ερευνητή να αναζητήσει απαντήσεις που ενισχύουν τις προϋπάρχουσες ιδέες του. Εντούτοις, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και ιδιαίτερα της υποβολής των ερωτήσεων καταβλήθηκε προσπάθεια για συνεχή αυτοέλεγχο και όσο το δυνατό αποφυγή οποιωνδήποτε επιδράσεων στο συμμετέχοντα. Η ίδια προσπάθεια καταβλήθηκε και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ώστε αυτά να μην επηρεαστούν από κάποια συγκεκριμένη προοπτική του ερευνητή.

Αναφορά θα πρέπει να γίνει και σε περιοριστικούς παράγοντες που σχετίζονταν με το χρόνο και χώρο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες από αυτές διεξάγονταν στο χώρο του σχολείου, ακριβώς μετά τις 1:05μ.μ., οπότε και οι διευθυντές τελείωναν, ενδεχομένως κουρασμένοι την εργασία τους, με αποτέλεσμα να τίθεται θέμα κατάλληλης ώρας και συνθηκών που να βοηθούν τους ερωτώμενους να είναι απόλυτα αφοσιωμένοι στη συζήτηση. Εντούτοις, σημειώνεται ότι η ώρα και ο χρόνος διεξαγωγής της κάθε συνέντευξης, αποτέλεσε κυρίως επιλογή των διευθυντών του δείγματος, οι περισσότεροι από τους οποίους επεσήμαναν ότι άλλες προσωπικές υποχρεώσεις καθιστούσαν δύσκολη οποιοδήποτε άλλη χωροχρονική διευθέτηση.

### **3.10 Ηθικά διλήμματα**

Εύστοχα, η Sikes (2006) αναφέρει ότι «η έρευνα δεν είναι ούτε ουδέτερη ούτε αθώα πρακτική» (σελ.105), αφού όπως η ίδια συμπληρώνει, όλες οι ερευνητικές προσπάθειες οδηγούν σε συνέπειες για όποιον εμπλέκεται σε αυτές. Στην περίπτωση μιας ποιοτικής έρευνας, όπως η παρούσα, φαίνεται να προκύπτουν διάφορα ηθικά διλήμματα που στην ουσία αναφέρονται σε συνέπειες της ερευνητικής διαδικασίας. Η στάση που τηρούν στο θέμα οι Αβρααμίδης και Καλυβάς (2006) ως προς την ηθική συμπεριφορά είναι ότι οι έρευνες πρέπει να σχεδιάζονται, να διεξάγονται και να γνωστοποιούνται σύμφωνα με τα αναγνωρισμένα κριτήρια της επιστημονικής δεινότητας και ηθικής και με ενδιαφέρον για την αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων.

Τα ηθικά διλήμματα, τα οποία φαίνεται να τοποθετούν τον ερευνητή σε δυσχερή ηθικά θέση, θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με βάση την «αναλογία κόστους – οφέλους» (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992, οπ. αναφ. οι Cohen & Manion, 2000). Υπήρχε επίγνωση ότι ένα ερευνητικό θέμα που φέρνει στην επιφάνεια τις σκέψεις, τις αξίες, ακόμη και ζητήματα ταυτότητας των διευθυντών και τις επιρροές που αυτά έχουν στη ζωή και την εργασία τους, αποτελεί στην ουσία, αυτό που ο Woods (1999) ονομάζει «πρόσβαση» στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των συμμετεχόντων, η οποία πιθανό να έχει κάποιο «κόστος» για τους συμμετέχοντες. Θα μπορούσε να περιλαμβάνει ενόχληση ή αίσθηση προσβολής της αξιοπρέπειας, ίσως πρόκληση ανησυχίας για τον τρόπο με τον οποίο μέχρι τώρα αντιμετωπίζουν το ζήτημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ενδεχομένως μειωμένη αυτοεκτίμηση. Από την άλλη, το «όφελος» θα μπορούσε να σχετίζεται με «τη μορφή της ικανοποίησης για τη συμβολή τους στην επιστήμη και της αυξημένης προσωπικής κατανόησης του εξεταζόμενου πεδίου της έρευνας» (ο.π. σελ.473). Με άλλα λόγια και όπως αναφέρουν οι Frankfort-Nachmias και Nachmias, πρόκειται για τη σύγκρουση δύο δικαιωμάτων· του δικαιώματος της έρευνας και της απόκτησης γνώσης και του δικαιώματος των συμμετεχόντων στην αυτοδιάθεση, την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής και αξιοπρέπειας (ο.π.).

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης του ηθικού αυτού διλήμματος, τόσο από πλευράς ερευνητή αλλά κυρίως από πλευράς συμμετεχόντων, δόθηκε υπόσχεση στους τελευταίους ότι θα εξασφαλιστεί ανωνυμία και ότι θα τηρηθεί εμπιστευτικότητα. Στα πλαίσια της εμπιστευτικότητας, κατά τους Cohen και Manion (2000), παρότι οι ερευνητές «γνωρίζουν ποιος παρέχει τις πληροφορίες ...σε καμιά περίπτωση δε θα κάνουν δημοσίως γνωστή αυτή τη συσχέτιση» (ο.π., σελ.500), κάτι που λέχθηκε σε όλους τους διευθυντές από την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία που έγινε. Επίσης, με σκοπό την όσο το δυνατό μεγαλύτερη εξασφάλιση ανωνυμίας, με τρόπο που «οι πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες δεν πρέπει με κανέναν τρόπο να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους» (ο.π., σελ.498), οι διευθυντές δεν ονομάστηκαν, αλλά αριθμήθηκαν. Ακόμη, δε χρησιμοποιήθηκαν με ακρίβεια κάποια προσωπικά τους στοιχεία, όπως η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, αλλά χρησιμοποιήθηκε αριθμητικό εύρος. Αντίβαρο στο παραπάνω ηθικό δίλημμα αποτέλεσε η συμμετοχή τους στη διαδικασία του «ελέγχου μελών» (βλ. πιο κάτω).

### 3.11 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Σύμφωνα με τους Berg και Mansvelt, η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας συνίσταται «στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το πεδίο καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία

τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (2000, οπ. αναφ. ο Ιωσηφίδης, 2003, σελ.128) και κατά τον Καραγεώργο (2002) η αξιοπιστία αναφέρεται στην διαχρονικότητα της συνέπειας αυτών των αποτελεσμάτων.

Με σκοπό την αύξηση του βαθμού εγκυρότητας της παρούσας έρευνας, διεξάχθηκε «έλεγχος μελών» (member checking). Σύμφωνα και με τους Αβρααμίδη και Καλυβά (2006), πολλοί ποιοτικοί ερευνητές επαληθεύουν τα πορίσματά τους με τους συμμετέχοντες με σκοπό να αυξήσουν την εγκυρότητα της μελέτης τους. Κατά τους ίδιους, οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τη φύση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, έτσι ώστε να διορθωθούν τυχόν λανθασμένα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί. Με βάση τη λογική της επικύρωσης των αποτελεσμάτων από τους συμμετέχοντες και αφού προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, στάλθηκαν σε κάθε συμμετέχοντα και σε γραπτό περίπου μίας σελίδας, τα κύρια συμπεράσματα που σχετίζονται με τη συνέντευξη που παραχώρησαν. Σε μεταγενέστερη επικοινωνία, οι διευθυντές επικύρωσαν τα συμπεράσματα. Ελάχιστες αλλαγές που έγιναν από κάποιους διευθυντές, λήφθηκαν υπόψη στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, ως παράγοντας αύξησης του βαθμού αξιοπιστίας, μπορεί να θεωρηθεί η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του ερευνητή και του σύμβουλου καθηγητή όσον αφορά στα αποτελέσματα που απορρέουν από συγκεκριμένα αυτούσια αποσπάσματα συνεντεύξεων ή και από ολοκληρωμένες απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

Ακόμη περισσότερο, όσον αφορά στη χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, έγινε προσπάθεια ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα αυτών των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τηρήθηκαν κάποιες προϋποθέσεις, τις οποίες επισημαίνει και ο Βάμβουκας (2006): ο ερευνητής και οι συμμετέχοντες ήταν άγνωστοι μεταξύ τους, διασφαλίστηκε η ανωνυμία όσων έδωσαν τη συνέντευξη και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να υπάρχει ατμόσφαιρα άνεσης και εμπιστοσύνης και αίσθηση πλήρους αμεροληψίας από μέρους του ερευνητή. Επίσης, το γεγονός της λήψης άμεσων σημειώσεων που αντικατόπτριζαν σκέψεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έδωσε την ευκαιρία στον ερευνητή, να «έχει πρόσβαση στα δεδομένα του οποιαδήποτε στιγμή θέλει, ώστε να μπορεί να βγάλει σωστά συμπεράσματα αυξάνοντας της εγκυρότητα» (Καραγεώργος, 2002).

Όσον αφορά στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, αφού δεν μπορεί να ανιχνευθεί διαφορετικά, λόγω της ποιοτικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε, πιστεύεται ότι μπορεί να αναζητηθεί στη συσχέτιση που η Κυριαζή (1999) προτείνει του περιεχομένου των αποτελεσμάτων της έρευνας με το θεωρητικό της υπόβαθρο και ειδικότερα την αλληλουχία συνέπεια και συνδετικότητα του θεωρητικού και του ερευνητικού μέρους.

## **Κεφάλαιο 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **Εισαγωγή**

Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται στη βάση των κατηγοριών και υποκατηγοριών που προέκυψαν κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά γίνεται παρουσίαση των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας που φαίνεται να υιοθετούν οι διευθυντές και έπειτα των μοντέλων ηγεσίας για τα οποία παρέχουν ενδείξεις. Η τεκμηρίωση των επιλογών που γίνονται για κατηγοριοποίηση των διευθυντών, παρέχεται μέσα από αποσπάσματα διαφόρων συνεντεύξεων.

### **4.1 Προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας**

#### **4.1.1 Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα**

Η συντηρητική προοπτική είναι παρούσα στις αντιλήψεις εννιά διευθυντών του δείγματος. Οι διευθυντές αυτοί, έδωσαν με τα λεγόμενά τους στοιχεία που τους κατατάσσουν στη συντηρητική πολυπολιτισμική προσέγγιση, με βάση την τυπολογία των Kincheloe και Steinberg (1997). Σημειώνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις και εντός της συγκεκριμένης κατηγορίας, με την έννοια ότι οι συνεντεύξεις παρέχουν λιγότερες ή περισσότερες ενδείξεις συντηρητικής προσέγγισης, αρκετές, όμως, για τη συμπερίληψη των συγκεκριμένων διευθυντών. Ένας από αυτούς τους διευθυντές (διευθυντής 9), πέραν της συντηρητικής προσέγγισης σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, παρέχει επαρκή στοιχεία που θα στήριζαν την κατεύθυνσή του και προς τη φιλελεύθερη προσέγγιση.

Μέσα από τη μελέτη των εννιά συνεντεύξεων, φάνηκε ότι οι απαντήσεις των διευθυντών κατηγοριοποιούνται με βάση τέσσερις κύριους θεματικούς άξονες: την πεποίθηση για την ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού και την ύπαρξη κινδύνων από την παρουσία ετερόγλωσσων στην κοινωνία, τη διαφορά στην αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία, την προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης με έμφαση στην ομοιότητα και τις πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής. Οι θεματικοί αυτοί άξονες που παρουσιάζονται και αναλύονται πιο κάτω, φαίνεται πως βρίσκονται σε συμφωνία με τους άξονες που τέθηκαν (βλ. Παράρτημα Α) για κάθε προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας των Kincheloe και Steinberg (1997).

#### **4.1.1.2 Ανωτερότητα ελληνικού πολιτισμού - Κίνδυνοι από την παρουσία ετερόγλωσσων στην κοινωνία**

Η αντίληψη για την ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τους υπόλοιπους, αλλά και η πεποίθηση ότι η Κύπρος διατρέχει πολλούς κινδύνους λόγω της παρουσίας

ετερόγλωσσων, κυρίως στην κοινωνία, εκφράστηκε από όλους σχεδόν τους διευθυντές του δείγματος.

Η διευθύντρια 4 διερωτάται σε επίπεδο κοινωνίας «γιατί να είναι έτσι η κατάσταση και γιατί να έχουμε περισσότερους και να καταστρέφουν τον τόπο μας». Σχόλια στα οποία προβαίνει, παραπέμπουν στην πεποίθηση για την κατωτερότητα των ετερόγλωσσων και την ανωτερότητα των Κυπρίων επισημαίνοντας ότι:

Είναι ένα αναγκαίο κακό πλέον. Τους χρειαζόμαστε. Πρέπει εμείς να αναγκαστούμε να τους κάμουμε καλούς. ...Η αλήθεια εν τούτη. Πάντα τους θεωρούμε κατώτερους. Κατώτερους από εμάς. Πολλές φορές λέμε, ήρταν και χαλάσαν μας τον τόπο μας, ήρταν αλλάξαν τις συνήθειές μας, εφέραν μας όλες τις καταστροφές, λέμεν το τούτο. Δυστυχώς.

(διευθύντρια 4)

Στην ίδια γραμμή κινούνται και οι διευθύντριες 15 και 16, με τη δεύτερη να επισημαίνει ότι «κάποιοι πολιτισμοί δεν είναι και τόσο σημαντικοί» και την πρώτη να δίνει έμφαση στην αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με κάποιους άλλους.

...πιστεύω ότι πρέπει να στραφούμε περισσότερο να μελετήσουμε τα δικά μας τα επιτεύγματα του πολιτισμού διότι και αυτές οι περιπτώσεις που είναι τόσο λαμπρές στην Ευρώπη, έχουν ξεκινησει από την αρχαία Ελλάδα. Έχουν μελετήσει την αρχαία Ελλάδα. Δηλαδή τι είναι εκείνο που θα μιμηθούμε από τον Αμερικάνικο πολιτισμό;

(διευθύντρια 15)

Η διευθύντρια 10 υποστηρίζει ευθέως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ελληνική φυλή είναι καλύτερη από τις υπόλοιπες φυλές, τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία, προσδιορίζοντας την ανωτερότητα στο θέμα των αξιών, της καλύτερης συμπεριφοράς και του χαρακτήρα. Πιστεύει ότι οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες μπορούν να ανυψωθούν πολιτισμικά μέσα από τη συνύπαρξη με τους Κύπριους που έχουν ως βάση τον ελληνικό πολιτισμό. Υποθέτει ότι η «έλλειψη αξιών» αρκετών ετερόγλωσσων μαθητών που συνάντησε, ενδεχομένως να αποδίδεται στο «περιεχόμενο» των γονιών τους, το οποίο εμφανίζει ως κατώτερο από το «περιεχόμενο» των Κύπριων γονιών και πολιτισμικά αποστερημένο. Συγκεκριμενοποιεί την έννοια της «έλλειψης αξιών» δηλώνοντας:

Όσον αφορά τις αξίες μπορεί να σου πει ψέματα, μπορεί να κάμει κάτι και να μην το παραδεχτεί ας πούμε, εκείνη η ευγένεια της ψυχής λείπει. Υπάρχει εκείνο το συμφέρον, πώς να το πω, το ψέμα, λείπουν οι αξίες.... Ήταν μια αυθάδικη συμπεριφορά, δεν υπήρχε ο σεβασμός ας πούμε, υπήρχε τούτο να κλέψουν κάτι, ένα μολύβι, κάτι, να πουν ψέματα, να κοροϊδέψουν, μπορούσε και το δάσκαλο με χειρονομίες...

(διευθύντρια 10)

Η ίδια συσχετίζει την παρουσία των ετερόγλωσσων με την επικράτηση του ατομικισμού, του συμφέροντος και εκφράζει το φόβο αλλοίωσης των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών, των αξιών που σχετίζονται με την ανθρωπιά, την αρετή. Η άποψη του έθνους ως ομοιογενές σύνολο, η

έμφαση στην εθνική ταυτότητα, η εθνικότητα ως το κυριότερο πολιτισμικό στοιχείο και η στατική θεώρηση του πολιτισμού, είναι θέματα που αναδύονται στο λόγο της.

Θα ήθελα να μένουν σταθερά. Σαν η εθνική μας ταυτότητα, είμαστε Έλληνες, είμαστε χριστιανοί, αυτοί είμαστε οι Έλληνες της Κύπρου. Να μείνει τούτο. Δηλαδή να μη χαθεί η εθνική ταυτότητα, οι ρίζες του πολιτισμού να μείνουν. Τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, οι αξίες, το καλό, το ωραίο, το αληθές, ας πούμε, να μείνουμε Έλληνες χριστιανοί. Να πάρουμε, αλλά να μείνουμε. Να μην αλλοιωθεί η εθνική ταυτότητα. ...να μείνει ως έχει ο πολιτισμός μας.

(διευθύντρια 10)

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και σχόλια του διευθυντή 13, ο οποίος θεωρεί απειθάρχητους τους ετερόγλωσσους μαθητές του σχολείου του, στην πλειονότητά τους. Αποδίδει τη συμπεριφορά τους στον ίδιο τον πολιτισμό τους, στο ότι ενδεχομένως να ήταν «λίγο απειθάρχητοι» στη χώρα τους και η οικογένειά τους να μην είχε συνοχή. Ενώ πιστεύει ότι μακροχρόνια θα υπάρξει διαφοροποίηση του πολιτισμού των ετερόγλωσσων μαθητών, λόγω διαφοράς δυνάμεων μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας, δε θα ήθελε να δει τον πολιτισμό της πλειονότητας (των Κυπρίων) να διαφοροποιείται.

Είναι οι θεσμοί και οι αξίες της κυπριακής κοινωνίας. Δηλαδή ο θεσμός της οικογένειας, η θρησκεία, ο πολιτισμός μας όπως τον έχουμε εμείς, αυτά τα πράγματα. ...Αλλά είπα σας ότι πρέπει για να υπερισχύσει το ξένο στοιχείο πρέπει η ομάδα των μαθητών αυτών να είναι μεγάλη, εμείς στο σχολείο δεν αντιμετωπίζουμε... τούτη η ομάδα να επιβληθεί διότι είναι λίγοι.

(διευθυντής 13)

Αντιθέτως, οι διευθυντές 2 και 3, υποστηρίζουν ότι ήδη έχουν γίνει διαφοροποιήσεις στον πολιτισμό της πλειονότητας, με τη διευθύντρια 3 να αναφέρεται με αρνητικό τρόπο σε «νέες νοοτροπίες, νέα ήθη, νέες καταστάσεις». Συνεχίζει λέγοντας πως «αντί να πάρουν οι ίδιοι από τον πολιτισμό μας ή από τον τρόπο που σκεφτόμαστε ή τον τρόπο που ενεργούμε, βλέπουμε ότι μας το φέρνουν οι ίδιοι» εκφράζοντας ενδεχομένως την πεποίθηση για ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού. Με τη σειρά του ο διευθυντής 2 διαβλέπει το ενδεχόμενο επιβολής των ετερόγλωσσων στην κοινωνία της Κύπρου, με αποτέλεσμα «εμείς να νιώθουμε ξένοι στην πατρίδα μας» και την πιθανότητα εθνικής άλωσης. Προστατεύει, ωστόσο, τον εαυτό του από κατηγορίες περί ρατσιστικής διάθεσης.

Η άποψη μου είναι ότι ως ελληνισμός, ως έλληνες Κύπρου πρέπει να ανησυχούμε χωρίς να σημαίνει ότι είμαι ρατσιστής. ...Αλλά από τη στιγμή που βλέπω ότι πληθαίνουν καθημερινά οι αλλοδαποί και προπαντός βλέπω ότι προέρχονται από χώρες που είναι μουσουλμανικές, σημαίνει ότι κάποια στιγμή η Κύπρος θα έχει σοβαρό πρόβλημα. Μπορεί ύστερα από μερικά χρόνια, να είναι περισσότεροι από εμάς εδώ στην πατρίδα μας. Θα επιβάλουν, νοούμενου ότι αυξάνονται ανεξέλεγκτα, οπότε κάποια στιγμή θα αποκτήσουν και δικαιώματα και πλειοψηφίες. ...πιθανόν να είναι και ένα προγεφύρωμα για να πετύχει η Τουρκία τους στόχους της.

(διευθυντής 2)

Αναφορές σε κινδύνους και αρνητικές καταστάσεις λόγω της παρουσίας ετερόγλωσσων στην κοινωνία, έγιναν και από άλλους διευθυντές του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αναφορά σε προβλήματα που σχετίζονται με ναρκωτικά, οικογενειακά διαζύγια, σε κρίση που περνά ο

θεσμός της οικογένειας όσον αφορά ζητήματα αξιών και αρχών, σε ηθική διαφθορά, εγκληματικότητα και αίσθημα ανασφάλειας (διευθυντές 1, 2, 4, 13, 16).

#### 4.1.1.3 Διαφορά στην αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία

Οι πιο πάνω πεποιθήσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως στο επίπεδο της κοινωνίας, φαίνεται πως αποτελούν τη βάση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, την ομάδα των ετερόγλωσσων στην κοινωνία. Το ίδιο όμως δεν ισχύει και όσον αφορά στην ομάδα των ετερόγλωσσων μαθητών, αφού φάνηκε να υπάρχει διάσταση μεταξύ της αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας. Ο πιο κάτω πίνακας περιέχει χαρακτηριστικά αυτούσια αποσπάσματα από τους οκτώ διευθυντές του δείγματος. Δεν περιλαμβάνονται σε αυτόν οι απόψεις του διευθυντή 9, γιατί κάπως διαφοροποιούνται. Ο συγκεκριμένος διευθυντής υποστηρίζει ότι δεν έχει τίποτα να φοβηθεί, ούτε ενοχλείται από την παρουσία των νόμιμων ετερόγλωσσων στην κοινωνία. Εάν κατά τον ίδιο, εξασκούν τίμια το επάγγελμά τους, προσφέρουν στην κοινωνία. Εντούτοις, δεν εμπιστεύεται «την ανατροφή των παιδιών της Κύπρου σε ξένα χέρια και με διαφορετική θρησκεία» και αντιμετωπίζει αρνητικά την κατάσταση που δημιουργήθηκε με τους αιτητές πολιτικού ασύλου, την οποία και αποδίδει σε λανθασμένους χειρισμούς του κράτους.

#### Πίνακας 4.1

##### Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία από τους οπαδούς της συντηρητικής προσέγγισης

Δ*	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων μαθητών	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στην ευρύτερη κοινωνία
1	Θέλω να είναι ευτυχισμένοι όλοι μαζί. Στόχος μου είναι όλα τα παιδιά του σχολείου να έρχονται και να ζουν σε ένα ευτυχισμένο και χαρούμενο περιβάλλον.	Δεν τους έχουμε εμπιστοσύνη. Δεν είμαστε έτοιμοι ως άνθρωποι συναισθηματικά να δεχτούμε τους ξένους. Είμαστε κλειστοί, είμαστε ρατσιστές.
2	Στα σχολεία δεν παρατηρείται αυτό το φαινόμενο της διαφορετικότητας ή της έντονης, δηλαδή να νιώθουν τα παιδιά τα δικά μας ότι οι άλλοι είναι διαφορετικοί από αυτούς. Υπάρχει πλήρης κατανόηση, είναι μικρά παιδιά, είναι το καθήκον μας να τα βοηθήσουμε.	Στην κοινωνία είναι διαφορετικό ... μέσα στην ευρύτερη κοινωνία υπάρχουν διάφορες ηλικίες, και φαίνεται εκεί ότι δημιουργούνται προβλήματα. Είναι κρίμα ...διότι είναι άνθρωποι οι οποίοι μπορούμε να τους βοηθήσουμε κι όλας, αλλά από την άλλη όταν βλέπεις ότι έχει αυξηθεί το έγκλημα...
3	Πρέπει να νοιαστείς να τους βοηθήσεις και πρέπει να βρεις και τον χρόνο και τους δασκάλους και τον τρόπο να βοηθήσεις αυτά τα παιδιά γιατί δεν είναι απλώς να τα έχεις θεατές να γεμίζουν μια καρέκλα.	Την παρουσία) των πολλών αλλοδαπών να, (τη βλέπω) με αρνητικό (μάτι). Εισπράττουμε αρνητικές καταστάσεις.
4	Κοιτάξετε να δείτε μα εν τα ξεχωρίζω εγώ και να πω ότι επειδή τούτα εν που την Γεωργία να τους συμπεριφερθούμε με διαφορετικό τρόπο.	Πάντα τους θεωρούμε κατώτερους. Όχι δεν συμφωνώ (με αυτή την αντιμετώπιση). Μα χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να

		αλλάξουμε. ...όπου βλέπω ότι υπάρχει ανταπόκριση, τους συμπαθώ και θέλω να τους βοηθήσω παραπάνω. Όταν δω ότι δεν υπάρχει ανταπόκριση ειλικρινά νιώθω ...ένα θυμό ...λέω ότι δεν τους θέλω.
10	Νιώθω ευχαριστημένη (με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών), δεν έχω κανένα πρόβλημα.	...στην κοινωνία ναι, θα ήθελα να μην υπάρχουν. Δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα έξω, ίσως επειδή το σχολείο είναι ένας οργανισμός που μπορεί να ελέγξει την κατάσταση. Στην κοινωνία επηρεάζει ο ένας τον άλλο, δεν μπορεί να υπάρχει εκείνος ο έλεγχος.
13	Τους περιλάβαμε με αγάπη, δώσαμε τους σημασία περισσότερη, δικαιώματα περισσότερα και αποκτήσαν κάποια υπεροψία και νομίζουν ότι δεν έχουν καθήκοντα. Και μπορεί να κάμουν πράγματα τα οποία δεν τα κάμνουν μαθητές δικοί μας. Ξέρουν ότι είναι αλλοδαποί, τους αγαπούμε και ότι δεν θα τους κάμουμε παρατηρήσεις ή οτιδήποτε.	Στα σχολεία οπωσδήποτε τα πράγματα είναι καλύτερα. Δηλαδή η αντιμετώπιση αυτών των αλλοδαπών είναι πάρα πολύ καλή, ενώ στην κοινωνία βλέπουμε ότι υπάρχει περισσότερη αντίδραση. Η ανησυχία μου είναι όχι για τους μαθητές του σχολείου αλλά για τους μεγάλους... θα επηρεαστούν πάρα πολύ οι θεσμοί και οι αξίες μας με τους ξένους που ήρθαν στην Κύπρο.
15	Νομίζω τους αλλοδαπούς μαθητές τους αντιμετωπίζουμε πιο θετικά. Πολύ πιο θετικά που τους αντιμετωπίζει η κοινωνία τους μεγάλους. Μέσα στο σχολείο ...είναι αθώα παιδιά Πιστεύω ότι είναι πιο ιδανική η κοινωνία στο σχολείο.	Ενώ...δεν μπορείς να ελέγξεις τους μεγάλους. Είμαι λίγο προσεκτική γιατί δεν ξέρω ως ξένοι και άγνωστοι που είναι τι ποιότητα άνθρωποι μπορεί να είναι. Δεν μπορώ να τους βάλω μέσα στο σπίτι μου χωρίς να τους ξέρω. Αλλά δεν έχω ρατσιστικές (διαθέσεις). Δηλαδή δεν βλέπω, ούτε υπάρχει ενδεχόμενο να πω δεν το θέλω τον αλλοδαπό, είναι ανεύθυνοι.
16	Νομίζω πιο εύκολα αντιμετωπίζεις το μικρό μαθητή παρά τον μεγάλο δεν είναι; Δεν έχεις τίποτε να φοβηθείς από το μικρό το παιδί, ενώ τους μεγάλους τους βλέπεις με κάποια δυσπιστία, κάποιο φόβο.	Νομίζω μια μερίδα ανθρώπων εντάξει πρέπει να τους βλέπει με καλό μάτι. Υπάρχει και μια μερίδα ανθρώπων που είναι ρατσιστές ας πούμε. (θα έβαζα τον εαυτό μου) Κάπου στην μέση... (Βλέπω) μάλλον αρνητικά τα περισσότερα.

\* Δ: Διευθυντής/Διευθύντρια

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο την πολιτισμική διαφορετικότητα στα σχολεία, από ότι στην κοινωνία. Σε επίπεδο σχολείου, γίνονται αναφορές σε «ιδανική κοινωνία», αισθήματα κατανόησης, έγνοιας, αγάπης, σε επιδίωξη για ευτυχισμένο περιβάλλον, σε ευκολότερη αντιμετώπιση των νεαρών ετερόγλωσσων παρά των μεγαλύτερων. Αντιθέτως, στο επίπεδο της κοινωνίας η αντιμετώπιση είναι αρκετά αρνητική για λόγους που έχουν ήδη παρουσιαστεί στην προηγούμενη υποενότητα. Σχόλια που να σχετίζονται με κοινωνική ανισότητα δεν έγιναν, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την τυπολογία των Kincheloe και Steinberg (1997), στην οποία αναφέρεται ότι χαρακτηριστικό των υποστηρικτών της συντηρητικής προσέγγισης, είναι και η αγνόηση της κοινωνικής ανισότητας και δυστυχίας. Γενικότερα, όμως, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται από αμφισημία· υποστηρίζουν μια

διαφορετική αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο από ότι στην κοινωνία.

#### 4.1.1.4 Προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης / Έμφαση στην ομοιότητα

Χαρακτηριστικό του λόγου των διευθυντών που ακολουθούν συντηρητική προσέγγιση είναι και η προτίμηση που επιδεικνύουν προς την πολιτική της αφομοίωσης, στα πλαίσια της οποίας δίνεται έμφαση στην ομοιότητα μεταξύ των μαθητών, η διαφορά θεωρείται πρόβλημα και τα κριτήρια τίθενται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι προτιμούν την πολιτική της ενσωμάτωσης, τα λεγόμενά τους παραπέμπουν σε αφομοίωση.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές, όταν κλήθηκαν να ορίσουν την πολιτική της «αφομοίωσης», κινήθηκαν περίπου στην ίδια γραμμή. Ένας διευθυντής αναφέρει ότι «αφομοίωση σημαίνει με τραβά το άλλο (εννοώντας την κυρίαρχη ομάδα), με αφομοιώνει και ξεχνώ από πού προήλθα (διευθυντής 3), κάποιιο άλλοι υποστηρίζουν πως όταν αφομοιωθούν οι ετερόγλωσσοι, νιώθουν πλέον συνειδητά Ελληνοκύπριοι στη νοοτροπία και στη συμπεριφορά (διευθυντής 2), γίνονται όμοιοι με την πλειονότητα στη γλώσσα, στη συμπεριφορά (διευθύντρια 4), δε διατηρούν την εθνική τους ταυτότητα (διευθυντής 10), λαμβάνουν μέρος σε εθνικές επετείους των Ελληνοκυπρίων, φωνάζουν «ζήτω η Ελλάδα», αποκτούν την ίδια θρησκεία, ήθη και έθιμα (διευθύντρια 16).

Αυτοί που δηλώνουν ευθέως ότι αξιολογούν θετικά το γεγονός της αφομοίωσης, είναι οι διευθυντές 2 και 13. Ο πρώτος υποστηρίζει ότι σε επίπεδο σχολείου, η αφομοίωση «βοηθά στην προώθηση των στόχων μας», «οι οποίοι είναι να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά, να τους προσφέρουμε αγωγή και μόρφωση, σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουμε μπροστά μας». Κατά τον ίδιο, η προσπάθεια για αφομοίωση των ετερόγλωσσων μαθητών δεν είναι συνειδητή, όμως αναπόφευκτη, αφού ««σιγά σιγά τα παιδιά μοιάζουν μεταξύ τους». Επιχειρηματολογεί υπέρ της πολιτικής της αφομοίωσης λέγοντας ουσιαστικά ότι με αυτό τον τρόπο οι διαφορές δεν οδηγούν σε προβλήματα, αφού αποφεύγονται αρνητικές καταστάσεις που θα δυσκόλευαν το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη: αντιπαλότητες, ρατσιστικές συμπεριφορές, αντιζηλίες μεταξύ των μαθητών.

Ο δεύτερος διευθυντής (13) προτείνει ως εναλλακτική λύση, τη φοίτηση των ετερόγλωσσων μαθητών σε ξεχωριστά σχολεία πιστεύοντας ότι με αυτό τον τρόπο θα γίνει καλύτερη εργασία στο μαθησιακό τομέα. Θεωρεί δεδομένη την πορεία των μαθητών αυτών προς την

αφομοίωση και δεν πιστεύει ότι υπάρχει διαχωρισμός των πολιτικών αφομοίωσης και ενσωμάτωσης. Αν και δεν αρνείται τη διατήρηση των δραστηριοτήτων, ηθών και εθίμων των ετερόγλωσσων, δικαιολογεί την προτίμησή του προς την αφομοίωση λέγοντας ότι «είναι εδώ που θα ζήσουν» και έτσι είναι καλά να είναι «ενταγμένα στο σύνολο του σχολείου, να μπουν στο πνεύμα του σχολείου, των άλλων των παιδιών και στον πολιτισμό τους». Εκφράζει, επίσης, το φόβο πως αν δεν αφομοιωθούν οι ετερόγλωσσοι, «θα καταντήσουμε εμείς η μειονότητα και θα μας αφομοιώσουν αυτοί, αντί εμείς αυτούς».

