

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**«Η πρόκληση της μαθητικής ετερογένειας: αντιλήψεις, εμπειρίες και πρακτικές
εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Καλιγέρη Σοφία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Γιαννακοπούλου Ιωάννα

ΒΟΛΟΣ, 2021

***«Η τάξη μας ήταν γεμάτη ανθρώπινη γνώση.
Είχαμε έναν δάσκαλο, που πίστευε σε μας ...
δεν έκρυβε τη δύναμη μας, τη διαφήμιζε.»
Adriana & Rosalba Jasso, 1995***

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Καλιγέρη Σοφία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η πρόκληση της μαθητικής ετερογένειας: αντιλήψεις, εμπειρίες και πρακτικές εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Καλιγέρη Σοφία

Περίληψη

Η αυξανόμενη ετερογένεια των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν. Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις φυσικές και κοινωνικές διαφορές τους πρέπει να επιδιώκουν και να καταφέρνουν εκπαιδευτικές επιτυχίες. Η υποχρέωση να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των διαφερόντων μαθητών είναι η πιο επίμονη και απαιτητική πρόκληση τη σύγχρονη εποχή, η οποία απαιτεί ειδική διαχείριση και σε κάποιες περιπτώσεις και εξειδικευμένες γνώσεις και δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού. Επομένως, είναι καταλυτικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και διαχείριση της ετερογένειας. Έτσι, η βασική εκπαιδευτική στρατηγική που προτείνει η θεωρία για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας είναι η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πρακτικής με εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και γνώσεων για μια επιτυχή παιδαγωγικά προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας της σχολικής τάξης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και διαχειρίζονται τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης. Διερευνώνται οι εμπειρίες τους και οι τρόποι που κατανοούν και διαμορφώνουν τον ρόλο τους, προκειμένου να προσαρμόζονται σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, ανταποκρινόμενοι στη μαθητική ετερογένεια. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε αστική περιοχή της Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν το νόημα της μαθητικής ετερογένειας για τους/τις εκπαιδευτικούς και μέσω της κριτικής τους παρουσιάζονται τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές νοηματοδοτήσεις. Αναδεικνύονται τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν σε ένα ετερογενές τμήμα, αναφορικά με τη διαχείρισή του αλλά και σε σχέση με τη διαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και προκύπτουν από τους ίδιους αντίστοιχα, ανάλογες πρακτικές, στηριζόμενες στην πολιτισμική τους επίγνωση και διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του ρόλου τους και η ανάγκη για επιμόρφωση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Λέξεις – Κλειδιά: μαθητική ετερογένεια, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, ρόλος εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου

Abstract

The growing heterogeneity of students in the classroom is one of the most important challenges that teachers are called upon to face. All students, regardless of their physical and social differences, must strive for and achieve educational success. The obligation to meet the needs of all different students is the most persistent and demanding challenge in modern times, which requires special management and in some cases specialized knowledge and complicates the work of the teacher. Therefore, the role of teachers in dealing with and managing heterogeneity is catalytic. Thus, the basic educational strategy proposed by the theory for the management of student heterogeneity is the intercultural dimension of educational practice by applying pedagogical practices and knowledge for a successful pedagogical approach to the cultural diversity of the classroom. The purpose of this study is to investigate how primary school teachers perceive their role and manage student heterogeneity in the classroom. Their experiences and the ways in which they understand and shape their role are explored, in order to adapt to an ever-changing learning and teaching environment at the school level, responding to student heterogeneity. A qualitative survey was conducted with semi-structured interviews of ten in service teachers in an urban area of Thessaly. The results of the research highlighted the meaning of student heterogeneity for teachers and through their criticism both positive and negative meanings are presented. The main issues that arise in a heterogeneous department are highlighted, regarding its management but also in relation to the formation of the role of teachers and arise from them respectively, similar practices, based on their cultural awareness and intercultural readiness. The above shows the need to strengthen and empower their role and the need for intercultural orientation training.

Keywords: student's heterogeneity, teachers' perceptions, teachers' role, intercultural education, pedagogical development of school

Ευχαριστίες

Το έναυσμα για την εκπόνηση της εργασίας ήταν το προσωπικό μου ενδιαφέρον ως εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση της σύγχρονης πρόκλησης της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη. Αποτέλεσε μία δυναμική και δημιουργική ευκαιρία, ένα ταξίδι μέσα από το οποίο κατανόησα καλύτερα τον ρόλο μου, ανακάλυψα πτυχές αθέατες των προσωπικών μου αντιλήψεων και δυνάμεων και οδήγησε στην επαγγελματική μου ενδυνάμωση μέσα από την αλληλεπίδραση τόσο με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας και των εμπειριών τους, όσο και από τα ερευνητικά ευρήματα, που μου πρόσφεραν πολύτιμη γνώση.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Ιωάννα Γιαννακοπούλου, η οποία με την καθοδήγησή της, τις συμβουλές της, αλλά και την ενθάρρυνση και υποστήριξη που μου προσέφερε κατάφερα να φέρω σε πέρας την παρούσα εργασία.

Σ' αυτό το ταξίδι πολύτιμος βοηθός ήταν και η οικογένειά μου, τους οποίους ευχαριστώ για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν, ενδυναμώνοντάς με να συνεχίζω.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στα μέλη της τριμελούς επιτροπής την καθηγήτρια κ. Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου και την καθηγήτρια κ. Σταυρούλα Καλδή για τις συμβουλές και παρεμβάσεις τους, καθώς και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες τους και με τη συμμετοχή τους στην έρευνα με βοήθησαν να την ολοκληρώσω.

Συντομογραφίες

Α.Ε.Ι. = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α/θμια = Πρωτοβάθμια

ΑΠΣ = Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

βλ. = βλέπε

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Εκπ/ση = Εκπαίδευση

Η/Υ = Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΙΕΠ = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κ. ά. = και άλλα

κ.τ.λ. = και τα λοιπά

όπ. αναφ. = όπως αναφέρεται

ό.π. = όπως παραπάνω

παρ. = παράγραφος

π.χ. = παραδείγματος χάρη

σελ. = σελίδα

Τ.Ε.Ι. = Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΤΠΕ = Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

ΥΠΕΠΘ = Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Περιεχόμενα:

Περίληψη	i
Abstract	ii
Ευχαριστίες	iii
Συντομογραφίες	iv
Περιεχόμενα.....	v
Θεωρητικό Μέρος	1
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
1.1 Προβληματική της έρευνας	1
1.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα	5
1.3 Δομή της εργασίας	5
Κεφάλαιο 2: Μαθητική ετερογένεια – ετερότητα – ταυτότητα	7
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	7
2.1.1 Ετερογένεια / διαφορετικότητα	7
2.1.2 Ετερότητα – ταυτότητα. Προσεγγίζοντας είδη ταυτότητας	10
2.2 Η μαθητική ετερογένεια στη σχολική αίθουσα και η διαχείρισή της	14
Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Ανάπτυξη του σχολείου ...	19
3.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο	20
3.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	23
3.2.1 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	25
3.2.2 Πολιτισμικά υπεύθυνα (ανταποκρινόμενη) διδασκαλία	28
3.2.3 Από τη Διαπολιτισμική στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	31
3.2.4 Προτάσεις μεθοδολογικών προσεγγίσεων	34
3.3 Η παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου	40
3.3.1 Παιδαγωγική επικοινωνία	45
3.3.2 Παιδαγωγική αλληλεπίδραση	46

3.3.3 Παιδαγωγική σχέση	47
Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι διαστάσεις του	49
4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	49
4.2 Αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τον ρόλο του	53
4.2.1 Παιδαγωγικός – κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού	56
4.2.2 Η διαπολιτισμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού	59
4.3 Η έννοια της ικανότητας – ετοιμότητας – επάρκειας	61
4.3.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού	61
4.3.2 Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού	63
Κεφάλαιο 5: Σχετικές έρευνες	65
Εμπειρικό Μέρος	69
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας	69
6.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	69
6.2 Επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης	70
6.3 Η ατομική συνέντευξη ως μεθοδολογία	72
6.4 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα	73
6.5 Το εργαλείο της έρευνας	76
6.5.1 Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις	76
6.5.2 Οι άτυπες συνεντεύξεις	80
6.6 Οριοθέτηση και περιορισμοί της έρευνας	80
6.7 Συλλογή και Ανάλυση των δεδομένων	82
6.7.1 Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων της έρευνας	82
6.7.2 Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	83
6.8. Αναστοχασμός	84
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα	87

7.1 Νοηματοδοτώντας την έννοια της μαθητικής ετερογένειας	88
7.2 Νοηματοδοτώντας τις εμπειρίες από τη μαθητική ετερογένεια	95
α. Θετικές νοηματοδοτήσεις	95
β. Αρνητικές νοηματοδοτήσεις	99
7.3 Αντιμετωπίζοντας ζητήματα.....	103
α. Ζητήματα στη διαχείριση ετερογενούς τμήματος.....	103
β. Ζητήματα στη διαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού.....	109
7.4 Έχοντας επίγνωση	111
α. Επίγνωση του ρόλου του εκπαιδευτικού	111
β. Επίγνωση της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας	115
γ. Επίγνωση της πολιτισμικής συμπερίληψης	116
δ. Επίγνωση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού	118
7.5 Προτείνοντας πρακτικές.....	122
α. Πρακτικές διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας	122
β. Πρακτικές διαμόρφωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού	132
7.6 Προτείνοντας λύσεις	136
α. Προτάσεις για επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν από τη μαθητική ετερογένεια.....	136
β. Προτάσεις για ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού	139
γ. Προτάσεις για επιμόρφωση	142
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση – Προτάσεις	
– Ερευνητικά κενά / Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	145
8.1 Συζήτηση	145
8.2 Προτάσεις	160
8.3 Ερευνητικά κενά / Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	164
Βιβλιογραφικές αναφορές	166

Παράρτημα Α	173
Παράρτημα Β	174
Παράρτημα Γ	176

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Προβληματική της έρευνας

Η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται πολύπλοκη, αν λάβουμε υπόψη τη συσσώρευση της πληροφορίας και της γνώσης, την τεράστια τεχνολογική ανάπτυξη, καθώς, επίσης, και τις συνεχείς μεταβολές και αλληλεπιδράσεις κοινωνίας και ανθρώπου. Με βεβαιότητα, λοιπόν, μπορούμε να μιλήσουμε για μία διαρκή αλλαγή, η οποία δεν αφήνει ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα σε αυτό το κλίμα των αλλαγών τα σχολεία αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς προκλήσεις.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι μία από τις πιο σημαντικές προκλήσεις, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, είναι η αυξανόμενη ανομοιογένεια των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015 · Κασσωτάκης, 1999 · Eacute & Esteve, 2000). Πρόκειται για μία από τις συνέπειες της αύξησης της μετανάστευσης κι, επομένως, της αλλαγής των δημογραφικών στοιχείων του πληθυσμού, γεγονός που δημιουργεί πολυπλοκότητες στην πολιτισμική και εθνική διαφορετικότητα, που εντοπίζεται τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στις σχολικές αίθουσες (Mbugua, 2010). Όπως η κοινωνία οφείλει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει ασφαλείς σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών, με στόχο τη δημιουργική αλληλεπίδραση αυτών, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός καλείται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης όλων των διαφορετικότητων, που εμφανίζονται στο σχολείο (Γκόβαρης, 2004). Ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα φάνηκε η ανάγκη να ενισχυθεί η εθνική ταυτότητα της χώρας μέσα από την εκπαίδευση, αλλά και να αναγνωριστεί η πολιτισμική ιδιαιτερότητα του κάθε λαού, ειδικά όσων ζουν στη χώρα. Έτσι, πραγματική πρόκληση αποτελεί και η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας διάλογος ανάμεσα στην ομοιογένεια και την ετερότητα, που εμφανίζεται σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να συνυπάρχουν ισορροπημένα, ενισχύοντας τα ιδεώδη της ισότητας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης και αντιμετωπίζοντας τις μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού, που γεννούν τα ξενοφοβικά φαινόμενα και προκαλεί η έλλειψη σεβασμού και ανοχής του άλλου (Κασσωτάκης, 1999).

Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνεχώς αναθεωρείται σύμφωνα με τους ειδικούς (Βρεττός & Καψάλης, 1999), προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της διεθνούς ατζέντας, αλλά, παράλληλα, να μην περιορίζεται η εν λόγω ατζέντα από θρησκευτικές ή

πολιτισμικές ομάδες διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Feinberg & McDonough όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2013). Προκύπτουν, όμως, προβλήματα από την εκπαιδευτική ενότητα και τη διαφορετικότητα, στην προσπάθεια να διατηρηθεί μια ισορροπία. Οι λύσεις σε αυτά απαιτούν πρακτικές, που θα συνδυάζουν, από τη μια, πολιτική ενότητα, από την άλλη, όμως, διατήρηση της πολιτισμικής ετερογένειας. Επιπλέον, χρειάζεται να εμπεριέχονται οι διαφορετικότητες χωρίς, όμως, να αφομοιώνονται. Στο πνεύμα αυτό οι μαθητές και οι αυριανοί πολίτες χρειάζεται να έχουν την αίσθηση του ανήκειν, χωρίς να χάσουν τις πολιτισμικές διαφορές τους. Τέλος, να διατηρηθεί η κοινή πολιτισμική ταυτότητα, σεβόμενοι το πλήθος των πολιτισμικών ταυτοτήτων (MacLaughlin, 2005, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2013). Προφανώς, οι ισορροπίες και τα διλήμματα που προκύπτουν, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εύρεση λύσεων και πρακτικών διαχείρισης αυτών (Χριστοδούλου, 2013). Στον αντίποδα, όμως, ο σκεπτικισμός του εκπαιδευτικού και, σε κάποιες περιπτώσεις, η απόρριψη που δείχνει, οφείλεται στην ανασφάλεια, που συσσωρεύτηκε τα τελευταία χρόνια ακριβώς από αυτές τις συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Eacute & Esteve, 2000).

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, επομένως, ότι οι σχολικές αίθουσες παρουσιάζουν στοιχεία μαθητικής ετερογένειας, που οφείλονται, όχι μόνο σε διαφορές μεταξύ γηγενών μαθητών και αλλοδαπών, αλλά και σε διαφορές μεταξύ των μαθητών γενικότερα, εφόσον πρόκειται για μοναδικές προσωπικότητες, που φέρουν τα στοιχεία μιας προσωπικής κουλτούρας, λαμβάνοντας υπόψη και μόνο τις οικογενειακές επιρροές και, γενικότερα, το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο. Το ίδιο το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου παρουσιάζει στοιχεία ετερογένειας, όχι μόνο ως αποτέλεσμα των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών ή φυλετικών διαφορών των μαθητών αλλά και ως αποτέλεσμα των ίδιων των κοινωνικών συνθηκών, όπου ζουν και μεγαλώνουν οι μαθητές μας, των γνωρισμάτων της προσωπικότητάς τους, καθώς και των ατομικών τους στάσεων και απόψεων (Γκόβαρης, 2015).

Παράλληλα, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση στο σχολείο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Μάλιστα, ίσως η πιο κρίσιμη πρόκληση είναι η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για έναν πολύ διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό (Ferrandino, 2001). Είναι γεγονός, ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις φυσικές και κοινωνικές διαφορές τους, πρέπει να επιδιώκουν και να καταφέρνουν εκπαιδευτικές επιτυχίες (Nganga, Kambutu, & Tao Han, 2019). Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, δημιουργείται μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών

στη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας, με βάση τα σύγχρονα δεδομένα.

