

Критичний аналіз концепції лідерства у школах, в яких існує етнічно-культурна розмаїтість

Джені Біллот,

Unitec Нова Зеландія, Нова Зеландія

Резюме: *Глобальні переміщення людей змінюють соціальний світ, і зараз держави вже не однорідні та культурно сталі. Освітні спільноти стають дедалі більш різноманітними за своєю природою і, визнаючи, що освіта має бути доступною та рівною для всіх, шкільні лідери стикаються з проблемою управління колективами, що складаються з представників багатьох різноманітних етнічних груп. Керівництво та управління, яке необхідно здійснювати, беручи до уваги розмаїтість, привертає більшу увагу з боку академічної спільноти та практиків. Однак, у сфері освітнього лідерства та управління все ще залишається широке поле діяльності з точки зору емпіричних досліджень. Я маю намір виправити цей недолік і надати результати новозеландського дослідження (за участі трьох країн), в якому висвітлюються особливості керівництва директорів шкіл в умовах етнічно-культурної різноманітності. По-перше, хоча директор працює переважно в умовах обмежень, які встановлюються ззовні, він демонструє певну самостійність, що досягається завдяки самототожності й досвіду. Таким чином, я стверджую, що якості лідерства розвиваються через відмінність. Заперечуючи нормативну побудову лідерства, я пропоную можливість уявити, яким чином індивідуалізована діяльність покращує контекстуалізовані шляхи до управління різноманітністю у школі. По-друге, розглядаючи стратегії лідерства директорів, я вивчаю механізми, які використовуються в різних контекстах для того, аби забезпечити*

© Джені Біллот, Unitec Нова Зеландія, Нова Зеландія

залучення представників усіх етнічних груп до культури шкільної спільноти. Різні практичні підходи є прикладом напруження, що існує в сьогоденних дискурсах між управлінням заради різноманітності та управлінням самою різноманітністю. Визначаючи практику лідерства в етнічно-культурно різноманітних навчальних закладах, я піддаю сумніву тенденцію до звеличування важливості відмінностей між особами в якості механізму забезпечення інклюзивної практики, оскільки це створює ризик ухиляння від реального подолання труднощів, пов'язаних з різноманітністю. Зрештою, я піддаю сумніву розвиток і сталість деяких інклюзивних практик. Замість цього я наголошую на необхідності постійної переоцінки припущень, пов'язаних з різноманітністю, та способами практичної діяльності. Оскільки директор школи стає суб'єктом дедалі більш складного оточення, то й управління «багатьма різноманітними етнічними групами стає ...серйозною проблемою з точки зору доступу та інклюзії» (Шах (Shah, 2004, р. 2).

Основні терміни: шкільне лідерство, етнічно-культурна розмаїтість, ступінь включення.

Вступ

У той час, коли вплив глобалізації відчувається в різних громадах, буде своєчасним вивчити діяльність директора школи як окреме явище, а також ту роль, яку він відіграє в унікальному

контексті. З підвищенням світової мобільності змінюється демографічна ситуація в країнах (Діммок, Шах і Стівенсон (Dimmock, Shah & Stevenson, 2004), що веде до створення спільнот, які є «різноманітними з расової, етнічної, культурної та мовної точок зору» (Бенкс (Banks, 2004, р. 296). Гайда, Розенберг і Гом (Haidt, Rosenberg and Hom, 2003) стверджують, що етнічна розмаїтість, як глобальне явище, що виникло нещодавно, справляє значний вплив на шкільне лідерство, роблячи більш плюралістичними ті ролі, які відіграє шкільне лідерство. Внаслідок цього перед школами постають «вкрай важливі виклики, пов'язані з необхідністю адаптації» (Медсен та Мабокела (Madsen & Mabokela, 2002, р.1), коли вони «реагують на соціальну, культурну та мовну різноманітність своїх учнів» (де Абре та Елберз (de Abreu & Elbers, 2005, р. 3). Наразі дедалі більше акцентується на

визнанні та управлінні усіма типами осіб і груп, а також їх відмінностями, коли «плюралістичне лідерство виходить з припущення, що прийняття можна досягти завдяки розумінню, цінуванню та використанню відмінностей між групами» (Авеналл (Avenall, 2004, р. 2).

Визнаючи динамічний характер освітнього контексту, ця робота пропонує певні попередні спостереження того, яким чином директори шкіл намагаються керувати етнічно-культурною різноманітністю. Результати поточних досліджень того, як директори працюють і «реагують в умовах контексту на мультикультурність та розмаїтість тих учнів, яких вони обслуговують» (Палмер (Palmer, 2005, р. 54), були зафіксовані багатьма вченими (наприклад, Діммоком (Dimmock), 2005; Шахом (Shah), 2004), в той час як інші автори (Ларсон (Larson), 2002, Шілдз (Shields), 2006) закликають до того, аби почути голоси всіх, щоб мати змогу відповідним чином розвивати моральні навички і практичні вміння лідерства та сприяти їх використанню (Фурман (Furman, 2004). Поряд зі зростанням хвилювань щодо різноманітності та соціальної справедливості

(Діммок (Dimmock), 2005; Шілдс (Shields), 2002; 2004; Фурман та Грюневалд (Furman & Gruenewald, 2004), Діммок (Dimmock) відзначає існування великої кількості літератури про лідерство в багатоетнічних школах, але при цьому, коментує нездатність дослідницьких робіт торкатися питання «знання контексту» (2005, р. 82). В цій праці робиться спроба доповнити результати емпіричних досліджень у цій сфері шляхом надання результатів новозеландського компоненту дослідження, проведеного трьома країнами в Новій Зеландії, Канаді та Австралії, мета якого полягала у вивченні того, як директори шкіл вирішують питання управління школами в умовах етнічно-культурної різноманітності. Хоча посилання в цій праці на Нову Зеландію дещо обмежує обсяг вибірки, слід зазначити, що приклади й висновки мають дуже багато

спільного з тими, які було отримано в Канаді та Австралії.