Η επιδίωξη μας είναι να αφομοιωθούν μαζί με τους άλλους μαθητές, να γίνουν στα ίδια επίπεδα για να μπορέσουν να συμβαδίσουν μαζί τους. ...Κοίταξε, όταν λέμε αφομοίωση δεν σημαίνει ότι κατάργησαν το δικό τους πολιτισμό. ...ενσωμάτωση και αφομοίωση συνυπάρχουν διότι όταν ένα πράγμα ενσωματωθεί σε ένα πιο ισχυρό σώμα σημαίνει θα αφομοιωθεί. Επομένως δεν υπάρχει διαχωρισμός, και εφόσον είναι μικρές οι ομάδες μας των παιδιών αυτών οπωσδήποτε θα αφομοιωθούν. Και ξεκινούν από την αρχή της σχολικής τους ζωής και δεν γνώρισαν καλά τον δικό τους πολιτισμό τα δικά τους στοιχεία, σημαίνει θα αφομοιωθούν.

(διευθυντής 13)

Τον κίνδυνο ενδεχόμενης αφομοίωσης από άλλους πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχουμε, εκφράζει και η διευθύντρια 15, της οποίας δεν προκαλεί τύψεις το αντίθετο ενδεχόμενο, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Εκδηλώνει έμμεση προτίμηση προς την αφομοίωση αναφέροντας ότι είχε «πολύ θετική συμπεριφορά» ένας Πόντιος μαθητής που έχει συναντήσει, «διότι δε φαινόταν να ήταν», ενδεχομένως επειδή είχε αφομοιωθεί. Εντούτοις, σε κάποιο σημείο της συνέντευξης φαίνεται να αλλάζει θέση υποστηρίζοντας ότι η επαφή με άλλους πολιτισμούς θα μας βοηθήσει «να δούμε καλύτερα τον εαυτό μας» και ίσως μας βελτιώσει, γιατί «δεν είμαστε οι τέλειοι άνθρωποι».

...πρέπει να γνωρίζουμε και ποιοι είμαστε, σίγουρα και να μην αφομοιωθούμε εμείς από ξένα στοιχεία ...δεν μπορούμε να νιώθουμε, τι να σας πω, ενοχές ότι, διότι κάποιοι είπαν ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αφομοιώνονται, καλά τι να κάμουμε; Δεν προσπαθούμε να αφομοιωθούν, αλλά από τη στιγμή που εμείς έχουμε χίλια δύο προβλήματα, έχουμε το θέμα του «Δεν ξεχνώ»... Πως διδάσκεται;

(διευθυντής 15)

Στα ίδια πλαίσια μιας έμμεσης προτίμησης προς την αφομοίωση, προκαλεί «εντύπωση» στη διευθύντρια 16, η «ευκολία» με την οποία αφομοιώνονται εκείνα τα παιδιά από τα δικά μας». Υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα εγκλιματιστούν πιο εύκολα στο κυπριακό περιβάλλον μέσα από διάφορες δραστηριότητες που γίνονται με τη συμμετοχή όλων των μαθητών και των γονιών τους, ετερόγλωσσων και Κύπριων. Όσον αφορά στα λεγόμενα των διευθυντών 3, 4, 9, 10, αυτά κινούνται μεταξύ μιας προτίμησης προς την αφομοίωση και μιας άλλης προς την ενσωμάτωση. Πιο συγκεκριμένα, κινούνται σε δύο παραμέτρους: είτε αναφέρονται σε ενσωμάτωση μιλώντας, όμως, με όρους αφομοίωσης των ετερόγλωσσων από τον κυρίαρχο

πολιτισμό είτε δικαιολογούν τους λόγους για τους οποίους κάποιοι ετερόγλωσσοι θα πρέπει να αφομοιωθούν και άλλοι να ενσωματωθούν.

Στη δεύτερη παράμετρο φαίνεται πως βρίσκονται τα λεγόμενα του διευθυντή 9, ο οποίος με ενδιαφέρον τρόπο θέτει κριτήρια ενσωμάτωσης ή αφομοίωσης, ανάλογα με τη θρησκεία ή την εθνικότητα.

Δεν θα αφομοιώσω το μουσουλμάνο, θα τον ενσωματώσω στην κοινωνία τη δική μας, να μπορεί να ζήσει σε αυτή την κοινωνία, διότι αν θα μου δημιουργήσει μετά ένα πρόβλημα, δε θα τον ήθελα. Θα προσπαθήσω, αν καταφέρω, να αφομοιώσω εκείνον που λέει «είμαι πόντιος» και το εννοεί. Ναι θα τον αφομοιώσω...Γιατί είναι Έλληνας.

(διευθυντής 9)

Ο ίδιος ορίζει ως ενσωμάτωση μια πολιτική που δεν έχει ως σκοπό της να ξεχάσουν οι ετερόγλωσσοι την καταγωγή τους, αλλά «να μπου σε αυτή τη νέα κοινωνία που τους περιμένει». Από την άλλη, παραδέχεται ότι ενδεχομένως να αποτελεί κίνδυνο για τον πολιτισμό των μειονοτικών μαθητών, ο επηρεασμός από τον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά πιστεύει πως μια τέτοια διαφοροποίηση θα βελτιώσει τη συνολική εικόνα των μαθητών του σχολείου του.

...δε θα τον εγκαταλείψουν, απλώς κινδυνεύουν να ξεχάσουν κάτι από τον πολιτισμό τους εκείνα τα παιδιά τα ξένα...Δε βλέπω κίνδυνο όχι. Κίνδυνος για τους ίδιους μπορεί να είναι, για μένα ως διευθυντής τους όχι. Απλώς θα βελτιώσω την ομάδα μου, δηλαδή την επίδοση και απόδοση της ομάδας.

(διευθυντής 9)

Προτίμηση στην πολιτική της ενσωμάτωσης έδειξαν δύο ακόμη διευθύντριες (3, 10), η πρώτη ορίζοντάς την ως μια ομαλή διαδικασία, κατά την οποία γίνονται όλοι μέλη μιας ομάδας, αλλά δεν ξεχνούν το δικό τους πολιτισμό και η δεύτερη δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας όλων των ανθρώπων. Παρά, όμως, την προτίμηση αυτή, άλλα στοιχεία που αναδύονται στο λόγο τους, παραπέμπουν στην πολιτική της αφομοίωσης. Ενδεικτικά, η διευθύντρια 10 αναφέρεται σε «ομαλή προσαρμογή, ούτως ώστε να μη νιώθουν οποιοδήποτε κόμπλεξ είτε κατωτερότητας είτε διαφορετικότητας» δίνοντας, έτσι, το μήνυμα ότι θεωρεί ως πρόβλημα την εμφάνιση της διαφοράς, κάτι που συνάδει με την αφομοίωση. Βλέπει, ακόμη, ως μελλοντικό ενδεχόμενο την αφομοίωση, αφού όπως αναφέρει ίσως «με τον καιρό, η δεύτερη - τρίτη γενιά, να αφομοιωθεί και να γίνουν Κύπριοι». Με τη σειρά της η διευθύντρια 3, αν και μιλά για αποδοχή, εκφράζεται με κριτήρια του κυρίαρχου πολιτισμού θεωρώντας τους ετερόγλωσσους ως φιλοξενούμενους του νησιού.

Από τη στιγμή που είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο θα συνεχίσει να υπάρχει, δε θα κοπεί, πρέπει να γίνουν αποδεκτοί και να ενσωματωθούν ανώδυνα και όσον αφορά τα θετικά και όσον αφορά τα αρνητικά. Δηλαδή να καταλάβουν ότι είναι μεν σε ένα κράτος που τους

φιλοξενεί αλλά οφείλουν να σέβονται τους νόμους του κράτους εκείνου, τους θεσμούς του, τις αξίες του.

(διευθύντρια 3)

Μεταξύ αφομοίωσης και ενσωμάτωσης, φαίνεται να κινείται και η διευθύντρια 4. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει την πολιτική της ενσωμάτωσης ορίζοντάς την ως αλληλοαποδοχή και φέρνοντας ως παράδειγμα τους Κύπριους μετανάστες που θέλουν να διατηρήσουν τις διαφορές τους ως προς τη γλώσσα, την παράδοση, τον πολιτισμό, ενώ ακολούθως ονομάζει ως περίπτωση αφομοίωσης και αξιολογεί θετικά, μια περίπτωση μαθητριών από τη Γεωργία που ζουν στην Κύπρο. Επίσης, στο χώρο του σχολείου της δίνει έμφαση στην ομοιότητα μεταξύ των μαθητών, με τρόπο που δεν αφήνει περιθώρια για εμφάνιση της διαφορετικότητας που υφίσταται.

Κάμνουν ότι κάμνουν οι άλλοι χωρίς να τους ξεχωρίζουν. Μιλούμε και στη γλώσσα και στη συμπεριφορά και σε όλα. Και είναι και καλοί μαθητές, όσοι εντάσσονται εύκολα ...Στο σχολείο ό,τι κάμουμε είναι κοινό για όλα τα παιδιά. Δεν τα ξεχωρίζουμε καθόλου.

(διευθύντρια 4)

Την πεποίθησή τους ότι θα πρέπει να επιδιώκεται η έμφαση στην ομοιότητα και όχι στη διαφορά, εκδηλώνουν και οι υπόλοιποι διευθυντές αυτής της προσέγγισης. Αρκετοί από αυτούς, αν και αναφέρονται σε σεβασμό και αποδοχή της διαφοράς, συνδέουν την εμφάνισή της με την εκδήλωση προβλημάτων στους κόλπους της εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινωνίας. Ενδεικτικά, γίνονται αναφορές σε εχθρότητα μεταξύ των μαθητών (διευθυντής 2) και πρόκληση ρατσιστικών προβλημάτων (διευθυντής 10). Οι διευθυντές 1, 2, 10, 16 δε βλέπουν να φανερώνεται η πολιτισμική διαφορετικότητα στο σχολείο τους, ειδικότερα αφού πρόκειται για μικρά παιδιά. Το μόνο είδος διαφορετικότητας που βλέπουν είναι η γλωσσική, αφού τα περισσότερα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε θέματα ανάγνωσης, γραφής και προφορικού λόγου και η διαφορετικότητα ως προς το χρώμα του δέρματος.

Η διευθύντρια 1 αναφέρει ότι «δεν έχουν διαφορετικότητα, εντάχθηκαν» και ο διευθυντής 2 δηλώνει ότι δίνει έμφαση στην ομοιότητα και ότι δε χρειάζεται στο σχολείο του να τεθούν στόχοι όσον αφορά στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Θεωρεί, όμως, ότι σε περίπτωση που αναδειχτούν διαφορές μεταξύ των μαθητών, αυτές δε θα πρέπει να αφορούν τη θρησκεία, γιατί «θέματα θρησκείας δεν τα αγγίζουμε, ούτε θέλουμε να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση». Φράσεις του τύπου «θέλουμε να είναι να μη διαφέρουν τα παιδιά μας, να είναι όλα το ίδιο» (διευθύντρια 10), «είναι σαν να είναι όλα όμοια, σαν να είναι όλα δικά μας», «συμμετέχουν κανονικότερα σαν να μη συμβαίνει τίποτα», «συμπεριφέρονται όπως τα παιδιά τα κανονικά» (διευθυντής 13), μεταδίδουν έμμεσα το μήνυμα της έμφασης στην ομοιότητα, στα πλαίσια

μιας αφομοιωτικής προσέγγισης. Στα πλαίσια αυτής της έμφασης και της εξάλειψης της διαφορετικότητας, η διευθύντρια 16 θα προτιμούσε μια ομοιογενή κυπριακή κοινωνία, χωρίς ετερόγλωσσους, λόγω των προβλημάτων που πιστεύει ότι επέφερε η παρουσία τους και η διευθύντρια 15, αναφέρει ότι κάθε ομάδα ετερόγλωσσων στην κοινωνία έχει τα χαρακτηριστικά της («οι Ινδοί ως λαός είναι πιο θετικοί», «οι Σριλανκέζοι είναι πιο πονηροί, εκτός από αυτούς που έρχονται να κερδίσουν λεφτά»).

#### 4.1.1.5 Διαπολιτισμική αγωγή - Πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και δυσκολίες στην εφαρμογή τους

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν στα σχολεία τους οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή, έχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Έγινε από τους περισσότερους αναφορά σε συμμετοχή όλων των παιδιών σε ενδοσχολικούς εθνικούς εορτασμούς και σε φολκλορικές εκδηλώσεις, στις οποίες οι ετερόγλωσσοι μαθητές ή/και οι γονείς τους συμμετέχουν και παρουσιάζουν χορούς από τη χώρα καταγωγής τους, φαγητά, μουσική, τραγούδια. Σε επίπεδο τάξης αναφέρθηκαν δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι ετερόγλωσσοι γονείς παρέχουν πληροφορίες στα παιδιά αναφορικά με τη χώρα τους και σε παροχή πληροφοριών στους υπόλοιπους μαθητές σε διάφορα μαθήματα, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της Γεωγραφίας.

Αρκετοί όμως διευθυντές δήλωσαν ότι υπάρχει για διάφορους λόγους δυσκολία στην υλοποίηση πρακτικών που σχετίζονται με το «διαπολιτισμικό διάλογο». Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι αναφέρθηκαν σε έλλειψη χρόνου, λόγω των πολλών άλλων στόχων που πρέπει να υλοποιηθούν στο σχολείο (διευθύντριες 1, 16), άλλοι ζήτησαν τη βοήθεια ειδικών ή έμπειρων στο θέμα (διευθυντής 9). Επίσης, η διευθύντρια 3 που εργάζεται σε σχολείο Α΄ κύκλου, υποστήριξε ότι λόγω του νεαρού της ηλικίας, «δεν μπορούν να γίνουν πολλά». Χαρακτηριστική είναι και η άποψη της διευθύντριας 15 ότι δεν μπορούν να υλοποιηθούν πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής χωρίς πηγές και υλικοτεχνική υποδομή.

Αν μας δίνουν αυτά που ζητούμε, δε θέλουμε ιδιαίτερη βοήθεια. Δηλαδή πρέπει να κτιστούν κατάλληλες αίθουσες, να υπάρχει χώρος, ...τώρα είναι πάρα πολύ κρύα και πολλά εντατικό περιβάλλον... Δηλαδή τούτα όλα που λέμε για να αναπτυχθούν δεν γίνονται μόνο μέσα σε τέσσερις τοίχους με μερικές καρέκλες και μερικά θρανία. Πρώτα από όλα είναι το έμπυχο υλικό... πρέπει να έχουν το όραμα και να δουλέψουν, αλλά και όλες τις πηγές. Χωρίς πηγές δε γίνεται τίποτα.

(διευθύντρια 15)

Εμφανής ήταν και η πεποίθησή όλων των διευθυντών ότι όσο μεγαλύτερη ομάδα ετερόγλωσσων έχει ένα σχολείο τόσο περισσότερες δραστηριότητες θα πρέπει να γίνονται

στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής. Με αυτό τον τρόπο δίνεται έμμεσα το μήνυμα ότι η διαπολιτισμική αγωγή αφορά μόνο τους ετερόγλωσσους μαθητές και όχι το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, κάτι που μια διευθύντρια αναφέρει με ιδιαίτερο τρόπο.

..δεν έχουμε διαφορετικότητα. εντάχθηκαν, δε μας δημιούργησαν κανένα πρόβλημα. οπότε δε θα αφήσουμε τους ... (αναφέρει το συνολικό αριθμό των μαθητών του σχολείου) και να ασχοληθούμε με τους ... (αναφέρει τον αριθμό των ετερόγλωσσων μαθητών).

(διευθύντρια 1)

### **Γενικά συμπεράσματα**

Σε γενικές γραμμές, μέσα από τη μελέτη των συνεντεύξεων αυτής της ομάδας των διευθυντών, φάνηκε να υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Αναδύονται πεποιθήσεις που αφορούν στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού και κατά συνέπεια την κατωτερότητα των άλλων πολιτισμών, στο έθνος ως ομοιογενές σύνολο και στους κινδύνους από την παρουσία ετερόγλωσσων στην κοινωνία, στην απόδοση ευθυνών σε αυτούς για την κρίση που βλέπουν ότι περνούν οι αρχές και οι αξίες και στην προτίμησή τους προς την πολιτική της αφομοίωσης. Επίσης, δίνεται από τους διευθυντές έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών, κάτι που συνάδει με την πεποίθησή τους ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα δε φανερώνεται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία τους, αλλά κυρίως μέσα από τη γλώσσα. Διάσταση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους ετερόγλωσσους στην κοινωνία και τους ετερόγλωσσους μαθητές στα σχολεία, αφού τους δεύτερους τους αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο. Όσον αφορά στη διαπολιτισμική αγωγή, οι διευθυντές υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες που αφορούν κυρίως στην έλλειψη χρόνου, τη μη ικανοποιητική επιμόρφωση και την έλλειψη πηγών. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν σε ενδοσχολικό επίπεδο, σχετίζονται κυρίως με τη διεξαγωγή φολκλορικών εκδηλώσεων και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στους ενδοσχολικούς εορτασμούς για τις εθνικές επετείους και σε ενδομηματικό επίπεδο, στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών για τις χώρες καταγωγής τους.

### **4.2 Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα**

Εφτά από τους διευθυντές του δείγματος έδωσαν με το λόγο τους δείγματα ότι ασπάζονται τη φιλελεύθερη προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, πέντε από αυτούς παρέχουν στοιχεία που τους κατατάσσουν αποκλειστικά σε αυτή την κατηγορία, ενώ οι υπόλοιποι τρεις δείχνουν να ακολουθούν ταυτόχρονα και μια άλλη προσέγγιση: ο διευθυντής 9 την προσέγγιση της συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας και οι διευθυντές 5 και 12, την προσέγγιση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας.

Η παρουσίαση και αυτής της ομάδας των διευθυντών, γίνεται μέσα από κατηγοριοποίηση των απαντήσεών τους, οι οποίες μπορούν να στηριχτούν και στα κύρια χαρακτηριστικά της φιλελεύθερης προσέγγισης, έτσι όπως παρουσιάζεται από τους Kincheloe και Steinberg (1997). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στην πρώτη υποενότητα οι αντιλήψεις τους περί κοινής ανθρωπιάς, πολιτισμού και ισότητας και ακολούθως τεκμηριώνεται η έμφαση που φάνηκε ότι δείχνουν στην ομοιότητα και η προσπάθεια κάποιων για γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών. Έπειτα, παρουσιάζεται και αναλύεται η προτίμηση που επιδεικνύουν προς την πολιτική της ενσωμάτωσης, όπως και οι πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής που εφαρμόζουν στα σχολεία τους.

#### 4.2.1 Κοινή ανθρωπιά / κοινός πολιτισμός / ισότητα

Οι διευθυντές αυτής της προσέγγισης στήριξαν την πεποίθησή τους για κοινή ανθρωπιά και κοινό πολιτισμό ως στοιχεία που ενώνουν όλους τους ανθρώπους, όπως και για ισότητα και ίσες ευκαιρίες μάθησης που πρέπει να δίνονται. Ειδικότερα, ο διευθυντής 9 αναφερόμενος στην πολιτισμική διαφορετικότητα στο χώρο του σχολείου, αν και διευκρινίζει ότι αυτή δε θα απαγορευτεί για κανένα λόγο, υποστηρίζει ότι «όλα τα άτομα έχουν μια κοινή κουλτούρα, αφού ζούμε στην Κύπρο» δείχνοντας με αυτό τον τρόπο την προτίμησή του προς ένα κοινό πολιτισμό. Συνεχίζει παρέχοντας στοιχεία σχετικά με την πεποίθησή του περί κοινής ανθρωπιάς και χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία στο θέμα των διαφορών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι πίσω από τις ομοιότητες θα έδειχνε ότι είναι «όλοι πλάσματα του θεού» με κοινούς στόχους και κάποιες διαφορετικότητες, τις οποίες ο ίδιος θα επεσήμανε, αλλά δεν θα τους έδινε έμφαση.

Με τη σειρά του, ο διευθυντής 5 πιστεύει ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, αφού όλοι είναι «ανθρώπινες οντότητες». Επίσης, ο διευθυντής 7 αναφερόμενος στην ευρύτερη κοινωνία, θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες ανάγκες. Η πεποίθησή του αυτή έρχεται στην επιφάνεια, καθώς υποστηρίζει ότι τους ετερόγλωσσους που έρχονται στην Κύπρο για μόνιμη διαμονή, θα πρέπει οι Κύπριοι «να τους δεχτούν ως ανθρώπους που έχουν τις ίδιες ανάγκες» με αυτούς και έτσι να τους συμπεριφέρονται. Ενδεχομένως, για το λόγο αυτό, αντιμετωπίζει με εύνοια τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φοιτούν στο σχολείο του λέγοντας ότι απώτερος στόχος είναι να νιώσουν τα παιδιά «ότι είναι σε μια ξένη χώρα, αλλά βιώνουν και ζουν όπως θα ήταν στον τόπο τους».

Ενδιαφέρουσες παρουσιάζονται και οι απόψεις του διευθυντή 6. Αρχικά, ο τρόπος που διαχωρίζει τις έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και ταυτόχρονα η

προτίμησή του προς τη δεύτερη έννοια, συνάδει με την πεποίθηση των φιλελεύθερων περί κοινού πολιτισμού. Πιο συγκεκριμένα, για τον ίδιο «πολυπολιτισμικότητα» σημαίνει να «υπάρχουν διάφοροι πολιτισμοί και ο καθένας κάνει τα δικά του», ενώ «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει «να καταφέρουμε όλους αυτούς τους πολιτισμούς να έχουν κάποια κοινά στοιχεία κάποιες κοινές επιδιώξεις». Στην ίδια γραμμή κινείται και το ιδεώδες του που εντάσσεται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης.

Όταν προσπαθούμε για την παγκοσμιοποίηση βλέπω να προσπαθούμε, να έχουμε να σεβόμαστε κάτι συγκεκριμένο όλοι. ...βλέπω το ιδεώδες. Θα είναι όλοι οι άνθρωποι να έχουν κάποιες κοινές αξίες, κάποια κοινή συμπεριφορά, κάποιο κοινό πολιτισμό. Πιθανό να καταργηθούν και οι θρησκείες στο τέλος. Δεν μπορούμε να προκαθορίσουμε αν είναι καλό ή όχι.

(διευθυντής 6)

Σε επίπεδο σχολείου, οι αναφορές του βρίσκονται σε παράλληλη σχέση με αυτές που σχετίζονται με την κοινωνία. Υποστηρίζει πως το σχολείο θα πρέπει να αποβλέπει σε ανθρώπινες αξίες είτε έχει μεγάλο ποσοστό πολιτισμικής διαφορετικότητας είτε μικρό. Ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται και η άποψή του ότι η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει να διαδραματίσει «σημαντικό ρόλο στο να μοιάσουν οι άνθρωποι ή να μείνουν διαφορετικοί» και στο να καταφέρουν να μουν στη θέση των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων και να κατανοήσουν τις πεποιθήσεις τους.

...αν δεν ερμηνευτεί η ιστορία με μια παγκόσμια θεώρηση, οι πολιτισμοί ποτέ τους δεν θα σμίξουν, θα μείνουν μακριά ο ένας από τον άλλο και θα υπάρχουν και αμφιβολίες για τον πολιτισμό του άλλου. Η διαφορετικότητα θα παραμείνει. Αν δεν πειστεί και ο Τούρκος ότι ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν απελευθερωτής και όχι κατακτητής, πιστεύω ότι ποτέ μας δεν θα καταλάβουμε γιατί ονομάσαμε τον Νικητάρη Τουρκοφάγο και γιατί οι Τούρκοι δεν τον δέχονται.

(διευθυντής 6)

Η προσπάθεια τόσο αυτού του διευθυντή όσο και των προαναφερθέντων για ισότητα και ίσες ευκαιρίες μάθησης, είναι εμφανής μέσα από διάφορα λεγόμενά τους. Εντούτοις, αυτή η αντιμετώπιση, έτσι όπως παρουσιάζεται πιο κάτω, παρόλο που υποδηλώνει ίσα δικαιώματα, δεν παραπέμπει ή δε φανερώνει και το δικαίωμα να είναι κάποιος διαφορετικός.

Ειδικότερα, ο διευθυντής 6 προσπαθεί να μην κάνει διακρίσεις προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και «θέλει να φαίνεται και να είναι πραγματικά μπροστά τους σαν ένας άνθρωπος ίδιος με εκείνους». Ο εκπαιδευτικός, κατά το διευθυντή 9, «θα στοχεύσει πρώτα πρώτα να προσφέρει στα παιδιά ίσες ευκαιρίες μάθησης και αυτό το κάμνει ακόμα και με την εξατομικευμένη εργασία». Υποστηρίζει ότι δε θα πρέπει ο δάσκαλος να «ξεχωρίσει» κατά τη διδασκαλία τον ελληνοκύπριο μαθητή από τον «ξένο ή τον Τουρκοκύπριο», εννοώντας, πιθανότατα, ότι δε θα πρέπει να προβεί σε διακρίσεις εις βάρος της μάθησης. Στην ίδια βάση στηρίζεται και η φιλοσοφία των διευθυντών 7 και 8. Ο δεύτερος αναφέρεται

σε πολιτική των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, γιατί με αυτό τον τρόπο οι ετερόγλωσσοι κοινωνικοποιούνται, γίνονται αποδεκτοί και δε δημιουργούν προβλήματα. Στην προσπάθειά του να διευκρινίσει «την ίση εκπαίδευση με τους άλλους», βάζει μια «λεπτή διαχωριστική γραμμή» μεταξύ των εννοιών «ισότητα» και «ανισότητα».

...να τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί και να γίνει καλύτερος από ότι ήταν. Δε λρω να γίνουν όλοι ίσοι, γιατί τότε θα είναι ανισότητα, αλλά πρέπει να βρω τρόπους να τον προσεγγίσω τον αλλοδαπό να δω τις ανάγκες του που έχει και να τον βοηθήσω να γίνει καλύτερος.

(διευθυντής 8)

Όσον αφορά στο διευθυντή 7, την επιθυμητή πολιτική την περιγράφει ως ισότητα με παράλληλη αποδοχή και σεβασμό της διαφορετικότητας, κάτι που για τον ίδιο χρειάζεται πολύ χρόνο και προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

...όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Δεν υπάρχει για μας διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικά παιδιά, είναι όλα τα ίδιο ...Να μην έρχεται στη σκέψη του ότι επειδή είναι αλλοδαπός θα τον αντιμετωπίσω με διαφορετικό τρόπο. Όπως αντιμετωπίζει το συμπατριώτη του, το γείτονά του, το συγγενή του, να βλέπει και τους αλλοδαπούς με τον ίδιο φακό.

(διευθυντής 7)

Παράλληλα, τονίζει ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να σέβονται όλους τους μαθητές, δήλωση με την οποία φαίνεται να συμφωνεί και η διευθύντρια 12, η οποία υποστηρίζει πως η προσπάθεια για παροχή ίσων ευκαιριών στην αίθουσα διδασκαλίας, «είναι μέσα στα πλαίσια όχι του κανονισμού, του σεβασμού».

#### **4.2.2 Έμφαση στην ομοιότητα / Προσπάθεια για γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών**

Χαρακτηριστικό του λόγου των διευθυντών είναι και η έμφαση που δίνουν στην ομοιότητα και την ομοφωνία. Τα άτομα της συγκεκριμένης κατηγορίας έδειξαν μέσα από τις απόψεις τους, την προτίμηση προς μια κατεύθυνση κατά την οποία δε θα τονίζεται η διαφορά, αλλά η ομοιότητα. Κάποιοι από αυτούς φαίνεται πως τοποθετούν τη διαφορά ως πρόβλημα, αφού μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου, ενώ άλλοι προσπαθούν να γεφυρώσουν τις ομοιότητες με τις διαφορές.

Στα πλαίσια αυτά, ο διευθυντής 11 θέλοντας να τονίσει την έμφαση που δίνει στην ομοιότητα, αναφέρει ότι θα ήθελε να νιώθουν «Κύπριοι» οι ετερόγλωσσοι μαθητές, εφόσον αυτό συμβεί χωρίς πίεση και ο διευθυντής 9, δε θα ήθελε να φαίνεται η διαφορετικότητα στην αίθουσα διδασκαλίας πιστεύοντας ότι η φανέρωσή της μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ταυτόχρονα, εκδηλώνει στάση υπέρ της συμφιλίωσης Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων και της συμβίωσης που θα έχει ως βάση

τις ομοιότητες. Υποδεικνύει, επίσης, τη σημαντικότητα που έχει η στάση του ίδιου του δασκάλου κατά τη διδασκαλία Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων μαθητών.

Εγώ είμαι ας πούμε υπέρ της επαναπροσέγγισης, άρα θα διδάξω τους τομείς που μπορούμε να συνδυάσουμε. Άλλος ο οποίος θα είναι εθνικιστής, μα έσφαξαν μας, έκαμαν μας, ατίμασαν μας. Είναι εδώ που πιστεύω ότι υπάρχει διαφορά. ...Εγώ είμαι υπέρ της άποψης ότι πρέπει να συνεργαστούμε, να καλλιεργήσουμε τη συνεργασία. Γιατί δηλαδή να μη συνεργαστούμε με όλο τον κόσμο;

(διευθυντής 9)

Για έναν άλλο διευθυντή, η διαφορετικότητα δε χρειάζεται αντιμετώπιση ούτε είναι εμφανής στο σχολικό χώρο, παρόλο που το σχολείο διαθέτει μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών. Κατά τον ίδιο, το σχολείο του έχει ως προτεραιότητα την επιβίωση, ως σχολείο με συνολικά μικρό αριθμό μαθητών, γι' αυτό και η προσέλκυση κι άλλων παιδιών μεταναστών, θεωρείται ένας τρόπος που θα βοηθήσει.

Στο σχολείο δεν υπάρχει. Δεν τους βλέπουμε σαν διαφορετικούς, είναι μαζί με τα άλλα τα παιδιά. ...Το βλέπω ότι δεν είναι κάτι το οποίο θέλει διαφορετική αντιμετώπιση. ...Δεν μπορώ να πω ότι ήταν από τα πρωταρχικά (θέματα η πολιτισμική διαφορετικότητα). ...Βασικά δεν ήταν μέσα στις άμεσες προτεραιότητες. Βλέπουμε το σχολείο σαν ενιαίο χωρίς τις επιμέρους δυσκολίες.

(διευθυντής 7)

Στη μη έμφαση στο θέμα της διαφοράς, πιστεύει και ο διευθυντής 6, ο οποίος φαίνεται να συνδέει τη διαχείριση της διαφοράς με την εμφάνιση προβλημάτων. Όπως λέει, «επειδή δε φάνηκε κάποιο μεγάλο πρόβλημα μέσα στο σχολείο μας, δεν το μεγαλοποιήσαμε και εμείς σε τέτοιο βαθμό που να χρειάζεται συζήτηση και εισηγήσεις για λύσεις». Υποστηρίζει ότι «ο πολιτισμός βασίζεται περισσότερο πάνω στη θρησκεία» και επισημαίνει ότι αυτού του είδους η διαφορετικότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί πρόβλημα σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Ο ίδιος, όμως, θα αντιμετώπιζε μια τέτοια κατάσταση προσπαθώντας να πείσει τα παιδιά ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μια κοινή βάση, παρά τις όποιες διαφορές.

Είναι πρόβλημα επειδή φανερώνεται, π.χ. η προσευχή η πρωινή, είναι η πρώτη ευκαιρία να φανερωθεί το πρόβλημα με τα παιδιά που πιστεύουν σε άλλη θρησκεία... Αρχίζει να σκέφτεται, ανησυχεί το δικό μας το παιδί, γιατί δεν κάνει προσευχή, γιατί δεν κάμνει το σταυρό του; ...Θα το ξεκαθάριζα από την πρώτη φορά που θα γινόταν αυτή η επισήμανση της διαφοράς. ...ότι υπάρχει και τούτη η επιλογή σε κάποιους ανθρώπους και πιστεύουν και αυτοί στα ίδια πράγματα, στις ίδιες αξίες μαζί μας, απλώς ξεκινούν που κάποιαν άλλη βάση.

(διευθυντής 6)

Γενικότερα, για τον ίδιο είναι θετική η τάση του μαθητικού πληθυσμού προς κάποιες ομοιότητες και διερωτάται για τη σκοπιμότητα της διατήρησης της διαφοράς. Με τα λόγια του δείχνει πως υποστηρίζει ακόμη και την εξάλειψη της διαφοράς και της δυναμικής που ενδεχομένως αυτή υποδηλώνει.