Οι δημογραφικές αλλαγές στην κοινωνία, όπως είπαμε, έχουν συνέπειες και για τα σχολεία και, κυρίως, για τους εκπαιδευτικούς στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές οι οποίοι διαφέρουν τόσο εθνικά, γλωσσικά, φυλετικά όσο και πολιτισμικά και κοινωνικά (Howard, 2003 · Iwai, 2019). Ως εκπαιδευτικοί, λοιπόν, καλούμαστε πλέον να διδάξουμε σε πολυπληθή τμήματα, που παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηριστικών είτε αφορά σε εθνικότητες, σε θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές, σε διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες ή δυσκολίες, σε παιδιά διαφορετικού οικονομικού και οικογενειακού υπόβαθρου, κ. ά. Πολλοί εκπαιδευτικοί συνάδελφοι νιώθουν αμηχανία από τον σχολικό κόσμο γύρω τους, συγκρίνοντας τις ετερογενείς τάξεις μαθητών σήμερα με αυτές τις ομογενείς του παρελθόντος (Eacute & Esteve, 2000). Επιπλέον, το περιβάλλον καθορίζει το έργο των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές συνθήκες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα έχει απογοητεύσει, παράλληλα, και τους γονείς σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους. Επίσης, απέτυχε να προσφέρει τις υποσχόμενες ευκαιρίες σε μαθητές υποβαθμισμένου υπόβαθρου. Τη σημερινή εποχή η κοινωνική κριτική απέναντι στον εκπαιδευτικό και το έργο του είναι αρνητική. Δεν αναγνωρίζεται ούτε εκτιμάται αν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αυξήσουν την ποιότητα στη διδασκαλία τους ή εάν εργάζονται περισσότερες ώρες (Eacute & Esteve, 2000).

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας, δίνεται το έναυσμα να μελετηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ετερογένεια της σχολικής τάξης, καθώς, επίσης, και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση αυτής. Έρευνα, η οποία εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με πολιτισμικές, γλωσσικές και οικονομικές διαφορές, που παρουσιάζουν μαθητές και οι οικογένειές τους, έδειξε, από τη μία μεριά, ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πολιτισμική επίγνωση γενικά, αλλά, από την άλλη, δεν αντιλαμβάνονται τις διαφορές των μαθητών και των οικογενειών τους. Αναφέρονταν, κυρίως σε εμφανή χαρακτηριστικά τους, παραλείποντας πτυχές πιο αθέατες (Nelson & Guerra, 2014). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε άλλη έρευνα, η οποία διαπίστωσε, επιπλέον, πως δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του ή να μιμείται πρακτικές συμπερίληψης απλά, για να διαχειριστεί την ετερογενή τάξη του. Χρειάζεται να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και οι ενέργειές του να συμπεριλαμβάνουν έμπρακτα τους

μαθητές και όχι επιφανειακά (Howard, 2003 · Ullucci, 2011). Συμπληρωματικά, ο Howard (2003) επισημαίνει ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν έναν κριτικό διάλογο για τις αντιλήψεις τους, εστιάζοντας στην έρευνά του στους φυλετικά διαφέροντες. Στα ελληνικά δεδομένα, έρευνα έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά δεν είναι σίγουρο κατά πόσο εννοιολογικά κατέχουν τον όρο. Επιπλέον, γεννάται το ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2005). Επιπρόσθετα, ο Νικολάου (1999, όπ. αναφ. στο Νικολάου 2000), σε έρευνά του έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι στα πλαίσια του ρόλου τους η διαχείριση και αντιμετώπιση των διαφερόντων μαθητών και, παρόλο που το αναγνωρίζουν ως πρόβλημα για την καθημερινή σχολική πράξη, νιώθουν υπεύθυνοι και υπόλογοι απέναντι σε αυτήν την πρόκληση. Επιπλέον, ποσοτική έρευνα που διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μαθητική ετερογένεια στη σχολική τάξη έδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη μαθητική διαφορετικότητα ως πρόκληση περισσότερο παρά ως εμπόδιο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα έφεραν στο φως πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως την αποδοτικότερη πρακτική για τη διαχείριση των διαφερόντων μαθητών και κρατούν αρνητική στάση σχετικά με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών και τις πρακτικές εφαρμογής του (Kaldí, Govaris, & Filippatou, 2018). Για να υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης, είναι, γενικά, απαραίτητο να γίνονται έρευνες που λαμβάνουν υπόψη το σύνολο των αναγκών των μαθητών μιας τάξης, τόσο αλλοδαπών, αλλόφωνων όσο και γηγενών (Γκότοβος, 2003).

Για να ξεκινήσει μία έρευνα πρέπει να υπάρχει μία αφετηρία σημαντική για τον ερευνητή, είτε να χρειάζεται βελτίωση μία κατάσταση είτε να χρειάζεται βελτίωση το έργο του ερευνητή. Συνήθως, ξεκινά από ασυμφωνίες και, στην προκείμενη περίπτωση, ανάμεσα στους τρόπους, με τους οποίους διαφορετικοί άνθρωποι βλέπουν την ίδια κατάσταση (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Στην Ελλάδα η έρευνα για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και, συγκεκριμένα, για την πολιτισμική και γνωστική ποικιλομορφία έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 15 χρόνια. Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν για πολλά χρόνια μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό και λειτουργούσε με έμφαση στην ομοιογενοποίηση (Androussou and Magon, (2001), Sakka, (2010), όπ. αναφ. στο Kaldí, Govaris, & Filippatou, 2018). Έτσι, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και, κυρίως, στο δημοτικό σχολείο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ο ρόλος

του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο στη διαχείριση και αντιμετώπιση των πιέσεων, που προκαλούνται από τη μαθητική ετερογένεια, επηρεάζοντας τον πιο σημαντικό ενδοσχολικό παράγοντα, το έργο των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει αυτό το κενό. Τα συμπεράσματα δε γενικεύονται. Στόχος αυτής της μελέτης είναι να προσφέρει μια επικαιροποιημένη άποψη για το υπό μελέτη θέμα και να συμβάλλει στην εξέλιξη της συζήτησης για τη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας. Επιπλέον, μέσω της διερεύνησης να κατανοήσουμε καλύτερα τον ρόλο των εκπαιδευτικών, να μάθουμε ποιοι είναι, τη δουλειά τους, τον τρόπο που εργάζονται και πώς βιώνουν το ρόλο τους, βοηθώντας τους ίδιους να ανακαλύψουν τις γνώσεις που ενυπάρχουν στην εμπειρία τους, ανακαλώντας τις, με σκοπό την αναγνώριση της ανάγκης για επαγγελματική ανάπτυξη με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

1.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας της σχολικής τάξης.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθούν ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, πώς βιώνουν την πρόκληση της ετερογένειας, καθώς, επίσης, και με ποιο τρόπο κατανοούν και διαμορφώνουν τον ρόλο τους προκειμένου να προσαρμόζονται σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, ανταποκρινόμενοι στη μαθητική ετερογένεια.

Οργανώνοντας, επομένως, σε τρεις άξονες την παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης;
2. Πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της πρόκλησης της ετερογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης;
3. Πώς διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους, για να απαντήσουν στην πρόκληση;

1.3 Δομή της εργασίας

Είναι χρήσιμο, αρχικά, να επισημανθεί πως οι όροι «δάσκαλος» και «εκπαιδευτικός» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι στην παρούσα εργασία και περιγράφουν εκείνο το άτομο που προσφέρει παιδαγωγικό και διδακτικό έργο σε ένα σχολείο. Στις περιπτώσεις που

θέλουμε να δοθεί ένα κάποιο συναισθηματικό φορτίο στη συγγραφή χρησιμοποιείται ο όρος δάσκαλος.

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορά στο θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από πέντε κεφάλαια, ένα της εισαγωγής και τα τέσσερα επόμενα, μέσω των οποίων αναπτύσσεται βιβλιογραφικά η ανασκόπηση που αφορά στο υπό μελέτη θέμα. Το δεύτερο μέρος αφορά στο εμπειρικό τμήμα της έρευνας και οργανώνεται σε τρία κεφάλαια.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, την εισαγωγή, παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας, ακολουθεί η διατύπωση του σκοπού και των στόχων της παρούσας μελέτης και, τέλος, παρουσιάζεται η δομή της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, από το οποίο και ξεκινά η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το υπό μελέτη θέμα, γίνονται οι σχετικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων ετερογένεια / διαφορετικότητα, ετερότητα και ταυτότητα, προσεγγίζονται είδη ταυτότητας, για να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια της διαφορετικότητας, μέσω της αλληλεπίδρασης των μορφών ταυτότητας που κάθε άνθρωπος υιοθετεί, ανάλογα τον ρόλο του και περιγράφεται η μαθητική ετερογένεια στη σχολική αίθουσα και η διαχείρισή της.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου, όροι οι οποίοι αναπτύσσονται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο, οδηγούμενοι στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης, διατυπώνονται οι αρχές και οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αναπτύσσεται η έννοια της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας και γίνεται λόγος για τη διαδοχή από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Επιπλέον, ακολουθούν προτάσεις μεθοδολογικών προσεγγίσεων της μαθητικής ετερογένειας στη σχολική τάξη. Η έννοια της παιδαγωγικής ανάπτυξης του σχολείου πλαισιώνεται από τις έννοιες της παιδαγωγικής επικοινωνίας, της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και παιδαγωγικής σχέσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι διαστάσεις του. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή κι, έπειτα, εστιάζουμε στις αντιλήψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού για τον ρόλο του. Αναπτύσσεται ο παιδαγωγικός – κοινωνικοποιητικός του ρόλος και η διαπολιτισμική διάσταση αυτού. Έπειτα γίνεται περιγραφή της έννοιας της ικανότητας του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητάς του. Στην ίδια λογική αναφερόμαστε στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε σχετικές έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο τους, στην πολιτισμική τους επίγνωση, στη διαπολιτισμική τους ανταπόκριση και συμπερίληψη και, γενικά, γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν έρευνες που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης.

Στη συνέχεια ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους της μελέτης, στο οποίο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, εξηγείται η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και περιγράφεται η ατομική συνέντευξη ως μεθοδολογία. Παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και το εργαλείο της, με αναφορά στις ημιδομημένες και άτυπες συνεντεύξεις. Επιπλέον, γίνεται η οριοθέτηση της έρευνας και δηλώνονται οι περιορισμοί της. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας της συλλογής των δεδομένων της έρευνας και της διαδικασίας της ανάλυσης αυτών. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό της ερευνήτριας.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά και περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας για κάθε θεματική κατηγορία και στα υποθέματά της, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων με βιβλιογραφική σύνδεση, όπου απαιτείται, για κάθε γενική θεματική κατηγορία.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το όγδοο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Παρουσιάζονται, επιπλέον οι προτάσεις, όπως προέκυψαν από την πορεία της έρευνας και εντοπίζονται τα ερευνητικά κενά και δηλώνονται οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 2: Μαθητική ετερογένεια – ετερότητα - ταυτότητα

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

2.1.1 Ετερογένεια / διαφορετικότητα

Ως κύρια έννοια μελέτης, σύμφωνα και με τον τίτλο της παρούσας έρευνας, είναι η μαθητική ετερογένεια. Σύμφωνα με τη λεξιλογική ερμηνεία της έννοιας ετερογενής είναι «αυτός που χαρακτηρίζεται από έλλειψη ομοιομορφίας, που δεν έχει ομοιογένεια» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 683). Αναφέρεται σε ανομοιότητες στις πεποιθήσεις, σε αξίες, σε χαρακτηριστικά και σε συμπεριφορές που παρουσιάζει κάποιος ως μονάδα, αλλά και στη

συνύπαρξή του με άλλους. Οι ανομοιοότητες αυτές διακρίνονται σε προκαθορισμένους παράγοντες, όπως είναι η φυλή, η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή και ο σεξουαλικός προσανατολισμός και σε παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν, όπως είναι η πολιτειότητα, η κοσμοθεωρία, η γλώσσα, η σχολική εκπαίδευση, η θρησκεία, το οικογενειακό υπόβαθρο και το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο (Sheets, 2005).

Η έννοια διαφέροντες μαθητές περιγράφει μαθητές, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετική γλώσσα, διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο, διαφορές στη φυλή, στην εθνικότητα και στη θρησκεία (Iwai, 2019). Όταν μιλάμε για διαφορά, εννοούμε το σύνολο εκείνων των στοιχείων που αναζητούμε τόσο ανάμεσα στα άτομα, που αφορά μαθητές ή τους γονείς τους, όσο και μέσα στο ίδιο το άτομο (Κωτσάκης, et all, 2010). Η διαφορετικότητα είναι το αποτέλεσμα της οπτικής που έχουμε για κάθε άτομο, που το κάνει να διαφέρει μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο. Τα στοιχεία που διαφοροποιούν τον καθένα μας μπορεί να είναι τα γενικώς αποδεκτά, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η εθνικότητα, η ηλικία, το φύλο κι εκείνα που είναι κάπως πιο αθέατα, όπως οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, οι συνήθειες, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η κουλτούρα, κ.ά. (Παπαμιχαήλ & Ζεμπύλας, 2015). Αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, ο Banks (1988, όπ. αναφ. στο Παλαιοιόλου & Ευαγγέλου, 2003, σελ. 117) αναφέρει ότι οι πολιτισμικές τους διαφορές προέρχονται από τη μια μεριά από το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο φέρει την πολιτισμική τους ταυτότητα από τη χώρα προέλευσης και, από την άλλη μεριά, από το σχολικό τους περιβάλλον, το οποίο φέρει τα στοιχεία την πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας υποδοχής. «Η διαφορετικότητα αποτελεί το κύριο γνώρισμα των μεταμοντέρνων κοινωνιών» (Giroux, 1988, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004, σελ. 196). Γίνεται πιο εύκολα, πλέον, αντιληπτή εξαιτίας της αύξησης της εισροής μεταναστών και της εκπαιδευτικής προσπάθειας να εφαρμοστεί μία γενική παιδεία προς όλα τα κοινωνικά στρώματα. Επιπρόσθετα, αποτελεί και κοινωνική απαίτηση η εξάλειψη της διαφορετικότητας, τη στιγμή που γίνεται συζήτηση για διαφορετικότητα στις μαθησιακές ικανότητες και δυνατότητες που εμφανίζουν τα άτομα διαφορετικής εθνικότητας, καταγωγής, γλώσσας ή θρησκείας, γεγονός που την κάνει πιο εύκολα, επίσης, κοινωνικά ορατή (Γκότοβος, 2003). Η διαφορετικότητα, όμως, δεν οδηγεί το άτομο σε συναισθήματα μειονεξίας. Δηλώνει απλά τα στοιχεία εκείνα που το κάνουν να διαφέρει από τους άλλους ως προς τα χαρακτηριστικά του, τις ανάγκες του και τις ικανότητές του και προβάλλει αντίσταση προς κάθε είδους προσπάθειας αφομοίωσης και τάσης για ομοιογένεια (Γκόβαρης, 2003).