Я стверджую: незважаючи на те, що директорам доводиться працювати в умовах обмежень, які нав'язуються ззовні, а також спільнот, що змінюються, вони демонструють лідерство в певній формі, якою вони оволоділи завдяки власній самобутності та досвіду. Фактично, існує взаємний зв'язок, що повторюється, між динамічним середовищем та діяльністю директорів. Таким чином, практичні аспекти лідерства виникають завдяки відмінностям та ілюструють індивідуальні дії директора в певному контексті (Біллот (Billot, 2005) – лінія дослідження, яку Холмс (Holmes) вважав «інтригуючою» (2005, р. 47). Використовуючи результати наукового дослідження, я визначаю ініціативи, яким сприяють директори шкіл, що мають на меті забезпечити інклюзію представників всіх

етнічних груп, а також піддаю сумніву питання принципності практичних підходів, які звеличують відмінності в якості механізму досягнення «доступу та інклюзії» (Шах (Shah, 2004, р. 2). На завершення цієї праці я заперечую розвиток і сталість інклюзивної практики та закликаю до постійної оцінки припущень щодо різноманітності та практичних підходів.

Етнічно-культурна розмаїтість у шкільних спільнотах

У наш час більше уваги приділяється тому, що таке «розмаїтість» взагалі (Ламбі та ін. (Lumby et al., 2004), і, зокрема, проблемам, що постають у зв'язку з ростом етнічного розмаїття (Діммок (Dimmock), 2005; Шах (Shah), 2004). Діммок і Уолкер (Dimmock and Walker) (2005) стверджують про необхідність збільшення кількості досліджень, спрямованих на те,

аби визначити, яке місце посідає лідерство в конкретних, але різних культурних середовищах. Наслідки глобалізація наших спільнот призводять до виникнення численних мультикультурних громад і впливає на наше розуміння, що визначає нашу діяльність. Таким чином, прийшов час покращити наше розуміння знань і навичок директорів, які «розуміються на етнічних питаннях та мультикультуралізмі» (Діммок та Уолкер (Dimmock & Walker, p. 4).

У літературі іноді зустрічається взаємозамінність між термінами «культура» та «етнічна приналежність». Ау (Au) визначає етнічну приналежність як явище, що стосується «груп зі спільною історією та культурними знаннями» (1995, стор. 85), в той час як Фезерстоун (Featherstone) називає культуру «сукупністю, що охоплює соціальне та культурне життя» народу (1997, стор. 136-137). Хоча існує

визнання того, що термін «культура» є дуже неоднозначним (Біллом; Діммок та Ролкер; Фезерстоун (Billot, 2005; Dimmock & Walker, 2005; Featherstone, 1997), в загальному сенсі він стосується «колективних цінностей, переконань і традицій, які поділяє якась група» (Біллот (Billot, 2005, p. 397), що визначають сенс різних індивідуальних дій та моделей поведінки. Більш всеосяжне пояснення подають Діммок та Уолкер (Dimmock and Walker), які визначають «культуру» як «певний спосіб життя членів суспільства або групи ... (а також) «клеєм», що скріплює людей таким чином, аби зробити групу відмінною від інших груп (2005, стор. 7-8).

Визнаючи існування численних сфер різноманітності (Гайдт та ін. (Haidt, et al., 2003), в цій праці я конкретно говорю про контекст Нової Зеландії, де термінові «мультикультурний» віддають перевагу перед терміном

«мультиетнічний», і цей термін зазвичай використовується в шкільному секторі для визначення численних етнічних груп (Управління аналізу освіти, 2000) (Education Review Office, 2000). Отже, я тут маю на увазі «етнічно-культурну» розмаїтість (Біллот, Годдард та Крен стон (Billot, Goddard & Cranston, 2007), сполучення слів, яке визнає всі елементи відмінностей, що виникають з різних етнічних груп, а також численних груп помітно відмінних «культур» у Новій Зеландії.

На тлі етнічно-культурної різноманітності в школах, директор стикається з конкретними проблемами, які необхідно вирішувати в контексті соціальної та шкільної спільноти. Гарднер (Gardner, 1990) стверджує, що досягнення ефективного лідерства пов'язане з питаннями цінностей і згуртованості, і наявність у школі різних груп учнів може лише

ускладнити ці елементи. Попри те, що сьогодні очевидно, що спільноти змінюються внаслідок міграції етнічних груп (від людей, які вирішують мігрувати, до біженців, які шукають нову батьківщину), зараз менш зрозуміло, як це впливає на роль шкільних директорів. В цій праці я посилаюсь на результати дослідження, яку було проведено в Новій Зеландії (Біллом та ін. (Billot, et al., 2007) і яке надає емпіричні докази того, що складні питання лідерства виникають внаслідок зміни демографічної ситуації, оскільки глобалізація стає «посередником завдяки місцевим інтерпретаціям» (Демпстер, Фріклі та Перрі (Dempster, Freakley & Parry, 2001, стор. 2). Дослідження, що проводилося в Новій Зеландії, є якісним вивченням досвіду шкільних директорів, які керують середніми школами в місті Оклад (Біллот та ін. (Billot et al., 2007). Вибірка з п'яти шкіл представляє

ті заклади, в яких існують різноманітні сукупності з етнічно-культурної точки зору. Позаяк в одній школі було виявлено 87 етнічних груп, головним критерієм відбору було те, що у школі зростала кількість учнів з інших країн та інших груп, порівняно з кількістю вихідців з Європи, представників народності Маорі та жителів островів Тихого океану. Було проведено інтерв'ю з директором кожної з цих шкіл, а виписки з їхніх розповідей є прикладами того, як керівники визначають та вирішують етнічно-культурні проблеми в своїх школах своїм власним шляхом.