Εγώ θα το έβλεπα θετικά. ...Μάλλον προς την ομοιότητα σαν σχολείο. Αφού μαζεύουμε κάμποσα παιδιά διαφορετικά να τα μάθουμε κάτι, σημαίνει ότι ...αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα, αλλά αποβλέπουμε σε κάτι κοινό. Τώρα, πώς να θέλω να μοιάσουν, εφόσον

βλέπουμε ότι διαφέρουν: Όμως κάποιες κοινές συνισταμένες πρέπει να υπάρχουν. ...Να κρατήσουν και τη διαφορά τους τη βασική, τι θα εξυπηρετήσει όμως η διατήρηση αυτής της διαφοράς;

(διευθυντής 6)

Έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών, φαίνεται να δίνει και ο διευθυντής 8, ο οποίος υποστηρίζει ότι δε φανερώνεται η διαφορετικότητα στο σχολείο του, ούτε ο ίδιος επιδίωξε τη φανέρωσή της, κάτι που πιστεύει ότι εξαρτάται από τους απλούς εκπαιδευτικούς. Πεποίθησή του είναι ότι θα πρέπει να κατανοούμε ότι κάποιοι άνθρωποι «προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς, με διαφορετικά ήθη, έθιμα, διαφορετικές συνήθειες, διαφορετική κουλτούρα». Εντούτοις, τονίζει ότι η εξέλιξη των διαφόρων πολιτισμών, έτσι όπως τον ορίζει, βασίζεται σε ομοιότητες.

...μιλώ για τα έθιμα τους, για τις παραδόσεις τους που έχουν από τον τόπο που ζούσαν. Αναγκάστηκαν και το έκαμαν, βρήκαν τούτη τη συνήθεια για να επιβιώσουν. Και εμείς τα παραπάνω έθιμά μας είναι γιατί έπρεπε να το κάνουμε για κάποιο λόγο. Άμα κοιτάξεις πίσω θα δεις ότι περίπου είναι τα ίδια πράγματα δεν έχουν πολλές διαφορές. ...Έχει ομοιότητες πολλές για τον πολιτισμό, όπως κάνουμε εμείς τούτο το πράγμα, γιατί την παλιά εποχή δεν είχαμε τούτο και τούτο. ...έπρεπε να το κάνουν το ίδιο και αυτοί.

(διευθυντής 8)

Την πεποίθησή της ότι οι συγκρούσεις μπορούν να ξεπεραστούν με βάση τη θέληση για εξεύρεση ομοιοτήτων, περνά μέσα από το λόγο της η διευθύντρια 12. Απεναντίας, επικαλείται τις ομοιότητες με σκοπό την επίλυση των συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορές, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τις εθνικές. Προβαίνει σε σχετικές δηλώσεις αναφορικά με τις σχέσεις Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων στην ημικατεχόμενη από τα τουρκικά στρατεύματα Κύπρο. Υποστηρίζει ότι:

Κάποτε η σύγκρουση δημιουργεί το χώρο για να κάτσουμε κάτω, να τα βάλουμε κάτω γιατί η σύγκρουση δεν οδηγεί πουθενά. ...στο τέλος της ημέρας είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι πρέπει αυτή η εμπόλεμη κατάσταση να τελειώσει να κάτσουν να τα βρουν. ...Είμαστε αν θέλεις καταδικασμένοι να ζήσουμε μαζί σε αυτό το τόπο, άρα πρέπει να βρούμε και κοινά σημεία να ζήσουμε. Αυτό το πράγμα προϋποθέτει μετά τη σύγκρουση να υπάρξει μια κατάσταση συνγνώμης και αποδοχής και κοινής προσπάθειας.

(διευθυντής 12)

Την ίδια περίπου στάση υιοθετεί και ο διευθυντής 11, ο οποίος υποστηρίζει ότι σε περίπτωση που υπάρχουν σε ένα σχολείο Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι μαθητές, αν και δεν πρέπει να γίνει απόκρυψη των διαφορών, η εργασία θα πρέπει να βασιστεί στις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών που φέρουν οι δύο ομάδες. Την πεποίθηση ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών δείχνει και ο διευθυντής 5, ένας διευθυντής με συνδυασμό δύο προσεγγίσεων (φιλελεύθερης και κριτικής). Προσπάθεια του είναι σε επίπεδο κοινωνίας, όχι μόνο η μεγαλύτερη ομάδα ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο να αποδεχτεί τον κυπριακό πολιτισμό, προσπάθεια που κατά τον ίδιο έχει μάλλον επιτευχθεί, αλλά και ο πολιτισμός αυτής της ομάδας να γίνει αποδεκτός από την κυπριακή κοινωνία. Η αποδοχή αυτή, όπως

υποστηρίζει. μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανεύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών. Σε επίπεδο σχολείου, αναφέρει ότι δεν αντιμετωπίστηκε ποτέ ρατσιστικό πρόβλημα. Η πολιτική που δίνει έμφαση στην ομοιότητα και θεωρεί «τεχνικές» τις διαφορές, βοήθησε ώστε «να έχουν πάρει απόφαση και οι ίδιοι οι μαθητές ότι δε διαφέρουν σε τίποτε».

Η καθημερινή επαφή μαζί μας εκτός από την γλώσσα που τους δυσκόλευε στην αρχή, τώρα δεν τους δυσκολεύει ούτε η γλώσσα, έβλεπαν ότι δεν είδαν καμιά διαφορά. ...Προς την ομοιότητα σίγουρα (θα προτιμούσα να δώσω έμφαση). Διότι πιστεύω, το ίδιο και το σύνολο των δασκάλων γενικώς, ότι οι διαφορές είναι τεχνικές. Δεν προέρχονται από κανένα, από καμιά ουσιαστική άλλη πηγή, εκτός από τον τεχνικό, απλώς έτυχε να γεννηθούν στην Γεωργία και να μιλούν γεωργιανά και εμείς να γεννηθούμε στην Κύπρο και να μιλούμε ελληνικά. Αυτό είναι τεχνικό. Είναι τεχνικός παράγοντας. Ουσιαστικές διαφορές, διαφορές ουσίας δηλαδή, δεν υπάρχουν. ...Ως ανθρώπινες οντότητες.

(διευθυντής 5)

Παρά την έμφαση που φάνηκε ότι δίνουν οι διευθυντές 6, 7, 8 και 9 στην ομοιότητα, παρείχαν μέσα από το λόγο τους κάποια δείγματα κίνησης προς μια πιο «πλουραλιστική» προσέγγιση που υπολογίζει τη διαφορά, τάσης προς γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών. Έγιναν αναφορές σε «ισότητα των ανθρώπων με παράλληλο σεβασμό της διαφορετικότητας», στις διαφορές ως ευκαιρία για ενημέρωση, μάθηση, εμπλοκή σε πολιτιστικές δραστηριότητες (διευθυντής 6). Επίσης, εκφράστηκε κατανόηση ότι κάποιιο άνθρωποι «προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς, με διαφορετικά ήθη, έθιμα, διαφορετικές συνήθειες, διαφορετική κουλτούρα» και δηλώθηκε ότι πολλές φορές οι διαφορές «συνθέτουν» τη διαπολιτισμικότητα (διευθυντής 8). Ακόμη, ο διευθυντής 9 ανέφερε ότι «δε θα απαγορευτεί για κανένα λόγο» ο πολιτισμός των παιδιών που έχουν διαφορετική χώρα καταγωγής από την πλειονότητα και ο διευθυντής 11 πιστεύει ότι αρχικά θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις ομοιότητες και ακολούθως να καλλιεργηθούν οι διαφορές. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει:

Το πιο καλό είναι πρώτα να δώσεις έμφαση στις ομοιότητες, να καλλιεργήσεις εκείνο το στόχο, να φανούν οι ομοιότητες για να μπορέσουν να λειτουργήσουν μαζί τα παιδιά και μετά παίρνεις τις διαφορές και τις καλλιεργείς πιο εύκολα.

(διευθυντής 11)

Αναφέρει ότι αν και στο δικό του σχολείο δε φανερώνεται τόσο έντονα η πολιτισμική διαφορετικότητα, παρά μόνο σε συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού που συναντά δυσκολίες στην προφορική και γραπτή έκφραση της ελληνικής γλώσσας, πιστεύει ότι στα σχολεία, είτε με μεγάλο είτε με μικρό ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών, θα πρέπει να βγαίνουν στην επιφάνεια πολιτισμικές διαφορές που αφορούν στη χώρα καταγωγής ή στη θρησκεία.

Παρόλο, όμως, που οι παραπάνω διευθυντές κάνουν αναφορές στο θέμα των διαφορών, δεν επισημαίνουν και τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει δυναμική αξιοποίησή τους στο χώρο ενός διαπολιτισμικού σχολείου, ώστε ο ρόλος τους να είναι εμπλουτιστικός. Από τις

διαφορές αυτές απουσιάζουν όσες σχετίζονται με το επίπεδο της κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα οι ταξικές, οι φυλετικές, ή αυτές που αναφέρονται στο βαθμό πρόσβασης στα κέντρα εξουσίας. Οι διευθυντές αναφέρονται σε πολιτισμικές διαφορές που σχετίζονται με τον ορατό πολιτισμό, δηλαδή τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα.

#### 4.2.3 Προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης

Μέσα από τις συνεντεύξεις των τεσσάρων διευθυντών (6, 7, 8, 11) που ακολουθούν κυρίως φιλελεύθερη προσέγγιση, φάνηκε ότι κανείς από αυτούς εκφράζει προτίμηση προς την πολιτική της αφομοίωσης. Οι διευθυντές 7, 8 και 11 υποστηρίζουν την εφαρμογή στο σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία, μιας πολιτικής ενσωμάτωσης, ενώ ο διευθυντής 6 διαφωνεί κάθετα και με τις δύο πολιτικές δίνοντας τη δική του πρόταση. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής 7, αναφέρει ότι θα πρέπει «να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε τα άλλα παιδιά να ενσωματωθούν στο κυπριακό σύστημα» για να μπορέσουν να επιβιώσουν στη νέα κοινωνία που ήρθαν, «χωρίς να παραλείπουν τις δικές τους αξίες, τα δικά τους ήθη και έθιμα». Η φιλοσοφία κάτω από την πολιτική που προτιμά «είναι να μάθουν να ζουν στην κοινωνία με τις διαφορές που υπάρχουν δεχόμενοι τις διαφορές των άλλων». Υποστηρίζει, ακολούθως, ότι το σχολείο του εφαρμόζει πολιτική ενσωμάτωσης. Οι διευθυντές 8 και 11 φαίνεται να συμφωνούν με τον προηγούμενο συνάδελφό τους προσθέτοντας ότι το σχολείο τους προσπαθεί να εφαρμόζει πολιτική ενσωμάτωσης, χωρίς να είναι βέβαιοι ότι τα αποτελέσματα είναι τα επιθυμητά, αφού κάποια παιδιά ενδεχομένως να αφομοιώνονται. Όπως ήδη λέχθηκε, ο διευθυντής 6 διαφωνεί με τους πιο πάνω όρους, αφού πιστεύει ότι πρόκειται για τις ίδιες έννοιες. Υποστηρίζει ότι η κατάληξη μιας πολιτικής ενσωμάτωσης είναι η αφομοίωση και επεξηγεί τον επιδιωκόμενο, κατά την άποψή του, στόχο.

Εγώ πιστεύω δεν έχουν διαφορά αυτοί οι δύο όροι. Ενσωμάτωση σημαίνει να τους κάνουμε το ίδιο με μας και αφομοίωση πάλι να τους αλλάξουμε να τους κάνουμε σαν εμάς. ...Διαφωνώ απόλυτα, κάθετα με αυτούς τους όρους. ...Στόχος μας θα μπορούσε να ήταν η κατανόηση των δικών τους πολιτισμών και αξιοποίηση των θετικών στοιχείων.

(διευθυντής 6)

Όσον αφορά στο διευθυντή 11, αυτός δηλώνει την προτίμησή του προς την πολιτική της ενσωμάτωσης. Την ορίζει ως την «ομαλή ένταξη τους μέσα στην κοινωνία τη δική μας, μέσα στο σχολείο ...με τρόπο που να νιώθουν άνετα, παράλληλα όμως και τη διατήρηση των δικών τους πολιτιστικών στοιχείων για να νιώθουν και εκείνοι ότι είναι μεν εδώ, αλλά ανήκουν κάπου, έχουν τις ρίζες τους». Θεωρεί ότι το σχολείο του προσπαθεί να ακολουθεί πολιτική ενσωμάτωσης, χωρίς να το πετυχαίνει απόλυτα και πιστεύει γενικότερα ότι «ένα πλησίασμα μεταξύ των πολιτισμών πρέπει να υπάρχει».

Στα πλαίσια της πολιτικής που προτιμούν είναι και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους ετερόγλωσσους στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Τα αποσπάσματα του πιο κάτω πίνακα είναι αντιπροσωπευτικά των αντιλήψεών τους.

Πίνακας 4.2

Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία από τους οπαδούς της φιλελεύθερης προσέγγισης

Δ*	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων μαθητών	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στην ευρύτερη κοινωνία
6	Εγώ προσπαθώ να μην κάνω διακρίσεις. ...θέλω να φαίνομαι μπροστά τους και να είμαι πραγματικά μπροστά τους σαν ένας άνθρωπος ίδιος με εκείνους. ...Από αυτά που βλέπω στο σχολείο, πιστεύω ότι είναι καλύτερη η κατάσταση από αυτή που έχουμε στην κοινωνία. Βλέπω το σχολείο μας να συνεισφέρει θετικά ...στην αλληλοκατανόηση μεταξύ των ξένων μας και των δικών.	Την παρουσία των ξένων τη βλέπω θετικά. Πιστεύω ότι όντως εμπλουτίζει τη δική μας κοινωνία η παρουσία των ξένων και ξεφεύγουμε από κάποιες προκαταλήψεις, κάποια ταμπού, κάποιες φοβίες και γινόμαστε καλύτεροι στο τέλος.
7	Τους δέχομαι με αγάπη όπως όλα τα παιδιά, δεν τα βλέπω σαν διαφορετικά, ούτε στον τρόπο που θα τους μιλήσουμε, που θα τους δεχτούμε στο γραφείο, δεν υπάρχει κάτι που να διακρίνει διαφορετική συμπεριφορά από όλα τα άλλα παιδιά, είναι με τον ίδιο τρόπο. ...Πιστεύω ότι στο σχολείο αντιμετωπίζουμε με πιο ανοικτό μυαλό τα παιδιά άλλων κοινοτήτων.	Το θετικό είναι ότι συμβάλουν πολύ στην οικονομία του τόπου. Είναι εργατικό δυναμικό, είναι εργασίες που δεν τις αναλαμβάνουν πια οι Κύπριοι και βοηθούν πολύ στην οικονομία του τόπου. Το αρνητικό είναι η χαλάρωση των θεσμών (της οικογένειας).
8	Δεν έχω πρόβλημα. Όπως αντιμετωπίζω τους Κύπριους, αντιμετωπίζω και τους αλλοδαπούς μαθητές.	Εγώ θα προτιμούσα να είναι πιο οργανωμένοι πιο οργανωμένοι και πιο νόμιμοι, δηλαδή αν θέλεις να έρθεις και σε έχω ανάγκη να έρθεις να σου προσφέρω και να μου προσφέρεις την υπηρεσία σου. Θα είσαι κάτω από αυτή τη νομοθεσία όχι παράνομος.
11	Η προηγούμενη (κατάσταση κατά την οποία δεν υπήρχαν ετερόγλωσσοι μαθητές στα κυπριακά σχολεία) ήταν πιο εύκολη σίγουρα. ...Δε θα την απέρριπτα την τωρινή κατάσταση. Αντίθετα τη βλέπω με θετικό πνεύμα φτάνει να γίνουν και από το κράτος εκείνα που πρέπει να γίνουν. ...Έχεις παιδιά διαφορετικού πολιτισμού και πρέπει να τα κάμεις να νιώσουν άνετα στο περιβάλλον που είναι...	Στην αρχή το φοβήθηκα και εγώ. Ναι στην αρχή, ναι (ήταν δικαιολογημένος ο φόβος). Τώρα δε με ενοχλεί καθόλου. ...θα δουλέψουν αλλά αν χρειάζεται σαν κάμνει κάτι να τον βοηθήσω και εγώ, να τον κάμω. ...νιώθω ότι έχω και σεβασμό σε αυτούς τους ανθρώπους...

Δ\*: Διευθυντής / Διευθύντρια

Όπως φαίνεται και από τον πιο πάνω πίνακα, οι τέσσερις διευθυντές αντιμετωπίζουν κυρίως με θετικό μάτι την παρουσία των ετερόγλωσσων, τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Κανένας από αυτούς μίλησε με έντονο ύφος και ανάλογο λεξιλόγιο για τους κινδύνους που ενδεχομένως να ελλοχεύουν από την παρουσία ετερόγλωσσων στην κοινωνία.

Έγινε μια μόνο αναφορά από το διευθυντή 7 σε χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών και από το διευθυντή 8 σε κοινωνικό πρόβλημα που δημιουργείται από την παρουσία παράνομων ετερόγλωσσων.

Όσον αφορά στην άποψή τους για την παρουσία ή όχι ρατσισμού, οι διευθυντές 7 και 11 διαχώρισαν το σχολείο από την ευρύτερη κοινωνία. Δήλωσαν ότι στο σχολείο, «δεν υπάρχει μεταξύ των παιδιών αυτό το φαινόμενο», οι Κύπριοι μαθητές «τα αποδέχονται όπως είναι» (διευθυντής 7), «όχι πως έχει εξαλειφθεί εντελώς» ο ρατσισμός στα σχολεία», αλλά «τα παιδιά μας είναι έτοιμα να δεχτούν όλα τα παιδιά» (διευθυντής 11). Την αντίθετη πεποίθηση έχουν για την κοινωνία.

Πιστεύω ότι παρουσιάζονται και περιπτώσεις εκμετάλλευσης των ξένων, των αλλοδαπών. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που ο ντόπιος άνθρωπος προσπαθεί να εκμεταλλευτεί οικονομικά ή εργασιακά στις δουλειές τους ξένους. Ο τρόπος που τους αντιμετωπίζει. Εγώ βλέπω στην κοινωνία γενικότερα ότι υπάρχει ρατσισμός.

(διευθυντής 7)

Υπάρχουν προκαταλήψεις... Στους μεγάλους υπάρχει ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και έτσι έχουμε και εμείς το μερίδιο της ευθύνης μας που δεν κάνουμε τόσες εκδηλώσεις, ώστε να τους φέρουμε μαζί. ...οι ξένοι οι γονείς νοιώθουν πιο απομονωμένοι, δεν έχουν την ευκαιρία όπως την έχουν τα παιδιά εδώ να συναναστραφούν.

(διευθυντής 11)

Με τη σειρά του ο διευθυντής 8 αναφέρεται σε ρατσιστικά σχόλια μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, τα οποία πιστεύει ότι είναι αποτέλεσμα της επίδρασης που έχουν οι γονείς στα παιδιά τους. Αντιθέτως, ο άλλος διευθυντής (6) εντάσσει τέτοιου είδους σχόλια στα πλαίσια του νεαρού της ηλικίας των μαθητών, χωρίς να αναφέρεται σε ενδεχόμενο κοινωνικής επίδρασης. Όσον αφορά στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο, φαίνεται ότι υπάρχει ομοφωνία ως προς τη συμβολή του στην κοινωνική αλλαγή, σε μακροπρόθεσμο, όμως, επίπεδο. Αναφέρεται ότι το σχολείο «πρέπει να επιδιώκει στην αλλαγή της κοινωνίας και όχι στη συντήρηση της κοινωνίας» (διευθυντής 6) και ότι τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία με πολυπολιτισμικό περιβάλλον, θα μεταφέρουν μετέπειτα στην πολυπολιτισμική κοινωνία, ανάλογες θετικές εμπειρίες (διευθυντής 7).

#### 4.2.4 Διαπολιτισμική αγωγή - Πρακτικές και δυσκολίες στην εφαρμογή της

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία των διευθυντών που παρουσιάζουν κυρίως φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας σχετίζονται με εκδηλώσεις φολκλορικού τύπου, στις οποίες μαθητές και κάποιες φορές γονείς, παρουσιάζουν κάποιες πτυχές του πολιτισμού τους που κυρίως σχετίζονται με τις τέχνες, όπως μουσική και χορό, την παράδοση, τα ήθη, τα έθιμα. Αναφέρονται, επίσης, σε εθελοντική συμμετοχή των ετερόγλωσσων μαθητών στους ενδοσχολικούς εθνικούς εορτασμούς. Ο διευθυντής 8

αναφέρεται, ακόμη, σε έρευνα που θα διεξαχθεί μεταξύ των μαθητών του σχολείου και θα διερευνήσει τις απόψεις τους γύρω από το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι έχει επιτευχθεί στο σχολείο τους γνωριμία μεταξύ των πολιτισμών, κατανόηση, αποδοχή και ανοχή.

Όπως και οι διευθυντές που ασπάζονται κυρίως συντηρητική προσέγγιση, έτσι και όλοι οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας, φαίνεται να πιστεύουν ότι η διαπολιτισμική αγωγή αφορά περισσότερο τους ετερόγλωσσους μαθητές και εφαρμόζεται με αφορμή τη φοίτησή τους στα σχολεία. Με τα λεγόμενά τους βγαίνει στην επιφάνεια η αντίληψη ότι το ποσοστό των ετερόγλωσσων μαθητών σε ένα σχολείο βρίσκεται σε ανάλογη σχέση με τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή.

Σημειώνεται ότι από τους διευθυντές 7 και 11 εκφράστηκε το αίτημα για εισαγωγή του θεσμού των τάξεων υποδοχής, ο οποίος πιστεύουν ότι θα συμβάλει καθοριστικά στη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ετερόγλωσσους μαθητές και περαιτέρω στην πρόδό τους. Επίσης, ο πρώτος διευθυντής εισηγείται όπως γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής.

#### **Γενικά συμπεράσματα**

Οι συνεντεύξεις των διευθυντών που θεωρείται ότι παρέχουν στοιχεία μιας φιλελεύθερης προσέγγισης, είχαν μεταξύ τους αρκετά κοινά. Φανερό ήταν η πεποίθησή τους ότι τα άτομα από διαφορετικές ομάδες και παρά την όποια καταγωγή τους, συνδέονται από μια κοινή ανθρωπιά ή/και ένα κοινό πολιτισμό και ότι θα πρέπει να ζουν σε συνθήκες ισότητας και ίσων ευκαιριών μάθησης. Η πολιτική την οποία επικροτούν, είναι αυτή της ενσωμάτωσης, παράλο που κάποιοι προβληματίζονται κατά πόσο τελικά επιτυγχάνεται αφομοίωση. Ένας μόνο διευθυντής διαφωνεί με τις πολιτικές ενσωμάτωσης και αφομοίωσης, τις οποίες θεωρεί ως συνώνυμες έννοιες, γιατί πιστεύει ότι το αποτέλεσμα της πρώτης είναι η δεύτερη.

Οι διευθυντές παρουσίασαν μια θετική κυρίως αντιμετώπιση προς τους ετερόγλωσσους μαθητές και τους ετερόγλωσσους γενικότερα στην κοινωνία. Έδωσαν έμφαση σε μια κατεύθυνση στην εκπαίδευση που οδηγεί τους μαθητές στην ομοιότητα και όχι στον τονισμό των διαφορών, με κάποιους από τους διευθυντές να τοποθετούν τη διαφορά ως πρόβλημα, επειδή κατά την άποψή τους μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές καταστάσεις στο σχολείο, όπως ρατσιστικά επεισόδια. Επίσης, μια άλλη ομάδα διευθυντών, φανέρωσε μια προσπάθεια για γεφύρωση των ομοιοτήτων και των διαφορών μιλώντας κυρίως για πληροφόρηση, κατανόηση και σεβασμό της διαφορετικότητας. Παρά τα όσα λέγονται στο θέμα της

διαφορετικότητας, δε γίνονται οποιεσδήποτε ουσιαστικές αναφορές στη δυναμική της διαφοράς και ειδικότερα της πολιτισμικής και στην ενδεχόμενη αξιοποίησή της τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, αυτές αναφέρονται σε εκδηλώσεις φολκλορικού τύπου και ενδοσχολικές εκδηλώσεις που σχετίζονται με εθνικές επετείους. Μέσα από τα λεγόμενα των διευθυντών αναδύεται η πεποίθησή τους ότι η διαπολιτισμική αγωγή αφορά κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές και ότι το ποσοστό των μαθητών αυτών σε ένα σχολείο, βρίσκεται σε ανάλογη σχέση με τον αριθμό των σχετικών δραστηριοτήτων που μπορούν να γίνουν.

#### **4.3 Κριτική πολυπολιτισμικότητα**

Στην ομάδα των διευθυντών που προσεγγίζουν το θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας με κριτικό πνεύμα, ανήκουν τέσσερα άτομα. Ο λόγος των δύο (14 και 17) έχει αρκετά στοιχεία που θα τους κατέτασσαν στην «κριτική πολυπολιτισμικότητα», έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από την τυπολογία των Kincheloe και Steinberg (1997), χωρίς αυτό να υπονοεί ότι μπορεί να γίνει αντιστοίχιση όλων τους των απαντήσεων με τις κυριότερες ιδέες των προαναφερθέντων συγγραφέων. Μέρος των αντιλήψεων των άλλων δύο διευθυντών (5 και 12), έχει παρ'ουσιαστεί και αναλυθεί στην ενότητα που αφορά στη φιλελεύθερη προσέγγιση. Θεωρείται ότι οι τελευταίοι αυτοί διευθυντές προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα, άλλοτε με φιλελεύθερο και άλλοτε με κριτικό πνεύμα.

Οι απαντήσεις των τεσσάρων διευθυντών κατηγοριοποιούνται και αναλύονται παρακάτω βάσει της τυπολογίας που υιοθετήθηκε. Αρχικά, αναλύεται η αντίληψη ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων διαμορφώνονται από την προοπτική του κυρίαρχου πολιτισμού με παράλληλη αναφορά σε ζητήματα κοινωνικής αδικίας και κοινωνικής αλλαγής. Οι ακόλουθες υποενότητες αφορούν στη θετική αντιμετώπιση της διαφοράς, στο στοχασμό και την ενσυναίσθηση, την προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης με αναφορές στην αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία και στην αντίληψη που έχουν για τη διαπολιτισμική αγωγή, τις πρακτικές και τις δυσκολίες στην εφαρμογή της.

##### **4.3.1 Πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από την προοπτική του κυρίαρχου πολιτισμού – Κοινωνική αδικία – Κοινωνική αλλαγή**

Ο κυρίαρχος πολιτισμός των Ελληνοκυπρίων, φαίνεται να είναι αυτός που κατά τη γνώμη των διευθυντών αυτής της κατηγορίας, διαμορφώνει τις πεποιθήσεις των ανθρώπων. Οι διευθυντές αναφέρονται σε δυνάμεις και εξουσιαστικές σχέσεις που βάζουν εμπόδια στην

πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση, κάνουν λόγο για κοινωνική αδικία, ύπαρξη ρατσισμού και ξενοφοβίας στην ελληνοκυπριακή κοινωνία, χωρίς κανείς να αναφέρεται σε κινδύνους που ελλοχεύουν στην κυπριακή κοινωνία λόγω της παρουσίας ετερόγλωσσων. Αντιθέτως, δίνεται έμφαση στην καταπάτηση των δικαιωμάτων τους και στην έλλειψη σχετικής πολιτικής.

Ο διευθυντής 5 επικεντρώνεται στην έλλειψη κρατικής πολιτικής για τους ετερόγλωσσους στο εκπαιδευτικό και ευρύτερα στο κοινωνικό επίπεδο και πιστεύει πως «αν υπήρχε μια πολιτική που να αντιμετωπίζει αυτά τα γεγονότα, θα γλιτώναμε και τις ρατσιστικές διαθέσεις» εκ μέρους των Ελληνοκυπρίων. Κατά τη γνώμη του, οι μαθητές «στο σχολείο έχουν κερδίσει τούτο που προσπαθούν οι μεγάλοι να κερδίσουν και ακόμα δυσκολεύονται, δηλαδή να αποδεκτούν τούτους τους ανθρώπους». Ο ίδιος κάνει αναφορά στην κοινωνική αλλαγή που ασκεί το σχολείο του σε συνεργασία με την εκκλησία της περιοχής ως δύο φορείς που έχουν «το ρόλο του καταλύτη». Έχουν καταφέρει σε μεγάλο βαθμό, όπως υποστηρίζει, να αποδεχτεί η τοπική κοινωνία τους μετανάστες και αυτοί με τη σειρά τους να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα χώρο που αποδέχεται τους ίδιους, τον τρόπο ζωής τους, τον πολιτισμό τους.

Με τη σειρά τους, οι διευθυντές 12 και 14 υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των γονιών σε σχέση με την πολιτισμική διαφορετικότητα, μεταφέρονται στα παιδιά. Ο διευθυντής 14 υποστηρίζει «ανεπιφύλακτα» ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές συμπεριφέρονται ρατσιστικά προς πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και αποδίδει αυτή τη συμπεριφορά «στη νοοτροπία του λαού μας». Παράλληλα, πιστεύει ότι ο αγώνας που κάνει το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τα παιδιά να αποδέχονται τους «άλλους», είναι άνιστος, αφού η ευρύτερη κοινωνία συνεχίζει να μεταδίδει στα παιδιά την ξενοφοβία και τη ρατσιστική διάθεση. Επίσης, η διευθύντρια 12 κάνει λόγο για κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων υποστηρίζοντας, επίσης, ότι χρειάζεται πολλή προσπάθεια από μέρους του σχολείου για αλλαγή αντιλήψεων των μαθητών, λόγω της δύναμης που ασκεί στα παιδιά η οικογένειά τους. Σύμφωνα με την ίδια, το σχολείο αντικατοπτρίζει την κοινωνία σε μεγάλο βαθμό, «γιατί ακριβώς αυτά τα προβλήματα που βλέπουμε είναι μια μικρογραφία του πως είναι έξω ...με τους γονείς, με τα παιδιά, με τις συμπεριφορές, ακόμα και με το εκπαιδευτικό μας σύστημα που έχει κάποια στεγανά, παρόλο που προσπαθεί στα λόγια να είναι πιο σωστό». Υποστηρίζει ότι μπορεί να υπάρχουν κάποια προβλήματα και συνέπειες λόγω της συνύπαρξης με ετερόγλωσσους και ότι οι τελευταίοι θα πρέπει να σέβονται τους κανονισμούς του νησιού, αλλά θεωρεί απαράδεκτη την καταπάτηση

των δικαιωμάτων τους σε πολλές περιπτώσεις (π.χ. φυλάκιση για αρκετό χρονικό διάστημα μέχρι να εκδικαστούν ποινικές υποθέσεις που έχουν).

Οι δύο παραπάνω διευθυντές εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για κοινωνική αλλαγή και την πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να ασκήσει σε κάποιο βαθμό το ρόλο του φορέα αλλαγής, παρά τη δύναμη που ασκεί η κοινωνία. Η διευθύντρια 12 προσθέτει ότι πέραν του σχολείου, χρειάζεται να λειτουργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση και άλλοι θεσμοί, κυρίως η οικογένεια. Με την άποψη που αφορά στον επηρεασμό του σχολείου από την κοινωνία, φαίνεται να συμφωνεί και η διευθύντρια 17. Η θέση αυτή προβάλλει ξεκάθαρα όταν αναφέρεται στη φοίτηση ομάδας μειονοτικών μαθητών σε ξεχωριστό σχολείο. Για την ίδια είναι σεβαστή η απόφαση της μειονότητας «να κρατήσει την κουλτούρα» της, αλλά διερωτάται κατά πόσον με το διαχωρισμό των σχολείων, μπορεί να αποφευχθεί η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου. Φαίνεται να συμφωνεί με τη διευθύντρια 12 ως προς τη μεγάλη προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλει το σχολείο για να συμβάλει στην αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Όπως χαρακτηριστικά λέει: «Η κοινωνία στην πλειονότητά της δεν προσπαθεί και απλά αν κάνουμε κάτι είναι για το θεαθήναι».

