

## Πρωθώντας τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: συμπεράσματα...

Loizos Symeou


*In H. Phtiaka (Ed.) Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις σχολείου-σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας, (pp 243-262). Athens: Taxideftis.*

### Cite this paper

Downloaded from [Academia.edu](#) 

[Get the citation in MLA, APA, or Chicago styles](#)

### Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. & ΣΥΜΕΟΥ, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας- κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: συμπεράσματα μιας παρέμβασης. Στην Ε. Φτιάκα (Εκδ.) *Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις σχολείου-σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 243-262). Αθήνα: Ταξιδευτής.

## **Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: συμπεράσματα μιας παρέμβασης**

*Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Λοΐζος Συμεού, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, European University-Cyprus*

### ***Εισαγωγή***

Οι επιτυχημένες αλλαγές στην εκπαίδευση έχουν, σύμφωνα με τους Hargreaves και Fink (2000), το χαρακτήρα των έργων του Picasso: προσεγγίζουν το θέμα μέσα από όλες του τις διαστάσεις, όπως ακριβώς και ο κυβιστής ζωγράφος, επιμερίζουν την προσοχή στις επιπτώσεις της αλλαγής σε κομβικά και όχι επιφανειακά σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και παρατηρούν και εστιάζουν στη διάρκεια και τη δυνατότητα επέκτασής της. Στην πορεία αυτή λαμβάνεται επίσης υπόψη ότι όλα τα ιστορικά, δημογραφικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας, τοπικής και ευρύτερης, αντανακλώνονται στο σχολείο. Γενικότερα, η σχέση του ατόμου με την κοινότητα και η λειτουργική ένταξη του στον κοινωνικό ιστό, στο δυνητικό πλαίσιο των μεταβολών που επισυμβαίνουν στην κοινωνία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές μέσα στο σχολείο ως ένα από το εμπλεκόμενα παιδευτικά περιβάλλοντα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η θεσμική δηλαδή διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων για μαθητές και μαθήτριες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά (κυρίως εθνοτικά, γλωσσικά και θρησκευτικά) προβάλλει ως απαραίτητο εργαλείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επιτυχείς αλλαγές στο σχολείο στο πρότυπο του κυβιστή ζωγράφου. Τα σχολεία μπορεί, για παράδειγμα, να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις και να

ανακατατάξουν και αναδιοργανώσουν τους σκοπούς και στόχους τους με βάση τη σχολική κουλτούρα, τις αξίες, τα πιστεύω, τις παραδόσεις, αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των υποκειμένων που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα, περιλαμβανομένων των κοινωνικών νοημάτων που έμμεσα διαμορφώνουν απόψεις και συμπεριφορά και διαμορφώνουν αυτό που ονομάζουμε σχολική κουλτούρα<sup>1</sup>. Αυτά μπορεί να γίνουν ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Cordeiro κ.ά, 1994· Planas 2007), όπως είναι το κυπριακό. Η διαφοροποίηση της σχολικής κουλτούρας ερμηνεύει σε ένα μεγάλο βαθμό τη διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικές πρακτικές και την εισαγωγή και εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών αλλαγών (Leithwood & Jantzi, 1990· Leithwood, 1992). Οι έρευνες ειδικότερα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου όπου φοιτούν παιδιά από μειονότητες (π.χ. Valverde, 1988· Lee & Welsh, 2002) δείχνουν ότι ο «τόνος» που διαμορφώνεται στο σχολείο συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης.

Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα που προωθεί τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Μέσα από την edραίωση στενών σχέσεων του σχολείου με όλες τις οικογένειες (Tomlinson, 1991) και την ενδυνάμωση των γονέων (O' Connor, 1994· Wolfendale, 1997· Waller & Waller, 1997· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006) το σχολείο μπορεί να επιτύχει υψηλές επιδόσεις για το σύνολο των παιδιών, και κυρίως για εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από φτωχά περιβάλλοντα ή συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού.

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η Κύπρος και το κυπριακό σχολείο βιώνουν μεταβολές και συνειδητοποιούν την ετερογένεια και την πολυπολιτισμικότητά τους μέσω των φαινομένων μετακίνησης πληθυσμών προς την Κύπρο. Γίνεται αισθητή πια στο

---

<sup>1</sup> Ο Erickson (Leithwood & Jantzi, 1990) ορίζει την κουλτούρα ως ένα σύστημα κοινωνικών δεδομένων σημασιών και συμβόλων με εξωτερικό και εσωτερικό περιεχόμενο που μαθαίνεται σκόπιμα και μη και είναι κοινό ανάμεσα στα μέλη μιας φυσικά δεμένης κοινωνικά ομάδας.

σχολείο, η ύπαρξη μεταναστών που ζουν και εργάζονται εδώ και οι οποίοι μπορεί να έχουν πολιτογραφηθεί ή όχι, ή ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες γηγενείς μειονότητες ή κοινότητες και μετακινούνται υπό ορισμένες συνθήκες (π.χ. με το άνοιγμα των οδοφραγμάτων). Τα πιο πάνω συνεπάγονται τη συμφοίτηση παιδιών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες στο γενικό σχολείο υπό ποικίλες συνθήκες.

Για τα ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά αυτά και τις οικογένειές τους στην Κύπρο απουσιάζουν στοιχεία συστηματικής διερεύνησης, με εξαίρεση συγκεκριμένου προσανατολισμού διερευνήσεις στον ακαδημαϊκό χώρο (π.χ. Spyrou, 2002· Zempylas, 2007) ή συγκεντρώσεις στατιστικών– δημογραφικών στοιχείων και αντιλήψεων για τα ζητήματα αυτά (π.χ. Μαρτίδου, 2003· Οικονομίδου, 2003) και σε περιορισμένο βαθμό αναλύσεις στρατηγικών και δομών (Hadjitheodoulou-Loizidou, 2006).

### ***Το ισχύον πλαίσιο***

Στις 29.10.2002, στοχεύοντας κυρίως στο ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η εγκύκλιος «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση»<sup>2</sup>, μια από τις εκτενέστερες εγκυκλίους που στάλθηκε ποτέ στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται στην ανάγκη ομαλής ενσωμάτωσης και ένταξης των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο, στο δικαίωμα εκπαίδευσης σε όλους, στην προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, στην προώθηση ομοιόμορφης και ισόρροπης κατανομής αλλόγλωσσων παιδιών και στην παροχή ενίσχυσης με βάση σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου<sup>3</sup>. Υπεύθυνοι για τη διάγνωση των αναγκών των παιδιών που αποτελούν την ομάδα-στόχο είναι οι εκπαιδευτικοί της τάξης, οι διευθυντές του σχολείου, οι οικείοι επιθεωρητές, οι

---

<sup>2</sup> Βλ. αρ. φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002.