Лідерство та управління в умовах мультикультурної розмаїтості

Завдання управління школою з різноманітним етнічно-культурним складом в Новій Зеландії ускладнюється. В звіті про останній перепис населення в

Новій Зеландії (2006 р.) вказується на зміни в етнічній та культурній демографічній ситуації, коли понад 10% визначили свою приналежність до більш ніж однієї етнічної групи (порівняно з 9% в 2001 р.). Хоча загальне населення складає понад 4 мільйони, з яких 68% належить до європейських етнічних груп, збільшується кількість тих, хто вважає себе представником народу Маорі та/або народностей району Тихого океану, а кількість людей з Азії більш ніж подвоїлося з 1996 р., а також збільшилася майже на 50% після перепису 2001 року (Статистичні дані по Новій Зеландії, 2006). Зростає також кількість емігрантів з Близького Сходу. У *Стратегії освіти на 2005-2010 рр.* Міністерство освіти визнає ці зміни у населенні (Міністерство освіти, 2005). В цій стратегії зазначається, що розмаїтість існує в кожній групі учнів, і

директорам потрібно нарощувати потенціал всієї школи, аби брати до уваги навчальні потреби всіх груп учнів.

Зі зростанням у школах етнічно-культурної розмаїтості виникають нові виклики (Голлоуей (Holloway, 2003), тому те, як школа будує свою організацію і розвиває конкретну шкільну культуру, впливає на можливості задовольняти потреби різноманітних етнічних груп. Шах (Shah) стверджує, що «управління багатьма різними етнічними групами та індивідуальностями висуває складні виклики з точки зору забезпечення доступу та інклюзії» (2004, стор. 2) для того, аби гарантувати «повну повагу до внутрішньої цінності кожної особи» (Шілдз (Shields, 2006, стор. 38). Фактично, директор має бути сприйнятливим до різноманітності етнічно-культурних груп, і це є не менш складною проблемою для

керівників у Новій Зеландії, аніж для їхніх закордонних сусідів.

Головні якості

Перехід в Новій Зеландії до самоуправління шкіл було здійснено згідно з політикою «Школи майбутнього» (Міністерство освіти, 1988), маючи на меті розмістити «процес прийняття рішень якнайближче до місця їх виконання» (1994, стор. 5). Відтак, директори шкіл почали працювати над створенням шкільних спільнот, які визнають і підтримують цінності та переконання місцевої громади. Очікується, що директори сприятимуть створенню шкільної культури, яка підтримує повагу до всіх учнів та їхніх родин, а також більш широкої громади, за рахунок таких процесів як залучення учнів до активної роботи, добробут та інклюзія (Міністерство освіти, 2005). Цікаво, що існуюча Стратегія

Міністерства освіти (2005) не передбачає стратегій роботи на базі школи або сприятливих механізмів досягнення цих цілей.

Зі зміною етнічно-культурного характеру школи директор стикається з новими труднощами в надзвичайно складній системі взаємостосунків, які існують в кожному закладі. Він змушений шукати шляхи одночасного вирішення проблем, з якими він стикається щодня, а також задоволення очевидних і суттєвих потреб і бажань школи й більш широкої соціальної спільноти. За рахунок власних уподобань, цінностей і досвіду директора, що формують його підходи, його дії впливатимуть на норми, які усталияться у школі, а також на те, як вона практично працюватиме (Квік та Нормор (Quick & Normore, 2004). Багато залежатиме від того, як директор бачить свою шкільну спільноту, але з більшою вірогідністю – від того, як він адаптує свої власні

переконання до переконань, яких дотримується громада, в якій знаходиться його школа.

Таке індивідуалізоване шкільне лідерство дає підстави стверджувати, що тією ж мірою, якою лідерство будується на основі індивідуального та спільного досвіду, практика лідерства виникає з відмінності. Одна з можливостей підвести теоретичне підґрунтя під цю точку зору полягає в тому, аби розглядати лідерство як взаємозалежну модель, в якій одночасно поєднуються якості самототожності та лідерства. Кокберн (Cockburn) стверджує, що індивідуальність – це «комбінація внутрішнього досвіду і зовнішньої участі в світі та суспільстві» (1983, стор. 1). До цього додає Каррі (Curry), який пов'язує індивідуальність з лідерством: «особистісні характеристики та риси характеру посідають центральне місце в дискусіях стосовно лідерства, що

приписують успіх, як би ми його не визначали, індивідуальності або особистості лідерів» (2000, стор. 12). Оскільки індивідуальність створюється у процесі взаємодії в кількох сферах існування, включаючи родинну, соціальну та сферу оточення, вона віддзеркалюватиме різні культурні, гендерні, етнічні та класові впливи. Сприйняття, що виникають внаслідок цього, дають змогу особі визначити напрями, де можна брати на себе ініціативу. Це створює зв'язок між індивідуальністю та діяльністю. Якщо діяльність розглядати як дії та поведінку, які відображають особисті здібності, її необхідно поміщати в соціально створені контексти (Енрікез (Henriques, 1984). Ці теоретичні конструкти надають механізм вивчення лідерства в освіті. Директори шкіл є не лише індивідуалізованими лідерами, а й творчими та передбачливими агентами і, таким чином, шкільне лідерство є

віддзеркаленням унікальних контекстів, що базуються на конкретному підґрунті, а також діяльністю, що реагує на набір частково подібних пріоритетів.