Η ετερογένεια δεν είναι κάτι καινούριο για τη σχολική πραγματικότητα και αυτό αποδεικνύεται από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών πολιτικών για ένταξη και προσαρμογή ετερογενών μαθητών σε ένα πλαίσιο, όμως, που προωθούσε την ομοιογένεια – ίδια ηλικία φοίτησης, ίδια γλώσσα, κοινά προγράμματα σπουδών, κ.ά. (ΙΕΠ, 2015). Αποδόθηκε η ανομοιογένεια στη σχολική τάξη στα μεταναστευτικά ρεύματα και στη μετακίνηση πληθυσμών που δημιούργησαν, κατ' επέκταση, πολυπολιτισμικές τάξεις. Παρόλα αυτά είναι κάτι που υπήρχε και θα υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη, εφόσον αφορά σε διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικά επίπεδα μάθησης, διαφορές στις προσωπικές και κοινωνικές τους εμπειρίες (Σφυρόερα, 2007). Οι σχολικές αίθουσες παρουσιάζουν στοιχεία μαθητικής ετερογένειας, που οφείλονται, όχι μόνο σε διαφορές μεταξύ γηγενών μαθητών και αλλοδαπών, αλλά και μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού διαφορές ως μοναδικές προσωπικότητες, που φέρουν τα στοιχεία μιας προσωπικής κουλτούρας, λαμβάνοντας υπόψη και μόνο τις οικογενειακές επιρροές και το οικογενειακό, γενικότερα, κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο (Γκόβαρης, 2015). Ο Γκότοβος (2003) με τα ερωτήματα που θέτει μας οδηγεί στην ίδια διαπίστωση: «Πώς μπορεί να υπάρξει μεταμόρφωση του “ξένου” σε “γγενές», όταν το δεύτερο εμφανίζεται με τέτοια πολυπλοκότητα; Ποιος είναι, π.χ., ο ενιαίος ελληνικός τρόπος ζωής προς τον οποίο προσχωρεί δήθεν ο μετανάστης ή το μειοψηφικό υποκείμενο εν γένει;» (σελ. 35). Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διαφορετικότητα, ουσιαστικά, είναι μια κοινωνική ισότητα που χρήζει αναγνώρισης, σεβασμού και αποδοχής όλων των πολιτισμικών στοιχείων που συνιστούν τις διαφορές, αλλά και αιτείται ευκαιρίες πρόσβασης σε κάθε κοινωνικό, οικονομικό ή/και εκπαιδευτικό τομέα του δημόσιου χώρου (Γκόβαρης, 2003). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τον όρο «ετερογένεια», ο οποίος, παράλληλα με τους όρους «διαφορετικότητα», «διαφέροντες ή ετερογενείς μαθητές», «διαφέροντα στοιχεία», περιγράφουν τη μαθητική ετερογένεια, γενικεύοντας τις κατηγορίες μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά και των διαφορετικών προσωπικοτήτων αυτών, που συνυπάρχουν στη σχολική αίθουσα και όλοι αποζητούν την ίδια αναγνώριση, αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμό των δικαιωμάτων τους. Καταλήξαμε, επομένως, στη χρήση του όρου «ετερογένεια» ή/ και «διαφορετικότητα», που περικλείει – κατά την άποψή μας – όλη την ανομοιογένεια, την πολυχρωμία που εντοπίζεται στη σχολική πραγματικότητα.

Για να προσεγγίσουμε όσο γίνεται καλύτερα την έννοια, η οποία χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη του εμπειρικού μέρους της παρούσας μελέτης ως σημείο αναφοράς για τις

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να δούμε άλλες έννοιες, όπως είναι η ετερότητα και η ταυτότητα και να τις διακρίνουμε.

2.1.2 Ετερότητα - ταυτότητα. Προσεγγίζοντας είδη ταυτότητας

Η έννοια της ετερότητας λεξιλογικά ερμηνεύεται ως «η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη, κ.τ.λ.» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 684). Βιβλιογραφικά με τον όρο ετερότητα περιγράφεται η διαφορά ως προς το ξένο, τον «Άλλον», με άλλη θρησκεία, άλλη γλώσσα, καταγωγή ή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όπως οι Έλληνες Τσιγγάνοι, οι Μουσουλμάνοι, κ.τ.λ. (Γκότοβος, 2003 · Νικολάου, 2000). Γενικότερα, όταν αναφερόμαστε στο Άλλο δεν εννοείται μόνο εκείνο το παιδί άλλης χώρας ή άλλης γλώσσας ή θρησκείας, αλλά κάθε Άλλο που παρουσιάζει διαφορές από τον καθένα μας και διαφέρουμε και εμείς ως προς αυτόν (Νικολούδη, 2007). Η ετερότητα, παρόλα αυτά, είναι δύσκολο να οριστεί λόγω του εύρους των ερμηνειών της. Προσεγγίζοντας την έννοια από παιδαγωγικής σκοπιάς – μιας και η παρούσα μελέτη περιορίζεται σε αυτό το πλαίσιο – είναι η διαφορετικότητα που εμφανίζεται στα όρια ενός συγκεκριμένου εθνικού κράτους και περιγράφεται από τις διαφορές στο έθνος, την εθνικότητα, τη θρησκεία και τη γλώσσα των μελών που ζουν σε αυτό (Γκότοβος, 2003). Η έννοια της ετερότητας στην εκπαίδευση ανήκει, κυρίως, στην κατηγορία των παιδαγωγικών προβλημάτων και όχι στην παιδαγωγική σκέψη και δράση (Γκόβαρης, 2004). Για να προσεγγίσουμε καλύτερα την έννοια της ετερότητας πρέπει να αντιληφθούμε ότι ουσιαστικά προϋποθέτει μία σύγκριση, συνειδητή ή μη, των διαφερόντων στοιχείων του εαυτού μας σε σχέση με τους άλλους και το αντίστροφο. Ως διαφορές μπορεί να είναι αντιληπτά χαρακτηριστικά, π.χ. η εμφάνιση κάποιου ανθρώπου ή μπορεί να είναι στοιχεία που εξαρτώνται από την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου, πώς δηλαδή παρατηρεί, ερμηνεύει και αντιλαμβάνεται μια διαφορά η οποία ουσιαστικά επηρεάζεται από αυτήν την αντιληπτική του ικανότητα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, σχετίζεται η ύπαρξη της ετερότητας από τη σύγκριση της διαφορετικότητας του ενός σε σχέση με τον άλλον η οποία, μόνο στην περίπτωση που δεν είναι ενσωματωμένη στον άλλον γίνεται αντιληπτή ως διαφορετικότητα (Γκότοβος, 2003).

Με την έννοια ταυτότητα εννοείται να έχει κάποιος συνείδηση του εγώ, του ποιος είναι, η οποία εξελίσσεται και αλλάζει διαρκώς μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα του κοινωνικού του συνόλου (Μπασέτας, 2007). Είναι η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το ποιοι είναι, τι είδους άνθρωποι είναι και ποια είναι η σχέση τους με τους άλλους γύρω τους (Gee, 2001, όπ. αναφ. στο Zare-ee & Ghasedi, 2014). Ξεκινά να υφίσταται και να αναπτύσσεται από τη στιγμή της γέννησής τους και συνεχίζει καθ' όλη την πορεία της

ζωής τους (Sheets, 2005). Η κοινωνική ταυτότητα, η πολιτισμική, η εθνική ταυτότητα, η ατομική ταυτότητα είναι κάποιες επεκτάσεις του όρου, οι οποίες στο σύνολο συμπληρώνουν την ταυτότητα ενός ανθρώπου ως όλο. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι η μία μορφή επηρεάζει την άλλη στην κατασκευή της. Γι' αυτό και η έννοια της ταυτότητας παρουσιάζει από μόνη της το παράδοξο, από τη μια, να δηλώνει κάτι το όμοιο, το ταυτόσημο και από την άλλη το μοναδικό, αυτό που κάνει κάποιον να ξεχωρίζει (Δραγώνα, 2007). Η πολλαπλότητα της ταυτότητας γίνεται αντιληπτή μέσα από τις ετερότητες που περιβάλλουν τον άνθρωπο. Δημιουργεί σχέσεις, αντιθέσεις, αλλάζει, μεταμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες, τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της κάθε στιγμής, αλλά και κάθε κοινωνικού συστήματος και υποσυστήματος, στο οποίο ανήκει ο άνθρωπος (Drouin - Hans, 2007). Οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές, αλλά ενδυναμώνονται μέσα από τις συνεχείς διαπραγματεύσεις αυτών και διαμορφώνονται από τις εμπειρίες και τις σχέσεις που αναδύονται μέσα στην τάξη (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998, σελ. 684), η ταυτότητα αποτελεί έννοια αντίθετη της ετερότητας. Ο επιστημονικός λόγος, όμως, θεωρεί ότι οι δύο αυτές έννοιες έχουν διαλεκτική σχέση, η ετερότητα είναι αυτή που αναδεικνύει την ταυτότητα κάποιου. Δηλαδή, η ταυτότητα ενός ανθρώπου θέτει τα όρια και τα σύνορα ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό και μεταξύ του ίδιου του εαυτού του με τους άλλους (Δραγώνα, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Thomas (1992, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004, σελ. 108) οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές, αλλά εξελίσσονται και τις διαχώρισε σε τέσσερις τύπους. Αρχικά, υπάρχει ο αφομοιωτικός τύπος ταυτότητας, που επιθυμεί την πλήρη αφομοίωση από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Δεύτερος τύπος είναι ο αντιθετικός, κατά τον οποίο το υποκείμενο υπερασπίζεται έντονα την προσωπική του κουλτούρα, υπερτονίζοντας τα αρνητικά της επικρατούσας. Τρίτον, είναι ο οριακός τύπος, ο οποίος δεν εντοπίζει κοινά σημεία μεταξύ δύο πολιτισμών και κινείται ανάμεσά τους, βιώνοντας πότε στοιχεία του ενός και πότε του άλλου. Τέλος, τέταρτος τύπος είναι ο συνθετικός, που το υποκείμενο συνθέτει στοιχεία από τους δύο πολιτισμούς και ενεργεί με αξίες και κανόνες ενός νέου πολιτισμού.

Τη μοναδικότητα της κάθε ταυτότητας τη διεκδικούν όλοι. Ο κάθε άνθρωπος θέλει να πρωτοτυπεί, να είναι μοναδικός και, ταυτόχρονα, να ανήκει σε ομάδες, ορίζοντας έτσι τη συλλογική του ταυτότητα, λαμβάνοντας πάλι υπόψη, όμως, ότι τη συλλογικότητα, επίσης, τη διεκδικούν όλοι (Drouin - Hans, 2007). Γίνεται αντιληπτή, λοιπόν, η πάλι, η σύγκρουση μεταξύ των ταυτοτήτων, του εαυτού μας με τους άλλους και αντίστροφα. Δε θα μπορούσε, λοιπόν, να ισχύσει μία και μόνη περιγραφή της έννοιας της ταυτότητας.

Στη συνέχεια, θα κάνουμε μια μικρή αναφορά ενδεικτικά σε κάποιες μορφές ταυτότητας, για να προσεγγίσουμε το θέμα της διαφορετικότητας, έχοντας υπόψη ότι ο κάθε άνθρωπος, άρα και μαθητής, συγκροτεί το είναι του, το ποιος είναι, το πώς σκέφτεται και αντιδρά ανάλογα με τις επιρροές που έχουν οι ταυτότητες που τον συγκροτούν. Και αυτό καλείται ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί καθημερινά στη σχολική αίθουσα. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται άκριτα την κάθε ταυτότητα και όποιο πολιτισμικό στοιχείο εκδηλώνει, χωρίς αξιολόγηση ή ακόμα και ο ίδιος ο μαθητής απέναντι στο δάσκαλό του, αλλά με ενθάρρυνση και αποδοχή να επιτρέπει ο καθένας από την πλευρά του την εκδήλωσή της και όλοι με σεβασμό κι εμπιστοσύνη να κρίνουν τις όποιες απόψεις κι εμπειρίες (Cummins, 2005).

Ο άνθρωπος ως κοινωνικό υποκείμενο συγκροτημένο σε πρόσωπο ορίζεται από την κοινωνική του ταυτότητα και την ατομική του ταυτότητα. Η μεν πρώτη περιγράφει τις κοινωνικές του σχέσεις που αναπτύσσει με άλλα πρόσωπα, η δε δεύτερη περιγράφει τα στοιχεία της προσωπικής του ετερότητας που τον ορίζουν ως άνθρωπο και τον κάνουν να διαφέρει ατομικά από τον άλλον (Κωτσάκης, et all, 2010). Οι συλλογικές ταυτότητες, επομένως, χαρακτηρίζονται από τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και είναι αυτές που ορίζουν τον προσανατολισμό και την καθοδήγηση του ανθρώπου στον κόσμο, νιώθοντας προαστατευμένος μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, που τον ενώνουν κοινά σημεία, από τη μία, αλλά, παράλληλα, φανερώνουν και τη διαφορά ως προς τον άλλον (Γκόβαρης, 2004).

Η αντίληψη που έχει ένας άνθρωπος ότι ανήκει σε μια ομάδα και μοιράζεται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινές υποχρεώσεις και καθήκοντα περιγράφει την έννοια της κοινωνικής ταυτότητας (Μπασέτας, 2007). Η έννοια κοινωνική ταυτότητα περιγράφει τις ιδιότητες, που αποκτά ένας άνθρωπος ανάλογα τις κοινωνικές κατηγορίες, στις οποίες εντάσσεται. Αναφέρεται, δηλαδή, σε συλλογικότητες, οι οποίες αποτελούν μέρος μιας πολύπλοκης σύνθεσης όλων των κοινωνικών κατηγοριών στις οποίες ανήκει ο ίδιος και ενεργοποιείται σε αυτές (Γκότοβος, 2003). Τα νοητικά σχήματα και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που δημιουργεί ένας άνθρωπος μέσω των άλλων βοηθούν να σχηματιστεί η εικόνα του εαυτού του ως υποκείμενο και αυτή η διαμόρφωση είναι που αποτελεί την κοινωνική του ταυτότητα (Δραγώνα, 2007).

Ο κάθε άνθρωπος έχει, επίσης, την προσωπική του ιστορία, μία συγκεκριμένη πορεία μέσα στο χρόνο, κατά την οποία η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται. Αυτό του προσδίδει μία μοναδικότητα και τη συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης. Αυτό ορίζει την προσωπική του ταυτότητα σε αντίθεση με την κοινωνική του ταυτότητα, όπως

περιγράφηκε παραπάνω (Γκότοβος, 2003). Είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του ως προς τους άλλους, τι είναι αυτό που τον διαφοροποιεί κι αυτό είναι που κάνει την προσωπική ταυτότητα να διαφέρει από την κοινωνική, δύο τύποι ταυτότητας, που, όμως, συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται (Μπασέτας, 2007). Η προσωπική ταυτότητα διαμορφώνεται, γνωρίζοντας το άτομο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ενώ η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται, όταν γνωρίζει και αισθάνεται ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία μεταξύ των σχέσεων των μελών της ομάδας, που μέσα από συγκρούσεις, επαναπροσδιορισμούς και συγκρίσεις μορφώνεται η κοινωνική ταυτότητα, έχοντας ως σημείο αναφοράς την εθνικότητα, το φύλο, τις ατομικές αντιλήψεις, κ.ά. (Γκόβαρης, 2004).

Η κοινωνική ταυτότητα ενός ανθρώπου είναι διαφορετική για κάθε κοινωνικό χώρο όπου κινείται και αλληλεπιδρά και είναι αυτή που προσδιορίζει τις διαφορές του ως προς τον άλλον γι' αυτόν τον συγκεκριμένο χώρο. Με την έννοια αυτή η κοινωνική ταυτότητα είναι ατομική, εφόσον αναφέρεται και περιγράφει τον συγκεκριμένο άνθρωπο ή συλλογική, εφόσον αναφέρεται στην ομάδα στην οποία ανήκει. Το ενδιαφέρον είναι πως η προβολή της μιας ή της άλλης μορφής ταυτότητας οδηγούν στην ανάπτυξη άλλων μορφών. Έτσι, η ατομική κοινωνική ταυτότητα αναπτύσσεται ως προσωπική ταυτότητα, όταν αναφέρεται στο πρόσωπο ως υποκείμενο και η συλλογική κοινωνική ταυτότητα ως πολιτισμική ταυτότητα, όταν αναφέρεται στις πολιτισμικές διαφορές (Κωτσάκης, et al, 2010). Συνεπώς, δεν είναι ευδιάκριτα τα όρια, όταν οι άνθρωποι υπάρχουν μέσα στα συστήματα σχέσεων. Οι ταυτότητες επικαλύπτονται.