Πιστεύει με τη σειρά της ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός θέτει τα κριτήρια για τη συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμών στην κοινωνία και αναφέρει ως παράδειγμα τα αρνητικά αισθήματα που της μετάδωσε σε νεαρή ηλικία για τους Τουρκοκύπριους, το κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία δεν της επέτρεπαν να συνυπάρξει μαζί τους. Προσθέτει ότι στη μικρή κοινωνία της Κύπρου, τα παιδιά αργούν να αποδεκτούν τη διαφορετικότητα και διερωτάται αν «είναι τόσο κακό τελικά, εάν και εμείς σαν κυρίαρχος πολιτισμός επηρεαστούμε από θετικά στοιχεία άλλων πολιτισμών». Απαραίτητη για τη συμβίωση, σύμφωνα με την ίδια, είναι η καταξίωση σε «πρόσωπο» και «άνθρωπο».

...Αποδεχόμαστε εκείνο το οποίο έχει τη δύναμη σε εισαγωγικά δηλαδή κάτι που το θαυμάζουμε, που είναι κυρίαρχο, γιατί ακόμα δυστυχώς δεν έχουμε πολιτισμό εμείς οι ίδιοι. Υποτιμούμε τους άλλους. Για να έχεις πολιτισμό, πρέπει να μπορείς να βγαίνεις έξω από το άτομό σου και να είσαι πρόσωπο. Λοιπόν είναι πολύς ο δρόμος για να γίνουμε πρόσωπα. Για να καταξιωθείς σε πρόσωπο και άνθρωπο, θέλει υπέρβαση, θέλει δύναμη εσωτερική και θέλει πνευματικότητα που μας λείπει.

(διευθύντρια 17)

Η ίδια διευθύντρια δε δίνει έμφαση μόνο στην αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας. Τα αποτελέσματα έρευνας που διεξάχθηκε στο σχολείο της ανάμεσα στους μαθητές, με σκοπό τη διερεύνηση του «πώς θέλουν το φίλο τους να είναι», περνούν μηνύματα, ανάλογα με τις πεποιθήσεις της περί κυρίαρχων προτύπων.

Έχω κάμει μιαν έρευνα στο σχολείο. ...και φάνηκε καθαρά τούτος ο ρατσισμός. Και το πρώτο που ήρθε ήταν να είναι όμορφος. Ή να μην είναι παχουλός. Έξυπνος. Λέω σας τα τρία επικρατέστερα. ...Είχε (και κριτήριο που σχετιζόταν με την πολιτισμική διαφορετικότητα). ...Και αυξάνεται φυσικά ώσπου πάει. ...Το παραπάνω ήταν η μη αποδοχή του συμμαθητή τους.

(διευθύντρια 17)

Δηλώνει ευθέως ότι «σαν λαός είμαστε ρατσιστές», ότι το κράτος προβαίνει σε πρακτικές «στα πλαίσια του αναπόφευκτου» και τονίζει ότι θέλουμε πολύ χρόνο να αποδεχτούμε την διαφορετικότητα όσον αφορά τους πολιτισμούς. Όραμά της στο επίπεδο του σχολείου είναι αυτό να μπορέσει να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο που τα αποτελέσματα του να μην έχουν σχέση με κριτήρια όπως καταγωγή, χρώμα, γλώσσα, φυλή, διαφορετικότητα στην κουλτούρα, στην νοοτροπία». Αν και η ίδια δε βλέπει το σχολείο να διαδραματίζει το ρόλο της κοινωνικής αλλαγής, όπως τον ασκούσε παλαιότερα, πιστεύει ότι θα πρέπει να συνεχίσει να στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων και ιδεών.

#### 4.3.2 Θετική αντιμετώπιση της διαφοράς – Δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας

Μέσα από τις συνεντεύξεις των τεσσάρων διευθυντών, πρόβαλαν σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό, αντιλήψεις που σχετίζονται με το θέμα της διαφοράς. Οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τις διαφορές ως τέτοιες που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη. Αναδύεται μέσα από το λόγο τους ότι οι διαφορές δομούνται από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό πλαίσιο και ότι είναι αποτέλεσμα επίδρασης της πλειονότητας προς τη μειονότητα. Φάνηκε, ακόμη, προσπάθεια για υιοθέτηση μιας προσέγγισης που να γεφυρώνει τις ομοιότητες με τις διαφορές των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων.

Τρεις από τους τέσσερις διευθυντές εξέφρασαν έμμεσα την πεποίθηση ότι οι πολιτισμικές διαφορές δε θα έπρεπε να οδηγούν τις ομάδες σε ιεράρχηση. Για τη διευθύντρια 17 «είμαστε όλοι σε μια ομάδα, απλά είμαστε διαφορετικοί». Υποστηρίζει την πολιτική ενός σχολείου που θα βασίζεται στην ισότητα, την ισονομία, τα ίδια δικαιώματα, απέναντι σε όλους τους μαθητές του μαθητικού συνόλου. Οι άλλοι δύο διευθυντές (12, 14) δεν πιστεύουν ότι υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, κάτι που θα έφερνε σε αντίθεση τις ομάδες των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Ο κάθε πολιτισμός, σύμφωνα με το διευθυντή 14, συνέβαλε σημαντικά στο κτίσιμο του σημερινού ευρωπαϊκού παγκόσμιου πολιτισμού και κατά τη διευθύντρια 12, ο αμφίδρομος σεβασμός αποτελεί τη βάση για τη συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αναφορά της σε «κόκκινες» γραμμές που υφίστανται στα πλαίσια του σεβασμού, πτυχές του πολιτισμού που η κάθε ομάδα έχει δικαίωμα να μη διαφοροποιήσει μέσα από τη συνύπαρξη με άλλους πολιτισμούς.

Μέσα από τη μελέτη των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε, ακόμη, η αντίληψη πως τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή από αυτή των Ελληνοκυπρίων, αφομοιώνονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό, με αποτέλεσμα οι διαφορετικά πολιτισμικές ομάδες να τείνουν προς την ομοιότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής 14 αναφέρει σχετικά ότι οι ετερόγλωσσοι μαθητές δεν επιδιώκουν την αφομοίωσή τους, αλλά «είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν το σύστημα» δίνοντας με αυτό τον τρόπο το μήνυμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ως μέρος του κοινωνικού πλαισίου, έχει τη δύναμη να δομεί τις διαφορές. Με τη σειρά του ο διευθυντής 5, αναφέρεται σε συνειδητή προσπάθεια των ετερόγλωσσων παιδιών για αφομοίωση από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Η προσπάθειά τους αυτή να «φαίνονται Κύπριοι» δεν καλλιεργείται από το σχολείο, όπως υποστηρίζει, αλλά από την ευρύτερη κοινωνία που ασκεί πίεση. Όσον αφορά στη διευθύντρια 17, αυτή τοποθετείται στο θέμα διατήρησης ή όχι των διαφορών με βάση την επίδραση που έχει η πλειονότητα, ως η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, στη μειονότητα. Πεποίθησή της είναι ότι παρόλο που «δεν τους εξαναγκάζουμε», τα παιδιά αφομοιώνονται σε διάφορους τομείς μέσω της εκπαίδευσης, όπως στη γλώσσα, στη «στάση απέναντι στα πράγματα».

Οι απαντήσεις των διευθυντών 14 και 17 στο θέμα της έμφασης που πιστεύουν ότι πρέπει να δοθεί στο θέμα των ομοιοτήτων ή των διαφορών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, περιστρέφονται γύρω από μια προσπάθεια γεφύρωσης των δύο αντιθέτων. Ειδικότερα, ο διευθυντής 14 υποστηρίζει ότι η προσπάθεια στο σχολείο θα πρέπει να έχει σχέση με τη μη επικέντρωση στον ένα πόλο ή στον άλλο, αλλά στον παράλληλο εντοπισμό ομοιοτήτων και στην προσπάθεια για αποδοχή των διαφορών, «αποδοχή ως προς το χαρακτηριστικό του καθενός». Η διευθύντρια 17 φαίνεται να συμφωνεί με τα όσα λέχθηκαν από το συνάδελφό της και προσθέτει πως «δε θα βάλουμε σαν κριτήριο για τις αποφάσεις μας και για τη στρατηγική μας το κριτήριο αν είναι ο μαθητής από οποιαδήποτε χώρα». Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

*Δεν μπορείς να είσαι προκρούστης, ούτε να κόβεις τα πόδια αν είναι μακριά, ούτε να τραβάς τα κεφάλια αν είναι κοντός ο άλλος. ...είναι ελληνικά τα σχολεία μας, ...και η όλη φιλοσοφία είναι βασισμένη στο ανθρώπινο σχολείο ...Αλλά αυτό δε θα γίνει ποτέ εις βάρος ούτε αν μπορούσα να το πω της μιας πλευράς, σε εισαγωγικά, γιατί δεν μπορώ να το νιώσω αυτό το πράγμα, ούτε του υποσυνόλου εκείνων των παιδιών που ανήκουν σε τούτη την ομάδα (των ετερόγλωσσων)*

(διευθύντρια 17)

#### **4.3.3 Στοχασμός - Ενσυναίσθηση**

Η διευθύντρια 17 φαίνεται ότι στοχάζεται όσον αφορά στη φιλοσοφία που πρέπει να διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα το περιεχόμενο του ανθρώπου που το σχολείο θέλει να διαμορφώσει. Πιστεύει σε μια φιλοσοφία που οδηγά σε ένα «ανθρώπινο» σχολείο,

το οποίο θα αντιμετωπίζει τον κάθε άνθρωπο ως ολόπλευρη οντότητα και που θα αναπτύσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κριτική σκέψη, το σεβασμό. Επίσης, μεταφέρει την πεποίθησή της ότι ο δάσκαλος, τον οποίο παρουσιάζει ως «μετουσιωτή της φιλοσοφίας και της πολιτικής του σχολείου», θα πρέπει να στοχάζεται για τη θέση του σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

Οι προκλήσεις είναι σίγουρα στη μεθοδολογία του, φυσικά και στην προσωπική του φιλοσοφία. Πώς αντιμετωπίζει τα παιδιά γενικά και πώς αντιλαμβάνεται τον όρο αγάπη. Διότι το βασικό χαρακτηριστικό του δασκάλου είναι η αγάπη προς τα παιδιά, είναι η αποδοχή όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά, η αφοσίωση και η κατάθεση ψυχής. Άρα η πρόκληση για το δάσκαλο είναι πρώτα πρώτα να δει «πού στέκομαι εγώ, μέσα σε τούτο το πλαίσιο;»

(διευθύντρια 17)

Πέρα από το θέμα του στοχασμού, η ίδια διευθύντρια φαίνεται πως προσπαθεί σε κάποια σημεία να αντιληφθεί την πραγματικότητα και από την οπτική γωνία του «άλλου». Προβληματίζεται για τη συνειδητή προσπάθεια που κάποιοι μαθητές καταβάλλουν για να αφομοιωθούν και αναφέρει περιστατικό που αφορούσε αλλόθρησκο μαθητή που επιδιώκει να κοινωνήσει «για να νιώσει καλύτερα», όπως η ίδια λέει, ανάμεσα στους άλλους. Ο διευθυντής, όμως, που δείχνει να έχει καλλιεργήσει σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθηση, είναι ο διευθυντής 14. Συσχετίζει τη συναισθηματική κατάσταση συγγενών του που μετανάστευσαν στο εξωτερικό με την πραγματικότητα που βιώνουν οι ετερόγλωσσοι στην Κύπρο.

...Αν σκεφτείς και πεις πς θα νιώθει ένας άνθρωπος που θα τον χαρακτηρίσουν «έτσι», τότε θα πρέπει να δείχνεις κατανόηση προς τούτους τους ανθρώπους και αποδοχή, γιατί βρίσκονται εδώ λόγω πολύ μεγάλης ανάγκης...Υπάρχει ενσυναίσθηση ...βάζω τον εαυτό μου στη δική τους τη θέση ...και το άλλο είναι η μετανάστευση πολλών δικών μου ανθρώπων στο εξωτερικό, οπότε με κάμνουν να αποδέχομαι σε μεγάλο βαθμό τα ξένα τα μωρά.

(διευθυντής 14)

#### **4.3.4 Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία – Προτίμηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης**

Η μελέτη των τεσσάρων συνεντεύξεων έφερε στην επιφάνεια κοινά σημεία μεταξύ των διευθυντών, αναφορικά με την αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία. Σε επίπεδο σχολείου, φράσεις που σχετίζονται με αποδοχή και ευχαρίστηση μέσω της επαφής με άλλες κουλτούρες, κατανόηση και βοήθεια, επικοινωνία και όχι απόρριψη και δικαιώματα του παιδιού, δείχνουν ότι οι διευθυντές αντιμετωπίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα στο χώρο του σχολείου με θετικό τρόπο. Ακόμη περισσότερο, σε επίπεδο κοινωνίας, βγαίνουν στην επιφάνεια πεποιθήσεις που σχετίζονται με το όφελος που προκύπτει για την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, την προσπάθεια που καταβάλλεται για

καλλιέργεια σωστών ανθρώπων, την αποδοχή και κατανόηση, την αγάπη και την προσφορά προς το συνάνθρωπο.

**Πίνακας 4.3**  
**Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία από τους οπαδούς της κριτικής προσέγγισης**

Δ*	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στο σχολείο	Αντιμετώπιση ετερόγλωσσων στην κοινωνία
5	...όπως έχω καταφέρει εγώ προσωπικά να διατηρήσω τις ρίζες μου, την ελληνικότητα μου, τη χριστιανικότητα μου και γενικά να κρατήσω την κυπριακή κουλτούρα μέσα μου και ταυτόχρονα να αποδεχτώ και να ευχαριστιέμαι με την επαφή μου με άλλες κουλτούρες, έχει γίνει το όραμα μου για τούτο το σχολείο.	Είναι μια πραγματικότητα η διαπολιτισμική κοινωνία δεν μπορεί να αλλάξει πια. Και ο ορθός τρόπος είναι να το δεχτούμε. Και έχουν και όφελος με το να το δεχτούν. Αφενός μεν θα μπορούν να λειτουργήσουν σωστότερα τη κοινωνία μας χωρίς προβλήματα και από την άλλη, έχουμε να κερδίσουμε και από τους πολιτισμούς των ανθρώπων τούτων που κατακλύζουν την Κύπρο.
12	...δεν είμαστε σε αντίθετα στρατόπεδα. Είμαστε στο ίδιο στρατόπεδο και η έννοια μας είναι το παιδί και πως θα το βοηθήσουμε και άρα ότι πούμε και ότι κάμουμε θα πρέπει να έχουν στόχο αυτό, να βοηθήσουμε το παιδί.	...εμείς στο σχολείο προσπαθώντας να καλλιεργήσουμε ανθρώπους σωστούς με τις σωστές τάσεις και δεξιότητες κλπ, μπορεί να μας νομίζουν και πιο ρομαντικούς, οραματιστές, ιδεολόγους, αλλά η κοινωνία δεν το κάνει ακριβώς έτσι. ...επειδή υπάρχουν αυτές οι διαφορές, δεν σημαίνει ότι εμείς πρέπει να ακολουθήσουμε αυτό το πρότυπο.
14	...στόχος μας είναι ...να γνωρίσουν το δικό μας τον πολιτισμό, να γνωρίσουν τη δική μας τη γλώσσα και να μπορούν να επικοινωνούν άνετα και να μη νιώθουν απόρριψη και να μην απορρίπτονται από την κοινωνία. ...Και όλοι να τους αποδέχονται και να είναι περήφανοι που είναι έτσι.	Το αντιμετωπίζω θετικά ...σαν λαός θα πρέπει να χρωστούμε σε αυτούς τους ανθρώπους κάποια πράγματα ...προσπαθώ να αποδέχομαι τους ανθρώπους τούτους συνδέοντας τη δική τους τη κατάσταση στην οποία βρέθηκαν με πολλούς συγγενείς δικούς μου. ...προσπαθώ να δείχνω κατανόηση προς αυτούς τους ανθρώπους.
17	Αυτή η διαφορετικότητα ήρθε να ανατρέψει πάρα πολλά πράγματα και δεν είναι θέμα ότι ήρθε οδηγία από το Υπουργείο, τούτο είναι θέμα ευαισθησίας εμάς των ιδίων. ...Για μας είναι όλα παιδιά. ...Υπάρχει μια κοινή συνισταμένη. Τα παιδιά όλου του κόσμου ...έχουν δικαιώματα να μάθουν και δικαίωμα να συνυπάρχουν και δικαίωμα να κρατήσουν τη δική τους κουλτούρα.	...Να τα κρατήσουμε τούτα (γλώσσα, ιστορία) τα στοιχεία που μας κράτησαν και μέχρι σήμερα αναλλοίωτα και από εκεί και πέρα ούτε πάλι θα χαθούμε, εάν κάνουμε χώρο σε τούτους τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη να έρθουν εις τον τόπο μας.

\* Δ: Διευθυντής/Διευθύντρια

Μέσα στα πλαίσια αυτής της αντιμετώπισης, είναι και η πολιτική που γενικότερα προτιμούν στην κοινωνία ή που ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν στα σχολεία τους οι διευθυντές αυτοί. Ανάμεσα στα κοινά στοιχεία που αναδύονται από το λόγο τους, είναι και η απόρριψη της πολιτικής της αφομοίωσης και η προτίμηση της πολιτικής της ενσωμάτωσης, με τον τρόπο που ο καθένας την ερμηνεύει. Επίσης, τρεις από τους διευθυντές (12, 14, 17) προβληματίζονται κατά πόσο στην πράξη εφαρμόζεται ουσιαστικά πολιτική ενσωμάτωσης. Θεωρούν ότι η πρόθεση του ΥΠΠ που είναι η εφαρμογή πολιτικής ενσωμάτωσης, διαφέρει

από το αποτέλεσμα που είναι η αφομοίωση των ετερόγλωσσων από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Τις δύο πολιτικές τις αντιμετωπίζουν ως διαφορετικές, εκτός από τη διευθύντρια 12 που τοποθετείται κάπως αλλιώς. Θεωρεί ότι ο σεβασμός και η γνώση εμπερικλείεται και στις δύο πολιτικές, με την ενσωμάτωση να διαφοροποιείται, επειδή, κατά τη γνώμη της, εμπερικλείει το χρόνο και τη διάθεση να εκδηλωθούν τα πολιτισμικά στοιχεία προς την επιφάνεια. Το αποτέλεσμα της αφομοίωσης αποδίδεται στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος (διευθυντές 14, 17) και στη δύναμη που μπορεί να ασκήσει η πλειοψηφία στη μειοψηφία, ώστε να την αφομοιώσει (διευθύντρια 12). Αρκετά ενδιαφέρουσα είναι και η τοποθέτηση του διευθυντή 5, ο οποίος υποστηρίζει πως αν και έγινε προσπάθεια για καθιέρωση λέξεων που δε φανερώνουν ρατσισμό, στην ουσία δεν υπάρχει στην Κύπρο αντι-ρατσιστική πολιτική.

#### 4.3.5 Διαπολιτισμική αγωγή - Πρακτικές και δυσκολίες στην εφαρμογή τους

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, στα σχολεία των διευθυντών κριτικής προσέγγισης, έχουν τόσο κοινά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν διευθυντές άλλων κατηγοριών όσο και διαφορές. Καταρχήν και οι τέσσερις διευθυντές αναφέρονται σε εκδηλώσεις φολκλορικού τύπου που σχετίζονται με την παρουσίαση ορατών πτυχών ενός πολιτισμού· ήθη και έθιμα μέσα από τη μουσική, το τραγούδι, την ποίηση, το φαγητό, εκδηλώσεις στις οποίες αναφέρθηκαν και διευθυντές άλλων προσεγγίσεων. Η διευθύντρια 17 αναφέρεται, επιπλέον, στην εμπλοκή του σχολείου της στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Socrates – Comenius και σε κοινές εκδηλώσεις που γίνονται με σχολείο στο οποίο φοιτούν αποκλειστικά ετερόγλωσσοι μαθητές. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η αξιοποίηση των νέων βιβλίων του μαθήματος των Ελληνικών και των βιβλίων των Θρησκευτικών, μέσα από τα διαπολιτισμικά θέματα που προσφέρουν (διευθύντρια 12).

Επίσης, ο διευθυντής 5 αναφέρει ότι στο σχολείο του, κατά τη διδασκαλία, γίνεται ευρεία χρήση της εικόνας και της τεχνολογίας, αλλά και προσπάθεια για διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ο ίδιος κάνει αναφορά σε έρευνες μέσω συνεντεύξεων και παρατήρησης που διεξάγουν οι μαθητές στην κοινότητα, με σκοπό τη διερεύνηση των ηθών και εθίμων που σχετίζονται με τον πολιτισμό των διαφόρων ομάδων του σχολείου. Το σχολείο του, το οποίο βρίσκεται σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), είναι τις περισσότερες φορές διοργανωτής των κοινωνικών εκδηλώσεων της περιοχής. Στο άμεσο μέλλον προγραμματίζεται σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς, μία έρευνα που θα αφορά στον τρόπο ζωής των οικογενειών των ετερόγλωσσων μαθητών και η οποία θα εμπλέξει όλους τους μαθητές και γονείς.

Γενικότερα, φαίνεται ότι η διαπολιτισμική αγωγή δε θεωρείται ξεχωριστό μάθημα από τους διευθυντές αυτής της κατηγορίας. Η διευθύντρια 12 εκδηλώνει την πεποίθηση ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής δεν εκπληρώνονται ποτέ και ότι πρέπει να υπάρχει συνεχής προσπάθεια. Πιστεύει ότι «μέσα από το ίδιο το αναλυτικό, μέσα από το ίδιο το πρόγραμμα του σχολείου, χωρίς έξτρα επιβάρυνση δασκάλου ή σχολικής μονάδας, απλώς μια καλή και σωστή οργάνωση», μπορεί να εφαρμοστεί (διευθύντρια 12). Για το διευθυντή 5, δε θα αλλάξει κάτι κατά το διαπολιτισμικό έτος 2008, γιατί ήδη το σχολείο «κάνει πράξη καθημερινά» τη διαπολιτισμική αγωγή και σε περίπτωση που το ΥΠΠ αποστείλει εισηγήσεις, αυτές απλώς θα εμπλουτίσουν τον κατάλογο δραστηριοτήτων που υπάρχει. Επίσης, δύο διευθυντές (14,17) αναφέρουν ότι είναι περισσότερες οι υποχρεώσεις και ευθύνες ενός σχολείου όσον αφορά στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής, όταν στο σχολείο φοιτά μεγάλο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών. Ακόμη, τη λειτουργία του θεσμού των τάξεων υποδοχής στα πλαίσια διαπολιτισμικής αγωγής, υποστηρίζουν τρεις διευθυντές (12, 14, 17). Θεωρούν ότι η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας προκαλεί προβλήματα εις βάρος της μάθησης των ετερόγλωσσων μαθητών, όπως απομόνωση και συναισθηματικά προβλήματα και ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πριν την ένταξη των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας, θα αποβεί σε όφελός τους.

#### **Γενικά συμπεράσματα**

Οι διευθυντές που παρέχουν ενδείξεις κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας, υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων διαμορφώνονται από την προοπτική του κυρίαρχου πολιτισμού στην ευρύτερη κοινωνία, με αποτέλεσμα τη μεταφορά αντιλήψεων από την οικογένεια στο σχολείο. Επίσης, φαίνεται να ισχυρίζονται ότι οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να τοποθετήσουν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη. Αναδύεται μέσα από το λόγο τους ότι οι διαφορές δομούνται από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό πλαίσιο και ότι είναι αποτέλεσμα επίδρασης της πλειονότητας προς τη μειονότητα. Φαίνεται, ακόμη, μια προσπάθεια για υιοθέτηση προσέγγισης που να γεφυρώνει τις ομοιότητες με τις διαφορές των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Επίσης, εκφράστηκαν απόψεις που σχετίζονται με την ισότητα, την εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας και την ύπαρξη ρατσισμού και ξενοφοβίας στην ελληνοκυπριακή κοινωνία, χωρίς να γίνονται αναφορές σε κινδύνους που παρουσιάζονται στην κοινωνία της Κύπρου, λόγω της παρουσίας ετερόγλωσσων. Αντίθετα, δόθηκε έμφαση στην καταπάτηση των δικαιωμάτων των ετερόγλωσσων και στην έλλειψη σχετικής πολιτικής. Οι διευθυντές απορρίπτουν την πολιτική της αφομοίωσης και προτιμούν μια πολιτική ενσωμάτωσης. Για τους ίδιους, το σχολείο μπορεί να ασκήσει ως ένα βαθμό το ρόλο του φορέα κοινωνικής αλλαγής. Οι

πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία τους, δεν επικεντρώνονται σε εκδηλώσεις φολκλορικού τύπου, αλλά προεκτείνονται και σε άλλους τομείς, όπως η έρευνα και η διαθεματική προσέγγιση. Γενικότερα, δείχνουν πως αντιμετωπίζουν το γεγονός της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο και στην κοινωνία με θετικό μάτι.

#### 4.4 Διοίκηση σχολείων με πολιτισμική διαφορετικότητα – Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών

Με βάση τα στοιχεία που παρέχονται από τις συνεντεύξεις, επιχειρήθηκε μια προσπάθεια διάκρισης των διευθυντών του δείγματος, σύμφωνα με τα μοντέλα ηγεσίας που φαίνεται να ενστερνίζονται. Σημειώνεται ότι τα δεδομένα αυτά είναι σαφώς λιγότερα από αυτά που σχετίζονται με τη διερεύνηση των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας, στην οποία δόθηκε περισσότερη βαρύτητα, κατά την όλη ερευνητική διαδικασία. Έτσι, μπορεί να γίνει λόγος για ενδείξεις του μοντέλου ηγεσίας που πιθανόν να υιοθετεί ο κάθε διευθυντής και όχι για δείκτες μιας ολοκληρωμένης εικόνας του μοντέλου ηγεσίας των διευθυντών.

Πιο κάτω επιχειρείται ανάλυση διαφόρων «προφίλ» εκπαιδευτικής ηγεσίας, έτσι όπως απορρέουν από τις συνεντεύξεις. Η παρουσίασή τους γίνεται με βάση θεματικούς άξονες που σχετίζονται με τη σχετική βιβλιογραφία που έχει ήδη παρατεθεί. Σε αυτά περιλαμβάνονται και τρεις διευθυντές (5, 12, 17) που μέσα από τις απαντήσεις τους έδωσαν δείγματα συνδυασμού δύο μοντέλων. Το γεγονός ότι δεν είναι τόσο απλή και ξεκάθαρη η διάκριση των διευθυντών σε σαφείς κατηγορίες, ενδεχομένως να καταδεικνύει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας ή/και την αδυναμία που μπορεί να έχει η χρήση ενός μόνο μεθοδολογικού εργαλείου στην ερευνητική διαδικασία. Σημειώνεται ότι παρουσιάζονται με συντομία και τέσσερις διευθυντές, οι οποίοι δεν παρείχαν επαρκείς πληροφορίες, ώστε να δικαιολογείται η αντιστοίχισή τους με μοντέλα ηγεσίας.

Στα πλαίσια αυτής της παρουσίασης και ανάλυσης γίνεται παράλληλα προσπάθεια, ώστε να διαφανεί κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που υιοθετεί ένας διευθυντής και του μοντέλου ηγεσίας που ενστερνίζεται, χωρίς να επιχειρείται γενίκευση σχέσεων μεταξύ προσέγγισης και μοντέλου ηγεσίας, του τύπου αίτιο - αποτέλεσμα. Ενδεχομένως, όμως, η εύρεση κάποιων σχέσεων, να μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των διευθυντών του δείγματος, αν ληφθεί ο κάθε συνδυασμός προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και μοντέλου ηγεσίας ως γεφύρωση της θεωρίας και της

πράξης των προσωπικών πεποιθήσεων και προσέγγισης για την πολυπολιτισμικότητα και του τρόπου διοίκησης.

#### 4.4.1 Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών με στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας

Έξι διευθυντές του δείγματος, πέντε εκ των οποίων προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα με συντηρητικό τρόπο (διευθυντές 1, 2, 3, 10, 13, 15) και ένας (διευθυντής 9) που συνδυάζει το συντηρητικό και το φιλελεύθερο μοντέλο πολυπολιτισμικότητας, παρουσίασαν στο λόγο τους δείγματα συναλλακτικής ηγεσίας.

Κάποιοι από αυτούς φαίνεται πως προσπαθούν να διατηρήσουν στο σχολείο τους οργανωτική αρμονία. Πιο συγκεκριμένα, η διευθύντρια 1 που έχει ως στόχο και όραμα «όλα τα παιδιά του σχολείου να έρχονται και να ζουν σε ένα ευτυχισμένο και χαρούμενο περιβάλλον, το ίδιο και το προσωπικό», δεν παρέχει ενδείξεις για αναζήτηση ψηλότερων ή παρακίνησης προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στα συγκεκριμένα θέματα. Όπως η ίδια επισημαίνει σε ερώτηση που σχετίζεται με την ύπαρξη ή την πιθανότητα σύστασης ομάδας που να ηγείται πρωτοβουλιών σχετικών με την πολιτισμική διαφορετικότητα, δε δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα από τα παιδιά, ώστε «να έχουν κάποιο να τα χειρίζεται».

Την ίδια ακριβώς άποψη φαίνεται να υιοθετεί και η διευθύντρια 10, η οποία επίσης συνδέει τον καθορισμό στόχων σχετικών με την πολιτισμική διαφορετικότητα με την εμφάνιση προβλημάτων ή συγκρούσεων μεταξύ ετερόγλωσσων και Κυπρίων μαθητών. Για την ίδια, ο ρόλος της ως διευθύντρια δημοτικού σχολείου δεν αλλάζει. Όπως αναφέρει, «δε δημιουργείται κανένα πρόβλημα από τα αλλοδαπά παιδιά για να πει ότι πρέπει να βάλει στόχους» και θεωρεί ως δεδομένη την αποδοχή τους βάζοντας με αυτό τον τρόπο θεμέλια για μια υπόθεση που αφορά την προτίμησή της προς τη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης. Πρόκειται, όμως, για υπόθεση που ενισχύεται και από άλλες δηλώσεις της. Πιο συγκεκριμένα, αν είχε να επιλέξει την ηγεσία μεταξύ σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα και σχολείου που δεν έχει, απαντά πως «σχολείο με πολλά παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς δε θα το ήθελε» και ότι «θα προτιμούσε, όπως είναι το σχολείο της, δηλαδή με μικρό αριθμό παιδιών». Παρόλο που υποστηρίζει ότι ένα σχολείο με μεγάλο ποσοστό πολιτισμικής διαφορετικότητας, δε θα της δημιουργούσε προβλήματα ως διευθύντρια, επισημαίνει ότι εκεί θα «υπήρχαν διαφορετικοί στόχοι, διαφορετικά προγράμματα», κάτι που όπως φαίνεται, δε θα προτιμούσε, αφού ενδεχομένως να άλλαζε την υφιστάμενη κατάσταση. Σημειώνεται, όμως, ότι η συγκεκριμένη διευθύντρια προσθέτει ότι θα μπορούσαν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να οργανωθούν και να

διεξαχθούν περισσότερες δραστηριότητες, κυρίως σχετιζόμενες με παρουσίαση των ηθών και εθίμων των διαφόρων χώρων καταγωγής των μαθητών. Βέβαια, όπως λέει «δεν της αναφέρουν οι δάσκαλοι» ενδομηματικές δραστηριότητες που να σχετίζονται με το θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας περνώντας ενδεχομένως το μήνυμα ότι σε αυτό το θέμα είναι στενά τα πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθύντριας και εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ομοιότητες με τη διευθύντρια 10 ως προς την προτίμηση προς την υφιστάμενη κατάσταση και τη μη αναζήτηση ψηλότερων στόχων, φαίνεται να έχει και ο διευθυντής 2. Απαντώντας σε ερώτηση σχετική με το όραμά του, νιώθει ότι «είναι εντάξει» το σχολείο του «όπως το έχει τώρα» και αυτό που χρειάζεται είναι «να τονίζεται τακτικά ο σεβασμός στο διαφορετικό που έχουν κάποια παιδιά». Πρόκειται για διευθυντή που θέλει να βεβαιώνεται ότι η υλοποίηση των στόχων γίνεται με βάση τις οδηγίες του ΥΠΠ, δείγμα σύνδεσης του ρόλου του με μια ανώτερη εξουσία και διεξαγωγής δραστηριοτήτων στα πλαίσια των παρεχόμενων, εκ των άνω, οδηγιών. Σε διαδοχικές του αναφορές, τονίζει:

Της δίνουμε (της διαφορετικότητας) τη σημασία που πρέπει, αλλά δεν παύουμε να προσφέρουμε την εκπαίδευση όπως πρέπει και σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. ...Σεβόμαστε την ιδιαιτερότητα, σεβόμαστε την προέλευση τους αλλά μέσα στα πλαίσια των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας.