<sup>3</sup> Βλ. αρ. αποφ. 56.335, 28.8.2002.

εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, ενώ η τελική έγκριση δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Στη σχετική εγκύκλιο γίνονται επίσης εισηγήσεις για προώθηση στις σχολικές μονάδες της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της δημιουργίας βασικής τράπεζας δεδομένων και της αξιοποίησης των δίγλωσσων παιδιών ως διαμεσολαβητών. Στην εγκύκλιο υπάρχουν επίσης εισηγήσεις για τη γλωσσική υποστήριξη των αλλόγλωσσων παιδιών ή των παιδιών με διαφορετική γλωσσική ταυτότητα. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν στην εκτίμηση και αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών, τη διαφοροποίησή τους ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο, την αξιοποίηση συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, προτάσεις για μεθοδολογικές επιλογές, όπως και εισηγήσεις για την κοινωνική και πολιτιστική υποστήριξη των παιδιών από άλλες γλωσσικές/πολιτισμικές ομάδες. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο, ανεξαρτήτως του επιπέδου γλωσσομάθειας, όλα τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν την ελληνική, ώστε να παρακολουθούν τα σχολικά μαθήματα, να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τους συμπολίτες τους και να ενταχθούν στον κοινωνικό ιστό. Η εγκύκλιος εκφράζει, μέσα από τις προτάσεις της, την επίσημη υιοθέτηση της άποψης ότι η ικανοποίηση των αναγκών των δίγλωσσων παιδιών δεν περιορίζεται στην εκμάθηση κανόνων γραμματικής αλλά και στην απόκτηση κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας (Cummins, 2000· Φραγκουδάκη, Ιορδανίδου & Μοσχονάς, 2001· Gibbons, 2002· Γκότοβος, 2002· Ιορδανίδου, 2006· Σκούρτου, 2006· Σκούρτου, 2002). Το ισχυρότερο στοιχείο της προσέγγισης αυτής είναι η ένταξη και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχολική ζωή και την επαφή τους με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθείται και πάλι η ρητορική της ένταξης και της συμφοίτησης, αλλά οι συνθήκες που διαμορφώνονται δεν είναι στον ίδιο βαθμό υποβοηθητικές. Κινούνται περισσότερο στο χώρο της εμβύθισης (Baker, 1996/2001), χωρίς συγκεκριμένες υποστηρικτικές δομές εντός του σχολείου. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν στην ηλικιακή τους τάξη ως ακροατές (χωρίς να υπόκεινται σε βαθμολογία τριμήνου) και να παρακαθίσουν σε γραπτές κατατακτήριες εξετάσεις κατά την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς. Η μόνη υποστηρικτική δομή είναι η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα κρατικά ινστιτούτα επιμόρφωσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των διαφόρων αξόνων της σχολικής ζωής και της εμπλοκής τους στη διαδικασία αλλαγής και αξιοποίησης της διαπολιτισμικότητας αποτελεί πρόκληση. Οι προαναφερθείσες επισημάνσεις και η έλλειψη συστηματικών προσπαθειών για αντιμετώπιση και αξιοποίηση των φαινομένων πολυπολιτισμικότητας της κυπριακής κοινωνίας μέσα στο κυπριακό σχολείο οριοθέτησαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώθηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αναγκών των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων σε τέσσερα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση ήταν σχολεία με μεγάλη εκπροσώπηση οικογενειών μεταναστών, χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και οικογενειών στις οποίες η γλώσσα επικοινωνίας δεν ταυτιζόταν με την κυρίαρχη -σχολική γλώσσα, ώστε να ήταν δυνατή η υποβολή εισηγήσεων για συγκεκριμένες δράσεις επιμόρφωσης και γονεϊκής εμπλοκής για επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που η προαναφερθείσα εγκύκλιος έθετε, σφαιρικά και εις βάθος, στο πρότυπο των κυβιστών ζωγράφων.

### ***Μεθοδολογία***

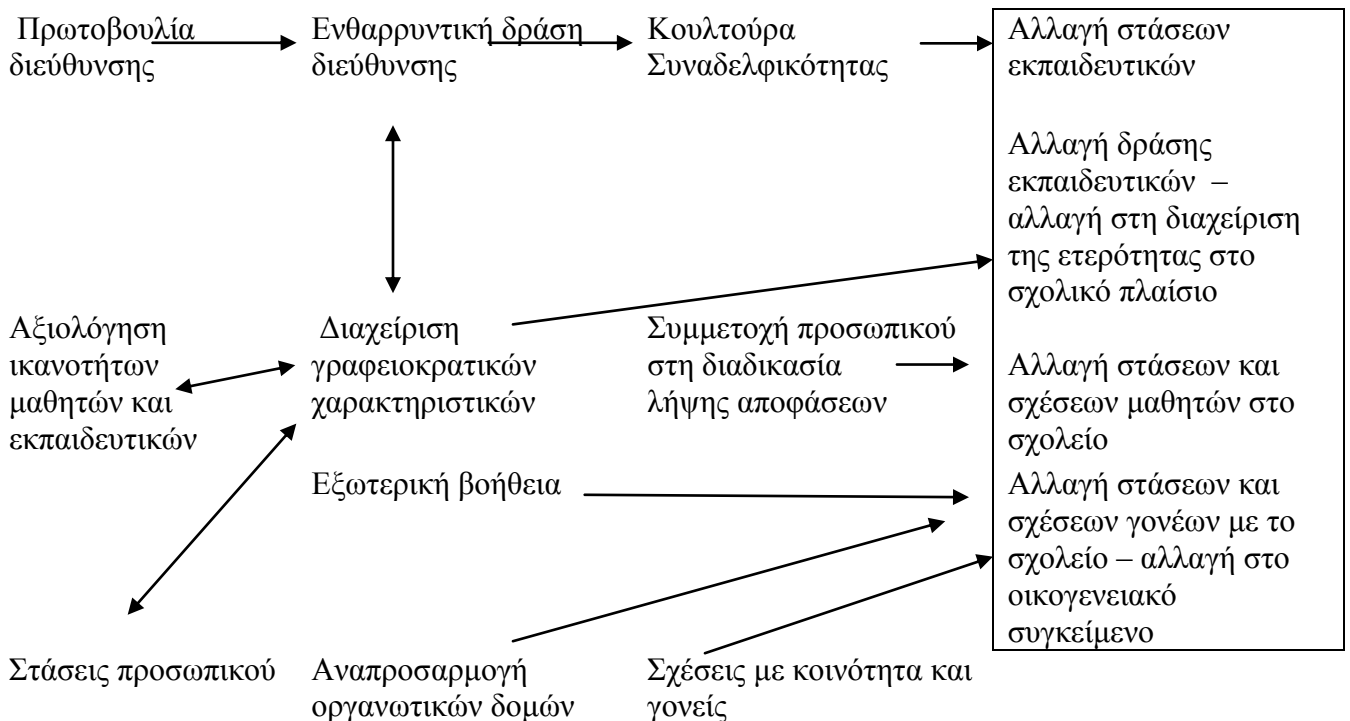
Τα τέσσερα σχολεία που επιλέγηκαν διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο για να αποδοθεί η πολυπλοκότητα που διέπει την κάθε σχολική μονάδα και για να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές ανθρώπων και προγραμμάτων (Stake, 1996). Τα συγκεκριμένα σχολεία παρουσίαζαν ενδιαφέρον τόσο ως προς τις ομοιότητες και τις ιδιαιτερότητές τους και τη δυνατότητα που παρείχαν για καταγραφή των διερευνώμενων απόψεων όσο και ως προς τους τρόπους και πρακτικές με τις οποίες τα δρώντα υποκείμενα στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια -μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι της κοινότητας- λειτουργούσαν χρονικά και κοινωνικά.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή συγκεντρώθηκαν μέσα από την καταγραφή πεδίου και άτυπες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά την διάρκεια των επισκέψεων της ομάδας παρέμβασης στις σχολικές μονάδες. Εκτενείς σημειώσεις πεδίου διαμορφώθηκαν μέσα από την καταγραφή λεπτομερειών και στοιχείων για τις απόψεις, γνώμες και αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων επιδιώχθηκε η αναζήτηση μοτίβων και θεμάτων και χρησιμοποιήθηκε η άμεση ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων που αποτυπώνονταν στα δεδομένα (Falconer & Byrnes, 2003).