Στη συνέχεια, η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας δεν εμφανίζεται συνήθως μόνη της, αλλά δημιουργείται μία σχέση «κελύφους/περιεχόμενου» (σελ. 11) με τις συλλογικές ταυτότητες, που περιέχουν την εθνικότητα, την εθνότητα, τη θρησκεία και τη γλώσσα και δεν αποτελεί έναν ξεχωριστό τύπο ταυτότητας (Γκότοβος, 2003). Η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου δεν είναι στάσιμη, αλλά εξελίσσεται διαρκώς, προσπαθώντας να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα που ανήκει κάθε φορά το υποκείμενο. Με αυτήν την έννοια, δεν περιγράφει στοιχεία μιας στατικής κουλτούρας (Adler, 1976, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης 2004, σελ. 108). Λαθεμένη αντίληψη αποτελεί η άποψη ότι μαθητές με ίδια καταγωγή, ίδια πολιτισμική κουλτούρα μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Με αυτήν την οπτική, όμως, δε δίνεται η πρέπουσα σημασία στη μοναδικότητα, που ορίζει την πολιτισμική ταυτότητα του κάθε παιδιού (Wong - Lo & Bai, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «πολιτισμός» θα λέγαμε ότι έχει δύο άξονες. Ο πρώτος περιγράφει τη στενή σημασία αναφοράς σε στοιχεία λογοτεχνίας,

μουσικής, ήθη, έθιμα και παραδόσεις ενός ατόμου, κ.ά. Ο δεύτερος αναφέρεται σε γενικότερα στοιχεία που έχει και αξιοποιεί ένας άνθρωπος, προκειμένου να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες, φυσικές και πνευματικές, όπως θρησκεία, γλώσσα, αξίες, πεποιθήσεις, κ.ά. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Συμπληρωματικά, οι πολιτισμικές διαφορές διακρίνονται σε μικροκοινωνικές διαφορές και μακροκοινωνικές διαφορές. Στις τελευταίες ανήκουν διακριτά οι διαφορές που έχουν να κάνουν, για παράδειγμα, με τη θρησκεία ή το έθνος. Όταν, όμως, μιλάμε για μικροκοινωνικές διαφορές, αυτές περιγράφουν τις διαφορές ανάμεσα σε οικογένειες της ίδιας θρησκευτικής, εθνοτικής ή οικονομικής ταυτότητας (Κωτσάκης, et all, 2010). Στη δική μας έρευνα με τους όρους «πολιτισμός» ή «πολιτισμικά στοιχεία» ή «πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές» και άλλες ανάλογες περιγραφές εμπεριέχουμε όλα τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζουν ένα άτομο.

Μέσα στις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, που ανήκει και ενεργεί ο άνθρωπος και του προσδίδουν την κοινωνική ταυτότητά του θα λέγαμε ότι εμπεριέχεται και η εθνική ταυτότητα, τη στιγμή που αποτελεί μία αναγνωρίσιμη κατηγοριοποίηση, μια συλλογικότητα στην οποία κάποιος ανήκει (Γκότοβος, 2003). Σύμφωνα με την Αβδελά (1997), όταν μιλάμε για εθνική ταυτότητα, εννοείται η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα, η κοινή θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις, τα οποία αναπαράγονται μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων. Διακρίνοντας την εθνοτική ταυτότητα, αναφερόμαστε πάλι σε κοινή καταγωγή, κοινή γλώσσα, κοινή θρησκεία και κοινές παραδόσεις, μιας συλλογικότητας, όμως, ενός λαού που αποτελεί τη μειοψηφία που διαμένει στην επικράτεια ενός πλειοψηφικού εθνικού κράτους (Γκότοβος, 2003). Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2003), «η εθνοτική μειονότητα γίνεται εθνική, όταν δημιουργείται μια “μητέρα πατρίδα”» (σελ. 156). Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενισχύει, από τη μια μεριά, την εθνική ταυτότητα αλλά, παράλληλα, να κάνει συνειδητή την ύπαρξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των λαών και πολύ περισσότερο εκείνων που ζουν στη χώρα (Κασσωτάκης, 1999).

2.2 Η μαθητική ετερογένεια στη σχολική αίθουσα και η διαχείρισή της

Μία από τις πιο σημαντικές προκλήσεις, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, είναι η αυξανόμενη ανομοιογένεια των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015 · Κασσωτάκης, 1999 · Eacute & Esteve, 2000). Πρόκειται για μία από τις συνέπειες της αύξησης της μετανάστευσης κι, επομένως, της αλλαγής των δημογραφικών στοιχείων του πληθυσμού, γεγονός που δημιουργεί πολυπλοκότητες στην πολιτισμική και εθνική διαφορετικότητα, που εντοπίζεται τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στις σχολικές αίθουσες (Mbugua, 2010). Τόσο ο εκπαιδευτικός

όσο και οι μαθητές είναι φορείς του αρνητικού κλίματος που δημιουργείται λόγω της μαζικής και ανεξέλεγκτης εισροής μεταναστών, εφόσον το θέμα περνάει στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 2003). Όπως η κοινωνία οφείλει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει ασφαλείς σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών, με στόχο τη δημιουργική αλληλεπίδραση αυτών, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός καλείται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης όλων των διαφορετικοτήτων, που εμφανίζονται στο σχολείο (Γκόβαρης, 2004).

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, επίσης, ότι οι σχολικές αίθουσες παρουσιάζουν στοιχεία μαθητικής ετερογένειας, που οφείλονται, όχι μόνο σε διαφορές μεταξύ γηγενών μαθητών και αλλοδαπών, αλλά και σε μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού διαφορές ως μοναδικές προσωπικότητες, που φέρουν τα στοιχεία μιας προσωπικής κουλτούρας, λαμβάνοντας υπόψη και μόνο τις οικογενειακές επιρροές και το οικογενειακό, γενικότερα, κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο. Το ίδιο το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου παρουσιάζει στοιχεία ετερογένειας, όχι μόνο ως αποτέλεσμα των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών ή φυλετικών διαφορών των μαθητών αλλά και ως αποτέλεσμα των ίδιων των κοινωνικών συνθηκών, όπου ζουν και μεγαλώνουν οι μαθητές μας, των γνωρισμάτων της προσωπικότητάς τους, καθώς και των ατομικών τους στάσεων και απόψεων (Γκόβαρης, 2015). Οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές αναδεικνύονται σε κοινωνικές διαφορές μέσα στη συλλογικότητα της τάξης. Ως κοινωνικές διαφορές εννοούνται όλες οι διαφορές που εμφανίζει μία προσωπικότητα, ανεξάρτητα αν είναι εθνοτικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα. Επομένως, μπορεί να είναι ο επιθετικός μαθητής, εκείνος που δεν αποδίδει το ίδιο καλά μαθησιακά, ο απομονωμένος μαθητής, το παιδί με κάποια νοητική υστέρηση, ο άριστος μαθητής που διαφέρει, υπερέχοντας από τους υπόλοιπους, και όλα αυτά οδηγούν σε σχέσεις που περικλείουν και όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας μαθητές, σχολείο, γονείς (Κωτσάκης, et all, 2010). Το δημόσιο σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρειάζεται θεσμούς και μεθοδολογίες που θα εξυπηρετούν το διαφέροντα μαθητή. Πλέον δε μιλάμε μόνο για πολιτισμικές διαφορές μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, αλλά και σε διαφορές μεταξύ μαθητών, γενικότερα, λόγω ταξικής προέλευσης (Νικολάου, 2000).

Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος διαμόρφωσης και έκφρασης της ταυτότητας των παιδιών. Μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών δράσεων το παιδί καλλιεργεί δεξιότητες, αξιοποιώντας τα προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες τα οποία με τη σειρά τους, αλληλεπιδρώντας με τα όσα μαθαίνει, εξελίσσονται, μεταμορφώνονται σε κοινωνικές

δεξιότητες που βοηθούν στην αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και οδηγεί στην κατανόηση και αποδοχή του Άλλου (Γκόβαρης, 2007). Ο Cummins (Σκούρτου, 2005) αναφέρεται στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως συμβαίνει σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης. Και οι δύο μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους σε σχέση με τον άλλον. Ο μαθητής μαθαίνει από τον δάσκαλο, αλλά και ο δάσκαλος διδάσκεται από τον μαθητή πώς εκείνος μαθαίνει.

Οι δημογραφικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν συνέπειες και για τα σχολεία και, κυρίως, για τους εκπαιδευτικούς στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές οι οποίοι διαφέρουν τόσο εθνικά, γλωσσικά, φυλετικά όσο και πολιτισμικά και κοινωνικά (Howard, 2003 · Iwai, 2019). Ως εκπαιδευτικοί, λοιπόν, καλούμαστε πλέον να διδάξουμε σε πολυπληθή τμήματα, που παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηριστικών είτε αφορά σε εθνικότητες, σε θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές, σε διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες ή δυσκολίες, σε παιδιά διαφορετικού οικονομικού και οικογενειακού υπόβαθρου, κ. ά. Πολλοί εκπαιδευτικοί συνάδελφοι νιώθουν αμηχανία από το σχολικό κόσμο γύρω τους, συγκρίνοντας τις ετερογενείς τάξεις μαθητών σήμερα με αυτές τις ομογενείς του παρελθόντος (Eacute & Esteve, 2000). Μία τάξη με 25 μαθητές είναι, ουσιαστικά, μία ομάδα με 25 διαφορετικότητες τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί και να καλλιεργήσει σχέσεις συνεργασίας, ξεκινώντας από τις δικές τους εμπειρίες οι οποίες θα εμπλουτίζονται με νέες εμπειρίες, γνώσεις και ενδιαφέροντα λόγω αλληλεπιδράσεων, με τον δάσκαλο σε ρόλο συντονιστή και οργανωτή της τάξης (Σκούρτου, 2005). Στόχος είναι η συνοχή της ομάδας η οποία επηρεάζεται και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Όσο πιο μεγάλες είναι οι διαφορές στο φύλο, την ηλικία και τη φυλή στα μέλη της ομάδας, τόσο μικρότερη συνοχή παρουσιάζει και, παράλληλα, τόσο μεγαλύτερες εσωτερικές συγκρούσεις (Molleman, 2005). Επεξηγώντας περαιτέρω, όταν μιλάμε για συνοχή της ομάδας εννοούμε την αντίληψη και συναισθηματική αντίδραση του ατόμου στην ομάδα αυτή, όπου ανήκει (Bollen & Hoyle, 1990). Η συνοχή της ομάδας βασίζεται στην αντίληψη του κάθε μέλους για τα χαρακτηριστικά της, αλλά και την πεποίθηση ότι όλα τα μέλη έχουν την ίδια αντίληψη (Molleman, 2005). Η αντίληψη της συνοχής της ομάδας είναι σημαντική για τη συμπεριφορά του ατόμου τόσο στην ομάδα όσο και στο σύνολο. Τα μέλη της ομάδας αισθάνονται δέσιμο μεταξύ τους και εμπιστοσύνη (Bollen & Hoyle, 1990). Προκύπτουν, όμως, προβλήματα από την ενοποίηση και τη διαφορετικότητα, προσπαθώντας να διατηρηθεί μια ισορροπία. Οι λύσεις σε αυτά απαιτούν πρακτικές, που θα συνδυάζουν, από τη μια, πολιτική ενότητα, από την άλλη, όμως, διατήρηση της πολιτισμικής ετερογένειας.

Επιπλέον, χρειάζεται να εμπεριέχονται οι διαφορετικότητες χωρίς, όμως, να αφομοιώνονται. Στο πνεύμα αυτό οι μαθητές και οι αυριανοί πολίτες χρειάζεται να έχουν την αίσθηση του ανήκειν, χωρίς να χάσουν τις πολιτισμικές διαφορές τους. Τέλος, να διατηρηθεί η κοινή πολιτισμική ταυτότητα, σεβόμενοι το πλήθος των πολιτισμικών ταυτοτήτων (MacLaughlin, 2005, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2013). Προφανώς, οι ισορροπίες και τα διλήμματα που προκύπτουν, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εύρεση λύσεων και πρακτικών διαχείρισης αυτών (Χριστοδούλου, 2013). Επιπλέον, η μορφή εξουσιαστικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών πρέπει να μεταμορφωθεί σε σχέση συνεργασίας αυτών, αν επιθυμείται, εν τέλει, η αλλαγή στην εκπαίδευση των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά (Cummins, 2005). Παρόλα αυτά, το σχολείο είναι αυτό που καλλιεργεί την κοινωνική συνοχή, την εδραίωση της ειρήνης και τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού (Νικολάου, 2000).

Με τον όρο σύγχρονες προκλήσεις περιγράφονται οι απαιτήσεις για νέες δεξιότητες, η τεχνολογική ανάπτυξη και η αυξανόμενη κοινωνική και πολιτισμική πολυμορφία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, συνεπώς, είναι και θα έπρεπε να είναι συνέχεια σε εξέλιξη, αν συνυπολογίσει κανείς και την ανάγκη παροχής εξατομικευμένης διδασκαλίας και κάλυψης ειδικών μαθησιακών αναγκών (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014). Χρειάζεται συνεχής επαναπροσδιορισμός του ρόλου του τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο νέο πολυμορφικό μαθησιακό περιβάλλον που υπάρχει (Cummins, 2005). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως, παρά το γεγονός της αύξησης του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές τάξεις που οδήγησε ευνότητα και σε αύξηση των ευθυνών των εκπαιδευτικών, αυτό δε συνοδεύτηκε από παροχή νέων πόρων ως βοήθεια και υποστήριξη. Σήμερα η ποιοτική διδασκαλία οφείλεται, κυρίως, στην αφοσίωση των ικανών εκπαιδευτικών παρά στις ιδανικές εργασιακές συνθήκες. Αυτή η απογοητευτική κατάσταση αναστέλλει τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών ο οποίος γίνεται επιφυλακτικός απέναντι στις εκπαιδευτικές αρχές (Eacute & Esteve, 2000).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει καλά το μαθητή του, τον συναισθηματικό του κόσμο, το πνευματικό του επίπεδο, τον χαρακτήρα του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα που επιδρούν στη συμπεριφορά του. Η συνεργασία με τους γονείς βοηθά και ενισχύει τη γνώση αυτή, δημιουργώντας διάυλο μέσω των διαλογικών συζητήσεων να αλληλεπιδράσουν τα δύο μέρη, γονείς και σχολείο, προς όφελος του παιδιού. Άλλωστε είναι το ίδιο ο συνδετικός κρίκος των δύο αυτών κοινωνικών θεσμών που αποσκοπούν σε κοινούς στόχους, στην ολόπλευρη ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού, δημιουργώντας τον

αυριανό ενήλικα πολίτη της κοινωνίας (Μπασέτας, 2007). Είναι απόλυτα αντιληπτό από όλους το γεγονός ότι η επικοινωνία οικογένειας – σχολείου λειτουργεί θετικά στην επιτυχία του μαθητή και στην εδραίωση του σεβασμού από το ίδιο προς το σχολείο (Νικολάου, 2000). Απαιτείται, όμως, πολλή δουλειά, ώστε η ίδια η κοινωνία να εμπιστευτεί τα σχολεία πως θα είναι ικανά να βοηθήσουν όλους τους μαθητές και να τους ωθήσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Futrell, Gomez, & Bedden, 2003).