(διευθυντής 2)

Την ίδια περίπου σχέση με το ΥΠΠ, φαίνεται πως τηρούν και οι διευθυντές 13 και 15. Διευθυντές που ακολουθούν και τη συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Ο διευθυντής 13 σε ερώτηση σχετική με το όραμά του ως διευθυντής σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα, δεν τοποθετείται σε προσωπικό επίπεδο, αλλά παραπέμπει στην πολιτική του ΥΠΠ αναφέροντας ότι αυτό «εξαρτάται από τους στόχους του ΥΠΠ» και την κοινή πολιτική που θα πρέπει να θέσει. Η δήλωση αυτή συνάδει με την προτίμησή του να ηγείται σχολείων χωρίς πολιτισμική διαφορετικότητα, αφού θεωρεί την ηγεσία ενός τέτοιου σχολείου πρόβλημα, παρά πρόκληση. Όσον αφορά στη διευθύντρια 15, δίνει με τη σειρά της στο ΥΠΠ το χαρακτηρισμό του «πολύ έντονου βοηθού και συμπαραστάτη» και με το λόγο της δείχνει ότι ενδιαφέρεται για την πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και έμμεσα για τη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης.

...δεν επηρεάζουμε κανένα, εμείς κάνουμε το πρόγραμμα το αναλυτικό όπως είναι, ...διότι έχω παρακολουθήσει και πολλά συνέδρια που ασχολούνται με την διαπολιτισμικότητα κλπ, ούτε νιώθουμε ότι σε ένα σχολείο που έχουμε (συνολικός αριθμός μαθητών) παιδιά, έχουμε (μικρός αριθμός ετερόγλωσσων μαθητών) που αναγκαστικά έχουν μια διαφορετικότητα. ... από τη στιγμή που έρχονται στο σχολείο πρέπει να παρακολουθήσουν το δικό μας αναλυτικό πρόγραμμα.

(διευθυντής 15)

Ως προς τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορετικότητα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι αναφορές που κάνει, δεν αφήνουν «χώρο» στους εκπαιδευτικούς για εισαγωγή θεμάτων προς συζήτηση, αν και όπως αναφέρει συναποφασίζει με αυτούς. Με τα δεδομένα που δίνει και με επιφύλαξη, θα μπορούσαν οι δηλώσεις της να χαρακτηριστούν ως ένα σημείο ηγετοκεντρικές, αφού «προσπαθεί να παρουσιάζει τα θέματα στη συνεδρία, να ακούει όλες τις απόψεις και να αποφασίζουν».

Ένδειξη μιας ενδεχομένως ηγετοκεντρικής ηγεσίας με στενά πλαίσια αλληλεπίδρασης ηγεσίας και εκπαιδευτικού προσωπικού, δίνει και η διευθύντρια 3, η οποία σε ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη ή πρόθεση σύστασης ομάδας, υπεύθυνης να ηγείται πρωτοβουλιών σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν αφήνει αρκετά περιθώρια απαντώντας πως «απλώς όταν θα το προγραμματίσει, μπορεί να μπει κάποιος συντονιστής». Η συγκεκριμένη διευθύντρια δεν αντιμετωπίζει ως πρόκληση την ηγεσία σε σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα και υποστηρίζει ότι αν είχε την επιλογή ηγεσίας σε ένα σχολείο χωρίς πολιτισμική διαφορετικότητα, «ίσως» να το προτιμούσε.

Στη συνέντευξη του διευθυντή 9, ενός διευθυντή που συνδυάζει συντηρητική και φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, φανερό ήταν η προσπάθεια για προώθηση του δικού του οράματος στον οργανισμό, κάτι που παραπέμπει στη συναλλακτική ηγεσία. Περιγράφοντας το ρόλο του ως διευθυντή δημοτικού σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα και συγκρίνοντας με την ηγεσία ενός σχολείου που δεν έχει αυτού του είδους τη διαφορετικότητα, επισημαίνει:

Κάτι αλλάζει σίγουρα. Έχεις πρώτα να καταφέρεις να πείσεις το προσωπικό για το λεγόμενο όραμα σου ή να εφαρμόσεις κάποιες αρχές και αξίες μέσα στη νέα σχολική χρονιά. Αν δεν πείσεις το προσωπικό απέτυχες. (Προσπάθησα να πείσω το προσωπικό) μέσα από το διάλογο, μέσα από παραδείγματα, μέσα από διάφορα άλλα είδη εργασιών που τους παρουσίασα. ...Μίλησα μέσα από ντοκουμέντα της προηγούμενης μου σχολικής εμπειρίας.

(διευθυντής 9)

Όπως διευκρινίζει, το όραμά του στο σχολείο που εργάζεται, εμπερικλείει την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων· να έρχονται τα παιδιά στο σχολείο με χαμόγελο, να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα τους, να μπορούν να συνεργάζονται σε ομάδες. Υποστηρίζει, όμως, ότι λόγω της μεγάλης εμπειρίας που έχει ως διευθυντής σχολείων «νιώθει πολύ άνετα στην καρέκλα που κάθεται και επειδή έχει κάποιες αρχές μέσα του, φροντίζει να τις μεταφέρει», αν και σε άλλο σημείο προσθέτει ότι οι αποφάσεις είναι κοινές και «δεν έρχεται να επιβάλει τη δική του άποψη».

#### 4.4.2 Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών με ενδείξεις εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες

Οι διευθυντές 6, 8 και 14 παρέχουν και αυτοί ενδείξεις για συμπερίληψή τους στο εναλλακτικό μοντέλο που είναι βασισμένο σε αξίες. Πρόκειται για δύο διευθυντές που ακολουθούν τη φιλελεύθερη προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (διευθυντές 6 και 8) και ένα διευθυντή με στοιχεία κριτικής πολυπολιτισμικότητας (διευθυντής 14), οι οποίοι αντιμετωπίζουν ως πρόκληση την ηγεσία ενός σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα.

Για το διευθυντή 8, η πρόκληση έγκειται στην ανέρευση τρόπων, ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες δίνοντας με αυτό τον τρόπο δείγμα εστίασης προς τις δημοκρατικές αξίες. Ο ίδιος περιλαμβάνει στο όραμά του για την ηγεσία ενός σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα, το σεβασμό για τον κάθε άνθρωπο, το σεβασμό στις θρησκευτικές πεποιθήσεις και στα δικαιώματα, είτε πρόκειται για δασκάλους είτε για μαθητές και γονείς. Στα ίδια πλαίσια κινείται και η πολιτική του σχολείου του, την οποία αναφέρει ως πολιτική των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών. Στα πλαίσια αυτής της πολιτικής, υπάρχει ομοφωνία ηγέτη και εκπαιδευτικών ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνονται, αφού αυτές είναι αποτέλεσμα «συνεργασίας με τους δασκάλους».

Με τη σειρά του, ο διευθυντής 14 θεωρεί το ρόλο του ως πολύ σημαντικό. Η πρόκληση γι' αυτόν αναφέρεται στην προσπάθεια αντιμετώπισης της «μη αποδοχής της διαφορετικότητας» από τους Κύπριους μαθητές, αλλά και «το έντονο χαρακτηριστικό της οικονομικής διαφοράς» Κυπρίων και ετερόγλωσσων. Τις αποφάσεις του τις στηρίζει σε ατομικά αξιακά συστήματα, «στη φιλοσοφία που έχει ως άνθρωπος» και η οποία σχετίζεται με την κατανόηση και αποδοχή των ετερόγλωσσων, αλλά και την άποψη ότι δεν τίθεται θέμα ανωτερότητας ή κατωτερότητας των πολιτισμών. Το όραμά του άμεσα σχετιζόμενο με τη φιλοσοφία του, «παραπέμπει σε ένα ζηλευτό σχολείο, το οποίο να παρέχει τις ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά για προβολή των δικών τους χαρακτηριστικών, μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αλληλοκατανόησης». Η σημασία που προσδίδει στις αξίες και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, φαίνεται ξεκάθαρα μέσα από την πεποίθηση ότι οι διευθυντές προβαίνουν σε περισσότερες ή λιγότερες πρακτικές σχετικές με τη διαπολιτισμική αγωγή, ανάλογα με τις αξίες τις οποίες ενστερνίζονται. Ο ίδιος διερωτάται: «Εάν εκείνος ο διευθυντής διακατέχεται από ψηλό βαθμό ξενοφοβίας, πώς θα κάνει τούτες τις δραστηριότητες στο σχολείο για αποδοχή των παιδιών αυτών στα σχολεία;»

Ο ίδιος δεν πιστεύει ότι διαφοροποιείται ο τρόπος διοίκησης σε σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά ότι διαφοροποιούνται και πιθανόν αυξάνονται οι ευθύνες του ηγέτη. Εστιάζει στην προσπάθεια εμπλοκής όλου του προσωπικού κατά την υλοποίηση μιας απόφασης και στις δημοκρατικές αξίες όσον αφορά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

Η αρχή της ιδέας μπορεί είτε να ξεκινά από κοντά μου είτε από τους ίδιους τους δασκάλους, αλλά οπωσδήποτε θα συζητηθεί με τους δασκάλους και θα προσπαθήσουμε μαζί, θα πάρουμε μια απόφαση η οποία να εφαρμοστεί από όλους.

(διευθυντής 14)

Όσον αφορά στο λόγο του διευθυντή 6, προβάλλει έντονα το ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίησή του, κυρίως στο θέμα της αποδοχής των ετερόγλωσσων μαθητών. Για τον ίδιο, ο διαπολιτισμικός διάλογος δε θα πρέπει να διεξάγεται, απλά επειδή είναι υπό έμφαση στόχος για τη φετινή σχολική χρονιά. Όπως λέει, «πρέπει να είναι η καθημερινή έννοια του σχολείου και όχι να χρειάζεται να μας τον επιβάλει κάποιος». Συγκρίνοντας το ρόλο του με το ρόλο που έχουν διευθυντές σε σχολεία χωρίς πολιτισμική διαφορετικότητα, αναφέρει:

Είναι διαφορετική η ευαισθητοποίηση σε τούτα τα θέματα. Εάν είναι σε σχολείο που δεν έχει καθόλου ξένα παιδιά, δεν θα υπάρχει αυτή η ευαισθησία του πώς να πλησιάσουν τα ξένα τα παιδιά τα δικά μας και πώς να αποδεχτούν τα δικά μας τα ξένα. Υπάρχει αυτή η καθημερινή έννοια... ότι πρέπει να προσπαθούμε καθημερινά να κάνουμε τα παιδιά να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, να αποδέχονται το ένα το άλλο. ...Αν συγκρουστούν (Κύπριος μαθητής με ετερόγλωσσο) ...ερευνούμε, ψάχνουμε, μιλούμε με τα δυο τα παιδιά, προσπαθούμε να βρούμε τι σκέφτεται το ένα το παιδί για τούτο το θέμα, τι σκέφτεται το άλλο...

(διευθυντής 6)

Γενικότερα, φαίνεται πως οι πρακτικές και οι αποφάσεις των πιο πάνω διευθυντών, στηρίζονται σε ατομικά αξιακά συστήματα και σχετίζονται με την ίδια τη σχολική κοινότητα. Όπως και η διευθύντρια 12, δεν προβαίνουν σε αναφορές που να έχουν σχέση με την ευρύτερη κοινωνία.

#### 4.4.3 Προφίλ εκπαιδευτικού ηγέτη που συνδυάζει μετασχηματιστική ηγεσία και εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες

Η διευθύντρια 12 παρέχει αρκετές ενδείξεις μιας ηγεσίας που στηρίζεται στο συνδυασμό μετασχηματιστικής ηγεσίας και εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες, γεγονός που ενδεχομένως να παραπέμπει στη συνέπεια και ακεραιότητα ως χαρακτηριστικά της ηγεσίας της. Καθοδηγείται από ομάδα πυρηνικών αξιών, με βασικότερη την αξία του σεβασμού. Οι αξίες αυτές στηρίζουν τις πρακτικές και το όραμά της για μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα «σχολείο του εμείς, όχι του εγώ», «ένα σχολείο που δουλεύει συλλογικά, δημοκρατικά». Πολλές είναι οι σχετικές αναφορές σε θέματα αξιών.

...για μένα πρόκληση είναι να νιώθω ότι στο σχολείο υπάρχει σεβασμός. Δηλαδή για μένα είναι το ανώτερο από όλα. ...Προκλήσεις μικρές υπάρχουν, αλλά η μεγαλύτερη πρόκληση που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στο διδασκαλικό σύλλογο ανάμεσα στους γονείς, ανάμεσα στα παιδιά, είναι αυτή η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η στήριξη και η αναγνώριση, που μπορεί να έχουν.

(διευθύντρια 12)

Μέσα από τα παραδείγματα, διευκρινίζει ότι εφαρμόζει πρακτικές που καθοδηγούνται από δημοκρατικές αξίες. Ενδεικτικά, αναφέρει ότι σε περιπτώσεις προστριβών Κυπρίων και ετερόγλωσσων μαθητών, ή Κυπρίων μεταξύ τους, παρεμβαίνει μετά από προτροπή του εμπλεκόμενου δασκάλου και καλεί τους μαθητές να προβούν σε δημοκρατικό διάλογο εστιάζοντας στο δικαίωμα που έχουν ως μέλη οργανωμένων συνόλων (όπως η τάξη ή το μαθητικό συμβούλιο) να συμμετέχουν στη λήψη κοινά αποδεκτών αποφάσεων. Επίσης, αναφέρει ότι η λήψη των αποφάσεων για διάφορα θέματα, όπως αυτό της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών, γίνεται από κοινού με το διδασκαλικό σύλλογο. Για την ίδια «είναι φιλοσοφία για το σχολείο, άρα η φιλοσοφία δε βγαίνει από το διευθυντή» υπονοώντας ότι υπάρχει διαπραγμάτευση μεταξύ διευθύντριας, εκπαιδευτικών και μαθητών για τη φιλοσοφία και το όραμα του σχολείου, στοιχείο που παραπέμπει και στη μετασχηματιστική ηγεσία. Ακόμη περισσότερο, σεβόμενη και τους γονείς των ετερόγλωσσων μαθητών, ζητά τη στενή επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους καλώντας τους να λύσουν από κοινού τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται σε σχέση με τα παιδιά τους.

Το ενδιαφέρον που δείχνει για το καλό των εκπαιδευτικών και η διευκόλυνση που παρέχει για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, προβάλλουν έντονα στις περιπτώσεις που αυτοί εργάζονται σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Η διευθύντρια προσπαθεί ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της να πετυχαίνουν τους στόχους που τίθενται και να έχουν ηθική ικανοποίηση.

...βοηθώ τους δασκάλους μου να κάμνουν αυτά τα βήματα γιατί και οι δάσκαλοί μου είναι άνθρωποι και θέλουν και αυτοί στήριξη. ...πρέπει να φροντίσω μέσα από την προσπάθεια που κάμνω να έχει και ένα μικρό αποτέλεσμα ή να νιώθει ο δάσκαλος ότι έχω έγνοια, τον τρέχω, δεν τον αφήνω στο έλεος του. ...Δηλαδή εκτός από το ότι έχω κανονίσει να είμαι στους συντονισμούς τους και να μπορώ ανά πάσα στιγμή να του πω «τι έγινε με το περιστατικό, πως το χειρίστηκες ή θέλεις να το κουβεντιάσουμε;» ...Η κάνω την παιδονόμο και (παίρνω) τα παιδιά μίαν αγκαλίτσα ...και το δάσκαλο να τον πιάσω να του πω «τι έγινε;» ....τούτα τα πράγματα δείχνουν ότι είμαι δίπλα τους. Δεν είναι εύκολο πάντως.

(διευθύντρια 12)

Η έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού των μαθητών γίνεται με τρόπο που οικοδομείται η επίτευξη και παράλληλα υποκινούνται οι μαθητές σε ψηλότερα επίπεδα δέσμευσης. Στα πλαίσια των δημοκρατικών διαδικασιών που θέλει να εφαρμόζονται στο σχολείο της, προσπαθεί να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία λήψης απόφασης παρακινώντας τους εσωτερικά και δίνοντάς τους το μήνυμα ότι η άποψη, η προσπάθεια και η εργασία τους έχουν σημασία για τη λειτουργία του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται πως δεν καλλιεργεί μόνο τις διαδικασίες κοινής λήψης απόφασης, αλλά και τις ικανότητες επίλυσης προβλήματος.

Πρέπει να λειτουργήσουμε σαν σύνολο και άρα εγώ θέλω την βοήθεια τους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα που υπάρχει και ο δάσκαλος το ίδιο. Άρα πρέπει να με στηρίζουν, όπως τους στηρίζω. Θέλω στήριξη και πάω και τους ζητώ, δηλαδή «παιδιά έχω πρόβλημα».

(διευθύντρια 12)

Γενικότερα, η διευθύντρια θεωρεί πρόκληση τη ηγεσία ενός σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα, την οποία δεν αντιμετωπίζει ως «πρόβλημα», αλλά ως «θέμα προσέγγισης». Για την ίδια, δεν τίθεται ζήτημα προτίμησης ηγεσίας σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα ή όχι, αφού έχοντας ως βάση το όραμά της, «όπου και να πάει, θα είναι το ίδιο». Σημειώνεται ότι η διευθύντρια παρέχει δείγματα μιας μετασχηματιστικής προοπτικής που σχετίζεται με την αλλαγή στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, χωρίς να προβαίνει σε οποιοσδήποτε αναφορές για προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνίας.

#### **4.4.4 Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών που συνδυάζουν μετασχηματιστική και κριτική ηγεσία**

Μια διευθύντρια (17) που ακολουθεί κριτική προσέγγιση στο θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ένας διευθυντής (5) που προσεγγίζει με κριτικό και ταυτόχρονα φιλελεύθερο τρόπο την πολιτισμική διαφορετικότητα, αποτελούν δύο ακόμη εκπαιδευτικούς ηγέτες που φαίνεται να ανήκουν σε δύο μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: το μετασχηματιστικό και το κριτικό.

Η διευθύντρια 17, μέσα από τον πυκνό της λόγο, τη συνεχή έκθεση επιχειρημάτων, την αναφορά σε πεποιθήσεις και πρακτικές που υλοποιούνται στο σχολείο της, μεταφέρει το μήνυμα ότι επιδιώκει αλλαγή στη σχολική της μονάδα. Πρόκειται για αλλαγή που αντικατοπτρίζεται από το όραμά της, το οποίο είναι αποτέλεσμα στοχασμού για το είδος της προσφερόμενης εκπαίδευσης και το «τι είδους ανθρώπους και τι είδους πολίτες θέλουμε να βγάλουμε».

Να μπορέσει να λειτουργήσει σαν ένα σχολείο με τέτοιο τρόπο που τα αποτελέσματα του να μην έχουν σχέση με κριτήρια όπως καταγωγή, χρώμα, γλώσσα, φυλή, διαφορετικότητα στην κουλτούρα, στη νοοτροπία, δηλαδή το σχολείο να ...φέρνει αποτελέσματα λες και δε συμβαίνει αυτό το πράγμα.

(διευθύντρια 17)

Όπως δηλώνει, το ζήτημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας την «ενδιαφέρει προσωπικά» και θέλοντας να τονίσει τη σημασία του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την επίτευξη αλλαγής στο σχολείο, αναφέρει πως «η ευαισθησία πρέπει να ξεκινά από πάνω για να μπορεί να επηρεάσει όλα τα επίπεδα». Στα πλαίσια οικοδόμησης αυτού του οράματος, θεωρεί το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου ως ανασταλτικό παράγοντα, γιατί δε δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική μονάδα να λειτουργήσει αυτόνομα με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες της, μια εκ των οποίων είναι η διαφορετικότητα ως προς την πολιτισμική σύνθεση

του μαθητικού πληθυσμού. Ως ανασταλτικό, επίσης, παράγοντα, αντιμετωπίζει το χαρακτήρα του σημερινού σχολείου που κατά τη γνώμη της είναι γνωσιοκεντρικός, αλλά και την έλλειψη συστήματος έρευνας και αξιολόγησης σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή στα σχολεία.

Το κράτος πρέπει να δώσει την ελευθερία στο σχολείο, για να αναπτύξει τη δική του κουλτούρα. Δεν είναι καιρός που πρέπει το σύστημα το συγκεντρωτικό, ...να πάρω μια απόφαση δαμέ, (που) έχω ιδιαίτερες συνθήκες, να περιμένω τη γραφειοκρατία από ένα άνθρωπο, ή από ένα σύστημα ανθρώπων να μου επιβάλει εμένα τι θα κάμω... Κατά τα άλλα θα κάμουμε ανάλογα με τις συνθήκες ανάπτυξη προγραμμάτων. Πούντην; Πού είναι η έρευνα; Ποιοι θα την κάμουν; Σέβεται λέει τις ατομικές διαφορές. Πούντες; Όταν εγώ μέσα σε 40 λεπτά πρέπει να κάμω τούτο και τούτο και είναι το σχολείο μου γνωσιοκεντρικό που είναι η αλλαγή; ...Δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης στα σχολεία. Τι κάμνουμε, πώς το κάμνουμε, γιατί το κάμνουμε, τι αποτέλεσμα και τι επίδραση έχει πάνω στο σύστημα;

(διευθύντρια 17)

Εντούτοις, στα περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας που παρέχονται από το σύστημα, έγινε αξιολόγηση, επιλογή, ιεράρχηση των στόχων που έθεσε το ΥΠΠ στα πλαίσια του Διαπολιτισμικού Έτους 2008, προσαρμογή στα δεδομένα της κάθε τάξης και γενικότερα του σχολείου και ανταλλαγή απόψεων κατά τη διαδικασία επίτευξής τους. Μέσα από το λόγο της διευθύντριας, φαίνεται η πίστη της σε μια ηγεσία που στηρίζεται στο συμμετοχικό μοντέλο, τη διαλογική σχέση, την αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού, την οικοδόμηση πρωτοβουλίας, αυτονομίας, επάρκειας και επίτευξης.

...Ναι μεν ήρθε η εγκύκλιος, αλλά λειτουργήσαμε στο επίπεδο που μπορούσαμε σαν οντότητες ελεύθερες. Και εγώ έτσι θέλω το σχολείο μου. ...ότι περνά από το χέρι μου για να συμβάλω ως μέλος μιας ομάδας με τα χαρακτηριστικά κατά την άποψη μου ενός σωστού ηγέτη με όραμα, με ψηλούς στόχους και ενός ανθρώπου που πιστεύει στο συμμετοχικό μοντέλο να προσπαθήσω όσο μπορώ να αλλάξω τη στάση των συναδέλφων απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα, να επιδράσω θετικά, να δεχτώ και εγώ τον αντίλογο και μέσα από τούτη τη διαλογική σχέση ...να καταφέρουμε όλοι μαζί να φέρουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

(διευθύντρια 17)

Για να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα στο σχολείο της, διεύθυνση και δάσκαλοι επισημαίνουν τα προβλήματα που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορετικότητα, αξιολογούν, εκτιμούν την υπάρχουσα κατάσταση, προχωρούν στην κατάρτιση σχεδίου και παράλληλα παρακολουθούν «πώς θα επηρεαστεί η δική τους κουλτούρα σαν σχολική μονάδα». Ενώνονται γενικότερα προς αναζήτηση ψηλότερων στόχων, δείγμα μιας κριτικής προσέγγισης. Κατά τη διαδικασία αυτή, όπως λέει η διευθύντρια, κάθε μέλος του προσωπικού μπορεί να εισαγάγει στο σχολείο με δική του πρωτοβουλία, προγράμματα που πιστεύει ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Η αξιολόγηση –αρχική, συντρέχουσα και τελική- αυτών των προγραμμάτων που σχετίζονται με τους υπό έμφαση στόχους που το σχολείο θέτει κάθε χρόνο, γίνεται από διάφορα επίπεδα: τους μαθητές, το διδασκαλικό σύλλογο, τους γονείς.

Στα πλαίσια του συμμετοχικού μοντέλου και παραπέρα του μοντέλου της κριτικής ηγεσίας, όχι μόνο εκπαιδευτικοί, αλλά και μαθητές, καλούνται να αντιμετωπιστούν ως συμμετέχοντες σε μια δημοκρατική διαδικασία, να αλληλεπιδράσουν μέσα από την ομαδική εργασία και να αποδεσμεύσουν τις ικανότητές τους. Σκοπός είναι «ο μαθητής να έχει λόγο στο σχολείο, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να έχει ευθύνες και να επιδεικνύει την ευαισθησία του για το κοινωνικό σύνολο και για τον τόπο του ευρύτερα, μέσα από διάφορες δραστηριότητες». Με αυτό τον τρόπο, σε δεδομένη στιγμή, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εναλλάσσουν το ρόλο τους ως μαθητές με έναν ηγετικό ρόλο.

Με τη σειρά του ο διευθυντής 5, αν και επίσης συνδυάζει στοιχεία από τα δύο μοντέλα, τη μεγαλύτερη βαρύτητα έχουν αυτά που αναφέρονται στη κριτική ηγεσία. Ο συγκεκριμένος διευθυντής φαίνεται να βασίζει την εργασία που γίνεται στο σχολείο στον κοινωνικό του οραματισμό, ο οποίος σχετίζεται με δύο πτυχές: την αναζωογόνηση της περιοχής του σχολείου, η οποία είναι παραμελημένη, εγκαταλειμμένη από Κύπριους και κατοικημένη κυρίως από ετερόγλωσσους και την προσπάθεια για αποδοχή της ομάδας των ετερόγλωσσων από τους Κύπριους, «μέσα από διάφορους φορείς, πολιτιστικούς και άλλους», κάτι που μέχρι τώρα δε βλέπει να έχει επιτευχθεί πλήρως. Όπως ο ίδιος επισημαίνει: «Οι προσωπικές μου ιδέες και τα προσωπικά μου οράματα, έτυχε να συμπέσουν με το αντιμετωπιζόμενο πρόβλημα της περιοχής».

Πιο συγκεκριμένα αναφέρει για την πρώτη πτυχή του οράματός του:

Σαν όραμα απλώς βλέπω ένα σχολείο να είναι ανοικτό από το πρωί μέχρι τις 8-9 το βράδυ, μέσα στο οποίο να μπαίνουν παιδιά, γονείς, συγγενείς, ο κόσμος της περιοχής εδώ, είτε είναι αλλόγλωσσοι είτε είναι έλληνες, ...και ταυτόχρονα να καταστεί το σχολείο ένας πόλος αναζωογόνησης του ιστορικού αυτού κέντρου της Λευκωσίας το οποίο έχει παραμεληθεί εντελώς. Είναι παραπάνω κοινωνικός ο οραματισμός, αλλά πιστεύω ότι αυτός ο κοινωνικός οραματισμός έχει άμεσες επιδράσεις πάνω στην εκπαιδευτική πράξη

(διευθυντής 5)

Όπως επισημαίνει, και με αυτό τον τρόπο διαφοροποιεί την εργασία του ως ηγέτης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου από τον ηγέτη ενός σχολείου χωρίς πολιτισμική διαφορετικότητα, «το δεύτερο στάδιο, το κοινωνικό στάδιο, της κοινωνικής επίδρασης και της κοινωνικής διαφοροποίησης που έχει η περιοχή, δεν το είχε σε άλλα σχολεία». Όπως συνεχίζει, η διαφοροποίηση του ρόλου του έγκειται ως ένα σημείο στο ότι δεν έχει να αντιμετωπίσει μόνο «την εκπαιδευτική ή μόνο τη διοικητική πλευρά του σχολείου», αλλά και την προσπάθεια για οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Με άλλα λόγια, έχει να εμπλακεί στη διοργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων σε μη εργάσιμο χρόνο που κάνουν από κοινού το σχολείο, η εκκλησία και διάφοροι άλλοι παράγοντες της περιοχής, όπως ο Δήμος

Λευκωσίας και ο Κυπριακός Οργανισμός Τουρισμού, με το σχολείο και την εκκλησία να έχουν τον πρωτεύοντα ρόλο.

Την πολυπολιτισμική σύνθεση την αντιμετωπίζει ως πρόκληση παρά ως πρόβλημα λέγοντας ότι είναι «πολύ πιο ενδιαφέρον για εκείνον» να ηγείται ενός τέτοιου σχολείου. Σε πρακτικό επίπεδο, βλέπει το ρόλο του να διαφοροποιείται σε σχέση με «την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο και την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά, δηλαδή τις σχέσεις των παιδιών με το σχολείο». Ακόμη περισσότερο, λειτουργεί και ως επόπτης της ομάδας εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνη για να ηγείται πρωτοβουλιών σχετικών με την πολιτισμική διαφορετικότητα και να ασχολείται με την οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων που γίνονται σε εργάσιμο χρόνο, όπως έρευνες που διεξάγονται εκτός σχολείου.

Πέραν των χαρακτηριστικών κριτικής ηγεσίας που κυρίως σχετίζονται με την προσπάθεια για κοινωνική αλλαγή, ο διευθυντής 5 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και «μετασχηματιστικός ηγέτης», όχι μόνο λόγω της αλλαγής που θέλει να επιφέρει στο σχολείο του, αλλά και λόγω της σχέσης που έχει αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Έχω ένα προσωπικό με το οποίο έχουμε ταυτόσημες ιδέες και μοιραζόμαστε τούτο το όραμα ...και η πλειονότητα των δασκάλων θα τους δείτε να εργάζονται εδώ μέχρι τις 7 – 8 το βράδυ πολλές φορές αφιλοκερδώς. ...δεν τους έχω πείσει, απλώς έτυχε να συμπίπτουν οι ιδέες μας, να συμπίπτουν τα οράματα μας. ...Μπορεί να μην είναι καθαρά θέμα τύχης, απλούστατα τούτο το σχολείο ελκύει ανθρώπους τούτης της νοοτροπίας. Όσοι δεν έχουν τούτη τη νοοτροπία, αν τους πιέσουν να έρθουν εδώ, το πολύ πολύ να κάμουν ένα χρόνο και να φύγουν. Δεν κολλούν εις το περιβάλλον και δεν έχουν και την υπομονή να αντεπεξέλθουν τούτες όλες τις δυσκολίες που έχουμε. ...πιστεύω ότι και με την βοήθεια των συναδέλφων που έχω εδώ, πιστεύω ότι θα τα καταφέρουμε (να υλοποιήσουμε το όραμα). Ήδη τα έχουμε καταφέρει σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά έχουμε πολλά περιθώρια ακόμα

(διευθυντής 5)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, ηγέτης και εκπαιδευτικοί μοιράζονται το ίδιο όραμα για το οποίο και εργάζονται από κοινού. Υπάρχει, με άλλα λόγια, ομοφωνία στόχων και ένωση ηγέτη - εκπαιδευτικών για υλοποίηση ψηλότερων στόχων και για προσαρμογή του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση.

#### 4.4.5 Διευθυντές με ανεπαρκή στοιχεία για υποστήριξη τους σε μοντέλα ηγεσίας

Τέσσερις από τους διευθυντές, δύο με στοιχεία συντηρητικής προσέγγισης (διευθύντριες 4 και 16) και άλλοι δύο με στοιχεία φιλελεύθερης προσέγγισης (διευθυντές 7 και 11) στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας, δεν παρέχουν με τα λεγόμενά τους επαρκή στοιχεία που θα μπορούσαν να τους κατατάξουν σε κάποιο ή κάποια από τα μοντέλα ηγεσίας.

Ο διευθυντής 7 δίνει κάποιες ενδείξεις μοντέλων ηγεσίας, όπως το μετασχηματιστικό και το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες, αλλά δεν είναι επαρκείς για την υποστήριξη της σχέσης του με συγκεκριμένο από αυτά. Ο κυριότερος, όμως, λόγος για τον οποίο δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, είναι γιατί ο διευθυντής τοποθετεί την ηγεσία του κάτω από ένα όραμα που σχετίζεται κυρίως με την επιβίωση του σχολείου, ως σχολείο με μικρό αριθμό μαθητών και όχι με το ζήτημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Για τον ίδιο η εγγραφή και άλλων ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο, είναι επιθυμητή, αφού με αυτό τον τρόπο θα το βοηθήσουν να επιβιώσει.

Οι υπόλοιποι τρεις διευθυντές, επίσης, δεν προβαίνουν σε αναφορές που να υποδηλώνουν συνέπεια ως προς ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας. Ακόμη, δεν αναφέρονται με λεπτομέρειες σε τρόπους εμπλοκής των ιδίων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, ώστε να είναι εφικτή μέσα από τη συνέντευξη, η εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά στο μοντέλο ηγεσίας που ενστερνίζονται.