Στη διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων, σημείο εκκίνησης αποτέλεσαν οι ακόλουθες τέσσερις μεγάλες κατηγορίες/περιοχές ιδεών: διαχείριση της ετερότητας, σχολικό συγκείμενο, οικογενειακό συγκείμενο, γλωσσικό ζήτημα. Οι τέσσερις αυτές περιοχές εξετάστηκαν μέσα από ένα σύνθετο μοντέλο αλληλεπιδρώντων παραγόντων, όπου οι αποφάσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων και οι

αντιδράσεις τους στις αλληλεπιδράσεις παιδιών-σχολικού προγράμματος-εκπαιδευτικών μπορούσαν να ερμηνεύσουν την όλη πορεία προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι παράγοντες που εξετάστηκαν φαίνονται στο πιο κάτω διάγραμμα (Leithwood & Jantzi, 1990· Χατζηθεοδούλου & Ταμπάκη, 2002):



### **Αποτελέσματα**

#### *Διαχείριση γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών*

Στην περίπτωση της κυπριακής εκπαίδευσης, όλες οι αποφάσεις και δράσεις δρομολογούνται, μέσω των Διευθύνσεων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, οι οποίες κατά τα τελευταία χρόνια έχουν υιοθετήσει ποικίλες πρακτικές και μέτρα για γλωσσική στήριξη στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ομαλή ένταξη των παιδιών από άλλες πολιτισμικές ομάδες. Ειδικότερα, όπως σημειώνεται και στη σχετική εγκύκλιο που προαναφέρθηκε, το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της ένταξης και της επικοινωνίας των δίγλωσσων μαθητών με τους φυσικούς ομιλητές



της γλώσσας. Σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην παρέμβαση έγιναν συζητήσεις με τους ερευνητές για τρόπους εφαρμογής και χρήσης του προτεινόμενου υλικού στη γενική τάξη ή κατά τη διάρκεια των ωρών στήριξης/ενισχυτικής διδασκαλίας. Ήταν ενδιαφέρουσα η παρατήρηση ότι σε κάθε σχολική μονάδα υπήρχαν διαφοροποιήσεις στους τρόπους εφαρμογής των μέτρων, κατανομής και αξιοποίησης των ωρών στήριξης. Για παράδειγμα, στο Σχολείο Α' την ευθύνη των ωρών στήριξης, οι οποίες πραγματοποιούνταν στην αίθουσα Τέχνης, είχε η δασκάλα της Τέχνης, ενώ στο Σχολείο Δ' κάθε εκπαιδευτικός ανέλαβε την ευθύνη των ωρών στήριξης για τους μαθητές της τάξης του/της.

Η άφιξη νέων μαθητών είναι φαινόμενο που παρατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε όλα τα σχολεία και αποτελεί ουσιαστικά χαρακτηριστικό της καθημερινής σχολικής ρουτίνας (Reid & Young, 1992). Έχοντας αποδεχτεί την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την εργασία τους στην κατάσταση αυτή, τοποθετώντας τα παιδιά στις ηλικιακές τους τάξεις ώστε να ενθαρρύνονται να βιώσουν το σχολείο ως φιλικό και προσοδοφόρο περιβάλλον για τα ίδια. Παρόλα αυτά, στην περίπτωση των δύο Γυμνασίων που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, οι υφιστάμενες δομές ήταν σχετικά άτεγκτες δυσκολεύοντας τα πράγματα ως προς τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να τις διαχειριστούν ή να τις προσαρμόσουν στα δεδομένα. Αντίθετα στα δύο δημοτικά σχολεία η διαχείριση των ωρών στήριξης, της χρήσης του υλικού, κτλ., από τους διευθυντές φάνηκε να ήταν καθοριστικής σημασίας.

Η κατανομή των μαθημάτων και των ευθυνών με βάση τα προσόντα, τις ικανότητες και τα ειδικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών αποτέλεσε βασική παράμετρο για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου με τους ειδικούς στόχους της

προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Neuharth-Pritchett, κ.ά., 2000). Και σ' αυτή την περίπτωση, οι αποφάσεις και η στήριξη των διευθυντών των σχολείων φάνηκε να είναι ο παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των στόχων. Για παράδειγμα, στο Σχολείο Β' η βοηθός διευθύντρια που είχε την ευθύνη διαχείρισης των θεμάτων των δίγλωσσων μαθητών εξέφραζε μια γενικότερη θετική προσέγγιση της κατάστασης μέσα από το λόγο, τις αναφορές, τις προσεγγίσεις και τις πράξεις της. Αντίθετα, στο Σχολείο Α' διαπιστώθηκε μια πρόχειρη και επιφανειακή διαχείριση του θέματος των ωρών στήριξης. Εξειδικευμένα προσόντα και ενεργός συμμετοχή, δέσμευση και προσήλωση στο έργο δε φαίνεται να απασχολούσαν τη διεύθυνση και γενικότερα το σχολείο και ούτε ενθαρρύνθηκαν μέσω των ενεργειών της διεύθυνσης ή του Επαρχιακού Γραφείου Παιδείας (π.χ. καθορισμός κριτηρίων τοποθέτησης εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα).