Σημαντικό είναι να αντιληφθούμε πως η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση που έχει ένα παιδί είναι σε άμεση συσχέτιση με την ανάπτυξη και διαμόρφωση της ταυτότητάς του, η οποία επηρεάζεται από όλα τα κοινωνικά συστήματα σχέσεων που ανήκει και αλληλεπιδρά. Επομένως, στην τάξη οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ασφαλείς, τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά, να προωθείται η μαθησιακή και γνωστική τους ανάπτυξη και να αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές τους διαφορές ή όποιο άλλο στοιχείο ορίζει τη δική τους ετερογένεια, ώστε να εξασφαλιστεί η θετική ανάπτυξη της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησής τους (Sheets, 2005). Η ενίσχυση και η αμοιβή που δίνεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή έχουν μεγάλη αξία, διότι μπορούν να καθορίσουν συμπεριφορές και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις στους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση – για την οποία θα μιλήσουμε στο υποκεφάλαιο 3.3.2 – αποτελούν πηγές δύναμης, που ασκούνται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά η δύναμη της τιμωρίας ασκεί άλλες επιρροές στις σχέσεις των συμβαλλόμενων μερών (Μπασέτας, 2007). Η επιθυμητή αλλαγή μέσα στην τάξη προκαλείται, κατά κύριο λόγο, από την ίδια τη δράση του εκπαιδευτικού και από τις παιδαγωγικές του παρεμβάσεις στη σχολική αίθουσα. Από την αλλαγή της ψυχικής του διάθεσης στη διαχείριση του διαφορετικού μέχρι την απλή αλλαγή διάταξης των θρανίων ή την επιλογή μιας ομαδικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μπορεί να οδηγήσει στην ομαλή διαχείριση μιας κατάστασης, στην ανταπόκριση του αποκλειόμενου μαθητή ή στην ενίσχυση της συλλογικότητας της σχολικής τάξης (Κωτσάκης, et all, 2010). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναρωτιέται διαρκώς, αν κατανοεί τον ρόλο του και αν ανταποκρίνεται με υπευθυνότητα στις ποικίλες μορφές της διαφορετικότητας και να επιλέγει ρεαλιστικές πρακτικές και μεθόδους που προωθούν τη συμπερίληψη, το δίκαιο, την ασφάλεια και τη δημοκρατία, διευκολύνοντας, παράλληλα, τους ίδιους τους μαθητές του να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να σέβονται, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Sheets, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μεγάλη βαρύτητα, γιατί εκείνος φέρει τελικά τη δύναμη να προκαλέσει αλλαγές στους μαθητές του, στη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία, εφόσον οι αλληλεπιδράσεις που

αναπτύσσονται στην τάξη οδηγούν στην κατανόηση και αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων, στην κριτική διάθεση απέναντι σε αυτές και αντικατοπτρίζουν το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας, στο οποίο ο μαθητής θα κληθεί να αντιμετωπίσει, έχοντας πάρει τα κατάλληλα εφόδια από το σχολείο του (Cummins, 2005). Χρειάζεται επίγνωση της διαφορετικότητας με την ενσυνείδητη αναγνώριση και αποδοχή των διαφερόντων στοιχείων, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, ώστε να αποθαρρυνθούν συμπεριφορές που οδηγούν στην προκατάληψη και τη διάκριση απέναντι σε άτομα αλλά και ομάδες ανθρώπων που διαφέρουν από τους άλλους (Sheets, 2005).

Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Ανάπτυξη του σχολείου

Ο Schoenfeld (1999) περιγράφει στην προσωπική του αφήγηση πως ως παιδί ο ίδιος μεγάλωσε με την παραδοχή ότι η εκπαίδευση, αρχικά, αποτελεί την πύλη για μια καλύτερης ποιότητας ζωή και ευκαιρίες και ότι ήταν κοινά και απόλυτα αποδεκτό ότι αποτελούσε υποχρέωση της κοινωνίας να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. Επίσης, τη σύγχρονη εποχή που ζούμε με τους γοργούς ρυθμούς εξελίξεων οι δυσκολίες και τα προβλήματα προσαρμογής γίνονται εντονότερα. Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο έχει ήδη αποκτήσει δεξιότητες προσαρμογής και έχει διαμορφώσει στοιχεία της προσωπικότητάς του. Παρόλα αυτά εισέρχεται σε ένα πλαίσιο, όπου καλείται να υπακούσει σε κανόνες με ένα πλήθος υποχρεώσεων και απαιτήσεων, με τους οποίους δεν είναι εξοικειωμένο. Τότε είναι που εμφανίζονται πιο έντονα οι διαφορές μεταξύ των μαθητών, αφού δεν μπορούν όλα με την ίδια ευκολία να συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα (Μπάμπαλης, 2005).

Επιπλέον, ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να διδάξουμε σε μαθητές με διαφορετική γλώσσα, φυλή, εθνικότητα, κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο και πολιτισμό. Θα βρεθούμε αντιμέτωποι με την πρόκληση να βρούμε τεχνικές και μεθόδους στη διδασκαλία μας, για να συμπεριλάβουμε προνομιούχα και μη προνομιούχα παιδιά. Σε αυτήν την πολύπλοκη συνθήκη θα χρειαστούμε γνώσεις για μια επιτυχή παιδαγωγικά προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας της σχολικής τάξης. Τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι πώς θα αντιμετωπίσουμε αυτήν την πρόκληση, τι γνώσεις και δεξιότητες χρειάζονται, τι στάσεις, αξίες και εμπειρίες θα οδηγήσουν στην ετοιμότητά μας. Η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής της ποικιλομορφίας φαίνεται να δίνει απαντήσεις στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού και στη

σύγχρονη πρόκληση που καλούνται να απαντήσουν (Sheets, 2005). Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

3.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο

Μέχρι και τη δεκαετία του '60 Έλληνες έφευγαν από την Ελλάδα ως μετανάστες. Από τις αρχές του '70, όμως, άρχισε να αποτελεί και χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες (Μάρκου, 1998 · Νικολάου, 2000). Χρειάστηκαν, λοιπόν, αρκετές προσεγγίσεις, για να επιλυθούν τα προβλήματα, που προέκυψαν στην εκπαίδευση λόγω της πολυπολιτισμικότητας. Δεν είναι στο ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης να αναφερθούμε με λεπτομέρειες στους αλλοδαπούς, στις κατηγοριοποιήσεις τους και το θεσμικό πλαίσιο και το σχεδιασμό που η χώρα μας θέσπισε για την υποδοχή και την ένταξή τους στο σχολείο. Γι' αυτό το λόγο ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν, για να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε πληρέστερα το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, τη διαπολιτισμική και παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου.

Τη δεκαετία του '80 ιδρύονται οι «Τάξεις Υποδοχής», με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο και κοινωνικό περιβάλλον. Μάλλον, όμως, είχε τη λογική της διάκρισης και του χωρισμού. Μακριά από την κανονική τους τάξη να λύσουν τα γλωσσικά και γνωστικά τους προβλήματα και, όταν ήταν έτοιμοι, να επανέλθουν σε αυτήν. Τα πρώτα αυτά μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής συμπίπτουν με την αφομοιωτική – αντισταθμιστική προσέγγιση (Μάρκου, 1998). Σύμφωνα με αυτήν, το έθνος είναι ενιαίο, η ομιλούμενη γλώσσα είναι κοινή και κάθε μειονοτική ομάδα πρέπει να απορροφηθεί, για να μπορέσει να ενταχθεί και να συμμετέχει στην κοινή πολιτισμική και κοινωνική ζωή της χώρας. Ανάλογα και στο σχολείο, οι μαθητές πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας όπου βρίσκονται, για να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση (Αθανασίου, 2007 · Νικολάου, 2000). Καταλαβαίνει κανείς, λοιπόν, ότι αυτό το μοντέλο διαπνέεται από έντονα εθνοκεντρικές απόψεις, ζητώντας την πλήρη αφομοίωση και καλώντας τον διαφέροντα να εγκαταλείψει τα πολιτισμικά του στοιχεία, συναινώντας σε μια ζωή χωρίς δυνατότητα παρέμβασης ή αντίδρασης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αυτό που ενδιαφέρει είναι η ταχύρυθμη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές τάξεις και η διδακτική μεθοδολογία δεν είναι κάτι που απασχολεί την πολιτική ηγεσία ούτε ερευνάται από σχετικούς επιστήμονες (Μάρκου, 1998). Η βίαιη εγκατάλειψη του παιδιού του πολιτισμού και της γλώσσας του οδηγεί αυτόματα στην αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης, εφόσον επιδρά στην εικόνα που έχει για τον εαυτό του και, κατ' επέκταση, οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη σχολική αποτυχία του, κρίνοντας το μοντέλο της αφομοιωτικής

προσέγγισης, εύλογα, ως ακατάλληλο και ανεπαρκές για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2004).

Η προσέγγιση σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης δέχεται ως ένα βαθμό τα στοιχεία της διαφορετικότητας κάθε μειονοτικής ομάδας στο βαθμό, όμως, που δεν επηρεάζουν τις επικρατούσες πολιτισμικές αρχές της χώρας. Κυρίως, επικεντρώνεται η αποδοχή στα ήθη κι έθιμα των ατόμων, την αποδοχή και τον σεβασμό της θρησκείας του και τις πεποιθήσεις τους. Γι' αυτό το λόγο, στην εκπαίδευση πραγματοποιούνται προγράμματα γνωριμίας με τον ξένο πολιτισμό, για να ενισχυθούν τόσο σχολικά όσο και κοινωνικά, αλλά το βάρος ενσωμάτωσης πέφτει στους ίδιους τους μαθητές, εάν θέλουν να έχουν ισότιμη πρόσβαση σε σχολικές επιτυχίες, προσαρμοζόμενοι στους στόχους και τις απαιτήσεις του σχολείου (Νικολάου, 2000). Επομένως, η παροχή ίσων ευκαιριών και η κατάκτηση δεξιοτήτων με ίσους όρους είναι ουσιαστικά ανύπαρκτες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), εφόσον, πραγματικά, η ενσωμάτωση του διαφέροντος μαθητή εξυπηρετεί τον κυρίαρχο πολιτισμό και τις αξίες του (Γκόβαρης, 2004).

Στη συνέχεια, με το πολυπολιτισμικό μοντέλο η εκπαιδευτική προσέγγιση στοχεύει στη δημιουργία κοινωνικής συνοχής. Παρόλα αυτά, το βάρος πέφτει μόνο στον εθνικό πολιτισμό που φέρει κάθε άνθρωπος με έμφαση στις παραδόσεις, στην καταγωγή, στις ρίζες του και όχι στο ευρύτερο πλαίσιο της έννοιας του πολιτισμού, που περιγράφει το άτομο, αγνοώντας την πολυπλοκότητα των στοιχείων που φέρει από την οικογένεια, τη χώρα του, την κοινωνική του τάξη, κ. ά. (Νικολάου, 2000). Ήρθε να δώσει λύσεις, όμως, εκεί που τα άλλα δύο μοντέλα υστερούσαν, τη στιγμή που έγινε αντιληπτό ότι τα διαφέροντα παιδιά αντιμετώπιζαν πολλά προβλήματα στην προσαρμογή τους. Οδήγησε σε μια προσπάθεια αναγνώρισης και αποδοχής των πολιτισμών μεταξύ τους, ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση και η ισοτιμία, αλλά δεν απέδειξε ουσιαστικές αλλαγές στις δομές υποδοχής της επικρατούσας χώρας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Κοιτώντας τα θετικά, παρόλα αυτά, η πολυπολιτισμική προσέγγιση στοχεύει στην ανύψωση της αυτοεικόνας του παιδιού και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής του, καθώς και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και του ρατσισμού (Γκόβαρης, 2004).

Με το αντιρατσιστικό μοντέλο ενισχύονται οι έννοιες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αντίστασης απέναντι σε κάθε είδους προκατάληψης και καταπίεσης. Με την έννοια αυτή, όλα τα παιδιά έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα της καταγωγής τους, αναθεωρούνται προγράμματα και δομές με στόχο την αντιμετώπιση της ανισότητας και προσφέρονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινωνία (Νικολάου, 2000). Απαιτεί, όμως,

αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές, που τελικά στην πράξη δεν είναι εφικτό με ευκολία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου έρχεται η διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία προάγει τις έννοιες της αλληλεπίδρασης, αλληλαποδοχής, της αμοιβαιότητας, που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που ζουν στον ίδιο χώρο, συνυπάρχοντας με τις διαφορές τους (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με τον Hohmann (1983, όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)) και Μάρκου (1991, ό.π. σελ. 70), με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφεται μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση, τι είναι, τι υπάρχει και πώς εξελίσσεται η σύγχρονη κοινωνία. Ενώ, με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» περιγράφονται οι ενέργειες που γίνονται, οι μέθοδοι που υιοθετούνται, προκειμένου όλα εκείνα τα πολυπολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας να αλληλεπιδράσουν, να αναγνωριστούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Τόσο ο Hohmann (1989) όσο και ο Reich (1993) (όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004, σελ. 79) δηλώνουν ότι με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης δεν εννοείται ένας συγκεκριμένος παιδαγωγικός κλάδος, αλλά εφαρμογή της στα πλαίσια της γενικής παιδείας με θεωρίες και μεθόδους, που θα δίνουν απάντηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καλλιεργώντας τις εμπειρίες των παιδιών για την ανάδειξη της κοινωνικής πολυμορφίας. Περιγράφει όλες εκείνες τις αρχές και τους στόχους της διδασκαλίας και της μάθησης και αναφέρεται σε γηγενείς μαθητές και μη, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Γκόβαρης, 2004). Στο επόμενο υποκεφάλαιο ακολουθεί μεγαλύτερη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για το λόγο ότι αποτελεί μία νέα δυναμική προσέγγιση για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται (Μάρκου, 1998).

Ως υποσημείωση θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι, αν οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι δεν αποφασίζουν ποιον τύπο διδασκαλίας θα ακολουθήσουν, δεν έχουν ορίσει τις εκπαιδευτικές τους αξίες που θεωρούν πιο σημαντικές, όταν χωρίζονται σε εκείνους που ενθαρρύνουν και σε εκείνους που είναι εναντίον στις αλλαγές, τα προβλήματα χειροτερεύουν. Συνήθως, η προσπάθεια απαιτεί να οριστεί αντικειμενικά το εκπαιδευτικό μοντέλο, που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός, γιατί με αυτόν τον τρόπο του παρέχει την ευκαιρία να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις επιλογές των αξιών και των διδακτικών μοντέλων απέναντι στην εξωτερική κριτική (Eacute & Esteve, 2000). Οι στόχοι των σημερινών εκπαιδευτικών μοντέλων θα πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν ικανότητες οργάνωσης, σύνθεσης και ανάλυσης, για να εκμεταλλευτούν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ευκαιρίες στο μέλλον (Futrell, Gomez, & Bedden,

2003). Χωρίς να θέλουμε να υπεισέλθουμε σε λεπτομερέστερη ανάλυση των σύγχρονων εκπαιδευτικών μοντέλων, λόγω του ότι αποτελεί άλλου είδους ανάλυσης και διερεύνησης, θα προσανατολιστούμε στη διαπολιτισμική παιδαγωγική που επιχειρεί να περιγράψει με πληρέστερο δυνατό τρόπο τη διαχείριση της ετερότητας (Γκότοβος, 2003).

3.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τη δεκαετία του '80 παρατηρείται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αφορούσε και περιέγραφε, κυρίως, την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μάρκου, 1998). Γενικά, η διαπολιτισμική παιδαγωγική απασχόλησε και απασχολεί από πολύ παλιά όσους θέλουν και προσπαθούν να καταλάβουν και να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα. Ως όρος έκανε την εμφάνισή του, όπως είπαμε, τις τελευταίες δεκαετίες τώρα (Γκότοβος, 2003).

Η επικοινωνία με τον άλλον, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, είναι η βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με βασική προϋπόθεση την αποδοχή και την κατανόηση των πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων. Η δυσκολία αυτής της επικοινωνίας, όμως, είναι αμφίδρομη. Από τη μια μεριά εξαρτάται από τη στάση μας απέναντι στο «άλλο», από τις προσωπικές μας αντιλήψεις, προκαταλήψεις ή/και στερεότυπα και, από την άλλη μεριά, από τη στάση του «άλλου», τη γνώμη που έχει για τον εαυτό του, την αυτοεκτίμησή του, με γνώμονα την οποία μπορεί να οδηγηθεί μόνος του στον αποκλεισμό του από τις κοινωνικές ομάδες (Νικολάου, 2000). Η Διαπολιτισμική Αγωγή αποτελεί μία νέα δυναμική προσέγγιση για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται (Μάρκου, 1998). Δεν αναφέρεται σε ένταξη σε συγκεκριμένα κοινωνικά συστήματα, αλλά προωθεί τη σκέψη και την κριτική για κάθε πρότυπο ζωής που καλείται το άτομο να γνωρίσει και, πιθανά, ηθελημένα να προσαρμοστεί και, ίσως, να μεταμορφώσει, ώστε να υπάρξει προσαρμογή του εαυτού του (Borrelli, 2007).

Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί την κύρια βαθμίδα εκπαίδευσης όπου δόθηκε έμφαση η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εκτός του ότι είναι ο χώρος εκείνος που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που φοιτούν, είναι και η στάση των εκπαιδευτικών του, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και τοποθετούνται θετικά απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Χωρίς αυτό, φυσικά, να σημαίνει πως ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις και στάσεις της κοινωνίας και όλες εκείνες τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που περιγράφουν τη ζωή των «Άλλων» στη

συμμετοχή τους στην κοινωνία. Αποτελεί, όμως, ο εκπαιδευτικός την κύρια πηγή αντίστασης στο σχολείο απέναντι σε κάθε ξενοφοβικό πρότυπο (Νικολάου, 2000).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), ο αλλοδαπός μαθητής μέσα στο σχολείο, ουσιαστικά, έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά με την ελληνική κοινωνία. Το ίδιο θα λέγαμε ότι ισχύει για κάθε μαθητή, ειδικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος από το στενό οικογενειακό κοινωνικό στήριγμα, εισέρχεται σε ευρύτερο, αυτό του σχολείου, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας, όπου πολλά διαφορετικά συνυπάρχουν ή πρέπει να συνυπάρχουν. Η αλλαγή πολιτισμικού περιβάλλοντος προκαλεί άγχος. Επιπλέον, για τους παλιννοστούντες ισχύει, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι έχει καλλιεργηθεί στις χώρες υποδοχής τους διαφορετικός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς. Συνεπώς, είναι εύλογο τα παραπάνω να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Μάρκου, 1998).

Στόχος κάθε σχολικής μονάδας και, συνεπώς, του κάθε εκπαιδευτικού είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές του την ενεργητική συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Με την υιοθέτηση και εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης δίνεται ευκαιρία σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα της πολιτισμικής τους ταυτότητας, από τη μια μεριά να τη διατηρήσουν και από την άλλη να μπουν ισότιμες βάσεις για ένα πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσανατολίζεται και είναι οπαδός της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας (Γκότοβος, 2003). Η ταυτότητα του κάθε μαθητή τίθεται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση (Cummins, 2005). Πόσο μάλλον του αλλοδαπού ο οποίος ξεριζώνεται από τον τόπο του που έχει οικειότητα, γνωρίζει, ήταν κάποιος και, τώρα, πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα ξένο περιβάλλον. Εμπόδιο έρχεται να γίνει και η γλώσσα του που, ως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει και οφείλει να μάθει την καινούρια γλώσσα, για να μπορέσει, άλλωστε, να έχει και μαθησιακά αποτελέσματα (Νικολάου, 2000). Η ίδια η κοινωνία παρουσιάζει στοιχεία πλουραλισμού και πολιτισμικής πολυμορφίας. Επιβάλλεται, επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή, για να προετοιμάσει την αποδοχή της σύγκρουσης μεταξύ του εαυτού μας και του άλλου, την αποδοχή της ελευθερίας κατανόησης του εαυτού μας και του άλλου. Δεν μπορεί να περιοριστεί μέσα από θεσμούς και τις θεωρίες, τη στιγμή που η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικότητας δεν αφορά, τελικά, μόνο τον χώρο του σχολείου, αλλά ολόκληρη την κοινωνία με σημείο αναφοράς τον ίδιο τον άνθρωπο (Borrelli, 2007). Επιπλέον, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε και την προστιθέμενη αξία της στους στόχους και τις αρχές της

γενικής εκπαίδευσης, δίνοντας νόημα στις ιδιαίτερες ανάγκες των φυλετικά, γλωσσικά, εθνοτικά και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Sheets, 2005).

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς κριτική σκέψη, χωρίς αναστοχασμό. Αφορά τον ίδιο τον άνθρωπο ως άτομο, αλλά και τον ίδιο μέσα στα κοινωνικά συστήματα, όπου ανήκει. Συγκρούεται, αλληλεπιδρά, πάλλεται μεταξύ των δύο αυτών ρόλων, ώστε η αγωγή που δέχεται να αγγίζει ένα επίπεδο ελευθερίας και πλουραλισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να αποδεχτεί τον πολιτισμικό εαυτό του και τη διαφορά του, αλλά, ταυτόχρονα, και τις πολιτισμικές διαφορές των άλλων (Borrelli, 2007). Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμικότητα αφορά στην αντίληψη της ύπαρξης πλουραλιστικών πολιτισμικών στοιχείων στην κοινωνία, στην αποδοχή αυτών μέσω διαδικασιών αναστοχασμού και κριτικής σκέψης, με στόχο την αναγνώριση και τη συνεργασία και την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς, αναγνωρίζοντας ότι ο καθένας ανήκει σε κάποιο πολιτισμικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2004).

3.2.1 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αναφέραμε προηγουμένως ότι ο διάλογος για τη διαπολιτισμική αγωγή ξεκίνησε τις τελευταίες δεκαετίες. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική ασχολήθηκε τον Ιούνιο του 1996 με τον Νόμο 2413/96, που αφορούσε στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εγκαινιάστηκε μία νέα περίοδος για τη χώρα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με το άρθρο 34 του νόμου «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» ((Νόμος, 1996, παρ. 1). Ο Νικολάου (2000) χαρακτηρίζει το πλαίσιο του νόμου αρκετά ευρύ. Αν αναφερόταν σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, τότε η εφαρμογή του θα έδινε αποτελεσματικές λύσεις στην αντιμετώπιση των διαφερόντων μαθητών και όχι μόνο αυτών «με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», οι οποίες στο άρθρο 34 του νόμου, παρ. 2 ορίζονται πολύ πλατιά. Όπως αναφέρει ο τέως Ειδικός Γραμματέας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ Χαλκιώτης (2000, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000, σελ. 108) «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού και της αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα είναι σαν ένα είδος γέφυρας που επιτρέπει την αμοιβαία προσέγγιση και επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλαποδοχή και την αλληλεγγύη

και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στον ντόπιο πληθυσμό.». Ακόμη και η ίδια η πρόθεση «δια» στη σύνθετη λέξη «διαπολιτισμική» δηλώνει αυτήν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών ταυτοτήτων, την κατανόηση του «άλλου» και την παραδοχή μιας ευρείας οπτικής και όχι απόλυτης για τον κόσμο ως συλλογικότητα (Γκότοβος, 2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν αφορά μόνο τους διαφορετικούς, αλλά κάθε μαθητή που φέρει στη σχολική τάξη στοιχεία από το προσωπικό του υπόβαθρο και, πιθανά, διαφέρουν από το σύνολο της τάξης. Η διαπολιτισμικότητα αγγίζει το ζήτημα της παροχής των ίσων ευκαιριών προς όλους, ανεξάρτητα καταγωγής, γλώσσας ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στη σχολική αποτυχία σε κάθε είδους ανισότητας που εμφανίζεται στο διαφορετικό τοπίο που παρουσιάζει κάθε σχολική αίθουσα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο Νικολάου έρχεται να συμπληρώσει πως σωστότερο θα ήταν όλα τα σχολεία να θεωρούνται «δυνάμει διαπολιτισμικά» (Νικολάου, 2000, σελ. 69).

Σύμφωνα με τον Essinger (1990, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000, σελ. 130 – 131), οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι, αρχικά, η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, ώστε να γίνουμε ικανοί να ενδιαφερόμαστε για τον άλλον, να κατανοούμε τη θέση του, τα προβλήματά του και να αντιλαμβανόμαστε τη διαφορετικότητά του. Έπειτα, είναι η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η προσφορά βοήθειας πέρα από τα πλαίσια των φυλών, των ομάδων, των χωρών, ως βασικό στοιχείο κάθε κοινωνίας ανθρώπων. Επίσης, βασική αρχή αποτελεί η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, σύμφωνα με την οποία κάθε ετερότητα αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστή. Ο ένας σέβεται τον πολιτισμό του άλλου, συμμετέχει σε αυτόν και διατηρεί τα στοιχεία εκείνα που τον διακρίνουν ως άνθρωπο μέσα στο συλλογικό πλαίσιο της κοινωνίας. Ως τέταρτη βασική αρχή είναι η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Με την έννοια αυτή, βασικός στόχος είναι η εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, ακραίων εθνικιστικών πεποιθήσεων, με στόχο τον εναγκαλισμό κάθε διαφορετικότητας, πέρα της εθνικής καταγωγής (Νικολάου, 2000). Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη διαπολιτισμική μάθηση (Γκόβαρης, 2004). Όμοια συνηγορούν και οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2003), οι οποίοι δηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, η αλληλεγγύη και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αποτελούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συμπληρώνουν, όμως, πως χρειάζονται θεσμικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης της πολιτισμικής πολυμορφίας που επικρατεί και, κυρίως, οι παραπάνω αρχές να διδαχθούν μέσα στα πλαίσια μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, μέσα από προγράμματα που θα προωθούνται οι ίσες

ευκαιρίες και μέσα από δίκτυα συνεργασίας «ώστε η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική να μην αποτελεί έναν μύθο, αλλά να αρχίσει να υλοποιείται με βάση τις αρχές της φιλοσοφίας της» (σελ. 150). Όλα τα παραπάνω περικλείονται στα τρία αξιώματα που αναφέρει ο Δαμανάκης (1997, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000, σελ. 131): α. το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β. το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ. το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.

Η καλλιέργεια της θετικής αυτοεικόνας σε κάθε μαθητή, με παράλληλη ενίσχυση της αλληλεγγύης, στοχεύει στην εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στους μαθητές της σχολικής μονάδας, που κρίνονται ως διαφορετικοί σύμφωνα με την πλειοψηφία. Το να μπορεί ο μαθητής να εμφανιστεί δημόσια χωρίς ενοχή και να ξεδιπλώσει τη δυναμική της προσωπικότητάς του μ' έναν αβίαστο τρόπο, χωρίς να λογοκριθεί, συνιστά μια μορφή δημοκρατικής συμπεριφοράς. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει μια προσωπική ταυτότητα, που είναι σεβαστή από τους υπόλοιπους μαθητές, γιατί ζουν σ' ένα περιβάλλον, που σέβεται την ατομική αξιοπρέπεια και διαπνέεται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αναγνωρισιμότητας, που είναι η αγάπη προς τον συνάνθρωπο, η ισότητα των μελών της σχολικής ομάδας, η αναγνώριση της αξίας του ατόμου. Επομένως, επιπρόσθετος στόχος της σχολικής μονάδας είναι η ηθική κοινωνικοποίηση του ατόμου και η ηθική ακεραιότητα της κοινωνίας, στην οποία εντάσσεται το άτομο αυτόματα με την ενηλικίωσή του. Σημαντική προϋπόθεση είναι να καλλιεργούνται αξιόπιστες σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης, μέσα από τις οποίες μορφοποιείται η ταυτότητα του ατόμου (Honneth, 2004). Οφείλουμε να αναστοχαζόμαστε τις διαδικασίες συγκρότησης των διαφορετικών ταυτοτήτων, που εμφανίζονται στο σχολείο. Εφαρμόζοντας την παιδαγωγική της ποικιλομορφίας προετοιμάζουμε τους μαθητές μας για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης, μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ποικιλία αξιών και τρόπων ζωής, με αυξημένες απαιτήσεις για ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη και με αναπτυγμένες πρακτικές αναστοχασμού των σχέσεών του με την ίδια την κοινωνία (Γκόβαρης, 2015).

Για να εκπληρωθούν οι αρχές και οι στόχοι, που προαναφέραμε, πρέπει να δίνουμε έμφαση, καταρχήν, στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων του κάθε μαθητή. Επίσης, μέσω της ενεργητικής ακρόασης να αφουγκραζόμαστε την κάθε σκέψη του μαθητή και να ενισχύουμε την ελευθερία έκφρασής του, καλλιεργώντας, παράλληλα, τις αντίστοιχες ικανότητες έκφρασης των σκέψεων και των απόψεών του με την ανάπτυξη πνευματικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουμε στο παιδί πώς να μαθαίνει και πώς να πράττει, ώστε να γίνει ένας δημιουργικός

κι ενεργητικός διαχειριστής της γνώσης, ιδιαίτερα στη σύγχρονη, ραγδαία μεταβαλλόμενη εποχή (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική βρίσκεται ακόμη σε πρώιμα στάδια εφαρμογής της. Απαιτούνται δραστικές αλλαγές τόσο στο ίδιο το σχολείο, στην κουλτούρα και το ήθος του για την αντιμετώπιση της ανισότητας και του αποκλεισμού, όσο και σε θεσμούς σε αποφάσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ώστε να εφαρμοστούν οι στόχοι και οι αρχές στα προγράμματα σπουδών και να μην αποτελεί μόνο μια επιθυμία, αλλά μια στρατηγική υλοποιήσιμη που θα εμποτίσει όλο το κοινωνικό γίνεσθαι προς αυτήν την κατεύθυνση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

3.2.2 Πολιτισμικά υπεύθυνη (ανταποκρινόμενη) διδασκαλία

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση προέκυψε ως συνέχεια της πολυπολιτισμικότητας και ως προσπάθεια να αντισταθμίσει τα προβλήματα που είχαν οι αφομοιωτικές προσεγγίσεις. Ως πιο πρόσφορο μοντέλο στην εκπαίδευση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, αντιμετωπίζει την πολυμορφία και πολυχρωμία της σύγχρονης σχολικής αίθουσας αρκετά ικανοποιητικά, αλλά με αρκετά κενά στο θεωρητικό της πλαίσιο (Νικολάου, 2000). Για να πετύχει ένα παιδί στο σχολείο, στην κοινωνία και στο σπίτι δε χρειάζεται να προσαρμοστεί στις συνθήκες αυτών. Αυτό που χρειάζεται είναι αποδοχή του ως άτομο. Για παράδειγμα, για να πετύχει ένα δίγλωσσο παιδί δεν αρκεί η εφαρμογή της διαπολιτισμικής ή δίγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά είναι σημαντικά η αποδοχή και η ατομικότητά του (Κούρτη - Καζούλλη, 2005). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική βοηθά τους μαθητές να γίνουν παρατηρητές του εαυτού τους, αναγνωρίζοντας τα εθνοτικά τους χαρακτηριστικά και το ρόλο τους μέσω του ρόλου των άλλων. Δεν είναι αρκετό, όμως, αυτό, γιατί δεν οδηγεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ελέγχοντας κάθε φορά τη θέαση της εικόνας του εαυτού τους μέσα στη κοινωνική τους πραγματικότητα, κρίνοντας την πληροφορία που λαμβάνουν από τους άλλους. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται, λοιπόν, μια κριτικά προσανατολισμένη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος, 2003).

Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και οι πρακτικές, που ακολουθούνται, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός αυξανόμενου πληθυσμού σε διαφέροντες μαθητές μέσα στη σχολική τάξη του (Iwai, 2019). Η Ladson – Billings (1995) ορίζει την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία ως μία παιδαγωγική, που ενισχύει τους μαθητές πνευματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά με το να χρησιμοποιούνται πολιτισμικές αναφορές, για να μεταδώσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις. Με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την πολιτισμική γνώση των διαφερόντων μαθητών του, τις πρότερες εμπειρίες τους, τις στάσεις, αντιλήψεις

και αναφορές από τη ζωή τους στη μάθηση και τη διδασκαλία, ώστε να σχετιστούν με αυτή και να γίνει, εν τέλει, πιο αποτελεσματική για τους ίδιους (Gay, 2010, όπ. αναφ.. στο Iwai, 2019). Όταν οι μαθητές δημιουργούν στοιχεία ταύτισης με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, όταν συσχετίζουν τα όσα μαθαίνουν με το προσωπικό τους υπόβαθρο, τότε η μάθηση αποκτά νόημα, εμπλουτίζεται και ωφελεί τους ίδιους θετικά (Gay, 2002). Είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να δουν τον εαυτό τους μέσα στο πρόγραμμα σπουδών (Ladson-Billings, 2006, όπ. αναφ.. στο Ullucci, 2011). Συμπληρώνοντας στα παραπάνω, ο πιο σημαντικός στόχος της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας είναι να αυξήσει τη σχολική επιτυχία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Howard, 2003) και να επιτύχει την εκπαιδευτική ισότητα, χωρίς να ρίχνει το φταίξιμο στους ίδιους τους μαθητές ή τις οικογένειές τους και να ψάχνει τις αιτίες ανάμεσά τους για τη σχολική αποτυχία (Gay, 2005). Στο βιβλίο του Cummins (2005) μεταφράζεται ο αγγλικός όρος «Culturally Relevant Pedagogy» που παρουσιάζει η Ladson-Billings ως «παιδαγωγική της πολιτισμικής συνάφειας» (σελ. 79) και οι θέσεις που υπογραμμίζει η θεωρία αυτή, όπως περιγράφεται στο υποκεφάλαιο αυτό ως πολιτισμικά ανταποκρινόμενη / υπεύθυνη διδασκαλία, έρχεται σε συμφωνία με τη διαπράγματευση των ταυτοτήτων που θέτει ο Cummins, δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να ενθαρρύνεται η διατήρηση της πολιτισμικής ακεραιότητας, ελέγχοντας και δοκιμάζοντας κάθε εξουσιαστικής μορφής σχέση με απώτερο σκοπό τη σχολική πρόοδο (Cummins, 2005).

Η κληρονομιά που φέρει ο καθένας, ακόμα και από τον ίδιο τόπο καταγωγής δεν μπορεί να είναι ίδια. Επομένως, δεν είναι δυνατό να περιμένουμε τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα, εφαρμόζοντας ακριβώς τις ίδιες πρακτικές σε μαθητές όμοιας καταγωγής ή κοινωνικής προέλευσης ή υιοθετώντας με τον ίδιο ακριβώς τρόπο τις αξίες και τον πολιτισμό τους ως συνταγές για μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Wong - Lo & Bai, 2013). Για να καλλιεργηθεί μία πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει κάποιες σημαντικές πρακτικές. Αρχικά, να ενημερώσει τους γονείς για το ποιος είναι, τι κάνει στην τάξη και πώς το κάνει. Να εδραιώσει, λοιπόν, ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ του γονέα και του ίδιου. Παράλληλα, να ενημερωθεί και ο ίδιος για το υπόβαθρο των γονέων, ώστε να γνωρίζει την πολιτισμική τους κληρονομιά, το κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο, τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Διερευνώντας το πλαίσιο της τάξης με αυτόν τον τρόπο, του δίνεται η δυνατότητα να ερμηνεύσει πιο εύστοχα τη μαθησιακή πρόοδο του μαθητή του, αν οφείλεται, για παράδειγμα, σε δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω του αναλυτικού

προγράμματος ή λόγω των προσωπικών – οικογενειακών του προκλήσεων. Επιπρόσθετα, κατανοώντας καλύτερα τις αξίες και τις στάσεις που υιοθετεί κάθε οικογένεια, τον βοηθάει στον προσωπικό σχεδιασμό των στρατηγικών του διαχείρισης της τάξης. Σε αυτό ενισχυτικό ρόλο έχει, βέβαια, και ο ίδιος να συμβουλευτεί τους γονείς, όταν έρχεται αντιμέτωπος με κάποιο πρόβλημα (Wong - Lo & Bai, 2013).

Επιπρόσθετα, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να γνωρίσουν το δικό τους πολιτισμό, αλλά, ταυτόχρονα, και άλλων συμμαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο αποκτούν πολιτισμική ευαισθησία και εκτίμηση ως πολίτες της ευρύτερης κοινωνίας και του κόσμου (Gay, 2015, όπ. αναφ. στο Iwai, 2016). Για να έχει νόημα, παρόλα αυτά, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και να αναμένουμε θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της, πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου και τις δραστηριότητές του. Με την έννοια αυτή δεν αρκεί να προωθείται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας αλλά σε όλη τη σχολική μονάδα, εμπλέκοντας όλα τα συμβαλλόμενα μέρη με αυτή (Iwai, 2019).

Επίσης, στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία σημαντικό ρόλο έχει η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν ότι, ειδικά, οι φυλετικά διαφέροντες μαθητές φέρνουν συχνά στην τάξη το πολιτισμικό τους κεφάλαιο το οποίο μπορεί να διαφέρει από τις ισχύουσες πεποιθήσεις και στάσεις. Με την κριτική σκέψη, επομένως, ελέγχονται, μετρώνται και κρίνονται οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η συλλογική και πολιτισμική τους ταυτότητα και αναγνωρίζουν πώς αυτές οι ταυτότητες συνυπάρχουν με την πολιτισμική σύνθεση των μαθητών τους (Howard, 2003). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Gay (2000, όπ. αναφ. στο Howard, 2003), ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας είναι η δύναμη της φροντίδας, το να νοιάζεται κανείς. Η κριτική σκέψη, λοιπόν, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να μετρήσει το επίπεδο της φροντίδας του και του πόσο νοιάζεται, καθώς και του ενδιαφέροντος που δείχνει στους μαθητές του. Το κύριο παιδαγωγικό πλαίσιο της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, είναι να αναρωτιούνται οι δάσκαλοι «Ποιοί είμαστε και πώς αυτό συμβάλλει στην αποτυχία των μαθητών που διαφέρουν» (Howard, 2003, σελ. 198).

Καταληκτικά, υπάρχουν τέσσερα σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτήσουν γνώσεις για τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών. Δεύτερον, πρέπει να αναπτύξουν τρόπους να ενσωματώνουν τα πολιτισμικά και διαφορετικά στοιχεία

των μαθητών τους στο πρόγραμμα σπουδών, μέσω ποικίλων υλικών, ώστε να τους βοηθήσουν να αντιδρούν στο διαφορετικό με σύνεση και να μειώσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους, που πιθανόν να έχουν από τις επιρροές των μέσων μαζικής επικοινωνίας και των προσωπικών τους βιωμάτων. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν ένα θετικό περιβάλλον στον κοινωνικό χώρο του σχολείου, ώστε το κάθε παιδί να νιώθει ασφάλεια και καλοδεχούμενο. Τέταρτον, οι πολιτισμικά ανταποκρινόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Gay, 2002).

Για το λόγο αυτό για μια επιτυχημένη παιδαγωγική πράξη στηρίζομαστε στη διαπολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Lew & Nelson, 2016), η οποία ενισχύει τους μαθητές πνευματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά με το να χρησιμοποιούνται πολιτισμικές αναφορές, για να μεταδώσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις (Ladson - Billings, 1995). Άλλωστε, οι κοινωνίες από μονοπολιτισμικές μεταβάλλονται σε πολυπολιτισμικές, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης (OECD, 1987) με την ευθύνη να απαιτείται από το εκπαιδευτικό σύστημα να περιλαμβάνει τις πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών και τις πρότερες γνώσεις τους, χωρίς να τις αγνοεί ή να τις υποβιβάζει, καθώς, επίσης, να απαιτείται από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο αντιπροσωπευτική, συμπεριληπτική και υπεύθυνη απέναντι στην κληρονομιά που φέρουν και στην ποικιλία των εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων που συγκροτούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Gay, 2005). Ο Banks, ένας από τους θεμελιωτές της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι το σχολείο μέσω της διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων καλλιεργεί την πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε έναν αμοιβαίο επιπολιτισμό μεταξύ τους, καθώς, υιοθετώντας το μοντέλο της διαπολιτισμικής διδακτικής, λαμβάνονται υπόψη η πολιτισμική εμπειρία και η προσωπικότητα όλων των εμπλεκόμενων μερών (Banks, 1989, όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

3.2.3 Από τη Διαπολιτισμική στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπερίληψη αποτελεί έναν από τους σημαντικούς στόχους των σχολείων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Η επίτευξη του στόχου αυτού εξαρτάται, κυρίως, από τον εκπαιδευτικό, εφόσον ο ίδιος βρίσκεται μέσα στην τάξη και οι πρακτικές που επιλέγει, η διδακτική μεθοδολογία και οι στάσεις του δίνουν λύσεις στην πρόκληση αυτή. Παρόλα αυτά, όμως, το τι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του είναι σε άμεση εξάρτηση με τις προσωπικές του εμπειρίες, την εκπαίδευση που έχει, τις αξίες και τις προσωπικές του

αντιλήψεις (Αγγελίδης, 2011β). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που στοχεύει σε θέματα ισότητας, αντιρατσισμού, αποδοχής της διαφορετικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρέχει ευκαιρίες για μάθηση σε ένα σχολείο για όλους, χωρίς να ορίζει ειδικές κατηγορίες μαθητών και δημιουργεί ίσες ευκαιρίες στη γνώση, ανεξάρτητα των διαφορών και των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά. Είναι μία συνεχής διαδικασία και σχετίζεται με την κουλτούρα του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική και, γενικότερα, την κοινωνική δικαιοσύνη (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011α). Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στο παιδί και όχι το παιδί στο σχολείο (Ullucci, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αφορά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα φύλου, θρησκείας, καταγωγής και κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο, εφόσον στηρίζεται σε θέματα ισότητας, αντιρατσισμού και εξάλειψης της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Χατζηαγγελή, et all, 2011). Όταν πρόκειται για μαθητές από διαφορετικό υπόβαθρο, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τον καθένα από αυτούς, καθώς και την οικογένειά του ως μεμονωμένη οντότητα, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα σωστό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα ανταποκρίνεται πολιτισμικά (Wong - Lo & Bai, 2013). Απαιτείται να γνωρίσουν το πλαίσιο της τάξης, ώστε να ξέρουν με τι αλληλεπιδρούν (Howard, 2003). Σημαντικό είναι οι στρατηγικές που θα επιλεγούν να μην αντιμετωπιστούν ως σύντομες λύσεις και εξωραϊσμένες πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός, δεν μπορεί να έχει επιφανειακές γνώσεις για τις πολιτισμικές, φυλετικές ή εθνοτικές διαφορές των μαθητών του (Gay, 2005). Συγκεκριμένα, οι Wong – Lo και Bai (2013) στο άρθρο τους επισημαίνουν πως, για να έχουν αποτέλεσμα οι πρακτικές που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός με σκοπό την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, συμπεριλαμβάνοντας τις διαφορετικότητες που εμφανίζει μία σχολική τάξη, πρέπει να περιλαμβάνει από τη μια μεριά στρατηγικές συμπερίληψης με βάση το σχολείο και από την άλλη με βάση το σπίτι του παιδιού. Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, άλλωστε, στηρίζεται στη συμπερίληψη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Howard, 2003). Ο πολιτισμικά υπεύθυνος εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίσει τι γνωρίζει και τι δε γνωρίζει, ώστε να αναλάβει την ευθύνη να μάθει το πολιτισμικό περιεχόμενο των μαθητών της τάξης του, να παρατηρεί τις προοπτικές εξέλιξης και ανάπτυξης τόσο του γνωστικού όσο και του συναισθηματικού τους επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν πολιτικές πολιτισμικής συμπερίληψης βλέπουν πως οι μαθητές τους αναπτύσσουν υψηλές δεξιότητες χωρίς να θυσιάζουν κάποια πτυχή του εαυτού τους (Sheets, 2005).

Οι στρατηγικές συμπερίληψης που εφαρμόζονται στο σχολείο πρέπει να συνοδεύονται με πρακτικές συμπερίληψης με ανάλογη εφαρμογή στο σπίτι. Σημαντική παράμετρος σε αυτή την αμφίπλευρη διαχείριση των διαφερόντων μαθητών είναι η γλώσσα, που χρησιμοποιείται στο σπίτι. Η ομιλούμενη γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, εάν είναι ίδια με αυτή του σχολείου, οπότε και οι γονείς πιο εύκολα εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές απαιτήσεις ή ανασταλτικά, αν οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα, που διδάσκεται το παιδί τους, με αποτέλεσμα να διστάζουν να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό (Wong - Lo & Bai, 2013). Ως δίγλωσσα παιδιά θεωρούνται εκείνα που μιλούν και κατανοούν τόσο την επικρατούσα ομιλούμενη όσο και τη μητρική τους, ενώ αλλόγλωσσα θεωρούνται εκείνα που δεν μιλούν την ομιλούμενη επικρατούσα γλώσσα, ίσως μόνο να την κατανοούν και προσπαθούν να τη μάθουν για την επικοινωνιακή τους ένταξη. Η δεύτερη κατηγορία είναι που αποτελεί κύριο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που χρειάζεται ενίσχυση και ενδυνάμωση είναι η ταυτόχρονη χρήση και των δύο γλωσσών και όχι να επικρατεί η μία γλώσσα πάνω στην άλλη, καταργώντας τη δεύτερη. Με αυτό τον τρόπο το παιδί αντλεί εμπειρίες και από τις δύο γλώσσες, μεταφέροντας και αξιοποιώντας γνώσεις και δεξιότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη, στοχεύοντας στην ευρύτερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Δέδε & Γιαννικοπούλου, 2007). Η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο εκείνο που βοηθά στην επικοινωνία, την έκφραση, τη διάδοση ιδεών και αξιών μέσω λεκτικών και μη εκφράσεων και μέσω γραφής. Είναι, επίσης, το πιο ισχυρό μέσο διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς και ιστορίας που φέρει ο καθένας. Αποτελεί πτυχή της ίδια της ταυτότητας του ατόμου (Sheets, 2005). Απαιτούνται διάφορες στρατηγικές, κυρίως από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, ώστε να ενδυναμώσει το παιδί που διστάζει να χρησιμοποιήσει τη μητρική του γλώσσα. Δραστηριότητες που θα εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών της τάξης, αλλά και τους γονείς. Άλλωστε όλοι οι μαθητές ανήκουν σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο διαφορετικό μεταξύ τους, είτε πρόκειται για αλλοδαπούς είτε για γηγενείς, και όλοι έχουν ανάγκη μέσω των δραστηριοτήτων αυτών να παρουσιάσουν το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, να βρουν ομοιότητες και διαφορές, να παρατηρήσουν τα στοιχεία εκείνα που ορίζουν τον πολιτισμό του άλλου, να τον γνωρίσουν, ώστε μακροπρόθεσμα να τον κατανοήσουν και να τον αποδεχτούν (Δέδε & Γιαννικοπούλου, 2007). Γενικά, για να είναι επιτυχής η συμπερίληψη πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν τους μαθητές τους πώς να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, χρησιμοποιώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Salend, 2001, όπ. αναφ. στο Χατζηαγγελή, et all, 2011).

Χρειάζεται περισσότερο από κάποιες επιφανειακές προσπάθειες για τη συμπερίληψη της διαφορετικότητας στην τάξη (Ullucci, 2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση χρησιμοποιεί το διάλογο ως εργαλείο το οποίο ενδυναμώνει τη γλωσσική εμπειρία. Μέσω της συζήτησης μεταφέρονται τα πολιτισμικά στοιχεία μεταξύ μαθητών, γίνεται η γνωριμία των συνηθειών και των παραδόσεων. Παράλληλα, εντοπίζονται και οι διαφορές, ενισχύονται τα ετερογενή χαρακτηριστικά και γι' αυτό το λόγο χρειάζεται ειδικούς χειρισμούς. Επίσης, μέσω του διαλόγου το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, την ταυτότητά του μέσω των ταυτοτήτων των υπόλοιπων μαθητών και του δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίζει, να μαθαίνει και να διακρίνει τις πολιτισμικές διαφορετικότητες που συνυπάρχουν στα κοινωνικά συστήματα που ανήκει (Σοφός & Κρον, 2007).