Πιο συγκεκριμένα, η διευθύντρια 16 τηρεί μάλλον ουδέτερη στάση όσον αφορά στην ηγεσία σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα, αφού όπως λέει «δεν την πειράζει». Κάποιες αναφορές της σχετίζονται με συζητήσεις που έχει με εκπαιδευτικούς όσον αφορά στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και σε αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είτε μόνη είτε σε συνεργασία με δασκάλους ή γονείς. Στο σχολείο της δεν έχουν τεθεί στόχοι, ούτε έχουν ακόμη προγραμματιστεί δραστηριότητες που να σχετίζονται με το θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Η ίδια νιώθει ότι πρέπει να οργανωθούν σε πιο γερή βάση «για να μπορέσουν να δώσουν σε αυτά τα παιδιά, αλλά και να πάρουν». Αναφέρει ότι πρώτη χρονιά υπηρετεί ως διευθύντρια και έτσι δεν μπορεί να τοποθετηθεί όσον αφορά σε ενδεχόμενες διαφορές στον τρόπο διοίκησης σχολείου με ή χωρίς πολιτισμική διαφορετικότητα.

Η διευθύντρια 4 δεν πιστεύει ότι υπάρχει «μεγάλη διαφορά» στη διοίκηση ενός τέτοιου σχολείου. Ο ρόλος της ίδιας διαφοροποιείται ως προς το ότι συντονίζει εκδηλώσεις και δραστηριότητες που γίνονται με σκοπό την αποδοχή των ετερόγλωσσων μαθητών, προβαίνει σε υποδείξεις προς τους μαθητές σε κοινές συγκεντρώσεις για τον ίδιο σκοπό και παρέχει κάποιες φορές ατομικά μαθήματα για κάλυψη μαθησιακών κενών. Θεωρεί σημαντικό το ρόλο της, γιατί όπως υποστηρίζει, η στάση της ίδιας προς τους ετερόγλωσσους μαθητές, επηρεάζει θετικά τη στάση που θα τηρήσουν και οι Κύπριοι μαθητές. Σε θέματα λήψης

αποφάσεων, παρέχει κάποιες ενδείξεις για συνεργασία με το διδασκαλικό σύλλογο, χωρίς να αναφέρεται σε εμπλοκή μαθητών ή/και γονιών στον καθορισμό και την υλοποίηση σχετικών στόχων.

Ο διευθυντής 11 με τη σειρά του, πιστεύει ότι είναι μικρό το ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών του σχολείου του για να διαφοροποιηθεί σημαντικά ο ρόλος του. Υποστηρίζει μόνο ότι έχει την «ευθύνη της επίβλεψης» κατά πόσον αυτά τα παιδιά νιώθουν άνετα, είναι αποδεκτά και βελτιώνονται στην ελληνική γλώσσα, χωρίς όμως να αναφέρεται σε πρακτικούς τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζει αυτή την ευθύνη. Σχετικά με τη βίωση του ρόλου του σε πρακτικό πλέον επίπεδο, αναφέρεται στις διευθετήσεις που κάνει για περαιτέρω ενίσχυση των ετερόγλωσσων μαθητών στην ελληνική γλώσσα και τη συνεργασία του με εκπαιδευτικό, την περασμένη σχολική χρονιά για σκοπούς διοργάνωσης εκδήλωσης για παρουσίαση του πολιτισμού των παιδιών που προέρχονται από διάφορες χώρες καταγωγής. Ακόμη, κάνει αναφορά σε επιτροπή εκπαιδευτικών που έχει αναλάβει τον καταρτισμό χρονοδιαγράμματος με δραστηριότητες σχετικές με την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Γενικότερα, ο ρόλος των πιο πάνω διευθυντών, δε φαίνεται να έχει επηρεαστεί ουσιαστικά από τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Παρόλο που λαμβάνονται κάποιες από κοινού αποφάσεις μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικών που κυρίως αφορούν θέματα που σχετίζονται με τη διοργάνωση εκδηλώσεων και την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, εντούτοις δεν παρέχονται ενδείξεις για προσπάθεια επίτευξης ψηλότερων στόχων, προώθησης κοινού οράματος στη σχολική μονάδα και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγέτη για θέματα που αφορούν στην πολιτισμική διαφορετικότητα.

#### **Γενικά συμπεράσματα**

Μέσα από τη μελέτη των συνεντεύξεων, φάνηκε ότι όλα τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν αντιπροσώπους στο συγκεκριμένο δείγμα, εκτός από την επιμεριστική ηγεσία (shared/distributed leadership). Παρόλο που κάποιοι διευθυντές αναφέρθηκαν σε ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, δεν αναφέρθηκε κανείς στην αποκέντρωση και τα πλεονεκτήματα των πολλαπλών πηγών ηγεσίας σε σχέση με το θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Τα διάφορα «προφίλ» ηγεσίας που παρουσιάστηκαν, φαίνεται πως βοηθούν στην αναζήτηση πιθανών σχέσεων μεταξύ προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και μοντέλων ηγεσίας. Για σκοπούς σύνοψης, γίνεται στον πιο κάτω πίνακα παράθεση του μοντέλου

πολυπολιτισμικότητας και του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετεί ο κάθε διευθυντής, εκεί όπου υπάρχουν ενδείξεις.

Πίνακας 4.4

Σχέση προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και ενδείξεων μοντέλου ηγεσίας

Διευθυντής/ ντρια	Προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας	Ενδείξεις μοντέλου ηγεσίας
1 Γ*	Συντηρητική	Συναλλακτικό
2 Α*	Συντηρητική	Συναλλακτικό
3 Γ	Συντηρητική	Συναλλακτικό
4 Γ	Συντηρητική	Ανεπαρκή στοιχεία
5 Α	Κριτική και φιλελεύθερη	Μετασχηματιστικό και κριτικό
6 Α	Φιλελεύθερη	Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες
7 Α	Φιλελεύθερη	Ανεπαρκή στοιχεία
8 Α	Φιλελεύθερη	Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες
9 Α	Συντηρητική και φιλελεύθερη	Συναλλακτικό
10 Γ	Συντηρητική	Συναλλακτικό
11 Α	Φιλελεύθερη με κάποια στοιχεία πλουραλιστικής προσέγγισης	Ανεπαρκή στοιχεία
12 Γ	Φιλελεύθερη και κριτική	Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες και μετασχηματιστικό
13 Α	Συντηρητική	Συναλλακτικό
14 Α	Κριτική	Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες
15 Γ	Συντηρητική	Συναλλακτικό
16 Γ	Συντηρητική	Ανεπαρκή στοιχεία
17 Γ	Κριτική	Μετασχηματιστικό και κριτικό

\*Γ: Διευθύντρια

\*Α: Διευθυντής

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, από τους εννιά διευθυντές που ακολουθούν συντηρητική προσέγγιση (διευθυντές 1, 2, 3, 4, 10, 13, 15, 16) ή συντηρητική σε συνδυασμό

με φιλελεύθερη (διευθυντής 9), οι επτά παρέχουν ενδείξεις ότι σχετίζονται με το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας. Επίσης, από τους τέσσερις διευθυντές που θεωρήθηκαν φιλελεύθεροι (6, 7, 8, 11) στην προσέγγισή τους, υπάρχουν ενδείξεις για τους δύο ότι υποστηρίζουν το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες. Οι διευθυντές 5 και 12 που προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα με φιλελεύθερο και κριτικό τρόπο, φαίνεται πως ακολουθούν μια ηγεσία που καθοδηγείται από συνδυασμό μοντέλων· ο διευθυντής 5 μετασχηματιστικού και κριτικού και η διευθύντρια 12 μετασχηματιστικού και εναλλακτικού βασισμένου σε αξίες. Επίσης, από τους δύο διευθυντές που έχουν κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (διευθυντές 14 και 17), παρέχονται πληροφορίες που έχουν σχέση με το εναλλακτικό μοντέλο που είναι βασισμένο σε αξίες (διευθυντής 14) και από το συνδυασμό μετασχηματιστικού και κριτικού μοντέλου (διευθύντρια 17). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις γυναίκες διευθύντριες (έξι από τις οκτώ), υιοθετούν τη συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, σε αντίθεση με τους άντρες διευθυντές που έχουν ελάχιστους αντιπροσώπους στη συντηρητική προσέγγιση και περισσότερους στη φιλελεύθερη.

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου δείγματος, θα μπορούσαν να υποστηριχτούν κάποιες σχέσεις μεταξύ προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και μοντέλου ηγεσίας που υιοθετείται κάθε φορά, εκεί όπου υπάρχουν ενδείξεις. Εμφανέστερη είναι η σχέση μεταξύ συντηρητικής προσέγγισης και συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, αφού κανένας από τους διευθυντές που υιοθετούν συντηρητική προσέγγιση, παρέχει ενδείξεις μοντέλου ηγεσίας πέραν του συναλλακτικού. Αντίθετα, οι διευθυντές που υιοθετούν την κριτική ή φιλελεύθερη προσέγγιση, φαίνεται να έχουν μοντέλο ηγεσίας που κινείται ανάμεσα στο μετασχηματιστικό, το κριτικό και το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες. Η παράθεση πιθανών ερμηνειών αυτών των σχέσεων, επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο. Πρόκειται για ερμηνείες που απορρέουν από το συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των διευθυντών του πληθυσμού της έρευνας.

## *Κεφάλαιο 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ*

### *Εισαγωγή*

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε ώστε να δοθεί «απάντηση» σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το κύριο ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας που ακολουθούν διευθυντές πολυπολιτισμικών δημοτικών σχολείων της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας. Επίσης, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των μοντέλων ηγεσίας αυτών των διευθυντών σε σχέση με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται.

Γενικότερα, τρεις ήταν οι κύριες προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας που εμφανίστηκαν· η συντηρητική, η φιλελεύθερη και η κριτική, με την πρώτη να σχετίζεται με τους μισούς περίπου διευθυντές του δείγματος, τη δεύτερη με λιγότερους από τους μισούς και την κριτική προσέγγιση να αντιπροσωπεύεται από αρκετά λιγότερους διευθυντές. Ενδείξεις αριστερής πολυπολιτισμικότητας δεν υπήρχαν. Επίσης, η πλουραλιστική προσέγγιση που εστιάζει στη διαφορά, δεν είχε αντιπροσώπους στο ερευνητικό δείγμα, παρόλο που συναντάται ως δεσπόζουσα αρχή για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Kincheloe & Steinberg, 1997). Δεν εμφανίζεται στο λόγο των διευθυντών του δείγματος, πέραν από κάποια δείγματα προσπάθειας για γεφύρωση ομοιοτήτων και διαφορών, ειδικότερα από διευθυντές που χαρακτηρίζονται από φιλελεύθερη ή κριτική προσέγγιση, χωρίς αυτά να υποστηρίζονται στη βάση μιας συγκεκριμένης πολιτικής των σχολείων για έμφαση στις διαφορές.

Πρόκειται, όμως, για προσέγγιση που μοιράζονται οι διευθυντές ενοποιημένων σχολείων στο Ισραήλ ακολουθώντας μια πολιτική έμφασης στην ιδέα της αμοιβαίας αναγνώρισης και σεβασμού με έμφαση στην ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας (McGlynn & Bekerman, 2007). Τόσο η παρούσα έρευνα όσο και η ερευνητική εργασία των McGlynn και Bekerman (2007), αλλά και της McGlynn (2008) που έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές σε ενοποιημένα σχολεία της Βορείου Ιρλανδίας μοιράζονται τη φιλελεύθερη προσέγγιση δίνοντας έμφαση στις ομοιότητες, έχουν ως κοινή θεωρητική βάση, την τυπολογία των Kincheloe και Steinberg (1997). Εντούτοις, τα αποτελέσματά τους φαίνεται να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από αυτά της παρούσας έρευνας, με προφανέστερο λόγο το διαφορετικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, το Ισραήλ και η Βόρειος Ιρλανδία ως δύο κοινωνίες που αντιμετωπίζουν παρατεταμένες εθνικές/θρησκευτικές συγκρούσεις (McGlynn & Bekerman, 2007),

αντιμετωπίζουν την ενοποιημένη εκπαίδευση ως μια ελπιδοφόρα πρωτοβουλία για την ειρήνη, είδος εκπαίδευσης που δεν υφίσταται στην κυπριακή εκπαίδευση, παρόλο που και η Κύπρος βιώνει εθνικές αντιπαραθέσεις. Παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές ηγούνται σχολείων με διαφορές ως προς το μέγεθος, την τοποθεσία και το περιβάλλον, «ενώνονται στην πεποίθησή τους ότι η καθημερινή εμπειρία μάθησης σε ένα ενοποιημένο σχολείο, καταλύει τα εμπόδια, αναπτύσσει φιλίες και ευρύνει το μυαλό των παιδιών» (σελ.700), κάτι που φαίνεται να αποτελεί βασική πτυχή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του σχολείου και τη δική τους ως διευθυντές. Πρόκειται για πεποίθηση που ανταποκρίνεται και σε διευθυντές στις χώρες του Καναδά, Νέας Ζηλανδίας και Αυστραλίας, αφού και εκεί η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην αντίληψη και διαχείριση της ταυτότητας του σχολείου (Goddard, κ.α., 2006). Αντίθετα, μια τέτοια κοινή βάση δεν υφίσταται και στο σύνολο των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε, επίσης, ότι ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών έχει πεποθήσεις που αντιστοιχίζονται σε μεγάλο βαθμό με τους κύριους θεματικούς άξονες των Kincheloe και Steinberg (1997) για την προσέγγιση φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας, η οποία δίνει έμφαση στις ομοιότητες. Ενώ, όμως, θεωρείται ουσιώδες να είναι κάποιος γνώστης των δυναμικών διαφορών και να μην υπερεκτιμά τις ομοιότητες (Bush & Middlewood, 2005), στην προκειμένη περίπτωση, οι διευθυντές φιλελεύθερης προσέγγισης κάνουν αναφορές σε μη επιδίωξη φανέρωσης της διαφορετικότητας και σε μη εξυπηρέτηση της διατήρησής της.

Εντούτοις, η στάση σιωπής για το χρώμα και τον πολιτισμό, παραπέμπει στην προσποίηση ότι όλοι είναι ίδιοι (Shields, 2004) και οδηγεί σε μια αφομοιωτική συνήθεια, κατά την οποία οι λεπτές διαφορές των ατομικών στυλ μάθησης χάνονται (Goddard & Hart, 2007). Παράλληλα, φαίνεται πως τοποθετεί την πολυπολιτισμικότητα ως πρόβλημα που πρέπει να λυθεί (Kincheloe & Steinberg, 1997) παρέχοντας, έτσι, κοινά σημεία με τη φιλοσοφία που διέπει την προσέγγιση της συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας. Ακόμη και συγκεκριμένος διευθυντής που τοποθετεί τη μη διατήρηση της διαφοράς στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της πολυμορφίας και την τήρηση αρμονίας μεταξύ παγκοσμιοποίησης και έθνους (Κόκκινος, 2002).

Οι περισσότεροι, όμως, διευθυντές της φιλελεύθερης προσέγγισης δίνουν το μήνυμα ότι η έμφαση στα σημεία που ενώνουν τους πολιτισμούς, εντάσσεται στα πλαίσια της προσπάθειας που καταβάλλουν για επικράτηση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών μάθησης. Παρόλο

που η προώθηση της ισότητας ευκαιριών, αποτελεί βασικό σκοπό της Διαπολιτισμικής Αγωγής (Παπαχρήστος, 2005), εντούτοις αναφέρεται ότι η άρνηση να αναγνωριστεί η διαφορετικότητα των ομάδων για να γίνει διεκδίκηση της ισότητας και να εξαλειφθεί η διάκριση στη βάση της φυλής ή της πεποιθήσης, συνοδεύεται από ένα παρόμοιο κόστος: ότι «αυτό από μόνο του υποστηρίζει την ανισότητα με το να απαρνείται στις ομάδες την αναγνώριση και τη θέση που απορρέει από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους» (Kelly, 2002, σελ.3).

Όσον αφορά στους λίγους διευθυντές του δείγματος που παρουσιάζουν στοιχεία κριτικής πολυπολιτισμικότητας, αν και δε δίνουν έμφαση σε «διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης στις επίκαιρες μορφές εξουσίας» (Γκόβαρης, 2000, σελ.4) και «στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων» (ο.π.), μία από τις πτυχές της κριτικής προσέγγισης, θίγουν ζητήματα εξάλειψης κοινωνικής αδικίας και ισότητας, κάτι που τους διαφοροποιεί από διευθυντές άλλων προσεγγίσεων. Θα μπορούσε, επιπλέον, να υποστηριχτεί ότι αντιμετωπίζουν το ζήτημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολικό χώρο, περισσότερο ως υποσύνολο του ίδιου ζητήματος στην κοινωνία, παρέχοντας, έτσι, δείγματα της κριτικής θεωρίας που προωθεί «τη συναίσθηση του καθενός για το άτομό του ως κοινωνικό ον» (Kincheloe & Steinberg, 1997, σελ.23). Οι αναφορές τους στο σχολείο ως «μικρογραφία» της κοινωνίας, σε μεταφορά ρατσιστικών αντιλήψεων από το σπίτι στο σχολείο και σε επηρεασμό μαθητών από κυρίαρχα πρότυπα, επιβεβαιώνουν τη σύνδεση αυτή και παρέχουν δείγματα «συνειδητοποίησης του ανθρώπου που στοχάζεται κριτικά» (Freire, 1977, όπ. αναφ. οι Λιάμπας & Κάσκαρης, 2006, σελ.7) ή που βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τη δύναμη στην κοινωνία (Shor, 1992).

Ακόμη περισσότερο, οι αναφορές της Gunter (2001) σε δυναμικές δομές στο εξωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών και σε κοινωνικές ανισότητες που μπορούν να επιδράσουν στην εκπαίδευση, φαίνεται να σχετίζονται με τα λεγόμενα διευθύντριας γύρω από τον «άνισο» αγώνα του σχολείου για αποδοχή όλων των μαθητών, αφού η ευρύτερη κοινωνία συνεχίζει να μεταδίδει το αίσθημα της ξενοφοβίας και τη ρατσιστική διάθεση. Αν μια τέτοια δήλωση ισχύει, τότε φαίνεται πως ο βαθμός στον οποίο «το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να απευθυνθεί και να ανταποκριθεί στην κοινωνική διαφορετικότητα, καθορίζεται από την ίδια την κοινωνία» (Hernes, 2003, σελ.114).

Στα πλαίσια αυτά, οι διευθυντές αυτής της προσέγγισης, δε φαίνεται να τηρούν στάση ουδετερότητας σε ζητήματα εμφάνισης ρατσισμού, ούτε καταβάλλουν «προσπάθεια να

κρυφτεί η άνιση κατανομή δύναμης» (Ng, 2003, σελ.214). Η στάση αυτή δε φαίνεται να συνάδει με τη στάση που ακολούθησαν οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης, αλλά ούτε και με ερευνητικά πορίσματα στον Καναδά, σύμφωνα με τα οποία, πολλοί διευθυντές είναι απρόθυμοι να αναγνωρίσουν την παρουσία του ρατσισμού στα σχολεία και αν το κάνουν προτιμούν να το ελαχιστοποιούν ή να αντιμετωπίζουν το ζήτημα ως μορφή ατομικής προκατάληψης (Ryan, 2003). Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται ότι οι αντιπρόσωποι της κριτικής προσέγγισης της παρούσας έρευνας, δε διστάζουν να προκαλέσουν την υπάρχουσα κατάσταση (Shields, 2006) και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο η κυπριακή κοινωνία αντιμετωπίζει τους ετερόγλωσσους. Αν θεωρηθεί ότι «η απουσία χώρου για αμφισβήτηση κάνει δύσκολη την αντίσταση στα κυρίαρχα νοήματα» (Zembylas & Boler, 2003, σελ.11), τότε στη συγκεκριμένη περίπτωση διευθυντών, φαίνεται πως συμβαίνει το αντίθετο. Οι διευθυντές προχωρούν σε αμφισβήτηση του συστήματος, όταν αναφέρονται σε καταπάτηση των δικαιωμάτων των ετερόγλωσσων στην κοινωνία, σε έλλειψη πολιτικής, σε πρακτικές που εντάσσονται στα πλαίσια του «αναπόφευκτου», αλλά και στην αφομοίωση που υφίστανται οι ετερόγλωσσοι μαθητές.

Επιπλέον, δε μένουν μόνο στην αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων του συστήματος, αλλά κάποιοι αναδεικνύουν μια τάση για στοχασμό ως προς τη φιλοσοφία που πρέπει να διέπει την εκπαίδευση για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων. Αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα μηχανισμό μετασχηματισμού της κοινωνίας που έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει δομές συνείδησης που να επηρεάζουν τις κοινωνικές δομές συμβάλλοντας στην πρόκληση κοινωνικών αλλαγών (Αδάμου – Ρασή, 2003). Στα πλαίσια αυτά, κάνουν λόγο για τη βοήθεια που δίνουν στην ελληνοκυπριακή κοινότητα να αποδεχτεί τους ετερόγλωσσους μέσα από τις διάφορες πρακτικές που εφαρμόζουν και πιστεύουν ότι το ζήτημα της αποδοχής μπορεί να ξεκινήσει από την ίδια την ομάδα των Κυπρίων και πιο συγκεκριμένα, μέσα από την αποδοχή και συμφιλίωση Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Μια τέτοια αντιμετώπιση, ενδεχομένως να καθιστά το σχολείο ως τον καλύτερο χώρο για αρχή αναδόμησης της κοινωνίας (Coletta & Coletta, 2000, όπ. αναφ. η McGlynn, 2004).

Γενικότερα, με τα στοιχεία που δόθηκαν από τις συνεντεύξεις, μπορεί να λεχθεί ότι οι διευθυντές που ανήκουν στην προσέγγιση κριτικής πολυπολιτισμικότητας, παρέχουν δείγματα εκπαιδευτικών που σκέφτονται ως κριτικοί-μετασχηματιστικοί διανοούμενοι (Giroux, 1993), αφού αμφισβητούν την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, ενσωματώνουν το εξεταζόμενο ζήτημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού στο ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο και θίγουν δομικές

αιτίες σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα. Εάν γενικότερα «οι διευθυντές μπορούν να αλλάξουν την υπάρχουσα κατάσταση μέσω κριτικής αυτοεξέτασης της προσωπικής τους κουλτούρας, της φυλής, της κοινωνικής τάξης, θρησκείας και της δύναμης που κατέχουν (Capper, 1993, σελ.310), τότε φαίνεται πως οι λίγοι εκπρόσωποι της κριτικής προσέγγισης, δίνουν ελπίδες για βελτίωση της υφιστάμενης παροχής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Ειδικότερα, μπορεί να υποστηριχτεί ότι έχουν τη δύναμη να βελτιώσουν σε κάποιο βαθμό την παρεχόμενη διαπολιτισμική αγωγή, τουλάχιστον στα σχολεία που ηγούνται, ή αλλιώς, κατά το Ζεμπύλα (2008), να επιφέρουν μικρά (ή μεγαλύτερα) «ρήγματα» στο νομιμοποιητικό ρόλο του σχολείου.

Στα πλαίσια των σκοπών της παρούσας έρευνας εμπίπτει και η προσπάθεια για ερμηνεία των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τα μοντέλα ηγεσίας που ενστερνίζονται οι διευθυντές, αλλά και τη σχέση που ενδεχομένως να συνδέει αυτά τα μοντέλα με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές έδωσαν ενδείξεις συναλλακτικής ηγεσίας, μετασχηματιστικής, κριτικής και εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες. Η ηγεσία με την οποία δε δικαιολογήθηκε η σύνδεση κανενός από τους διευθυντές ήταν η επιμεριστική, αφού οι σχετικές αναφορές που έγιναν ήταν ελάχιστες. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να παραπέμπει στο ότι «η προώθηση μιας πιο δυναμικής και αποκεντρωμένης προσέγγισης» (Blase & Anderson, 1995, σελ. 161) δεν ακολουθείται από τους διευθυντές, σε θέματα που αφορούν στην πολιτισμική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Από τις ενδείξεις που δόθηκαν, φάνηκε ότι οι διευθυντές που ακολουθούν φιλελεύθερη ή κριτική προσέγγιση, κινούνται μεταξύ εναλλακτικού μοντέλου βασισμένου σε αξίες, μετασχηματιστικού, κριτικού μοντέλου ηγεσίας ή και συνδυασμού αυτών των μοντέλων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει σε αυτή την περίπτωση το γεγονός ότι οι όλοι οι διευθυντές μετασχηματιστικής ή κριτικής ηγεσίας, προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα με κριτικό τρόπο ή με συνδυασμό δύο προσεγγίσεων, εκ των οποίων η μία ήταν η κριτική. Επίσης, το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες, εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τα άλλα δύο μοντέλα ηγεσίας και παρουσιάζεται ως αρκετά συνδεδεμένο στο παρόν δείγμα με τη φιλελεύθερη προσέγγιση.

Ειδικά, η τελευταία αυτή σχέση, φαίνεται να στηρίζεται και από τα ερευνητικά δεδομένα της McGlynn (2008). Η ερευνήτρια, αν και σε διαφορετικό συγκείμενο, αυτό των ενοποιημένων σχολείων της Βορείου Ιρλανδίας, κατέληξε στο ότι οι διευθυντές ακολουθούσαν φιλελεύθερη

προσέγγιση σε συνδυασμό με εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες, με την ίδια να τονίζει ότι είναι σημαντικό να φανεί το πώς οι αξίες που σχετίζονται με την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, «πληροφορούν» τα μοντέλα ηγεσίας. Αν η συγκεκριμένη έμφαση δοθεί και στην παρούσα έρευνα, τότε μπορεί να λεχθεί ότι οι αξίες που εκφράζουν οι διευθυντές φιλελεύθερης προσέγγισης για ισότητα, αποδοχή και ίσες ευκαιρίες μάθησης, επηρεάζονται ή επιδρούν σε ένα μοντέλο ηγεσίας που από ότι φαίνεται, σχετίζεται με μια πολιτική ίσων δικαιωμάτων, ευκαιριών και γενικότερα δημοκρατικών αξιών.

Όσον αφορά στη σχέση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ κριτικής πολυπολιτισμικότητας και μετασηματιστικού ή/και κριτικού μοντέλου ηγεσίας, αυτή φαίνεται πως βασίζεται στην έννοια της αλλαγής. Αν ληφθεί υπόψη ότι οι οπαδοί της κριτικής πολυπολιτισμικότητας έδειξαν ενδιαφέρον για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης σε επίπεδο σχολείου ή/και κοινωνίας εκδηλώνοντας έμμεσα τη θέληση για αναθεώρηση των υφιστάμενων ηγεμονικών διακανονισμών, στους οποίους αναφέρονται οι Sleeter και McLaren (1995), τότε αυτό τους το ενδιαφέρον, φαίνεται πως συνδέεται άμεσα με το ρόλο τους ως ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων. Πρόκειται για διευθυντές που αναφέρονται σε κοινωνική αλλαγή, ώστε να είναι αρμονική η συμβίωση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και αλλαγή στο σχολείο τους, με τον τρόπο που ο καθένας την αντιλαμβάνεται. Επίσης, αντιμετωπίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα ως «ευκαιρία και πρόκληση» (Banks, κ.α., 2001), όπως και το ρόλο τους ως ηγέτες πολυπολιτισμικών σχολείων. Ταυτόχρονα, μέσω των αναφορών τους σε αλλαγή, παρέχουν ενδείξεις ότι προκαλούν την υπάρχουσα κατάσταση, στάδιο που ακολουθεί την εξέταση και τον απολογισμό της και ακολουθείται από τη δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου (Shields, 2006).

### **5.1 Διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης ως η μεγαλύτερη ομάδα**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μισοί περίπου διευθυντές του δείγματος, αντιμετωπίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα με συντηρητική προοπτική, εκ των οποίων οι περισσότερες είναι γυναίκες διευθύντριες. Θέτουν κριτήρια του κυρίαρχου πολιτισμού, προβαίνουν σε «συγκριτική αξιολόγηση των πολιτισμών» (Λινάρδος, 2005, σελ.61) με βάση τον ελληνικό και δίνουν έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της αφομοίωσής τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Τέτοιες πεποιθήσεις φαίνεται να οδηγούν σε διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (Ζεμπύλας, 2008), γεγονός που ενδεχομένως να υπονοεί ότι η αντίσταση στα κυρίαρχα νοήματα είναι πολύ δύσκολη (Boyer & Zembylas, 2003). Η δήλωση των Dimmock και Walker (2005) ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι υποκείμενη στις πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες της εκάστοτε κοινωνίας, φαίνεται να

ανταποκρίνεται στους συμμετέχοντες που ασπάζονται τη συντηρητική προσέγγιση, ειδικότερα αφού πρόκειται για άτομα που ανήκουν στο σύνολό τους στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα.

#### **5.1.1 Σύνδεση συντηρητικής προσέγγισης με το ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο**

Από τη στιγμή που η έμφαση στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο είναι απαραίτητη για την καλύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης (Nieto, 1996), θεωρείται ότι η σύνδεση των αποτελεσμάτων, με το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται οι διευθυντές, συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της προσέγγισής τους. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στο θεσμικό πλαίσιο που στην περίπτωση της κυπριακής εκπαίδευσης ορίζεται από το ΥΠΠ και εντάσσεται στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Pashiardis, 2007), του οποίου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο (Παπαναούμ, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζουν οι διευθυντές την παρουσία ετερόγλωσσων στην ευρύτερη κοινωνία της Κύπρου, συνάδει με τα όσα αναφέρει ο Ζεμπύλας (2008)· αρνητικές αντιλήψεις για τους μετανάστες στα σχολεία μας, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, ξενοφοβικές απόψεις («οι ξένοι απειλούν την πολιτισμική μας ομοιογένεια»), εθνοκεντρικές αντιλήψεις και πρακτικές στα σχολεία / σχολικά εγχειρίδια κτλ. και δημιουργία πρόσφορου εδάφους ανάπτυξης ρατσιστικών / εθνικιστικών αντιλήψεων. Ακόμη περισσότερο, βρίσκεται σε συμφωνία με την Τρίτη Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας για την Κύπρο - ECRI (2006), στην οποία γίνεται αναφορά όχι μόνο σε σημαντικά επίπεδα ρατσιστικής και ξενοφοβικής προκατάληψης μεταξύ των μαθητών, αλλά και σε προβλήματα ρατσισμού και φυλετικών διακρίσεων που βιώνουν διάφορες ομάδες μεταναστών στην κοινωνία. Αν και στην παρούσα έρευνα, μόνο δύο από τους διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης, δήλωσαν ευθέως ότι είναι σε κάποιο βαθμό ρατσιστές, εντούτοις έμμεσα υποδηλώνεται αυτή η τάση μέσα από τον τρόπο που οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τους ετερόγλωσσους στην κοινωνία· δεν τους έχουν εμπιστοσύνη, τους θεωρούν κατώτερους, ανησυχούν γιατί επηρεάζονται οι θεσμοί και οι αξίες. Ακόμη και διευθυντές που δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν τους ετερόγλωσσους στην κοινωνία με ρατσιστική τάση, ενδεχομένως να προσπαθούν να προστατέψουν τον εαυτό τους έναντι τέτοιων σχετικών κατηγοριών, αφού και σε αυτούς συναντώνται αρκετά στοιχεία που συνάδουν με τη συντηρητική προσέγγιση. Αυτή, όμως, η προσπάθεια εντάσσεται, σύμφωνα

με τους Kincheloe και Steinberg (1997), στα χαρακτηριστικά των οπαδών συντηρητικής προσέγγισης.

Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών συνδέει τους ετερόγλωσσους με διάφορα προβλήματα που υπάρχουν στην κυπριακή κοινωνία εκφράζοντας το «λόγο (discourse) του φόβου» (Ζεμπύλας, 2008): αισθήματα ανασφάλειας, πολλά κρούσματα εγκληματικότητας, χαλάρωση οικογενειακών δεσμών και αξιών. Με αυτό τον τρόπο, ενδεχομένως να επιβεβαιώνεται ότι οι οπαδοί της συντηρητικής προσέγγισης, εύκολα μέμφονται αυτούς που είναι εκτός των ορίων της μέσης τάξης για τα προβλήματά τους (Kincheloe & Steinberg, 1997) και να υποδεικνύει ότι το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στην κοινωνία σε τομείς, όπως η ασφάλεια, «μεταφέρεται έμμεσα και στην εκπαίδευση, μέσω των εκπαιδευτικών» (Γκότοβος, 2002, σελ.4), στην περίπτωση αυτή των διευθυντών. Απόψεις που εκφράστηκαν του τύπου, «θα επιβάλουν εκείνο που θέλουν στο τέλος και εμείς θα νιώθουμε ξένοι στην πατρίδα μας» και «αντί να πάρουν οι ίδιοι από τον πολιτισμό μας, βλέπουμε ότι μας το φέρνουν οι ίδιοι», παραπέμπουν στην πεποίθηση ότι «οι μετανάστες (οι «άλλοι») απειλούν το «εμείς»» (Ζεμπύλας, 2008, σελ.3).