*Βλέπεις, δεν έχω εκπαιδευτεί σε αυτό (διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας)... και έχουμε αφίξεις κάθε εβδομάδα ή είναι άλλοι που φεύγουν για 1-2 βδομάδες και εμφανίζονται ξαφνικά... Δεν ξέρω τι να κάνω με την κατάσταση... τι να κάνω τις ώρες της ενίσχυσης και ούτε ο επιθεωρητής ή οι συνάδελφοι ξέρουν και μπορούν να με βοηθήσουν... Χρησιμοποιώ αυτές τις εικόνες και αυτοκόλλητα για βραβεία... Δεν ξέρω... (Εκπαιδευτικός, Σχολείο Α')*

Μια από τις πρώτες ενέργειες της ομάδας παρέμβασης ήταν η συλλογή στοιχείων και πληροφοριών για το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον των παιδιών με σκοπό να διαπιστώσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ήταν εξοικειωμένοι με τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών και αν επικοινωνούσαν με τους μαθητές διαμορφώνοντας μέσα από την αλληλεπίδραση ένα σχολικό περιβάλλον αποδοχής. Όταν η σχολική κουλτούρα είναι διαφορετική από την κουλτούρα της οικογένειας τα παιδιά νιώθουν απομονωμένα και απομακρυσμένα από τη σχολική ζωή (Marjoribanks, 1987· Martínez-González & Corral-Blanco, 1991; Symeou, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, οι

εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων ενθαρρύνθηκαν από τους ερευνητές να μάθουν για τις οικογένειες των παιδιών, όχι για να δημιουργήσουν στίγματα και ετικέτες, αλλά για να έχουν μια πλήρη εικόνα των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών τους. Σε αρκετές περιπτώσεις επεδίωξαν να μάθουν βασικές λέξεις και φράσεις στην πρώτη γλώσσα των παιδιών, για να πετύχουν την επικοινωνία και να αναδιαμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα (Valverde, 1988).

#### *Πρωτοβουλία της διεύθυνσης*

Οι διευθυντές των σχολείων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και τους ερευνητές προέβησαν στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων. Παρόλα αυτά, κατά την πρώτη συνάντηση των διευθυντών για την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος προέκυψαν διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές. Προτάθηκαν ποικίλα μέτρα, όπως ο καθορισμός και διερεύνηση του προφίλ του σχολείου (κοινωνικο-πολιτισμική χαρτογράφηση της κοινότητας, αλληλεπίδραση με γονείς -γηγενείς και μη), η ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη προγράμματος επιμόρφωσης, η χρήση διαμεσολαβητών και η αξιοποίηση των γονέων ως μεταφραστών-διερμηνέων, η προώθηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων (εργασία με τη μέθοδο project, αξιοποίηση επισκέψεων/εκδρομών, κτλ). Ο/η κάθε διευθυντής/τρια αντέδρασε με διαφορετικό βαθμό στα πιο πάνω μέτρα ενθάρρυνσης και στήριξης των δράσεων, στη βάση και της συνεργασίας και συναδελφικότητας του προσωπικού του σχολείου του/της.

#### *Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών–εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*

Σε όλες τις σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικοί και διευθυντές βρέθηκαν ενώπιον συγκεκριμένων μέτρων και δυνατοτήτων. Όμως μόνο σε μία περίπτωση (Σχολείο Δ') διαφάνηκε ότι ο διευθυντής ήταν θετικός και ανοικτός απέναντι σε αλλαγές και επεδίωξε συνεργασία με το προσωπικό για την επίλυση των προβλημάτων που προέκυπταν στο σχολείο. Το μοντέλο που εφάρμοσε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συμμετοχικό, αφού η λήψη αποφάσεων στηριζόταν και είχε ως αφετηρία την αλληλεπίδραση και συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, η οποία κατέληγε σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα στο σχολείο (Leithwood & Jantzi, 1990).

#### *Απόψεις εκπαιδευτικών–Διαμόρφωση κουλτούρας συναδελφικότητας*

Σε όλα τα σχολεία διαμορφώθηκαν δύο αποκλίνουσες τάσεις αντιλήψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και οι αριθμοί των δύο ομάδων που υποστήριζαν την κάθε θέση φάνηκε να διαφοροποιούνται ανάλογα με τη στάση που τηρούσε η διεύθυνση του σχολείου. Η πρώτη ομάδα εξέφραζε απογοήτευση για την τοποθέτησή της στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στοιχείο που είχε συνέπειες στην απόδοση και τη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών και που έθετε υπό αμφισβήτηση κάθε προσπάθεια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι ενδιαφέρον ότι στο Σχολείο Α' αρκετοί εκπαιδευτικοί αυτοί της ομάδας θεωρούσαν ότι η μόνη λύση αποφυγής του «στίγματος» υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν ο διασκορπισμός των εθνοτικά διαφορετικών μαθητών σε διάφορα σχολεία. Υπήρχαν ακόμη και παράπονα για τα παιχνίδια των μαθητών τα οποία θεωρούνταν ως πηγές έκφρασης ρατσιστικής συμπεριφοράς και η προτεινόμενη λύση ήταν η αποφυγή τους.

Την ίδια στιγμή σε όλα τα σχολεία διαμορφώθηκε μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνονταν από διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών, συχνά με

προβοκατόρικο τρόπο, και μαχητικότητα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και επιθυμία εφαρμογής ιδεών που εύκολα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εκφράσεις εθνοτικού εθνικισμού, διάκρισης και αποκλεισμού στο όνομα του σεβασμού της διαφοράς. Για παράδειγμα στο Σχολείο Α΄ υπήρξαν εισηγήσεις για χωριστά τμήματα για συγκεκριμένους μαθητές και διδασκαλίας των συγκεκριμένων μαθητών στη μητρική τους γλώσσα στο όνομα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι εισηγήσεις αυτές οδήγησαν σε συζητήσεις, συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, προβλήματα διαχωρισμού εντός και εκτός του σχολείου και ανέδειξε την ανάγκη υιοθέτησης ευέλικτων δομών στο σύστημα.