Директори, що брали участь у дослідженні і на яких робляться посилення в цій праці, були дуже індивідуальними за своїм характером. Зокрема, їх спроби створити спільноту, в якій поважають етнічно-культурні відмінності, ілюструють той факт, що вони використовують індивідуалізовані підходи і методи. Незважаючи на те, що вибірку можна вважати малою, ці директори є взірцем підходів до керування найбільшими школами Окленда з урахуванням особливостей контексту. Я посилятимуся на загальні результати дослідження, а також на конкретні приклади ініціатив, які впроваджуються у школах. Більш детальна інформація про це дослідження міститься в розширеному варіанті праці

Біллот на ін. (Billot, et al., 2007).

Стратегії лідерства

У межах цього дослідження було визначено різні стратегії лідерства, окремі з яких представлено тут в якості міркувань стосовно того, як різні форми лідерства, що використовуються в конкретних контекстах, можуть допомогти в досягненні аналогічних цілей. Головну увагу директори зосередили на визнанні різноманітності у своїх школах, а також на сприянні створенню середовища соціальної рівноправності та справедливості, з інклюзією всіх членів шкільної спільноти. Було очевидно, що інклюзивність практичних підходів, які використовуються, виявляється різною мірою, але в кожному випадку все будувалося на визнанні, що їх школи є різнорідними за своєю природою, і що в них існує повага до відмінності. Це перегукується з

твердженням Шілдза (Shields), який вважає, що створення ефективних «спільнот, в яких існує відмінність»...«не розпочинається з домінуючого набору встановлених норм, а (члени) спільними зусиллями створюють ці норми, відкрито і з повагою один до одного, поділяючи свої різноманітні погляди» (2006, стор. 38).

В якості шляху до сприяння інклюзивності по відношенню до всіх учнів, кожна школа, що брала участь у дослідженні, вводила до своїх шкільних програм святкування подій етнічно-культурного характеру. Серед них події: від щорічних культурних тижнів, під час яких учні демонстрували танці, національні страви, вистави, до регулярних «костюмованих» днів. Хоча деякі події були загальними для всіх шкіл, що брали участь у дослідженні (наприклад, презентація прапорів націй, які представлені у школі), кожна

школа створила свій власний підхід до побудови спільноти, до якої б інтегрувалися всі представники її різноманітного контингенту. Однак, варто зазначити, що один з директорів вважав, що для досягнення цього не існує якоїсь однієї моделі. «Повинні існувати послідовність і сильний характер, що поєднують все разом, надаючи можливість всього досягти. Це можна зробити за допомогою різних речей, які поєднують людей. Я завжди думаю про те... які добрі справи ми можемо зробити, аби побудувати спільноту, а не перейматися тим, які проблеми існують в групах. Ми поважаємо відмінності, але працюємо як родина» (Мюррей (Murray)).

Для того, аби задовольняти різноманітні потреби учнів, було розроблено різні ініціативи. Наприклад, в одній школі використовується процес прийняття до своїх лав іноземних учнів для того, аби «кожна

окрема група у школі могла зануритися у культуру та відчути себе її частиною» (Мюррей (Murray)). Інший директор (Майкл) організував у своїй школі дослідження з конкретною метою зосередити увагу на питанні різноманітності в мультикультурній школі. У процесі дослідження було розроблено рекомендації та ініціативи у відповідності з конкретними потребами цієї школи, а окремі з них було втілено в життя.

Деякі директори, з якими під час дослідження були проведені інтерв'ю, працюють над тим, аби пропонувати ініціативи та планувати діяльність, спрямовані на вирішення конкретних проблем школи у міру того, як вони виникають. Інші, такі як Джордж, спеціально для такої роботи призначили працівників з країн, які зараз представлені в Новій Зеландії завдяки її ліберальній імміграційній

політиці. Це допомогло учням ознайомитися з тим, звідкіля походять учителі школи, а також покращило сприйняття розмаїття педагогічним складом та учнями. На підтримку цього підходу Джордж розмірковує про свою власну роль і змінює її, оскільки «багато з того, що я роблю, стосується спроб налагодити зв'язок з людьми і спробувати зрозуміти, звідкіля вони приїхали, а також намагатися бути активним». Це передбачає активну роботу зі спільнотою для вирішення проблем учнів. Наприклад, Джордж розповідав про свої моральні зобов'язання, аби не допускати ізоляцію учнів через їхнє етнічно-культурне коріння, особливо тих, хто приходить до школи і не володіє англійською мовою. Крім того, він наголошує на досягненні цілей, пов'язаних з вирішенням виявлених проблем (у грамотності і навчанні), з використанням різних аспектів шкільного

планування.

Незалежно від того, чи директори керують своїми школами, розвиваючи культуру школи, що визнає розмаїтість, чи активно сприяють її розвиткові як важливій рисі школи через свої стимулюючі матеріали і філософію закладу, найважливішою вимогою є те, аби «працівники веслували в одному напрямку» (Тоні). Попри те, що кожний директор виявляв індивідуалістичний підхід до того, якою мірою допомагати в діяльності, спрямованій на підтримку рівноправності та соціальної справедливості по відношенню до кожного окремого учня, всі вони намагалися створювати шкільне середовище, в якому б поважали етнічно-культурні відмінності, а не підкреслювали їх існування.