Αυτό το αίσθημα απειλής που εκφράστηκε από συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, δεν έρχεται σε συμφωνία με ερευνητικά πορίσματα της Χατζηθεοδούλου Λοιζίδου (2007) σε δείγμα εκπαιδευτικών και όχι διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας δεν ένιωθαν να απειλούνται από στοιχεία που συνδέονται με την έλευση μεταναστών ή άλλων ομάδων στην Κύπρο, παρά μόνο με την επαφή με «πρότυπα» και τρόπους ζωής που αποτελούν πηγή επίδρασης για τους μαθητές. Κοινά σημεία μεταξύ των δύο ερευνών φαίνεται, όμως, πως βρίσκονται στην υιοθέτηση μιας στατικής άποψης για την εθνική ταυτότητα, σύμφωνα με την οποία «το κάθε υποκείμενο ταξινομείται στη συγκεκριμένη κατηγορία και αναγνωρίζεται ως μέλος της, όταν και επειδή διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που αντικειμενικά διαφοροποιούν την ομάδα του από τις άλλες» (ο.π. σελ.5). Αν και δεν εξέφρασαν ευθέως όλοι οι διευθυντές της συντηρητικής προσέγγισης αυτή την άποψη, εντούτοις μίλησαν για ενδεχόμενο κίνδυνο απώλειας της εθνικής ταυτότητας μέσα από την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και για ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με άλλους. Πρόκειται για αντιλήψεις που επιβεβαιώνει και η Φραγκουδάκη (1997β) ως κάποιους από τους θεμέλιους λίθους της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, η έμφαση των οποίων υπονομεύει τη γνωριμία με τον πολιτισμό άλλων λαών, τη συνεργασία και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ώστε να είναι δυνατή η ενεργός συμμετοχή στην ανάπτυξη της νέας Ευρώπης.

Στο πλαίσιο αυτό, στο οποίο η εθνική ταυτότητα είναι στατικά αντιληπτή, αναδύεται ταυτόχρονα και μια στατική θεώρηση του πολιτισμού. Παρόλο που κατά τον Γκόβαρη (2000), ο πολιτισμός χαρακτηρίζεται από δυναμική που περιλαμβάνει δυνατότητα συνεχούς ανταπόκρισης στις αλλαγές των συνθηκών και αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς, οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης δίνουν μηνύματα αρνητικής αξιολόγησης ενδεχόμενων επηρεασμών από άλλους πολιτισμούς και δεν παρέχουν ενδείξεις θεώρησης της διαφορετικότητας ως θετικού και εμπλουτιστικού στοιχείου στις κοινωνίες που παρέχει στα άτομα αυξημένες ευκαιρίες εμπειρίας με άλλους πολιτισμούς και που τα βοηθά να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι ως άνθρωποι (Manning & Baruth, 1996). Ακόμη περισσότερο, δείγματα «κριτικής του πολιτισμού» (Γκόβαρης, 2000, σελ.7) δεν παρέχονται, παρόλο μια τέτοια κριτική εντάσσεται στα πλαίσια ενός δυναμικού ορισμού του πολιτισμού.

Επίσης, παρόλο που φαινομενικά παρουσιάζεται ασυμφωνία μεταξύ της προτίμησης των οπαδών της συντηρητικής προσέγγισης στην πολιτική της αφομοίωσης και της πολιτικής ενσωμάτωσης που το ΥΠΠ υποστηρίζει, εντούτοις με μια προσεκτικότερη μελέτη των δύο πολιτικών, φαίνεται ότι ο όρος ενσωμάτωση αποτελεί απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» (Νικολάου, 1999) και ότι στην ουσία οι διευθυντές εργάζονται σε ένα μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό πλαίσιο αναφοράς που επηρεάζει την προσέγγιση και τις πρακτικές που υποστηρίζουν και εφαρμόζουν. Οι Angelides, κ.α. (2003) δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου φαίνεται να στοχεύει στην πλήρη αφομοίωση των ετερόγλωσσων παιδιών στην κυρίαρχη κουλτούρα των ντόπιων παιδιών. Στην παρούσα έρευνα, ακόμη και διευθυντές συντηρητικής κυρίως προσέγγισης που δηλώνουν προτίμηση σε μια πολιτική ενσωμάτωσης, αναφέρονται σε αυτή με τρόπο που υποδηλώνει την προτίμησή τους για ένταξη των μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό.

Ενδεικτικά για σκοπούς συσχέτισης της προσέγγισης των διευθυντών και του θεσμικού πλαισίου, αναφέρεται ότι το ΥΠΠ στοχεύει στην «προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλινοστούντων και αλλοδαπών για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο» (Ετήσια Έκθεση 2005, σελ. 67). Πρόκειται για στόχο που φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των διευθυντών του δείγματος, αφού θέτουν ως ένα από τους κυριότερους στόχους τους, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ετερόγλωσσους μαθητές, μέσα από την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας. Επίσης, το γεγονός ότι το ΥΠΠ κάνει λόγο μόνο για αλλό-γλωσσους μαθητές (προσωπική έρευνα στο αρχείο του ΥΠΠ,

11.1.07) και όχι δί-γλωσσους, ένδειξη της μη ύπαρξης δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Κύπρο, η οποία να συνυπολογίζει προς όφελος της μάθησης την πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, συνάδει με τη στάση που τηρούν οι διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης, αλλά και οι πλείστοι διευθυντές του δείγματος, οι οποίοι δεν κάνουν λόγο για πρακτικές που σχετίζονται με τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών.

Πέραν του μονογλωσσικού πλαισίου, υπάρχουν ενδείξεις ότι η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών, λειτουργεί κυρίως σε συνθήκες μονοπολιτισμικότητας. Αν θεωρήσουμε ότι η μονοπολιτισμική θέση είναι κατανοητή με βάση τις σχέσεις εξουσίας (Kincheloe & Steinberg, 1997), τότε αυτή η θέση ενισχύεται με τις ανησυχίες κάποιων διευθυντών για ενδεχόμενη επιβολή των ετερόγλωσσων, λόγω του ολοένα και αυξανόμενου αριθμού τους, ή ακόμη και με το αίσθημα του εφησυχασμού ότι δεν υπάρχει πιθανότητα υπερίσχυσης του ξένου στοιχείου στα σχολεία, γιατί οι Κύπριοι μαθητές αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα. Το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας τίθεται με αυτό τον τρόπο ως ζήτημα επίδρασης της πλειονότητας στις μειονότητες ή ως ζήτημα ηγεμονικών διακανονισμών (Sleeter & McLaren, 1995).

Ακόμη περισσότερο, το μονοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι διευθυντές, φαίνεται μέσα από τις πεποιθήσεις τους για την εμφάνιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Μία από τις διευθύντριες δεν πιστεύει ότι υπάρχει διαφορετικότητα, ενώ για τους περισσότερους δεν είναι αντιληπτή ή δε φανερώνεται στο σχολείο, στάση που θα μπορούσε να σχετιστεί με το ερευνητικό πόρισμα των Goddard και Hart (2007) για αντίσταση στην αναγνώριση της διαφορετικότητας από διευθυντές στη χώρα του Καναδά. Επίσης, δείγμα των μονοπολιτισμικών συνθηκών στο χώρο του σχολείου, αποτελούν και οι αναφορές στην έμφαση που πρέπει να δίνεται στις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών και στην αντίληψη της διαφοράς «ως πρόβλημα... ως κάτι για να αφομοιώσεις, να καλύψεις ή να κρύψεις» (García & Lopez, 2005, σελ.437), αφού σύμφωνα με κάποιους διευθυντές αυτής της προσέγγισης, η έμφαση στη διαφορά, μπορεί να προκαλέσει ρατσιστικά προβλήματα ή «σύμπλεγμα» διαφορετικότητας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας έδειξε, επίσης, ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ της αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο και των μεγαλύτερων στην κοινωνία, κάτι που θα μπορούσε να λεχθεί και ως αμφισημία (ambivalence) στη στάση των διευθυντών· αρνητική αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στην κοινωνία, θετική αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Η πρώτη εντύπωση

που αποκομίζεται από αυτή τη διαφορά στην αντιμετώπιση, είναι μάλλον αντιφατική του χαρακτηριστικού του σχολείου ως ανοικτού συστήματος που όχι μόνο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον, αλλά σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2000), ασκεί με τη σειρά του επίδραση σε αυτό.

Η άποψη περί διαφορετικής αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων στο σχολείο και την κοινωνία, φάνηκε πως συνοδεύεται από κατηγοριοποιήσεις που στηρίζονται σε ορισμένα χαρακτηριστικά. Οι ενήλικες (ετερόγλωσσοι) παρουσιάζονται ως αυτοί που δημιουργούν πολλά κοινωνικά προβλήματα, ενώ οι μαθητές ως αθώα παιδιά που το σχολείο έχει καθήκον να μορφώσει, να δώσει αγάπη, κατανόηση και ένα περιβάλλον στο οποίο να νιώθουν ευτυχισμένα. Μια τέτοια αντιμετώπιση που παρουσιάζει το σχολείο αποκομμένο από την ευρύτερη κοινωνία, ενδεχομένως να δίνει ενδείξεις ότι το ανθρώπινο μυαλό «τείνει να κατηγοριοποιεί τις διαφορές, ώστε να έχει νόημα ο κόσμος» (Zembylas & Boler, 2003, σελ.120) ή να παραπέμπει σε απλοϊκά συστήματα δυαδικών μηνυμάτων, με αποτέλεσμα την απουσία χώρου για αμφισβήτηση και αντιλογία (ο.π.). Πράγματι, οι διευθυντές παραθέτουν τις απόψεις τους για τους ετερόγλωσσους στο σχολείο και την κοινωνία χωρίς να παρέχουν περαιτέρω δείγματα προβληματισμού. Ακόμη και οι διευθυντές που δικαιολογούν αυτή τη διάσταση στην αντιμετώπιση ορίζοντας το σχολείο ως χώρο που μπορεί να «ελέγξει την κατάσταση» σε αντίθεση με την κοινωνία, ενδεχομένως να περνούν μηνύματα που σχετίζονται με ζητήματα πολιτικά, δηλαδή ζητήματα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στο άτομο και την κοινότητα / κοινότητες (Ζεμπύλας, 2008). Επίσης, ίσως να επιβεβαιώνουν ότι η φιλοσοφική τους προσέγγιση είναι ο συντηρητισμός, αφού στόχος αυτής της προσέγγισης είναι ο έλεγχος των άλλων εθνοτικών ομάδων και η διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (ο.π.).

Βέβαια, η έκφραση των συγκεκριμένων απόψεων που φαίνονται εκ πρώτης όψεως αντίθετες, ενδεχομένως να είναι και αποτέλεσμα της πολυπλοκότητας της κατάστασης που έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε σχολεία με πολιτισμική διαφορετικότητα στο μαθητικό πληθυσμό. Δε θα πρέπει, ακόμη, να παραλείπεται το γεγονός ότι η «πρωτοφανής παρουσία αλλοδαπών» (ΥΠΠ, Φακ 7.1.05.20, 2007, σελ.1) στην κοινωνία, αλλά και στα σχολεία, έφερε τους διευθυντές να ηγούνται πολυπολιτισμικών σχολείων χωρίς να είναι προετοιμασμένοι, όπως κάποιοι από αυτούς ανέφεραν. Ακόμη, περισσότερο, ίσως να μην είχαν το χρόνο να κατανοήσουν τις δικές τους «πολιτισμικές υποθέσεις», διαδικασία που κατά την Powell (2001) είναι σημαντική για τα άτομα ως «προϊόντα των εμπειριών» τους (ό.π. σελ.11), ή

ακόμη να αποβάλουν διάφορες πολιτισμικές ταξινομήσεις / κατηγοριοποιήσεις (cultural encapsulation) με τις οποίες, ίσως να έχουν μεγαλώσει (Banks, 1994).

### 5.1.2 Συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και φύλο διευθυντών

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων όσον αφορά στις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, προέκυψαν διαφορές σε σχέση με το φύλο, οι οποίες, βέβαια, αντιπροσωπεύουν το υπό μελέτη δείγμα και σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν. Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες παρέχουν ενδείξεις συντηρητικής προσέγγισης με μια μειοψηφία να παρουσιάζει δείγματα κριτικής ή/και φιλελεύθερης προσέγγισης. Αντιθέτως, μόνο δύο άντρες διευθυντές ανήκουν στη συντηρητική προσέγγιση με την πλειονότητά τους να εμφανίζει ενδείξεις φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας. Η παρουσία των αντρών διευθυντών στην ομάδα της κριτικής πολυπολιτισμικότητας φαίνεται να είναι ισοδύναμη με αυτή των γυναικών.

Με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, βέβαια, δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι ο παράγοντας «φύλο» έχει επηρεάσει τις διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας, γιατί μια τέτοια διερεύνηση δεν ενέπιπτε στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Εντούτοις, η φεμινιστική έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση, η οποία εισήγαγε τη διάσταση του φύλου στην ηγεσία, θεωρεί ότι ο παράγοντας αυτός έχει τρομερή επίδραση στη συμπεριφορά, τις αντιλήψεις και την αποτελεσματικότητα (Shakeshaft, 1995, όπ. αναφ. οι Oplatka & Hertz – Lazarowitz, 2006). Από την άλλη, οι Hertz-Lazarowitz και Shapira (2005) υποστηρίζουν ότι η συζήτηση για ένα «γυναικείο» στυλ ηγεσίας είναι απλοϊκό και επικίνδυνο, γιατί μπορεί να οδηγήσει σε μία ψεύτικη και ακόμη παραποιημένη εικόνα της ζωής των γυναικών διευθυντών.

Ενδεχομένως, η αναζήτηση των λόγων για τους οποίους παρουσιάζεται διάσταση στον τρόπο προσέγγισης αντρών και γυναικών, να μπορούσε να αναζητηθεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, οι Dimmock και Walker (2006) εκθέτουν το επιχειρήμα τους λέγοντας ότι «η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από το πλαίσιο γενικά και από το πολιτισμικό μέρος του πλαισίου ειδικά» (σελ.33), με τους Addi-Raccah (2006) να συμφωνούν και τους Oplatka και Hertz – Lazarowitz (2006) να υποθέτουν ότι τα πολιτισμικά κείμενα (scripts) και οι αξίες, επιδρούν σε κάποιο βαθμό στο μοντέλο ηγεσίας των γυναικών διευθυντών, την ανάπτυξη της καριέρας τους και σε επαγγελματικά ζητήματα. Οι τελευταίοι πιστεύουν ότι «οι γυναίκες διευθύντριες που εργάζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μπορούν να αντιπροσωπεύουν πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες που είναι δυνατά συνδεδεμένες

τόσο με το φύλο τους όσο και με πολιτισμικά πρότυπα του συγκεκριμένου μικρο-πολιτισμού (micro-culture)» (ο.π., σελ.4).

Εάν η παραπάνω υπόθεση μεταφερθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, τότε θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι διευθύντριες που ακολουθούν συντηρητική προσέγγιση, επηρεάζονται από το κοινωνικό τους πλαίσιο. Πρόκειται για μια υπόθεση που ενδεχομένως να ευσταθεί, αφού οι ετερόγλωσσοι αντιμετωπίζονται με συντηρητική προσέγγιση (Ζεμπύλας, 2008) σε μια κυπριακή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ρατσισμό και φυλετικές διακρίσεις (ECRI, 2006).

## 5.2 Σχέση μεταξύ συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας και συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας

Το συναλλακτικό μοντέλο, το οποίο είχε τη μεγαλύτερη συχνότητα στο δείγμα, εμφανίζεται στενά συνδεδεμένο με τη συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Κανένας από τους διευθυντές συντηρητικής προσέγγισης είχε ενδείξεις που να δικαιολογούν τη σύνδεσή του με άλλο μοντέλο ηγεσίας, με αποτέλεσμα να μπορεί να διατυπωθεί, αν και με επιφύλαξη, η υπόθεση της McGlynn (2008) ότι ενδεχομένως κάποιες προσεγγίσεις πολυπολιτισμού να μην μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς συγκεκριμένους τύπους ηγετικών μοντέλων.

Πρόκειται για διευθυντές που σχετίζονται με ηγετοκεντρικό πλαίσιο αναφοράς (Portin, 1999), στενά πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και άλλων μελών του οργανισμού (Bush & Middlewood, 2005), προσπάθεια για διατήρηση της οργανωτικής αρμονίας (Webb κ.α., 2004) και συνακόλουθα της μη διατάραξης της υπάρχουσας κατάστασης μέσω της αναζήτησης ψηλότερων στόχων, με προώθηση στη σχολική μονάδα του οράματος του διευθυντή (ο.π.) και ειδικότερα των αξιών που πρεσβεύει. Επίσης, οι αναφορές που έγιναν από κάποιους διευθυντές στο ΥΠΠ, τη θετική σχέση που έχουν με αυτό και την καθοδήγηση που τους προσφέρει, παρέχουν ένδειξη μιας πιθανής επιδίωξης για διατήρηση και ανάπτυξη του συστήματος, χαρακτηριστικό που οι Day, κ.α. (2001α) κατατάσσουν στην έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας. Ενδεχομένως, αυτές οι ενδείξεις να δημιουργούν την εικόνα μιας ομάδας διευθυντών που θέλει να διατηρήσει την επαγγελματική ταυτότητα που το ίδιο το σύστημα της έδωσε μέσω του ΥΠΠ και που δε θεωρεί ότι «οι διαφορές μεταξύ των μαθητών που απορρέουν από εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, συμβάλλουν σημαντικά στην ταυτότητα των σχολείων τους» (Goddard, κ.α., 2006).

Η προσπάθεια για εύρεση πιθανών σχέσεων μεταξύ συντηρητικής προσέγγισης και συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, οδήγησαν στη διαπίστωση ότι η επιδίωξη της ομοιομορφίας και της διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης ήταν μία από τις βασικές κοινές τους έννοιες. Η επιδίωξη αυτή ήταν ορατή μέσα από δηλώσεις που σχετιζόνταν με την αντίληψη της ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, της παρουσίας ετερόγλωσσων στην κυπριακή κοινωνία ως πρόβλημα και συνακόλουθα με την προτίμηση για ηγεσία σχολείου και τη συμβίωση σε μια κοινωνία, χωρίς μεγάλο ποσοστό πολιτισμικής διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι «η εξουσία διαχέεται και είναι ορατή μέσα από το λόγο» (Foucault, 1972, οπ.αναφ. η Gunter, 2001, σελ. 9) των διευθυντών με τα ζητήματα δύναμης να φανερώνονται σε επίπεδο ηγεσίας, αλλά και προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, φανερώνονται μέσα από αναφορές που συνδέουν άμεσα τις πράξεις των διευθυντών, ή και το όραμά τους, με το ΥΠΠ ως την ανώτερη εξουσία, μέσα από την προτίμηση στην πολιτική της αφομοίωσης και την πεποίθηση ότι δεν τίθεται θέμα επιβολής της μειονότητας στην πλειονότητα. Ενδεχομένως, αυτή η στάση να δηλώνει έναν ιδιαίτερα αμυντικό και προστατευτικό τρόπο, σε περιπτώσεις όπου υπάρχει το αίσθημα απειλής της πολιτισμικής ηγεμονίας (Kincheloe & Steinberg, 1997) και αυτός με τη σειρά του να ενισχύει τη διεθνή ομοφωνία ότι τα σχολεία με διευθυντές που προέρχονται από την κυρίαρχη κουλτούρα, αντικατοπτρίζουν την υπάρχουσα κατάσταση (Saiti, 2007).

### 5.3 Τρόπος προσέγγισης διαπολιτισμικής αγωγής

Στα πλαίσια του κύριου σκοπού που είναι η διερεύνηση της προσέγγισης σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού, εμπίπτει και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές προσεγγίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στο σχολείο όπου εργάζονται. Μέσα από τη μελέτη των συνεντεύξεων και την ανάλυσή τους, φάνηκε ότι οι διευθυντές, ιδιαίτερα της συντηρητικής και της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας, παρά τη διάσταση απόψεων που παρουσιάζουν σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας, εντούτοις μεταδίδουν, μεταξύ άλλων, και κάποια κοινά μηνύματα όσον αφορά σε πρακτικά ζητήματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής.

Καταρχήν, όλοι οι διευθυντές αναφέρονται σε διεξαγωγή ενδοσχολικών εκδηλώσεων ή ενδοτμηματικών δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν τις πολιτισμικά «ορατές διαστάσεις της διαφοροποίησης των μειονοτικών ομάδων» (Ασκούνη, 2001) από τον κυρίαρχο πολιτισμό, οι οποίες σχετίζονται με παραδοσιακά φαγητά, μουσική, χορούς και γενικότερα, ήθη και έθιμα. Αυτού του είδους οι πρακτικές φαίνεται πως παραπέμπουν σε μια πολυπολιτισμική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και θεωρεί ότι η αναγνώριση της

ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών αποτελεί και το μοχλό ένταξής τους στη σχολική πραγματικότητα (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Είναι γεγονός ότι οι διευθυντές αξιολογούν με θετικό τρόπο τις πρακτικές αυτές στηριζόμενοι σε επιχειρήματα σχετικά με αισθήματα ικανοποίησης και χαράς από πλευράς των μειονοτικών μαθητών. Ενδεχομένως, με αυτό τον τρόπο να παραπέμπουν σε μία από τις παραδοχές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης όσον αφορά στην ένταξη στα σχολικά προγράμματα, μαθημάτων σχετικών με «άλλους» πολιτισμούς. Πρόκειται για την παραδοχή ότι μια τέτοια πρακτική «μεταδίδει στα παιδιά των μειονοτήτων την έμμεση πληροφορία ότι τους αποδίδει αξία και θετικό περιεχόμενο, εφόσον τους θεωρεί μέρος της γνώσης που αξίζει να μεταδίδεται από το σχολείο» (ο.π. σελ.23).

Εντούτοις, φαίνεται πως μια τέτοια έμφαση, μπορεί να οδηγήσει το σχολείο και τους μαθητές, ιδιαίτερα όσους ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, σε μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών και ενδεχομένως λανθασμένη θέαση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας του έξω κόσμου. Ο Νικολάου (2005) θεωρεί αυτές τις πρακτικές ως δείγμα του μοντέλου πολιτισμικής σχετικότητας, το οποίο αγνοεί την πολυπλοκότητα και τη δυναμική της διαφορετικότητας, οδηγεί άτομα και ομάδες σε κατηγοριοποιήσεις, σύμφωνα με ένα ή περισσότερα αποσπασματικά χαρακτηριστικά και παράλληλα δίνει υπερβολική αξία σε πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς παράγοντες. Το μοντέλο αυτό, φαίνεται πως «καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό καβούκι του» (Chauveau & Ragonas-Chauveau, 1995, οπ. αναφ. ο Νικολάου, 2005, σελ. 226) αφήνοντας λιγότερα περιθώρια για αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών.

Στα πλαίσια αυτά, οι διευθυντές που ανήκουν στη συντηρητική και φιλελεύθερη προσέγγιση, φαίνεται να ενώνονται και στην πεποίθηση ότι όσο περισσότεροι ετερόγλωσσοι μαθητές φοιτούν σε ένα σχολείο τόσο περισσότερες δραστηριότητες θα πρέπει να γίνονται στα πλαίσια της παρεχόμενης διαπολιτισμικής αγωγής. Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται πως αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική αγωγή ως ένα είδος αγωγής που αφορά κυρίως τους ετερόγλωσσους μαθητές, κάτι στο οποίο ο Banks (2002) αναφέρεται ως παρανόηση. Οι Nieto (1996) και Manning και Baruth (1996) γράφοντας στο ίδιο πνεύμα, αναφέρουν ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι σημαντική για όλους τους μαθητές, και όχι μόνο για τους μειονοτικούς, με την πρώτη να τονίζει ότι αυτοί που τη χρειάζονται περισσότερο από άλλους, είναι οι μαθητές που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Η ίδια αναφέρεται σε αυτούς

ως τους μαθητές που έλαβαν την περισσότερο λανθασμένη εκπαίδευση σε ζητήματα κοινωνικής διαφορετικότητας, αφού θεωρούν τον τρόπο ζωής τους, τη συμπεριφορά και τις πεποιθήσεις τους ως τις μόνες δυνατότητες. Γενικότερα, ο λόγος των συγκεκριμένων διευθυντών φαίνεται πως δε συνάδει με την άποψη ότι «η διαπολιτισμικότητα πλέον αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό (Νικολάου, 2005, σελ.230).

Αυτοί που διαφοροποιούνται στο συγκεκριμένο ζήτημα, είναι οι διευθυντές που παρουσιάζουν στοιχεία κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας. Κάποιοι θεωρούν ότι η προσπάθεια για διαπολιτισμική αγωγή όλων των μαθητών, έχει ως προϋπόθεση την αποδοχή και εξάλειψη των όποιων ρατσιστικών συμπεριφορών στους κόλπους της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας δηλώνοντας έμμεσα ότι «ο δρόμος της κατανόησης του «άλλου» και της εδραίωσης διαλόγου μεταξύ τους περνάει κατ' ανάγκη μέσα από την κατανόηση της πολλαπλότητας, της ετερογένειας και της αντιφατικότητας της «δικής μας» ομάδας» (Δραγώνα, 2001, σελ.22). Ακόμη περισσότερο, από διευθυντές αυτής της προσέγγισης, αναδύθηκε και η πεποίθηση για διαθεματική προσέγγιση της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο, παραπέμποντας στην άποψη πως όταν υφίσταται διαπολιτισμική αγωγή, αυτή διαποτίζει ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα (Nieto, 1996). Με αυτή τη λογική, φαίνεται πως για τους συγκεκριμένους διευθυντές, η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι μια δραστηριότητα που γίνεται κατά τη διάρκεια ενός καθιερωμένου χρονικού πλαισίου, ούτε ένα καινούριο μάθημα που σκοπεύει στη διδασκαλία των διαφόρων πολιτισμών (Ζεμπύλας, 2008).

Η αντιμετώπιση, όμως, της διαπολιτισμικής αγωγής με διαφορετικό φακό και τρόπο, φαίνεται και από άλλες αναφορές. Πιο συγκεκριμένα, κάποιος επισημαίνει την προσπάθεια που κάνει το σχολείο του για διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Μια τέτοια αναφορά δε γίνεται από διευθυντές άλλων προσεγγίσεων, οι οποίοι ενώ δίνουν έμφαση στην ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, φαίνεται να παραγνωρίζουν τα υπάρχοντα ερευνητικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία η πρώτη γλώσσα «επιδρά αποφασιστικά στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και μάλιστα η επίδραση αυτή εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, όπως από τις ομοιότητες μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας» (Τριάρχη-Hermann, 2000, σελ.180).

Στα πλαίσια κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, φαίνεται πως εντάσσεται και η προτίμηση που δείχνουν επτά διευθυντές του δείγματος με αντιπροσώπους από όλες τις προσεγγίσεις για λειτουργία των τάξεων υποδοχής, μιας πρακτικής που κατά το Δαμανάκη (1997) παραπέμπει σε αντισταθμιστική και αφομοιωτική πολιτική, αφού προετοιμάζει τους «αλλόγλωσσους» μαθητές για ένταξη στο ελληνικό σχολείο με βάση το «γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα» που παρουσιάζουν. Μια τέτοια αναφορά, ειδικά από διευθυντές κριτικής προσέγγισης, δικαιολογημένα παρουσιάζεται ως αντιφατική σε σχέση με τη συνολική εικόνα που δίνουν. Εντούτοις, το πλαίσιο στο οποίο έγινε, δε σχετιζόταν με πεποιθήσεις περί «ελλείματος» των μαθητών, αλλά δικαιολογήθηκε, όπως και από τους υπόλοιπους διευθυντές, με επιχειρήματα που σχετιζόνταν με την ευκολότερη επικοινωνία και τη γρηγορότερη κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας. Επιπρόσθετα, στην περίπτωση των διευθυντών κριτικής προσέγγισης, δε φαίνεται να ισχύει η δήλωση του Ζεμπύλα (2008) ότι η ενισχυτική διδασκαλία παραπέμπει σε μια απλουστευμένη προσπάθεια για βελτίωση της κατάστασης, κάτι που ενδεχομένως να μπορούσε να λεχθεί και για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Μια τέτοια προσπάθεια, κατά τον ίδιο, παραγνωρίζει σημαντικά θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, θέματα, όμως που έχουν εγερθεί από τους διευθυντές κριτικής πολυπολιτισμικότητας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Οι τελευταίοι δε φάνηκε να συνδέουν στην πλειονότητά τους τη διαπολιτισμική αγωγή στην εκπαίδευση με την ευρύτερη κοινωνία.

Το πέρασμα, όμως, κατά τις Ασκούνη και Ανδρούσου (2001) από την αφομοίωση των διαφορών στην αναγνώριση και το σεβασμό των άλλων πολιτισμών, δε σταματά στην αναγνώριση της «αξίας» των άλλων, αλλά «εμπλέκει τις κοινωνικές και πολιτικές δομές στις οποίες η διαφορά συγκροτείται και νοηματοδοτείται» (σελ.37), μια διάσταση που δε φαίνεται να διαπερνά τις απαντήσεις των περισσότερων διευθυντών, πέραν αυτών που παρέχουν ενδείξεις κριτικής προσέγγισης. Ακόμη περισσότερο, τα κύρια ζητήματα που σχετίζονται με την πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής, έτσι όπως αναδύονται από τις απαντήσεις των διευθυντών κυρίως συντηρητικής και φιλελεύθερης προσέγγισης, δείχνουν ότι γίνεται διαχείριση της διαφοράς με στόχο τη γνωριμία με τους πολιτισμικά «άλλους» στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και χωρίς να δίνονται ενδείξεις για αξιοποίησή της. Δε φαίνεται με άλλα λόγια, μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών ότι λαμβάνεται υπόψη με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Δραγώνα, 2001), με τρόπο που να προσφέρονται στους μαθητές εμπειρίες προσθετικής πολυπολιτισμικότητας, ώστε να κερδίζουν και οι δύο πλευρές (Sohan, κ.α., 1997), τόσο οι μειονοτικοί μαθητές όσο και οι μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας.

### Γενικές Διαπιστώσεις / Εισηγήσεις

Αν θεωρηθεί ότι το περιεχόμενο των συνεντεύξεων θίγει ζητήματα ετερότητας, γενικότερης αντίληψης της συμβίωσης με τους πολιτισμικά «άλλους» και μελετηθεί στη βάση της κατοπτρικής σχέσης «εαυτού και άλλου» (Δραγώνα, κ.α., 2000), τότε θα μπορούσε να λεχθεί ότι φέρνει αντιμέτωπους τους συμμετέχοντες με τον εαυτό τους. Με αυτή τη λογική, φαίνεται πως η προσέγγιση που ακολουθεί ο κάθε διευθυντής, έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το λόγο, αποτελεί ερμηνεία και αποτέλεσμα «του πολύπλοκου παιχνιδιού που παίζεται στη διεργασία οριοθετήσεων, διαφοροποιήσεων, διακρίσεων και αποκλεισμών, όταν το οικείο συναντά το ξένο» (ο.π. σελ.14).

Θεωρείται, επίσης, ότι η προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και το μοντέλο ηγεσίας, αν και δεν είναι άμεσα ορατά, αποτελούν μέρος του «κρυμμένου» αναλυτικού του σχολείου, που «σχετίζεται με τα ακούσια αποτελέσματα της σχολικής διαδικασίας» (McLaren, 1994, σελ.190). Ο καθημερινός λόγος και οι πρακτικές των διευθυντών, ως εξωτερίκευση της προσέγγισης και του μοντέλου που υιοθετείται, ενδεχομένως να στέλλει ««κρυφά» ή αθέατα μηνύματα» (Μασσιάλας, 2005, σελ.12) στους μαθητές, ετερόγλωσσους η μη. Σε τέτοια περίπτωση, «προωθεί την πολιτική διαδικασία» (ο.π.) περνώντας μηνύματα για τον τρόπο λειτουργίας του πολιτικού συστήματος του σχολείου και τις σχέσεις εξουσίας, είτε στο εσωτερικό της ομάδας των μαθητών ή/και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.