*Ενισχυτική δράση του διευθυντή–Αναπροσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις ανάγκες γλωσσικής διδασκαλίας και διαχείρισης της ετερότητας*

Σε όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν, ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου ήταν καθοριστικός για τη διαχείριση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, των γραφειοκρατικών στοιχείων του συστήματος και των υφιστάμενων υποδομών. Για παράδειγμα, στο Σχολείο Δ΄ ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας της γλώσσας αξιοποιώντας τις ώρες στήριξης που παραχωρήθηκαν στη σχολική μονάδα και ενεθάρρυναν δραστηριότητες που εμπειριείχαν τη συμμετοχή των παιδιών με άλλη ή διπλή υπηκοότητα σε εργασίες project και δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου.

Στο Σχολείο Β΄, το οποίο ήταν Γυμνάσιο, οι συνθήκες ήταν λιγότερο ευέλικτες και κάθε δραστηριότητα προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης της «θετικής» ομάδας των εκπαιδευτικών και του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών στηριζόταν στην πρωτοβουλία και την καλή διάθεση της βοηθού διευθύντριας που είχε την ευθύνη, ενώ οι

υφιστάμενες δομές και υποδομές του εκπαιδευτικού συστήματος φάνηκε να ήταν ανεπαρκείς. Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων συνέδεσαν τη γλωσσική τους επιτυχία με την προηγούμενή τους φοίτηση σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα πριν μετακινηθούν στην Κύπρο και στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους αλλά όχι στα υφιστάμενα μέτρα στήριξης (π.χ. παρακολούθηση μαθημάτων γλώσσας στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης/ΚΙΕ).

*Τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα στα ΚΙΕ το απόγευμα, τα παροτρύνουμε, αλλά ξέρεις δεν υπάρχει σύνδεση, συνέχεια με το τι γίνεται το πρωί στο σχολείο –ακόμα και οι ακροατές μαθητές, μαθαίνουν αλλά δεν είναι αρκετό για να έχουν συμμετοχή στο μάθημα... είναι μόνο για να μπορούν να επικοινωνούν... (Εκπαιδευτικός, Σχολείο Β')*

*Μ' αρέσουν οι υπολογιστές, είμαι καλή. Δε μου αρέσει η Ιστορία... μ' αρέσουν οι υπολογιστές, δεν είναι ανάγκη να ξέρεις, έτσι πολλά καλά Ελληνικά... μιλάς όμως με τα άλλα (παιδιά) και μαθαίνεις... (μαθήτρια, Σχολείο Β')*

*Έχω πολλούς φίλους. Δε δυσκολεύομαι στα Ελληνικά. Τα 'μαθα στην Ελλάδα, προτού να έρθουμε εδώ. (μαθητής, Σχολείο Β')*

Τα παιδιά είχαν διαμορφώσει τις δικές τους απόψεις και προτάσεις για λύση του γλωσσικού ζητήματος και της επίδρασης του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος. Κάποια από τα ίδια τα παιδιά ανακάλυψαν τη διαπολιτισμική διάσταση της ανάγκης κατάκτησης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και επεσήμαναν την ανάγκη εξισορρόπησης ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό:

*Οι Τσιγγάνοι δεν ξέρουν πολλά ελληνικά... άστο... Να βάλουμε μαζί τους Τουρκοκύπριους Τσιγγάνους και τους Ελληνοκύπριους σε μια τάξη. Ο δάσκαλος να τους διδάσκει και Ελληνικά και Τουρκικά (μαθητής, Σχολείο Α')*

Η εθνοτική ταυτότητα, όπως και σε άλλες ερευνητικές εργασίες (π.χ. Lee & Walsh, 2002), δε φαίνεται να καθορίζει τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών παρά μόνο αν «υποκινείται» από έξω μέσω της υιοθέτησης του λόγου ή των κοινωνικών κατασκευών των γονέων και της οικογένειας και εντοπίστηκε και εντός και ανάμεσα σε εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες:

*Πρώτα πήγα σε αγγλικό σχολείο... Δεν ήθελα... Τα άλλα παιδιά δε με ήθελαν. Έμεινα ένα χρόνο. Μετά ήρθα εδώ σε τούτο, έκανα φίλους, ελληνοκύπριους φίλους (μαθητής, Σχολείο Α')*

*Ναι, έχω φίλους από Ρωσία, κάποιους Κύπριους. Εμείς [οι Ρώσοι] συνήθως πάμε μαζί λούνα-παρκ ή πάμε να δούμε αυτοκίνητα. (μαθητής, Σχολείο Β')*

*Όχι, δεν έχω φίλους τσιγγάνους, είναι λερωμένοι... έχω ένα, όχι άλλους.. δεν κάνουν τα μαθήματά τους, δε φέρνουν τα βιβλία τους είναι λερωμένοι (μαθήτρια, Σχολείο Β')*

Η κατοχή της ελληνικής γλώσσας δε φάνηκε να επηρεάζει τις σχέσεις των παιδιών παρά μόνο τις απόψεις τους για το σχολείο και τη φοίτηση. Την ίδια όμως στιγμή, οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά φαίνεται να διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της κυρίαρχης σχολικής γλώσσας:

*Είχα μια φίλη, τη Έλενα. Παίξαμε μαζί, έμαθα Ελληνικά. Είχε ένα τετράδιο και της έγραφα τουρκικές λέξεις. Έκανα τα μαθήματά μου και αν δεν ξέρω κάτι, τη ρωτώ ή ρωτώ το δάσκαλο (μαθήτρια, Σχολείο Α')*

*Μερικοί φίλοι μιλούν ελληνικά, εγώ όχι, θέλω... Ο Αντρέας, Έλλη, Γιώργος μιλούν ελληνικά... παίζουμε ποδόσφαιρο, μαθαίνω λέξεις από εκεί (μαθητής, Σχολείο Β')*

*Θέλω το σχολείο για να μάθω ελληνικά, και να γράφω, θέλω να βλέπω τους φίλους μου... Παίζω με πιο μεγάλους, μαθαίνω από αυτούς λέξεις, να μιλώ... (μαθήτρια, Σχολείο Γ')*

*Σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς-αξιοποίηση εξωτερικής βοήθειας*  
Το οικογενειακό συγκεκριμένο και κυρίως η στάση των παιδιών για την εμπλοκή και ενημέρωση των γονέων τους για το σχολείο λειτούργησε ως βάση ερμηνείας και νοηματοδότησης συμπεριφορών, στάσεων για την εκπαίδευση, συμμετοχής στη σχολική ζωή των ίδιων των παιδιών, όπως θα επισήμαινε και ο Kiddle (2000). Μια μαθήτρια δήλωσε σχετικά:

*Διαβάζω σπίτι... Η μάνα μου θέλει. Έχει πτυχίο, τώρα δουλεύει αλλού... σε φούρνο... Θέλει να μελετώ να σπουδάσω (Σχολείο Β').*