Виходячи з результатів дослідження (а також порівняння з результатами двох інших

досліджень в межах загального дослідження в трьох країнах), я дійшла висновку, що керівництво різноманітними (з точки зору етнічно-культурного складу) школами є дуже складним за своєю природою. Минулий досвід кожного директора не лише впливає на характер його лідерства і на взаємовідносини з персоналом та громадою, а й на те, яким чином він розвиває поняття «спільноти». Якщо загальноприйнятим визначенням спільноти є: «група людей, які живуть разом в одній місцевості, мають спільні інтереси, цілі та традиції, а також систему цінностей, що поділяють та спільно розуміють її члени» (Арбор (Arbor, 1998, стор. 57), тоді для створення шкільної спільноти необхідно, аби директори працювали на основі соціальних норм і вдумливо діяли під час прийняття рішень, орієнтованих на використання в певному контексті.

Сталі практичні підходи до визнання відмінностей

Директори навели чимало прикладів того, як можна керувати етнічно-культурною різноманітністю у своїх школах: від практики проведення культурних свят до шляхів створення відчуття спільноти, частиною якої всі учні можуть себе вважати. Однак, я стверджую, що індивідуальна практика може залишатися уривчастою та представляти хаотичні спроби надати цінності етнічно-культурним відмінностям, і якщо учні не відчують, що така діяльність є невід'ємною частиною шкільної культури, існує загроза, що такі ініціативи розглядатимуться як епізодичні, а не організаційно органічними. Це може свідчити про відмінність, а не про інклюзивність, якої прагнуть, коли такі практичні дії є природним проявом філософії організації. По суті, вони залишаються

© Джені Біллот, Unitec Нова Зеландія, Нова Зеландія

прикладми толерантності до відмінностей і «концептуальної

Для створення відчуття спільноти використовувалися різні ініціативи, коли директори розглядали питання етнічно-культурної розмаїтості як частину шкільного життя, а не як проблеми, які потребують вирішення. Цей прагматичний підхід може допомогти у вирішенні суттєвіших проблем, про що зауважувала Гендз (Hands, 2003), коментуючи виклик, пов'язаний зі створенням спільноти в контексті культурної розмаїтості. Лідерські якості, які демонстрували директори, були прикладом концентрації уваги на «процесах, що відбуваються у спільноті, а не на сутності спільноти» (Фурман (Furman, 2004, стор. 221), шляхом створення цілісного комплексу спільних практичних підходів, а не намаганням створити «імідж спільноти як кінцевого «продукту» (там же, стор. 221).

вправності рук» (Ламбі (Lumby, 2006, стор. 151).

Попри використання спільних зусиль і розробку стратегічних планів, спрямованих на підвищення рівнів інклюзії всіх учнів у школах вибірки, було менше доказів використання практичних підходів для сприяння виконанню цього завдання. Беручи це до уваги, я маю сумніви щодо того, чи окремі практичні підходи (такі як «дні культури») можуть створити достатньо енергії для підтримки етнічно-культурної гармонії. Чи директори дійсно переймаються проблемами розмаїтості, чи вони лише намагаються вирішувати проблеми таким чином, аби це було помітно?

Мерчант (Merchant, 1999) пропонує певне бачення таких проблем, що виснувалося у процесі вивчення школи на Середньому Заході США, де директорів доводилося стикатися з умовами, що

змінювалися внаслідок зростання культурної розмаїтості. Мерчант з'ясувала, що потрібно проводити постійний моніторинг звичної практики у школі для того, аби «учнів, які відрізняються від норми, не зробити практично невидимими» (1999, стор.154). Крім того, «дедалі більш різноманітні сукупності учнів ставлять перед директорами питання не про те, чи потрібно брати до уваги потреби школярів, а про те, як вони на них реагуватимуть» (там же, стор. 165). Також вона стверджує, що директорам потрібно виявляти потреби всіх членів шкільної спільноти шляхом відкритого діалогу з усіма сторонами.

Висновок

В той час, коли світові спільноти зазнають суттєвих змін внаслідок того, що етнічні групи переміщуються між національними кордонами і трансформують місцеві та шкільні

спільноти, директори стикаються з проблемою створення сильних і стабільних шкільних середовищ, де всі учні відчувають свою приналежність і беруть активну участь у житті закладу. Звертаючись до результатів вивчення досвіду Нової Зеландії, ця праця пропонує попереднє бачення того, як директори вирішують проблеми забезпечення етнічно-культурної розмаїтості. Ініціативи, які реалізуються у школах, різною мірою полегшують участь в житті школи всіх етнічно-культурних груп і частково пов'язані з індивідуалізованою діяльністю директорів, а також з тим, яким чином вона пов'язана з концепцією інклюзії. Оскільки «інклюзія» має підтекст, що є предметом дискусій (Лео та Бартон (Leo & Barton, 2006), існують очевидні можливості та необхідність проведення подальшого вивчення того, як директори визначають

«інклюзію», для того, щоб зусилля, спрямовані на інтегрування не зробили невидимою напруженість, з якою пов'язана відмінність.

В усіх інтерв'ю, які було проведено в Новій Зеландії, директори визнавали важливість етнічно-культурної різноманітності своїх шкіл, а також супутню потребу в інклюзивній культурі школи. Всі вони були впевнені, що їхні методи гарантування інклюзії всіх учнів сприяли створенню сталої шкільної спільноти. Один директор вказав на те, що визнання розмаїтості у школі є частиною їхньої стратегічної мети: «ми відчуваємо, що наша школа є однією з найбільш етнічно розмаїтих шкіл з усіх можливих». Інший казав про те, що він зараховує на роботу робітників різного етнічного походження для того, аби задовольнити потреби різноманітних груп учнів. «Один з працівників, якого я щойно

зараховував на роботу, обрав (цю школу) через розмаїтість, культурні відмінності, які тут існують».