Με βάση τις δυσκολίες που υπάρχουν στην κυπριακή εκπαίδευση όσον αφορά στην αποδοχή παιδιών που είναι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά από την πλειονότητα (Angelides, 2006), τα προβλήματα που σχετίζονται με περιθωριοποίηση, ρατσιστικές, εθνικιστικές και επιθετικές συμπεριφορές (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2003), προβάλλει έντονα η ανάγκη για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης μέσω του τρόπου με τον οποίο παρέχεται η διαπολιτισμική αγωγή στα σχολεία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συμπεραίνεται πως μέχρι τώρα «η επίδραση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι πάντοτε ενθαρρυντική» (Freeman, 2000, οπ. αναφ. ο Beckerman, 2004, σελ.575), παρά τον καταρτισμό σχετικής πολιτικής στο χώρο της Κύπρου. Ενδεχομένως, η αλλαγή της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ξεκινά από την πρόκληση της υφισταμένης κατάστασης και την εναρμόνιση πολλαπλών προοπτικών. Ο Evans (2007) δηλώνει ότι αυτά θα επέλθουν μέσα από ηγέτες με ξεκάθαρη και σταθερή ιδεολογία σε ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, χαρακτηριστικό ηγετών που περισσότερο από όλους τους διευθυντές του δείγματος, συγκεντρώνουν αυτοί που ακολουθούν κριτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας σε

συνδυασμό με μοντέλα ηγεσίας, όπως το μετασχηματιστικό και το κριτικό. Ενδεχομένως, οι διευθυντές αυτοί, θα μπορούσαν να αναζητηθούν με ερευνητικό, ίσως, τρόπο και να αποτελέσουν και τους πυρήνες για επιτυχέστερη εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ειδικότερα, το ΥΠΠ θα μπορούσε να κατευθύνει κάποιες από τις ενέργειές του προς την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης στο θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής, μέσω της αλλαγής της προσέγγισης των διευθυντών σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά και του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετούν. Ενδεικτικά, θα μπορούσε:

- Οι ιδέες περί διαπολιτισμικής αγωγής να αποτελούν πλέον βασικό συστατικό στις επιμορφώσεις διευθυντικών στελεχών.
- Να οργανωθούν συζητήσεις μεταξύ διευθυντών πολυπολιτισμικών σχολείων και ανταλλαγή επισκέψεων στα σχολεία, ώστε να ακολουθήσει ανταλλαγή απόψεων και κριτική θεώρηση των διαφόρων προσεγγίσεων και μοντέλων ηγεσίας που ακολουθούνται.
- Να καταρτιστεί ομάδα αξιολόγησης του ΥΠΠ και να γίνουν έρευνες για το έργο που επιτελείται σε πολυπολιτισμικά σχολεία της Κύπρου, ώστε να γίνουν συστηματικές εισηγήσεις και μεταρρυθμίσεις όσον αφορά στην ηγεσία πολυπολιτισμικών σχολείων.

Παρόλο που για τη διαπολιτισμική αγωγή δεν υπάρχει ομοφωνία, ούτε κανένας ευρύτερα αποδεκτός όρος (Ζεμπύλας, 2008), γεγονός που φαίνεται να καθιστά τη διαδικασία για αλλαγή περισσότερο πολύπλοκη, εντούτοις φαίνεται πως θα μπορούσε να «φωτιστεί» ο δρόμος της αλλαγής, με μια πιο προσεκτική μελέτη του ρόλου που έχουν να διαδραματίσουν οι σχολικοί ηγέτες. Ενδεχομένως, η καθοδήγηση των προσπαθειών προς την κατεύθυνση του μοντέλου ηγεσίας και όχι μόνο της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας, να μπορούσε με τη σειρά της να συμβάλει σε κάποιο βαθμό σε μεταβολή του ερμηνευτικού παραδείγματος (paradigm shift), σύμφωνα με το οποίο μια «επιστημονική κοινότητα αποδέχεται ένα νέο τρόπο σκέψης, θέασης και ερμηνείας του κόσμου» (Gunter, 2001, σελ.6).

## *Επίλογος*

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης που ακολουθούν δεκαεπτά διευθυντές/τριες δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που ενστερνίζονται σε σχέση με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και η συσχέτισή του με την προσέγγιση που υιοθετούν. Όσον αφορά στον κύριο σκοπό, έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησης των αντιλήψεών τους με βάση την τυπολογία πέντε προσεγγίσεων που προτείνουν οι Kincheloe και Steinberg (1997) και που ενισχύουν βιβλιογραφικά και άλλοι μελετητές του θέματος.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μισοί περίπου διευθυντές υιοθετούν τη συντηρητική προσέγγιση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, ενώ λιγότεροι υιοθετούν τη φιλελεύθερη προσέγγιση και ελάχιστοι την κριτική. Επίσης κάποιοι διευθυντές υιοθετούν στοιχεία από δύο προσεγγίσεις. Όσον αφορά στο μοντέλο ηγεσίας που ενστερνίζονται, οι περισσότεροι διευθυντές της κατηγορίας της συντηρητικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας, παρέχουν ενδείξεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολύ λίγα δείγματα κριτικής ή μετασχηματιστικής ηγεσίας παρουσιάζονται.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουν το έναυσμα για υλοποίηση ερευνών στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση με μεγαλύτερο δείγμα και με συμμετέχοντες από όλες τις επαρχίες, έτσι ώστε να δοθεί πληρέστερη εικόνα του θέματος, να διαφανούν πιθανές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφόρων επαρχιών και κατά συνέπεια, να μπορούν να παρθούν αποφάσεις από τους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρύτερο επίπεδο. Ακόμη περισσότερο, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας ή/και μοντέλου ηγεσίας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, με προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών, όπως τα χρόνια υπηρεσίας ή το φύλο. Ειδικότερα, το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο δείγμα φάνηκε να υπάρχει διαφορά μεταξύ αντρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών, θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Επίσης, για το λόγο ότι η χρήση της συνέντευξης ως το μόνο μεθοδολογικό εργαλείο, παρέχει μόνο ενδείξεις του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές, και όχι ολοκληρωμένη εικόνα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που να οδηγούν σε βαθύτερη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Ενδεχομένως, η εθνογραφική

παρατήρηση της σχολικής ζωής σε πολυπολιτισμικά σχολεία και η καταγραφή στοιχείων που να αφορούν στη δράση του διευθυντή σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή και στη λήψη αποφάσεων, να μπορούσε να αποτελέσει ένα άλλο μεθοδολογικό εργαλείο. Ακόμη περισσότερο, η διεξαγωγή συνεντεύξεων όχι μόνο με διευθυντές, αλλά και με εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, γονείς, ή /και μαθητές για τον τρόπο που βλέπουν το διευθυντή να αντιμετωπίζει ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, να έδιναν περισσότερα στοιχεία όσον αφορά στην προσέγγιση και το μοντέλο ηγεσίας.

Η σημαντικότητα και αναγκαιότητα αυτής της έρευνας, προκύπτει κυρίως από την έλλειψη παρόμοιων ερευνών στον κυπριακό χώρο και ακόμη περισσότερο, από το όλο και αυξανόμενο ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Ευρύτερα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υπογραμμίζουν τη σημασία των διευθυντών στην υιοθέτηση της προσέγγισης των σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Με βάση το ότι ο διευθυντής έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούν στις πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής των σχολείων, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της προσέγγισης που υιοθετείται σε συνδυασμό με το μοντέλο ηγεσίας των διευθυντών, ενδεχομένως να συμβάλει και στη βαθύτερη κατανόηση των διαφόρων μεθόδων εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής (και της επιβίωσης τους ή μη) στα σχολεία της Κύπρου.

Ειδικότερα, η εικόνα που παρουσιάζει στην πλειοψηφία του το συγκεκριμένο δείγμα για υιοθέτηση μιας συντηρητικής προσέγγισης σε συνδυασμό με ενδείξεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, θα μπορούσε να οδηγήσει τους αρμόδιους, από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές, μέσα από αλλαγή στην προσέγγιση και το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν, να συμβάλουν και σε θετικές αλλαγές όσον αφορά στις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Φαίνεται πως οι προσπάθειες για επιτυχέστερη εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής, μπορούν να κινηθούν και προς παρεμβάσεις με στόχο την αλλαγή του μοντέλου ηγεσίας των διευθυντών και όχι μόνο την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η πολυπολιτισμικότητα.

Παράρτημα Α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας με χαρακτηριστικά προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας  
(βλ. Kincheloe & Steinberg, 1997)

Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα (Conservative multiculturalism)	Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (Liberal multiculturalism)	Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (Pluralist multiculturalism)	Αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα (Left-essentialist multiculturalism)	Κριτική πολυπολιτισμικότητα (Critical multiculturalism)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πεποίθηση για ανωτερότητα δικτικού πολιτισμού</li> <li>- Αγνόηση κοινωνικής ανισότητας και δυστυχίας</li> <li>- Εκπαίδευση στοχαζόμενη για τη μια όψη της πραγματικότητας</li> <li>- Πεποίθηση για πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα των «άλλων»</li> <li>- Προσπάθεια αφομοίωσης</li> <li>- Επιδίωξη ομοιότητας</li> <li>- Άποψη του έθνους ως ενιαίο σύνολο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εστίαση στην ομοιότητα</li> <li>- Πεποίθηση για κοινή ανθρωπιότητα / κοινό πολιτισμό</li> <li>- Πεποίθηση για διανοητική «ομοιότητα»</li> <li>- Μη φανέρωση της διαφορετικότητας</li> <li>- Προσπάθεια για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης</li> <li>- Κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εστίαση στη διαφορά</li> <li>- Ανταμείωση του αιτήματος της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων</li> <li>- Η υπάρχουσα κατάσταση (status quo) παραμένει ανεμφισβήτητη.</li> <li>- Κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κατασκευή μιας συγκεκριμένης ταυτότητας ή κατηγορίας</li> <li>- Από μια ομάδα αμετάβλητων ουσιών (essences)</li> <li>- Σύνδεση της διαφοράς με ένα ιστορικό παρελθόν</li> <li>- Πολιτισμικής αυθεντικότητας</li> <li>- Παράληψη εκτίμησης της ιστορικότητας των πολιτισμικών διαφορών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πεποίθηση για ισότητα και εξάλειψη κοινωνικής αδικίας</li> <li>- Στοχασμός που οδηγεί σε αλλαγές της προοπτικής</li> <li>- Πεποίθηση για δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο</li> <li>- Διαφορές που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη.</li> <li>- Διαφορές σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης σε επικαιρές μορφές εξουσίας.</li> <li>- Ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή</li> <li>- Ενσυναίσθηση</li> </ul>

**Παράρτημα Β**

**Πίνακας με χαρακτηριστικά μοντέλων ηγεσίας**

Συναλλακτική ηγεσία	Μετασχηματιστική ηγεσία	Επιμεριστική ηγεσία	Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες	Κριτική ηγεσία
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ηγετο-κεντρική δράση (6)</li> <li>-Ενδιαφέρον: Αποδοτικότητα, διατήρηση συστήματος και οργανωτικής αρμονίας (8)</li> <li>-Εξωτερική παρακίνηση (4)</li> <li>-Δύναμη ως εξουσία (6)</li> <li>-Έμφαση σε διοικητικά θέματα (8)</li> <li>-Προώθηση οράματος από τον ηγέτη (8)</li> <li>-Ορθολογιστική λήψη απόφασης (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Δημοκρατία (7)</li> <li>-Ο ηγέτης ως διευκολυντής της επαγγελματικής ανάπτυξης (6)</li> <li>-Ενδιαφέρον: μετασχηματισμός και αλλαγή (6)</li> <li>-Εσωτερική παρακίνηση (8)</li> <li>-Δύναμη ως επίδραση (6)</li> <li>-Διαπραγμάτευση του οράματος από ηγέτη και οπαδούς (6)</li> <li>-Εισαγωγή κριτικού στοχασμού από τον ηγέτη (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Αποκεντρωμένη προσέγγιση (1)</li> <li>-Πολλαπλές πηγές ηγεσίας (9)</li> <li>- Ηγεσία που περιβάλλει όλα τα μέλη του οργανισμού (1)</li> <li>-Αποδότηση της διάκρισης μεταξύ ηγετών και ακολούθων (5)</li> <li>-Χρησιμοποίηση της δύναμης με ή μέσω άλλων ανθρώπων (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ηγεσία ως πολυπλοκή, μη ορθολογιστική δραστηριότητα καθοδηγούμενη από ατομικά και αξιακά συστήματα (2)</li> <li>-Οραμα καθοδηγούμενο από αριθμό πορνηκών αξιών: σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμότητα, ειλικρίνεια, ενδιαφέρον για ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού (2)</li> <li>-Εστίαση στις ηθικές αξίες και τις δημοκρατικές αξίες. (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Αυτονομία (8)</li> <li>-Ιδιο-κεντρική δράση(8)</li> <li>-Εισαγωγή κριτικού στοχασμού από οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού (6)</li> <li>-Δύναμη ως ικανότητα (8)</li> <li>-Οργανωτικό ενδιαφέρον: Απελευθέρωση από εξουσιαστικές δομές (6)</li> <li>-Καθαρισμός οράματος μέσα από κριτικό διάλογο (8)</li> <li>-Οραμα ως κοινωνική επίδραση (6)</li> </ul>

*Πηγές:* (1) Blase & Anderson (1995), (2) Day, Harris, & Hadfield (2001a), (3) Day, Harris, & Hadfield (2001b), (4) Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford (2003), (5) McGlynn (2008), (6) Portin (1999) (7) Ribbins (1985). Στο Portin (1999), (8) Webb, Neumann & Jones (2004), (9) Woods (2005)

## Παράρτημα Γ

### Βασικές ερωτήσεις για τη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας

- Πώς ερμηνεύετε τον όρο «πολιτισμική διαφορετικότητα»;
- Πότε και πώς φανερώνεται η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών στην τάξη ή στο σχολείο γενικά;
- Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κυριότερες προκλήσεις στο σχολείο σας σε ότι αφορά στη διδασκαλία παιδιών που είναι μεταξύ τους πολιτισμικά διαφορετικά;
- Οι πολιτισμικές διαφορές χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών; Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαν να παρασχεθούν άλλες ερμηνείες για αυτές τις συγκρούσεις;
- Ποιοι είναι οι στόχοι του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών; Πώς αξιολογείτε το γεγονός της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης; Ποια βλέπετε να είναι τα αποτελέσματα που θα έχουν αυτές οι δύο πολιτικές βραχυπρόθεσμα ή/και μακροπρόθεσμα;
- Πιστεύετε πως οι στόχοι που έθεσε το Υπουργείο θα έπρεπε να ήταν διαφοροποιημένοι; Εξηγήστε γιατί.
- Έχετε θέσει κάποιους στόχους στο σχολείο σας σε σχέση με την πολιτισμική διαφορετικότητα; Σε ποια φιλοσοφία στηρίζονται;
- Έχετε κάνει κάποια σχέδια ή σκέψεις για τον τρόπο που θα εργαστείτε για τον υπό έμφαση στόχο του ΥΠΠ που σχετίζεται με τη διαπολιτισμικότητα, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού έτους διαπολιτισμικού διαλόγου 2008;
- Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «διαπολιτισμικός διάλογος»;
- Ποιες είναι οι σκέψεις που κάνετε για αυτή την «πρωτοφανή παρουσία» και για τη συζήτηση που γίνεται αυτές τις μέρες για τους ετερόγλωσσους;
- Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι διαδραματίζει το σχολείο σε σχέση με την κοινωνία; Ποιος είναι ο ρόλος του;
- Πώς βλέπετε να είναι η σχέση μεταξύ της αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων στην κοινωνία και της αντιμετώπισης που έχουν οι ετερόγλωσσοι μαθητές στα σχολεία;

### Βασικές ερωτήσεις για τη διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας

- Ποιες είναι οι κυριότερες προκλήσεις που έχετε να αντιμετωπίσετε ως διευθυντής/ντρια;
- Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντρια δημοτικού σχολείου;

- Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντρια δημοτικού σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα; Σε πρακτικό επίπεδο πώς βιώνετε αυτό το ρόλο;
- Εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς στις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο σας; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Υπάρχει ομάδα ή άτομο υπεύθυνο για να ηγείται πρωτοβουλιών όσον αφορά στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;
- Μπορείτε να κάνετε σύγκριση του τρόπου διοίκησης σε ένα σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα μαθητών και σε ένα σχολείο που δεν έχει πολιτισμική διαφορετικότητα; Ποιου σχολείου προτιμάτε να ηγείστε;
- Ποιο είναι το όραμά σας ως διευθυντής/ντρια δημοτικού σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα;

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόφωνη

Αβρααμίδης, Η. & Καλυβάς, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Αγγελίδης Π., & Στυλιανού Τ. (2003). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο: μια χύτρα πολιτισμικής αφομοίωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, 91-98.

Αδάμου-Ρασή, Μ. (2003). Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, 122-132.

Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (2001). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές ανισότητες – Τόμος Β* (σσ.67-112). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές ανισότητες – Τόμος Β* (σσ.13-46). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Adriti, Β. (1997). Η αθέατη πλευρά της διαφοράς. *Σύγχρονα θέματα*, 62 (1), 41-54.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Banks, J. A. (2002). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Bird, M., Hammersley, M., Gonn, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεωργογιάννης Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (2002). Η πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Δημογραφική Έκθεση 2006 (2007). Στατιστική Υπηρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Δραγώνα, Θ. (2001). «Εισαγωγή στη θεματική ενότητα». Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ.13-22). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Α., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία*. Διαθέσιμο στο: [www.moec.gov.cy](http://www.moec.gov.cy)
- Ετήσια Έκθεση 2006 (2007). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2005 (2006). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2004 (2005). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ετήσια Έκθεση 2003 (2004). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.
- Ζεμπύλας, Μ. (2007, Φεβρουάριος). *Διαπολιτισμική Αγωγή και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής Ηγεσίας*. Παρουσίαση στην ημερίδα ΚΟΕΔ, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Ζεμπύλας, Μ. (2008, Ιανουάριος). *Κριτική Διαπολιτισμική Προσέγγιση: Προκλήσεις και προοπτικές στην Κύπρο του σήμερα και του χτες*. Παρουσίαση στο συνέδριο του ΖΕΠ Παναγίας Θεοσκεπάστης Πάφου. Πολιτιστικό Κέντρο Λαϊκής Τράπεζας Πάφου. Πάφος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Α. (2005). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Ανάγκες και Προτεραιότητες στην Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση, *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 17, 19-22.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πως θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.
- Καστελλάνου, Γ. (2001). Παιδεία και Πολυπολιτισμική κοινωνία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 216-224.
- Κόκκινος, Γ.(2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα ιστορικά*, 36, 165-200.

Κοντογιάννη, Δ. (2002). *Διπολιτισμική – Διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα – Η περίπτωση των «Σχολείων Παλλινουστώντων»*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιάμπας, Α. & Κάσκαρης, Ι. (2006). *Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://epirus.sch.gr/educonf-1/liabas-kaskaris.pdf>

Λινάρδος, Ν. Β. (2005). Εκπαίδευση μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες – παρούσα κατάσταση και προοπτικές. *Νέα Παιδεία*, 113, 58-64.

Μασιιάλας, Β. (2005). Το σχολείο του μέλλοντος. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-15.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών*, 8, 82-96.

Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική - Το Νέο Περιβάλλον - Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στα: *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών»*, Κοζάνη.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.

Παπαχρήστος, Κ. (2005). Η Διαλεκτική διαδικασία στο Διαπολιτισμικό διάλογο: μια εναλλακτική πρόταση με βάση τον εποικοδομητισμό (κονστрукτιβισμό) [www.pess.gr/pages/bios\\_ds/PapaxristosKwnstantinos/10\\_ELLIEPEK2005.doc](http://www.pess.gr/pages/bios_ds/PapaxristosKwnstantinos/10_ELLIEPEK2005.doc)

Πασιαρδή, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Gutenberg.

**Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Robson, C.** (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου – Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

**Σάββα, Ε.** (2005). Η πρόκληση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στα σχολεία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 35-46.

**Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ.** (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης – Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

**Στατιστική Υπηρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας** (1996). Υλικό αρχείου – ποσοστό ετερόγλωσσων μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης 1995-1996.

**Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία** (2007). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Λευκωσία.

**Sohan, M., Gajendra, V., Kanka, M., Celia, M.** (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Τριάρχη-Hermann, B.** (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

**Τριμικλιιώτης, Ν.** (2001). *Τα προβλήματα από τη φοίτηση των Ποντίων στη Δημοτική εκπαίδευση: Προκαταρκτική Έρευνα και Έκθεση*. Σύνδεσμος Κοινωνιολόγων Κύπρου.

**Τρούκη, Ε.** (2005). «Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: Εμπόδιο ή ευκαιρία». Στα: *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»* (σσ. 31-39). Θεσσαλονίκη.

**Tiedt, P. L. and Tiedt, I. M** (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

**Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού** (2007). *Φάκελοι Αρχείου*, Φακ.1.05.20.

**Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ.** (1997). *Τι είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

**Φραγκουδάκη, Α.** (1997α). «Απόγονοι Ελλήνων» από τη μυκηναϊκή εποχή στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

**Φραγκουδάκη, Α.** (1997β). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.

**Foerquin, J-CI.** (1991). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχετικισμός*. μφρ.:Ν. Ασκούνη, σ.24-25 (πρωτοτύπου).

Χατζηθεοδούλου – Λοϊζίδου, Π. (2007, Νοέμβριος). *Εγώ και ο άλλος: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα και την ταυτότητα*. Παρουσίαση στο Διεθνές Συνέδριο «Πολιτότητα – Πολυπολιτισμός – Κοσμοπολιτισμός», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Δαρδάνος/ Τυπωθήτω.

#### Αγγλόφωνη

Addi-Raccah, A. (2006). Women in the Israeli Educational System. Στο: I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz, *Women Principals in a Multicultural Society: New insights into Feminist Educational Leadership* (σσ. 49-70). Rotterdam: Sense Publishers.

Allen, L. A. (2006). The moral life of schools revisited: Preparing educational leaders to 'build a new social order' for social justice and democratic community, *International Journal of urban educational leadership*, 1, 1-13.

Angelides, P. (2006). *Building collaborative networks for improving student teachers practice*. Παρουσίαση στο 19<sup>ο</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort. Lauderdale, Florida.

Angelides, P., Stylianou, T. and Leigh, J. (2003). Forging a Multicultural Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Intercultural Education*, 14, (1), 57-66.

Apple, M. (1979). *Ideology and the Curriculum*. London: Routledge Kegan Paul.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, November, 196-203.

Barker, B. (2005) Transforming schools: illusion or reality? *School Leadership and Management*, 25 (2), 99-116.

Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian – Jewish schools in Israel. *Teacher College Record*, 106 (3), 574-610.

Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). *The micropolitics of educational leadership*

Boler, M. and M. Zembylas. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. Στο: P. Trifonas (Επιμ.). *Pedagogies of Difference* (σσ.110-136). Νέα Υόρκη: Routledge.

Burns, J. (1978). *Leadership*. Νέα Υόρκη: Harper & Row, Publishers.

Bush, T, & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing People in Education*. London: Sage.

Bush, T. & Saltarelli, (2000). *The two faces of education in ethnic conflict- towards a peacebuilding education for children*. Florence: UNICEF.

**Capper, A. C.** (1993). *Educational Administration in a pluralistic society*. State University of New York Press.

**Coelho, E.** (1998). *Teaching and learning in multicultural schools : an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Cohen, L. & Manion, L.** (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Day, C.** (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24 (4), 425-437.

**Day, C., Hall, C, & Whitaker, P.** (1998). *Developing leadership in primary schools*. London: Sage.

**Day, C., Harris, A. & Hadfield, M.** (2001a). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39-56.

**Day, C, Harris, A. & Hadfield, M.** (2001b). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: a multi-perspective study of effective school leader, *School Leadership & Management*, 21 (1), 19-42.

**Day, C, Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J.** (2003). *Leading schools in times of change*. Berkshire: Open University Press.

**Day, C. & Leithwood, K.** (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change-An International Perspective* (Series: Studies in Educational Leadership, Vol. 5). Dordrecht: Springer.

**Dimmock, C. & Walker, A.** (2006). Women, educational leadership and cultural context: A cross-cultural analytical framework. Στο: I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz, *Women Principals in a Multicultural Society: New insights into Feminist Educational Leadership* (σσ. 33-48). Rotterdam: Sense Publishers.

**Dimmock, C. & Walker, A.** (2005). *Educational leadership : culture and diversity*. London: Sage

**Duarte E. M., & Smith, S.** (2000). *Foundational perspectives in multicultural education*. New York: Longman.

**Escobar-Ortloff, L. M. & Ortloff, W. G.** (2003). A Cultural Challenge for School Administrators. *Intercultural Education*, 14 (3), 255-261.

**Evans, A. E.** (2007). School Leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 159-188.

**ECRI** (2006). *Third ECRI Report on Cyprus*, Υιοθετήθηκε στις 16.12.2005. Στρασβούργο 16.5.2006, Συμβούλιο της Ευρώπης.

**Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R.** (1995). *Global Modernities*. London : Sage.

**Foster, W.** (1989). Towards a Critical Practice of Leadership. In J. Smyth (ed) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press

Freire, P. (1985). *The politics of education – Culture, power and liberation*. London: Bergin & Garvey.

Garcia, O. M. & Lopez, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies, *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.

Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (σσ.70-92). Hong Kong: Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.

Giddens, A. (1994) *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, Cambridge: Polity.

Giroux, H. (2003). Pedagogies of Difference, Race and Representation Film as a Site of Translating and Politics. Στο: P. Trifonas (Επιμ.). *Pedagogies of Difference* (σσ. 83-109). Νέα Υόρκη: Routledge.

Giroux, H. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. Νέα Υόρκη: Peter Lang Publishing.

Glanz, J. (2006). *Cultural Leadership: What every principal should know about*. California: Corwin Press.

Goddard, T. J. & Hart, A. C.(2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management*, 27 (1), 7-20.

Goddard, T. J., Billot, J. & Cranston, N. (2006). *Decision – making by school principals: The impact of ethnocultural diversity*. Πρακτικά CCEAM Annual Conference.

Grawitz, M., Brimo, A. & Jakoda, M. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις επιστήμες των κοινωνικών επιστημών*, Γενική Εποπτεία Βασίλης Φύλιας. Αθήνα: Gutenberg. Να το αλλάξω σε 2004

Gronn, P. (2000) Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.

Gunter, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Sage.

Hargreaves, A. Earl, L, Moore, S, Manning, S. (2001). *Learning to Change Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hayes, B., McAllister, I., & Dowds, L. (2005, April). Those who dared to be different: Integrated Education in Northern Ireland. *Revised version of a paper presented at the ESRC Research Seminar Series, Demography and Religion*, University of Lancaster.

Hernes, G. (2003). Introduction. Στο: G. Hernes (Ed.) με τους M. Martin & E. Zadra, *Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies*. Paris: IIEP.

Hertz-Lazarowitz, R. & Shapira, T. (2005). Muslim Women's Life Stories: The Making of leadership. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (2), 165-181.

Huber, S.G. (2004) School leadership and leadership development: adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school, *Journal of Educational Administration*, 42, (6), 669-684.

Huberman & Miles (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: sage Publications.

Ilisko, D. (2007, Νοέμβριος). *Challenges of multicultural education in Latvia: teachers' view*. Παρουσίαση στο Διεθνές Συνέδριο «Πολιτότητα – Πολυπολιτισμός- Κοσμοπολιτισμός», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Jeevananthan, L. S. (2001). A new focus for multicultural education, *Multicultural Perspectives*, 3 (2), 8-12.

Johnson, L.S. (2003). The Diversity Imperative: building a culturally responsive school ethos, *Intercultural Education*, 14 (1), 17-30.

Kelly, P. (2002). *Multiculturalism reconsidered: Culture and equality and its critics*. Cambridge: Polity Press.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Φιλαδέλφεια: Open University Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management*, 27 (1), 51-63.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Leslie, A. (1998). *The Rhetoric of Diversity and the Traditions of American Literary Study: Critical Multiculturalism in English*. Greenwood Publishing Group.

Mahieu, P. & Clycq, N. (2007). School leadership and equity: the case of Antwerp – a report on good practices in three primary schools. *School Leadership & Management*, 27 (1), 35-49.

Manning, M. L. & Baruth, L. G. (1996). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.

Marshall, C. (2004). Social Justice challenges to educational administration: introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 5-15.

McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5, (1), 3 – 16.

McGlynn, C. & Bekerman, Z. (2007). The management of pupil difference in Catholic-Protestant and Palestinian-Jewish integrated education in Northern Ireland and Israel. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37 (5), 689-703.

- McLaren, P.** (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Βοστώνη: Pearson Education.
- McGlynn, C.** (2004). Education for peace in integrated schools; a priority for Northern Ireland? *Child Care in Practice Journal*, 10 (2), 85-94.
- McNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S.** (2003). *Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership*. Παρουσίαση στο Ετήσιο Συνέδριο του Australian Association for Research in Education, Auckland.
- Modood, T.** (2005). A defence of multiculturalism. *Soundings*, 29 (1), 62-71.
- Myers, M.** (2000, Μάρτης). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with Proteus. *The Qualitative Report* [On-line serial], 4(3/4). Διαθέσιμο: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/myers.html>
- Nieto, S.** (1996). *Affirming diversity : the sociopolitical context of multicultural education*. Νέα Υόρκη: Longman.
- Ng, R.** (2003). Toward an integrative approach to equity in education, Στο P. Trifonas (Επιμ.). *Pedagogies of difference – Rethinking education for social change* (σσ.205-219). Νέα Υόρκη: Routledge Falmer.
- Oplatka, I. & Hertz-Lazarowitz, R.** (2006). Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership. The Netherlands: Sense Publishers (Forthcoming).
- Orozco, L.** (2000). Sharpening the view of diversity: Five leadership imperatives. *Educational Leadership and Administration*, 13, 3-8.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M.** (2007). At a Crossroads of Civilizations: Multicultural Educational Provision in Cyprus through the Lens of a Case Study. *Intercultural Education*, 18 (1), 65-79.
- Pashiardis, P.** (2007). Cyprus. Στο: Hörner, W., Döbert, H. von Koebe, B. & Mitter, W. *The education systems in Europe* (σσ. 202-221). Seringer.
- Portin, B. S.** (1999, Οκτώβρης). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Μινεάπολη.
- Powell, R.** (2001). *Straight Talk: growing as multicultural educators*. Washington: Peter Lang.
- Powney, J. & Watts, M.** (1987). *Interview in Education Research*. London: Routledge.
- Rusch, E. A.** (2004). Gender and Race in Leadership Preparation: A Constrained Discourse, *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 14-46.
- Ryan, J.** (2003). Educational Administrators' Perceptions of Racism in Diverse School Contexts. *Race, Ethnicity and Education*, 6 (2), 145-164.

Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership & Management*, 27 (1), 65-78.

Sergiovanni, T. (1990). *Value-Adder Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Λονδίνο: HBJ

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership : what's in it for schools?* Λονδίνο: Routledge/Falmer.

Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 111-134.

Shields, C. M. (2006). Creating spaces for value-based conversations: the role of school leaders in the 21th century. *International Journal of Educational Administration*, 43 (2 ), 76-81.

Shor, I. (1992). *Empowering education : critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

Siedel, S. (1998). Wondering to be done: The collaborative assessment conference. Στο: D. Allen, *Assessing student learning: From grading to understanding* (σσ.21-39). Νέα Υόρκη: College Press.

Sikes, P. (2006). 'On Dodgy Ground? Problematics and Ethics in Educational Research?' *International Journal of Research & Method in Education*, 29, (1), 105-117.

Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia , J. & Nolly, G. (2004). Equity Audits: A Practical Leadership Tool for Developing Equitable and Excellent Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 133-161.

Sleeter, C. & McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of New York Press

Stake, R. (1980). The case study method in social inquiry. Στο: H. Simons (Ed.), *Towards a science of the singular* (σσ. 62-73). Norwich: Centre for Applied Research in Education.

**Standing Conference of European Ministers of Education** (2003, Νοέμβρης). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. Αθήνα.

Shields, C. M., Laroque, L. & Oberg, S.L. (2002). A dialogue about race and ethnicity in education: struggling to understand issues in cross-cultural leadership. *Journal of School Leadership*, 12 (2), 116-137.

Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.

Tiedt, P.L., & Tiedt, I.M. (2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Trifonas, P.P. (2003). Introduction – Pedagogies of Difference: Locating Otherness. Στο: P. Trifonas, *Pedagogies of difference – Rethinking education for social change* (σσ.1-9). Νέα Υόρκη: Routledge Falmer.

UNESCO (2002). *Εκπαίδευση - Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της : Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21 αιώνα*. Υπό την Προεδρία του J. Delors, Gutenberg.

Walker, A. (2005). Priorities, Strategies and challenges. Στο: *Effective Leadership in multi-ethnic schools* (σσ. 5-25). Nottingham: National College for School Leadership.

Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68 (3), 254-262.

Woods, P. (1999). Ποιοτική Έρευνα. Στο: M. Bird, M. Hammersley, R. Gonn & P. Woods. *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης-μτφ. Ε. Φράγκου* (σσ. 147-230). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. Λονδίνο: Sage.