Σε όλα τα σχολεία εντοπίστηκαν παραδείγματα καλών πρακτικών αξιοποίησης της δυνατότητας εμπλοκής των γονέων, ενώ την ίδια στιγμή συγκεκριμένα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του συστήματος και η στάση της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων υποβοηθούσαν ή παρεμπόδιζαν πρωτοβουλίες αξιοποίησης του κεφαλαίου «γονείς». Στο Σχολείο Δ', γονείς και μαθητές ενθαρρύνθηκαν να παρακολουθήσουν από κοινού μαθήματα γλώσσας και να συνεργαστούν για την παραγωγή σχολικής εφημερίδας και τη διάθεσής της στην κοινότητα. Παρά τις καλές προθέσεις όμως, γρήγορα επήλθε απογοήτευση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους λόγω οικονομικών δυσκολιών, καθυστερήσεων και ζητημάτων διαχείρισης και συνεργασίας με τα Επιμορφωτικά Κέντρα, στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιούνταν τα μαθήματα, καθώς επίσης και λόγω ασυμβατότητας των προτεινόμενων ωρών λειτουργίας του προγράμματος με το ωράριο εργασίας των γονέων (εργασία σε βάρδια).

*Βλέπεις, δεν μπορείς να έχεις τάξη γλώσσας και να παιδεύεσαι να διαπραγματεύεσαι πώς θα βγάλεις φωτοτυπίες ή να αγοράσεις με δικά σου έξοδα βιβλία ή να ψάχνεις το κλειδί της αίθουσας... Είναι ενοχλητικό και απογοητεύεσαι... (Εκπαιδευτικός, Σχολείο Δ')*

Από την άλλη, οι δραστηριότητες που δρομολογήθηκαν από το συγκεκριμένο σχολείο και δεν απαιτούσαν οικονομικές επιβαρύνσεις ή πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες, αλλά στηρίζονταν στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης είχαν επιτυχία: παρακολούθηση μαθημάτων από τους γονείς, συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου ή σε σεμινάρια που διοργανώθηκαν σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το σχολείο, συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας και του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου, μεταφράσεις σχολικών ανακοινώσεων στα Αγγλικά ώστε να είναι δυνατή η πληροφόρηση των αλλόγλωσσων γονέων, κ.ά. Σε όλες τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι η επιτυχία των πιο πάνω στηρίχθηκε στον τρόπο



διαχείρισης των δεδομένων στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος από το προσωπικό του σχολείου.

Αντίθετα, στο Σχολείο Α' οι σχέσεις σχολείου-γονέων ήταν ανύπαρκτες, ενώ η πρακτική της διεύθυνσης ήταν κυρίως συγκρουσιακή παρά συνεργατική. Βέβαια έγιναν εισηγήσεις για διοργάνωση εκδηλώσεων προς τους γονείς στο πλαίσιο του παρεμβατικού προγράμματος και για συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους τοπικούς φορείς (τοπική αυτοδιοίκηση, Υπηρεσία Κοινωνικής Μέριμνας/Γραφείο Ευημερίας, Εκκλησία) τα οποία αποτέλεσαν θετικά βήματα. Μέσω αυτών οι γονείς αντιλήφθηκαν το στόχο του σχολείου και προετοιμάστηκαν για την ένταξη του σχολείου στη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας την επόμενη χρονιά. Την ίδια στιγμή, τα παιδιά εξέφρασαν με άνεση τις απόψεις τους, παρά τις εμπειρίες ασυνέχειας (γεωγραφικής, πολιτισμικής, γλωσσικής) που βίωσαν, και έδειξαν μέσα από τις απόψεις αυτές ότι θέλουν να απαλλαγούν από εθνοκεντρικούς μύθους και καταστάσεις κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Ίσως αυτό να ερμηνεύει και την έλλειψη ενδιαφέροντος συμμετοχής στα μαθήματα μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου.

*Θέλω να έρχομαι σχολείο -όχι χαρτιά όμως- ο πατέρας μου δεν ήρθε. Η μητέρα μου θέλει-δε μιλά Ελληνικά. (μαθήτρια, Σχολείο Α')*

*Ναι, μου άρεσε η γιορτή, το «φεστιβάλ», ήρθε ο πατέρας μου, αν δεν έρθει θα του βάλω τις φωνές. (μαθήτρια, Σχολείο Α)*

Στο Σχολείο Β' έγιναν μικρά βήματα μεν αλλά όχι με ιδιαίτερη επιτυχία, αφού η διευθυντική ομάδα συνειδητοποίησε ότι θα έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στην προετοιμασία των γηγενών γονέων ώστε να αποδεχθούν το γεγονός της συνύπαρξης στο σχολείο των παιδιά από διαφορετικές ομάδες και ότι ήταν απαραίτητη στην κατεύθυνση αυτή η συνεργασία με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης.

### ***Συμπεράσματα και συζήτηση***

Παρά τα εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, μια σειρά από αξιολογικά αποτελέσματα σημειώθηκαν τα οποία ανέδειξαν την ανάγκη θεσμοθέτησης σχετικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες. Ο σεβασμός του πολιτισμικού περιβάλλοντος όλων και η αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας για εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος, η ενίσχυση και στήριξη των μαθητών από διαφορετικό γλωσσικά οικογενειακό περιβάλλον και των γονέων τους είναι στοιχεία που εντοπίστηκαν στις διάφορες σχολικές μονάδες. Οι συνεντεύξεις και η διερεύνηση των απόψεων των εμπλεκόμενων έδειξαν ότι οι μαθητές από ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν. Τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και κοινότητας διαφάνηκαν τόσο αυξημένες ευαισθησίες όσο και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην ετερότητα, των οποίων η δυναμική και επίδραση φάνηκε να εξαρτάται από το πώς φιλτράρονται μέσα από τη στάση και τη δράση της διεύθυνσης του κάθε σχολείου. Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων διαπιστώθηκε ότι διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στη σύνδεση της ετερότητας και των γλωσσικών ζητημάτων με το σχολικό και οικογενειακό συγκείμενο. Είναι αξιοσημείωτο ότι με το πέρας της παρέμβασης, τα σχολεία συνέχισαν την οργάνωση δραστηριοτήτων στους άξονες που διαμορφώθηκαν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ ένα από τα σχολεία επιλέγηκε για ένταξη σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Η συγκέντρωση παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά ή/και πολιτισμικά περιβάλλοντα κάτω από την ίδια σχολική στέγη μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δεν αποτελεί αφ' εαυτού διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χωρίς περαιτέρω δράση, η απλή συνύπαρξη αυτών των