Розмаїтість усіх типів розглядалася як невід'ємна частина їх шкільної спільноти. Жоден з директорів не вважав, що етнічно-культурна розмаїтість створює проблеми, які неможливо вирішити. На веб-сайті однієї зі шкіл відкрито констатуються її цінності, до яких належить така: «підтримувати мультикультурну та розмаїту природу своєї спільноти», а інша заклала у свою програмну заяву визнання важливості різноманітності у школі. Мюррей стверджує, що він віддає перевагу «роботі в мультиетнічному, розмаїтому середовищі, оскільки саме там мені подобається перебувати». Однак, він також зауважував, що школи можуть визнавати відмінності таким чином, що це лише збільшує проблеми. «Ми визнаємо відмінності, що

руйнують спільноти, а не поєднують їх, тому що ми визнавали відмінності, а не єдність». Саме тому його зусилля були спрямовані на те, щоб «намагатися гарантувати, аби кожна окрема група у школі виявилася огорнутою шкільною культурою і відчувала себе її частиною». Цей коментар допомагає зрозуміти необхідність розвивати культуру школи, яка цінує, а не просто приймає тих, хто є «іншими».

Насправді всі п'ять директорів, з якими було проведено інтерв'ю, стверджували, що різноманітні етнічно-культурні особливості були лише особливостями, а не проблемами. Діана підсумувала це у своєму поясненні культури її школи, яка має «етику інклюзії». Однак, слід зазначити, що ця філософія може не підтримуватися по всій Новій Зеландії, а більше віддзеркалювати характер директорів, з якими було

проведено інтерв'ю, і що це були школи, які входили до вибірки, а не загальне шкільне оточення.

Зростаюча етнічно-культурна розмаїтість Нової Зеландії супроводжується певними політичними рішеннями, які підтримують мультикультуралізм, однак, реальність полягає в тому, що з огляду на те, що право на проживання в країні надається різним новим групам, перед школами постають нові, більш складні питання. Ескобар-Ортлофф та Ортлофф (Escobar-Ortloff and Ortloff) стверджують, що для того, аби досягти створення гармонічної спільноти, шкільним лідерам потрібно «зрозуміти характеристики та очікування різних культурних груп у шкільній спільноті» і виробити «активну стратегію вирішення будь-яких можливих «культурних» конфліктів і непорозумінь, що можуть виникати» (2003, стор. 255). Це означає, що для того, аби

ефективно задовольняти потреби контексту, директори потребують дещо більшого, аніж набір професійних умінь.

Попри намагання використовувати практичні підходи, які виявилися ефективними в інших школах (і які вважаються «зразковою» практикою), вони можуть бути непридатними (Планування якості (Quality Planning, 2004). Використання таких визначених механізмів може бути непридатним в різних контекстах. Набагато ефективніше визначити практичні підходи, що відповідають конкретному фізичному та соціальному середовищу. Один зі шляхів підтримки такого кроку полягає в досягненні того, аби організаційні правила і стратегії школи не лише відповідали директивам національної політики та вимогам міністерства/управління освіти, а й були структурно відрегульовані та інтегровані таким чином, аби

віддзеркалювати особливості етнічних і соціальних норм школи.

Я вважаю, що існує потреба у постійній переоцінці припущень щодо розмаїтості та практичних підходів, оскільки суспільство швидко змінюється, і на директорів, як шкільних лідерів, покладається відповідальність за прийняття рішень, що відображають цінності та переконання своєї шкільної спільноти, яка постійно змінюється. Шілдз (Shields) вважає, що розмаїтість шкільної спільноти може «ґрунтуватися на цінностях інклюзії, участі і поваги» (2006, стор. 73) задля досягнення спільноти, що відрізняється різноманітністю, яка концептуально поєднана через контекст, лідерство та соціальну справедливість. Таким чином, директорам необхідно визначити свій політичний, соціальний та етнічно-культурний контекст і уникати концентрації

уваги на якомусь єдиному рішенні в питаннях управління етнічно-культурною розмаїтістю, що може перевантажити управлінську діяльність, внаслідок чого різноманітності обставин приділятиметься недостатньо уваги. Це кидає виклик з точки зору розробки та забезпечення сталості окремих практичних методів досягнення інклюзії в школах.

Таким чином, на форму та стиль лідерства у школі впливають досвід та індивідуальність кожного директора (з точки зору прийняття до уваги специфічної природи шкільного контексту). В Новій Зеландії, де освітня політика виділяє роль самоуправління в школах, директори перебувають в циклі, що повторюється, коли особиста тотожність і досвід пов'язані зі шкільною та місцевою спільнотою. Розшифрувати стиль лідерства, що може адаптуватися до динамічного оточення і

задовольнити потреби усіх, – складна проблема. На сьогодні можливості підготовки шкільних лідерів до роботи в мультиетнічних контекстах дають різні результати. За результатами вивчення п'яти шкіл в центральній частині Англії (the Midlands), Діммок та ін. (Dimmock et al., 2004) рекомендували, аби курси професійного розвитку та навчання шкільних лідерів і керівників охоплювали мультиетнічний вимір, який мав би рефлексивний характер і підтримувався системою наставництва (в самому навчальному закладі та ззовні). Попереднє дослідження, на яке робиться посилання в цій праці, вказує на необхідність подальшого вивчення питань і проблем, що виникають в етнічно розмаїтій шкільній спільноті, і того, як найкраще ці питання вирішувати.

Лео та Бартон (Leo and Barton) стверджують, що нам необхідно досягти «розуміння шляхів, якими

лідерство концептуалізує та запроваджує спірні поняття інклюзії та розмаїтості» (2006, стор. 168). Якщо ми не визначимо безліч викликів, з якими стикаються лідери внаслідок змін у суспільстві в різноманітних спільнотах, то ми зробимо директорам шкіл погану послугу. Попри те, що моральна цінність інклюзії є необхідною вимогою для гарантування справедливості (там же), також конче необхідно, аби директори мали достатній простір для розробки стратегій для своєї школи шляхом планування з огляду на контекст, моніторингу їх відповідності, а також переоцінки їх використання у шкільній спільноті, що змінюється.