παιδιών στον ίδιο χώρο, μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα αποκλεισμού και διάκρισης. Τα παιδιά αλλά και η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους έχουν την αίσθηση της ετερότητας, της διαφοροποίησης και των γλωσσικών αναγκών. Για να γίνουν βήματα προς αξιοποίηση αυτών των πραγματικοτήτων, θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι να συνειδητοποιήσουν τις απόψεις και τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών αλλά και τις συνθήκες και τους περιορισμούς που αυτές διαμορφώνουν. Η διεύρυνση της έννοιας του «ανήκειν» και του συναισθήματος αλληλεγγύης μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί να ξεκινήσει από το σχολείο και ειδικότερα από τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς που θα αξιοποιήσουν και αναδιαμορφώσουν στοιχεία και χαρακτηριστικά του συστήματος. «Παρεμβάσεις» στη σχολική κουλτούρα και στο βαθμό συναδελφικότητας, χρήση εξωτερικής υποστήριξης, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και συλλογικότητα μπορεί να αποτελέσουν τη βάση μέτρων. Η εμπειρία του παρεμβατικού αυτού προγράμματος έδειξε ότι η αναζήτηση επαφών και αλληλεπιδράσεων γονέων και παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στη βάση της διερεύνησης, η ελεύθερη έκφραση απόψεων για τη σχολική ζωή και το περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων και την ενίσχυσή τους, η συζήτηση και η ερμηνεία αναπαραγωγής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, μπορούν να αποτελέσουν τα πρώτα βήματα. Οι συμμετέχουσες σχολικές μονάδες που επιχείρησαν να προσεγγίσουν τους γονείς αβίαστα, με σεβασμό και εντάσσοντάς τους λειτουργικά στη σχολική ζωή έβαλαν τις βάσεις για δημιουργία ενός τέτοιου θετικού κλίματος που οδήγησε σε αλλαγές στις στάσεις και δράσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

Η σημασία της διεύθυνσης ως προς τους τρόπους διαχείρισης των εμπλεκόμενων, των κρατικών παροχών και της σχολικής υποδομής, αλλά και των τοπικών

χαρακτηριστικών, απέδειξε ότι τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως κέντρα ενθάρρυνσης και ανάπτυξης της μάθησης, τοπικά και θεματικά. Οι σχολικές μονάδες και οι κοινότητες μπορούν να αποτελέσουν δυνατά κομβικά σημεία ανάπτυξης εκπαιδευτικής δράσης (Raschert, 1987· Συμεού κ.ά, 2007) και οι γονείς μπορούν να έχουν την ευκαιρία εξοικείωσης και γνωριμίας με το σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του. Οι προσπάθειες που έγιναν στις σχολικές μονάδες για μετατροπή τους σε κέντρα εκπαίδευσης της κοινότητας απέδειξαν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό παρά τα όποια προβλήματα ή εμπόδια που παρατηρήθηκαν και μπορεί να αποτελέσουν μια πρώτη έκφραση της μετακίνησης από την “περιπτωσιακή” (episodic) στην “κοινωνικά ενεργό” (socially active) διαπολιτισμική δράση (Banks, 1997), και από τη στατική στη δυναμική θεώρηση της κουλτούρας, της ταυτότητας και του σχολείου. Για παράδειγμα, οι αναφορές των παιδιών στις συνεντεύξεις ότι συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για υιοθέτηση πρακτικών για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Ζάγκα, 2006) και η αξιοποίηση των γονέων και των εμπειριών τους σε διαδικασίες μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αποτελούν παραδειγματικές περιπτώσεις αξιοποίησης του πολιτισμικού (Bourdieu & Passeron, 1990) και κοινωνικού κεφαλαίου (Coleman, 1988) των οικογενειών και των πηγών των γνώσεων τους (Moll κ.ά, 1992). Οι διαφορετικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην παρέμβαση μπορεί να διερευνηθούν περαιτέρω από τα εμπλεκόμενα σχολεία και να αναπροσαρμοσθούν ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι να κατακτηθούν από όλα τα παιδιά.

Οι σχετικές δραστηριότητες στα Σχολεία Α΄ και Δ΄ έδειξαν ότι οι χαμηλές επιδόσεις πολλών παιδιών και η έλλειψη ενδιαφέροντός τους για τη σχολική γνώση,

μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της εξοικείωσης με άτομα από άλλες πολιτισμικές ομάδες και μέσα από δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος (Bernstein κ.ά., 2000). Στόχος του σχολείου δε θα πρέπει να είναι μόνο η βελτίωση των επιδόσεων αλλά και η δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας (Hargreaves & Fink, 2000· Lee Manning, 2000). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όπως αποδείχτηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση, μέσα από συνεργασία και εφαρμογή σχεδίων δράσης (project-work) σε θέματα που απασχολούν μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Hochman, στο Tambakis, 1997). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις στο σχολικό πρόγραμμα ενθαρρύνουν την αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ανάπτυξη και αξιοποίηση της περιβάλλουσας κοινότητας, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κατανόηση αναγκών και διαφορών, την ανάδειξη πολλαπλών ταυτοτήτων και την εκτίμηση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης (Αβδελά, 1997· Γκότοβος, 2002). Ειδικότερα, όπου η διεύθυνση του σχολείου επεδίωξε και ενθάρρυνε τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός ή εκτός του σχολείου, εξέθεσε μεν σε δημόσια κριτική το σχολείο, αλλά την ίδια στιγμή συνέβαλε στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Reid & Young, 1992· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Όμοια και το σκεπτικό υιοθέτησης portfolio για παρουσίαση και παρακολούθηση της πορείας των μαθητών μπορεί να υπήρξε μεμονωμένη πρακτική στα πλαίσια της συγκεκριμένης παρέμβασης, αλλά μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για συζήτηση και δράση στο σχολείο και την κοινότητα (Lee, 1994). Η διάθεση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για συμμετοχή και δράση μπορεί να ήταν διαφοροποιημένη και διαφορετική σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά φάνηκε ότι ενισχύεται και προωθείται σημαντικά μέσω της στάσης της διεύθυνσης του σχολείου και της άμεσης επίδρασης εξωτερικών παραγόντων (West, 2000). Στο πλαίσιο

αυτό και η ίδια η παρέμβαση στηρίχθηκε στη σχέση του σχολείου με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποτέλεσε σε όλες τις σχολικές μονάδες το πρώτο βήμα για αμφισβητήσεις υφιστάμενων καταστάσεων και δρομολόγηση αλλαγών που έχουν ολιστικό χαρακτήρα, βάθος και διάρκεια, όπως ακριβώς ένας πίνακας κυβιστή ζωγράφου (Hargreaves & Fink, 2000).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνική*

- (2002) *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (Εγκύκλιος Υ.Π.Π. 7.1.19.1/3, 29-10-02).
- Αβδελά Ε. (1997) Εθνική ταυτότητα στο σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ.(επιμ.) *Τι είν η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.
- Γκότοβος Α. Ε. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Μεταίχμιο.
- Ζάγκα Ε.(2006) Διδάσκοντας «γλώσσα και περιεχόμενο»: Η αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας, στο Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Π. επιμ.) (2006) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* Πρακτικά Επιμορφωτικής Διημερίδας, 10-11 Ιουνίου 2006). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Ιορδανίδου, Α. (2006) Το μάθημα της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Θεωρητικό πλαίσιο, εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού, στο Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Π. (επιμ.) (2006) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Πρακτικά Επιμορφωτικής Διημερίδας, 10-11 Ιουνίου 2006). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μαρτίδου Δ. (2003) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο – Η τρέχουσα κατάσταση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Παρουσία*, 13, 33-42.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006) *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός.
- Οικονομίδου Μ. (2003). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο. *Παρουσία*, 13, 44-51.
- Παλαιολόγου Ν. και Ευαγγέλου Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτικές, Διδακτικές, Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Ατραπός.
- Σκούρτου, Ε. (2006) Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι πρώτες γλώσσες των μαθητών μας, στο Χατζηθεοδούλου- Λοϊζίδου Π. (επιμ.) (2006) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Πρακτικά Επιμορφωτικής Διημερίδας, 10-11 Ιουνίου 2006). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Συμεού, Λ., Ζαχαρίου, Α, & Βαλανίδης, Ν. (2007) Συμμετοχή των γονέων σε περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στην κοινότητα: Η εμπειρία γονέων της Κύπρου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4.

- Φραγκουδάκη Α, Ιορδανίδου Α και Μοσχονάς Σ. (2001) Η διδασκαλία της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων* Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου Π και Ταμπάκη Π. (2002) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα: Μελέτη περίπτωσης. Πρόγραμμα “Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων”, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

### **Ξενόγλωσση**

- Baker C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Banks J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn & Bacon, Massachusetts.
- Bernstein, J., Zimmerman T.S., Werner-Wilson R.J. & Vosburg, J. (2000) Preschool Children’s Classification Skills and a Multicultural Education Intervention to Promote Acceptance of Ethnic Diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 181-192
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. 94 Supplement), 95-120.
- Cordeiro, P.A., Reagan, T.G., & Martinez, L.P. (1994) *Multiculturalism and TQE*. Corwin Press Inc.
- Cummins, J. (2000) *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. *Multilingual Matters*.
- Falconer, R.C. & Byrnes, D. A. (2003) When Good Intentions Are Not Enough: A Response to Increasing Diversity in an Early Childhood Setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 20-42.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching Second Language in Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gundara, J. S. (2000) Issues of Discrimination in European Education Systems, *Comparative Education*, 2 (2000), 223-234.
- Hadjitheodoulou P. (2006) Ad Hoc Advisory Group on policies and practices for teaching sociocultural diversity (ED-DS) – Report on Cyprus. Council of Europe Steering Committee for Education (CDED).
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000) The Three Dimensions of Reform. *Educational Leadership* 57(7), 30-34.
- Jordan, E. (2000) The Exclusionary Comprehensive School System: the Experience of Showground Families in Scotland. *International Journal of Educational Research* 33(2000), 253-263.
- Kiddle, C. (2000) Partnerships depend on Power-sharing: an exploration of the Relationships between Fairground and Gypsy Traveler Parents and their *Children’s Teachers in England*. *International Journal of Educational Research* 33(2000) 265-274.
- Lee Manning, M. (2000) Developmentally Responsive Multicultural Education for Young Adolescents. *Comparative Education*, 76(2) 82-87.

- Lee, C.D. (1994) *Multicultural Education : Challenges to Administrators and School Leadership*. Urban Education Program Urban Monograph Series (ERIC).
- Lee K. and Walsh D.J. (2002) Not the United Colours of Benetton: Language, Culture and Peers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 201-217.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990) Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*. 1(4), 249-280.
- Leithwood, K.A. (1992) The Move Towards Transformational Leadership. *Educational Leadership* 49(5), 8-12.
- Marjoribanks, K. (1987). Ability and attitudes correlates of academic achievement: Family-group differences, *Journal of Educational Psychology*, 79(2) 171-178.
- Martínez-González, R.A. & Corral-Blanco, N. (1991). Parents and Children: Academic Values and School Achievement. *International Journal of Educational Research*. Special issue: "Parents and teachers as collaborative partners" 15 (2) 163-169.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory and Practice*. 21 (2), 132-141.
- Neuharth-Pritchett, S. & Reiff, J.C. and Pearson, C.A. (2000) Teachers Leading Teachers. *Childhood Education*. 76(5), 303-306.
- O'Connor, M. (1994). Giving parents a voice. Parental involvement in policy-making. London: RISE.
- Planas, N. (2007) The discursive construction of learning in a multiethnic school: perspectives from non-immigrant students. *Intercultural Education*, 18(1), 1-14.
- Raschert, J. (1987) Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden, *Zeitschrift für Pädagogik*, 6/87, 841-855.
- Rego, M.A.S. & Nieto, S. (2000) Multicultural/Intercultural Teacher Education in Two Contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*. 16(2000) 413-427.
- Reid, C. & Young, J. (1992) Inner City Teachers' Work and the Assessment,-Placement and Ongoing Education of Immigrant Children. *Journal of Educational Administration* 30(2), 41-51.
- Stake R.E. (1996) *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Spyrou, S. (2002) Images of the other: the Turk in Greek Cypriot children's imagination. *Race, Ethnicity and Education*, 5, 255-272.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Tampaki, P. (1997) Eine Bestandaufnahme der aktuellen Diskussion in Deutschland und in Griechenland unter besonderer Berücksichtigung der schulischen Integration von griechischen Aussiedlerkindern aus der ehemaligen Sowjetunion Giessen
- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. In IPPR (Eds.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.
- Valverde, L.A. (1988) Principles Creating Better Schools in Minority Communities. *Education and Urban Society* 20(4), 319-326.



- Waller, H. & Waller, J. (1998). Linking home and school. Partnership in practice in primary education. London: David Fulton.
- West, M. (2000) Supporting School Improvement: Observations on the Inside, Reflections from the Outside. *School Leadership and Management*. 20(1) 43-60.
- Wolfendale, S. (1997). Working with parents of SEN children after the code of practice. London: David Fulton.
- Zempylas, M. (2007). The affective politics of the hatred: implications for education. *Intercultural Education*, 18(3), 177-192.