Література

- Arbor, A. (1998). Building school community. (Арбор, А. Створення шкільної спільноти) *The Education Digest*, 63(5), 57-58.
- Au, K. H. (1995). Multicultural perspectives on literacy research. (Ау, К.Г. Мультикультурні погляди на дослідження грамотності) *Journal of Reading Behaviour*, 27(1), 85-100.
- Avenall, K. (2004). *Pluralism-leading for diversity*. (Авенолл, К. Плюралістичне лідерство задля різноманітності) Paper presented at The Specialist Schools Trust (United Kingdom) and iNet Online Conference on Educational Leadership, December 6th -9th.
- Banks, J. (2004). Teaching for justice, diversity and citizenship in a global world. (Бенкс, Дж. Викладання заради справедливості, різноманітності та громадянства в глобальному світі) *Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Billot, J. (2005). Islands apart: leadership studies in two island states. (Біллот, Дж. Розділені островами: вивчення лідерства у двох острівних державах) *Educational Forum*, 69(4), 392-404.
- Billot, J., Goddard, J. T., & Cranston, N. (2007). How principals manage ethnocultural diversity: Learnings from three countries. (Біллот, Дж., Годдард, Дж.Т. та Кренстон, Н. Як директори керують етнічно-культурною різноманітністю: Результати з трьох країн) *International Studies in Educational Administration*. (in press).
- Cockburn, C. (1983). *Brothers: Male Dominance and Technological Change*. (Кокберн, Ч. Брати: Домінування чоловіків та технологічні зміни) London: Pluto Press.
- Curry, B. K. (2000). *Women in Power. Pathways to Leadership in Education*. (Каррі, Б.К. Жінки у владі. Шляхи до лідерства в освіті) USA: Teachers College, Columbia University.
- de Abreu, G. & Elbers, E. (2005). The social mediation of learning in multiethnic

- schools: Introduction.(де Абре, Ж. та Елберс, Е. Соціальне посередництво в мультиетнічних школах: Вступ) *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 3-11.
- Dempster, N., Freakley, M., & Parry, L. (2001). The ethical climate of public school under new public management. (Демпстер, Н., Фріклі, М. та Перрі, Л. Етичний клімат в державній школі за нової системи державного управління) *Leadership in Education*, 4(1), 1-12.
- Dimmock, C. (2005). The leadership of multi-ethnic schools: What we know and don't know about values-driven leadership (Діммок, Ч. Лідерство в мультиетнічних школах: Що ми знаємо і чого не знаємо про лідерство, яке визначається цінностями). *Education, Research and Perspectives*, 32(2), 80-96.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. (Діммок, Ч. та Уолкер, А. Лідерство в освіті: Культура й розмаїтість) London: Sage.
- Dimmock, C., Shah, S., & Stevenson, H. (2004). *Cultural diversity-identifying the implications for school leadership*. (Діммок, Ч., Шах, С. та Стівенсон, Г. Культурна розмаїтість – визначення наслідків для шкільного лідерства) Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS) Research Conference: New Understandings in Educational Leadership and Management. July 9th, Oxford, UK.
- Education Review Office. (2000). *Multi-cultural schools in New Zealand*. (Управління освітнього аналізу. Мультикультурні школи в Новій Зеландії) Wellington: Education Review Office.
- Escobar-Ortloff, L. M., & Ortloff, W. G. (2003). A cultural challenge for school administrators. (Ескобар-Ортлофф, Л.М. та Ортлофф, У.Г. Культурний виклик шкільним адміністраторам) *Intercultural Education*, 14(3), 255-261.
- Featherstone, M. (1997). *Undoing culture. Globalization, postmodernism and*

- identity*. (Фезерстоун, М. Знищення культури. Глобалізація, постмодернізм та індивідуальність) London: Sage.
- Furman, G. (2004). The ethic of community. (Фурман, Г. Етика спільноти) *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Furman, G., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. (Фурман, Г. та Грюнвальд, Д.А. Розширення меж соціальної справедливості: Критичний екологічний аналіз) *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49-78.
- Gardner, J. (1990). On leadership. (Гарднер, Дж. Про лідерство) New York: Free Press.
- Haidt, J., Rosenberg, E., & Hom, H. (2003). Differentiating diversities: Moral diversity is not like other kinds. (Гайда, Дж., Розенберг, Е. та Голм, Г. Як диференціювати розмаїтість: моральна розмаїтість не схожа на інші) *Journal of Applied Social Psychology*, 33(1), 1-36.
- Hands, C. (2003). Creating communities: A real possibility for schools in culturally diverse societies. (Гендз, Ч. Створення спільнот: Реальна можливість для шкіл в культурно різноманітних суспільствах) *Leading and Managing*, 9(2), 123-128.
- Henriques, J. (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. (Енрікез, Дж. Змінюючи тему: Психологія, соціальне регулювання та суб'єктивізм) London: Methuen.
- Holloway, J. (2003). Managing culturally diverse classrooms. (Голлоуей, Дж. Управління культурно різноманітними класами) *Educational Leadership*, 61(1), 90-92.
- Holmes, G. (2006). Effective leadership in changing times? (Холмс, Г. Ефективне лідерство у часи змін?) *The Australian Educational Leader*, 27(1), 45-48.
- Larson, E. W. (2002). School improvement: Notes from the parking lot. (Ларсон, Е.У. Покращення школи: Нотатки з майданчика для паркування) *Principal*

Leadership, 2(9), 42-45.

Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. (Лео, Е. та Бартон, Л. Інклюзія, розмаїтість і лідерство: Погляди, можливості та протиріччя) *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 167-180.

Lumby, J. (2006). Conceptualising diversity and leadership: evidence from 10 cases. (Ламбі, Дж. Концептуальний погляд на розмаїтість і лідерство: за результатами 10 конкретних прикладів) *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 151-166.

Lumby, J., Morrison, M., Sood, K., Muijs, D., Harris, A., Briggs, B., Glover, D., Middlewood, D., & Wilson, M. (2004). *Leading for diversity: And now for something completely different?* (Ламбі, Дж., Морісон, М., Суд, К., Муйджс, Д., Гарріс, А., Брігз, Б., Гловер, Д., Мідлвуд, Д. та Уілсон М. Лідерство заради різноманітності: А зараз щось зовсім інше?)

Presentation to the British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS) Research Conference: New Understandings in Educational Leadership and Management. July 9th, Oxford, UK.

Madsen, J., & Mabokela, R. O. (2002). Introduction: leadership and diversity: creating inclusive schools. (Медсен, Дж. Та Мабокела, Р.О. Вступ: лідерство та розмаїтість: створення інклюзивних шкіл) *Peabody Journal of Education*, 77(1), 1-6.

Merchant, B. (1999). Ghosts in the classroom: unavoidable casualties of a principal's commitment to the status quo (Мерчант, Б. Привиди в класі: неминучі жертви намагання директора зберегти статус-кво. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(2), 153-172.

Minister of Education. (1988). *Tomorrow's Schools*. (Міністр освіти, Школи майбутнього) Wellington: Government Printer.

Ministry of Education. (2005). *Schooling strategy 2005-2010*. (Міністерство

освіти. Стратегія освіти на 2005-2010 pp.) Retrieved 5/5/07 from www.minedu.govt.nz/goto/schooling-strategy

Palmer, R. (2005). Meeting diverse needs.(Палмер, Р. Задоволення різноманітних потреб) *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 54-61.

Quality Planning, (2005). *What is best practice?* (Планування якості. Яка практика є найкращою?) Retrieved 26 January 2005 from <http://www.qualityplanning.org.nz/con-tent.php?id=2>

Quick, P., & Normore, A. (2004). Moral leadership in the 21st century: everyone is watching-especially the students.(Квік, П. та Нормор, А. Моральне лідерство в 21 столітті: дивляться всі, особливо учні) *Educational Forum*, 68(4), 336-347.

Shah, S. (2004). *Leading multicultural schools: a new understanding!* (Шах, С. Керування мультикультурними школами: нове розуміння!) Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS) Research Conference: New Understandings in Educational Leadership and Management. July 9th, Oxford, UK.

Shields, C. (2002). Focusing a crowded leadership agenda: Social justice and academic excellence. (Шілдз, Ч. Звернення уваги на перевантажену програму лідерства: Соціальна справедливість та академічна успішність) *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 17, 5-19.

Shields, C. (2004). Creating a community of difference. (Шілдз, Ч. Створення іншої спільноти) *Educational Leadership*, April, 38-41.

Shields, C. (2006). Creating spaces for values-based conversations: The role of school leaders in the 21st century. (Шілдз, Ч. Створення місця для бесід про цінності: Роль шкільних лідерів в 21 столітті) *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 62-81.

Statistics New Zealand. (2006). *2006 Census of population and dwellings*. (Статистика Нової Зеландії. Перепис населення та помешкань 2006 р.)

Wellington: Statistics New Zealand. Retrieved 23/3/07 from www.stats.govt.nz.

Про автора

Доктор Дженні Біллот

Д-р Дженні Біллот, доктор філософії (м.Окленд); бакалавр освіти (з відзнакою) (Лондон); свідоцтво про право на роботу в державній школі (PGCertEd) (м. Лоу). Директор аспірантури: Unites Нова Зеландія. Мої дослідницькі інтереси склалися у процесі роботи в різних секторах освіти. Це – викладання в початкових, середніх та вищих навчальних закладах, роботу в системі аналітично-дослідницької роботи в галузі освіти, керівництво центром освітніх досліджень, а також Інститутом освітнього лідерства (програми професійного розвитку для директорів шкіл). Я також брала участь у внутрішніх, зовнішніх (Міністерство освіти) і міжнародних спільних дослідницьких проектах, включаючи проекти з викладання та навчання. Після завершення дослідження на островах Тихого Океану, яке було мені замовлено, я була запрошеним фасилітатором Тихоокеанського форуму, створеного за ініціативою Міжнародної конфедерації директорів в Сіднеї (2003), в центрі уваги якого – дослідницька діяльність в галузі роботи директорів шкіл в Тихоокеанському регіоні. Зараз я координатор і читаю лекції на курсі з методів проведення дослідницької роботи з різних дисциплін, а також працюю в аспірантському підрозділі Unites, допомагаючи аспірантам у проведенні дослідницької роботи. Зараз мої дослідницькі інтереси торкаються освітнього лідерства, різноманітності та етичного лідерства, культури проведення досліджень у вищих навчальних закладах, а також підготовки до проведення досліджень студентів вузів.

© Джені Біллот, Unites Нова Зеландія, Нова Зеландія

Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Авторське право на «Міжнародний журнал навчання» (International Journal of Learning) є власністю видавництва «Common Ground Publishing», і його зміст не можна копіювати або надсилати електронною поштою на багато сайтів, або виставляти в список розсилки без спеціального попереднього дозволу власника в письмовому вигляді. Однак, користувачі можуть друкувати, скачувати або надсилати статті електронною поштою для індивідуального користування.