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές απαιτούν, αρχικά, το ίδιο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για παροχή βοήθειας τόσο στη μάθηση όσο και στη κοινωνικοποίηση των μαθητών και, έπειτα, προσπάθεια διαφοροποίησης των διδακτικών μεθόδων που επιλέγουν (Αραβή & Αγγελίδης, 2009, όπ. αναφ. στο Χατζηαγγελή, et all, 2011). Οι πολιτισμικά ανταποκρινόμενοι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν διάφορες πρακτικές μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, προγραμματισμένες σκόπιμα, για να ενισχύσουν την πολιτισμική συνείδηση των μαθητών τους (Gay, 2002). Επιπρόσθετα σε όσα αναφέρει η Gay, ο Robinson (2006, όπ. αναφ. στο Gay, 2002) συμπληρώνει και την πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την εξατομικευμένη μάθηση, την εργασία σε ομάδες, τις διαθεματικές δραστηριότητες, τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων ως σημαντικές πρακτικές για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Παρακάτω ακολουθεί μια ενδεικτική αναφορά στις μεθοδολογικές προτάσεις για τη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας.

3.2.4 Προτάσεις Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων

Η σύγχρονη κοινωνία πολιορκείται από την επιστήμη και την τεχνολογία. Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί το μέσο εκείνο, το οποίο θα μεταδώσει και θα εκπαιδεύσει τους σύγχρονους μαθητές και αυριανούς πολίτες στις επιστημονικές και τεχνολογικές δεξιότητες και την απολαβή ίσων ευκαιριών, αλλά θα καλλιεργήσει, παράλληλα, πολιτισμικές αξίες, στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς (Μάρκου, 1998). Πλέον, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όταν συζητούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την Ελλάδα, λαμβάνεται υπόψη και ο ευρωπαϊκός και διεθνής πια προσανατολισμός (Μάρκου, 1998). Παρ' όλες τις μεγάλες μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών που ξεκίνησαν από το 1980, την εισαγωγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο, καθώς και των μαθημάτων ξένων γλωσσών, παραμένει γεγονός η έλλειψη ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και η στασιμότητα

σε επίπεδο μεθόδων διδασκαλίας, στοιχεία απαραίτητα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000). Είναι εύλογο, λοιπόν, ότι απαιτούνται διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές οι οποίες με ευελιξία να προσαρμόζονται στο ευρύ φάσμα των διαφορετικών στοιχείων που εμφανίζονται σε μια σχολική αίθουσα, όπως είναι η γλώσσα, η κουλτούρα, οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, ο διαφορετικός τρόπος που μαθαίνει, το ιδιαίτερο ταλέντο που τον διακρίνει, το επίπεδο ευφυΐας του (Futrell, Gomez, & Bedden, 2003).

Στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία, όπως είπαμε, σημαντικό ρόλο έχει η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού. Η κριτική σκέψη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ανάπτυξη πολιτισμικά ανταποκρινόμενων διδακτικών πρακτικών (Howard, 2003). Κατ' επέκταση, ο κριτικός αναστοχασμός συντελεί στην αυτοπαρατήρηση, στην αυτοαξιολόγηση, στη συνειδητότητα του εαυτού μας. Δίνεται νόημα στις εμπειρίες μας, τις σκέψεις και τις πράξεις μας. Θέτονται ερωτήματα, επιλύονται συγκρούσεις τόσο εσωτερικές όσο και από τις εξωτερικές αλληλεπιδράσεις. Δίνονται ευκαιρίες για αλλαγές τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012). Έχει σημασία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η ικανότητα κριτικής και αναστοχασμού των κοινωνικών ταυτοτήτων, όπως ερμηνεύτηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο στην παρούσα εργασία. Η σημασία αυτή έγκειται στο γεγονός ότι το άτομο προσπαθεί με διάφορες στρατηγικές και μεθόδους να διατηρήσει μια σταθερή ισορροπία μεταξύ των σχέσεων των μελών της κοινωνικής ομάδας που ανήκει (Γκόβαρης, 2004).

Μία καλή πρακτική αφορά στην εφαρμογή ομαδικής εργασίας. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που η διαφορετικότητα των μαθητών αφορά στη γλώσσα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί και σε άλλα προβλήματα όπως δημιουργία άγχους στο παιδί, μειωμένη συμμετοχή του στην τάξη σε συζητήσεις ή στις ομαδικές εργασίες, με άμεση συνέπεια και την κοινωνικοποίησή του. Μια καλή πρακτική για τη διαχείριση αυτού του προβλήματος είναι η δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη με κοινά στοιχεία, ενδιαφέροντα κι εμπειρίες, ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή όλων των παιδιών και να ενθαρρυνθούν εκείνα, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλώσσα επικοινωνίας. Και σε αυτό το θέμα βοηθός είναι ο γονέας, οποίος μπορεί να πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για το παιδί, τα ενδιαφέροντά του, τις προσωπικές του αντιλήψεις (Wong - Lo & Bai, 2013). Με την ομαδική εργασία επιτυγχάνεται η ενεργή μάθηση. Είναι ένα ισχυρό εργαλείο, μέσα από το οποίο δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη της ομάδας να χαίρουν ίσων ευκαιριών. Απαιτεί,

βέβαια, σωστή οργάνωση από πριν και έχει να κάνει με το είδος των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός. Συνήθως, χρησιμοποιείται παράλληλα και συνδυαστικά με ένα σύνολο άλλων στρατηγικών που επιλέγει ο δάσκαλος στην τάξη του (Cohen, 1994). Άλλωστε, ο προγραμματισμός και η οργάνωση του μαθησιακού έργου είναι σε κάθε περίπτωση απαραίτητη. Εκτός του γεγονότος ότι αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτικού, του εξασφαλίζει πληρότητα, ετοιμότητα και βεβαιότητα για το μάθημα (Χατζηδήμου, 1996). Ας σημειωθεί, όμως, πως υπάρχουν και μειονεκτήματα, αν δεν οργανωθεί σωστά μια ομαδική εργασία. Η φωνή του αδύναμου μαθητή υπάρχει κίνδυνος να συνεχίσει να μην ακούγεται, γιατί στην ομάδα υπερισχύει ο πιο δυναμικός, ο μαθησιακά δυνατός και με αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Στερεότυπα και προκαταλήψεις, αντί να εξαλειφθούν, να ενισχυθούν. Σε αυτήν την περίπτωση δύο στρατηγικές βοηθούν. Στη μεν πρώτη είναι η εφαρμογή και πιστή υπακοή στον κανόνα «όλοι συμμετέχουν» και «όλοι βοηθούν» και στη δεύτερη όλα τα μέλη της ομάδας έχουν συγκεκριμένο και διακριτό ρόλο (Cohen, 1994).

Κατ' επέκταση, σε ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον συνεργασίας ο μαθητής ενθαρρύνεται να εκφραστεί και να μοιραστεί τις απόψεις του. Επιπλέον, το περιβάλλον αυτό οφείλει να τονίζει ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού έχει αξία και να παρέχει ευκαιρίες για συνεργατικές δράσεις, όπου και θα αξιοποιούνται στοιχεία πολιτισμικά, ώστε ο κάθε μαθητής να μαθαίνει από τον άλλον. Έτσι, επιτυγχάνεται και η μάθηση, αλλά και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, η συναισθηματική του ανάπτυξη και ευνοείται η κοινωνικοποίησή του (Wong - Lo & Bai, 2013). Επίσης, ενισχύεται κι ενθαρρύνεται η ανάπτυξη συζήτησης / διαλόγου μαθητών με το δάσκαλο και σε ομάδες, με απώτερο στόχο την ενεργή συμμετοχή όλων στα σχολικά δρώμενα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Μέσα από τις συνεργατικές δράσεις τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα με κοινούς στόχους, συναλλάσσεται και ανταλλάσει απόψεις με τα μέλη αυτής της ομάδας και αποδυναμώνει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το πρόσωπο του «άλλου», του διαφορετικού ως προς τον ίδιο (Γκόβαρης, 2004).

Μέριμνα των εκπαιδευτικών είναι η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, με απώτερο σκοπό την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη και την αλληλαποδοχή. Για την επίτευξη των παραπάνω ως αποδοτική και αποτελεσματική μέθοδο είναι η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, αξιοποιώντας το βίωμα, την ενεργό δράση και τις εμπειρίες των παιδιών. Στην παιδαγωγική πράξη η διδακτική αξιοποίηση της διαθεματικότητας εμπεριέχει τα σχέδια εργασίας (project) και την ομαδοσυνεργατική

μάθηση. Τα σχέδια εργασίας λειτουργούν άκρως παιδοκεντρικά και αξιοποιούν τις εμπειρίες των παιδιών με την ενεργή εμπλοκή τους (Παλαιολόγου & Καλδή, 2007).

Εργαλείο σημαντικό σε κάθε μέθοδο που χρησιμοποιεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός αποτελεί ο διάλογος. Όλα τα μέλη της μαθητικής κοινότητας πρέπει να δουν τους μαθητές ως πολύτιμους συνεργάτες στη σχολική βελτίωση (Fletcher, 2005). Επομένως, πρέπει να υπάρχει διάλογος, ο οποίος θα αφήνει χώρο, για να ακουστούν τα καθημερινά βιώματα, οι διαφορετικές φωνές και επιθυμίες των μαθητών. Οι πρακτικές διαλόγου έχουν κρίσιμο ρόλο, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αφουγκράζονται, να συγκρίνουν, να επιχειρηματολογούν και να καταλήγουν σε κοινή αποδεκτή λύση (Αυγητίδου, 2014). Ο διάλογος είναι το κύριο εργαλείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Διατηρεί τους κανόνες της συνομιλίας, άρα του προφορικού ανεπίσημου ύφους και όχι αυτό της επίσημης γλώσσας. Προϋποθέτει τουλάχιστον δύο συνομιλητές, όπου οι ρόλοι ομιλητή και ακροατή εναλλάσσονται. Δεν προϋποθέτει πάντα συμφωνία, αλλά είναι λόγος και αντίλογος. Από παιδαγωγικής σκοπιάς καλλιεργεί τις δεξιότητες της ομιλίας και της ακρόασης, του στοχασμού και της κρίσης, της κατανόησης και αναγνώρισης των διαφορετικών θέσεων. Για τον εκπαιδευτικό που ξεκινάει έναν διάλογο αποτελεί ολόκληρο έργο, το οποίο πρέπει να διδαχθεί και να εκπαιδεύσει τους μαθητές του στους κανόνες της διαλογικής συνομιλίας (Σοφός & Kron, 2007).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως μία από τις πιο σημαντικές παιδαγωγικές πρακτικές είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η σημαντική συμμετοχή των μαθητών εξελίσσεται μεταξύ των ίδιων και των εκπαιδευτικών, όταν υπάρχει η επίγνωση ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν και πρέπει να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχημένη σχολική βελτίωση (Fletcher, 2005). Όπως σημειώνει η Αυγητίδου (2014), από τα σημαντικά ζητήματα υλοποίησης του σχεδιασμού στην πράξη είναι ο σεβασμός της γνώμης των παιδιών, της διαφορετικότητάς τους όχι μόνο της άποψης αλλά και του ρυθμού σκέψης και του τρόπου έκφρασης. Η καταγραφή και η ενδυνάμωση όλων των διαφορετικών φωνών είναι αυτά τα στοιχεία, που θα αξιοποιήσουν τον πλούτο και τη διαφορετικότητα μέσα από τη σύνδεση και τη σύνθεση της ετερογένειας, που περιγράφει κάθε κοινωνική ομάδα και πόσο, μάλλον, ένα σχολείο. Ειδικά, όταν πρόκειται για δημοτικό σχολείο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των παιδιών και οι φάσεις συμμετοχής και συνεργασίας να προσαρμοστούν κατάλληλα. Οι μαθητές δε γνωρίζουν από μόνοι τους πώς να συμμετέχουν ουσιαστικά στα σχολεία τους. Ομοίως, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να καταλάβουν πώς να εμπλακούν ουσιαστικά οι μαθητές. Η σημαντική συμμετοχή απαιτεί στοχευμένη δράση, που επιτρέπει σε

όλους τους συμμετέχοντες να μάθουν τις δυνατότητες των ατομικών και συλλογικών ρόλων τους (Fletcher, 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία ακόμη σημαντική πρακτική που συντελεί στη συμπεριληπτική στρατηγική του εκπαιδευτικού, κατά την οποία διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ώστε να καλύψει όλες τις δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών του, παρέχοντας την ευκαιρία για ίση πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελίδης, 2011β). Η ανάγκη συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα κοινό πλαίσιο προγράμματος σπουδών, παρέχοντας κοινές εμπειρίες μάθησης προς όλους, είναι που οδήγησε στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αυτή που καλείται πλέον να διαχειριστεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκαλεί η μαθητική ετερογένεια (ΙΕΠ, 2015). Επικεντρώνεται στους τρόπους που θα επιλεγούν και θα εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη, με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά, αξιοποιώντας τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες, επιτρέποντας στον καθένα να ακολουθήσει τη δική του προσωπική πορεία στην κατάκτηση της γνώσης, ενισχύοντας τα κίνητρα και τις περιέργειες του κάθε παιδιού για τη μάθηση και ξεκινώντας από τις πρότερες γνώσεις του (Σφυρόερα, 2007).

Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας με εύρος ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων είναι μία από τις σημαντικές πρακτικές για την εφαρμογή της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας (Iwai, 2019). Είναι επιτακτική η ανάγκη ευαισθητοποίησης των παιδιών σε θέματα συνύπαρξης διαφορετικότητας τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία από την πιο μικρή ηλικία. Η λογοτεχνία είναι το μέσο εκείνο που βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που τα περιβάλλει, χωρίς κηρύγματα και διδακτισμούς, αλλά μέσα από αυθόρμητες και φυσιολογικές διαδικασίες συνειδητοποίησης αυτής της πραγματικότητας (Γιαννικοπούλου, 2007). Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων οφείλει να αναδεικνύει την αξία της διαφορετικότητας, την ομορφιά του πλουραλισμού της κοινωνίας και όχι να συνενώνει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, να βρίσκει κοινά σημεία, απαλείφοντας τα διαφορετικά (Αναγνωστοπούλου, 2007). Στην Ελλάδα είναι γεγονός ότι δεν κυκλοφορούν πολλά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που θίγουν την πολυπολιτισμική κοινωνία και μούν σε διαπολιτισμικές συμπεριφορές. Και όσα υπάρχουν, οδηγούν σε διδάγματα και κανονιστικές συμπεριφορές ήθους, ηθικής και προπαγανδίζουν συμπεριφορές αποδοχής της διαφορετικότητας. Χρειάζεται, επομένως, μεγάλη προσπάθεια μέσω της λογοτεχνίας να καλλιεργηθεί, πρωτίστως, η επικοινωνία η οποία συντελεί στην ειρηνική συνύπαρξη, στην αποδοχή, στην αλληλοκατανόηση και στην

προαγωγή της διαφορετικότητας ως κάτι φυσιολογικό για μια σύγχρονη κοινωνία (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι, η μουσική, το τραγούδι, οι τέχνες αποτελούν ένα ακόμη ισχυρό μέσο, τα οποία μέσα από διαπολιτισμικά προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, με τις ξένες γλώσσες, είτε υπάρχουν αλλόγλωσσοι στην τάξη είτε όχι. Με αυτό τον τρόπο, καλλιεργείται η αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας και αναπτύσσονται θετικές στάσεις απέναντι σε κάθε είδους πολυχρωμίας της σχολικής αίθουσας (Νικολάου, 2000). Ουσιαστικά μέσω του δράματος χρησιμοποιούνται οι εμπειρίες των παιδιών, για να εδραιωθεί η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίησή τους σε θέματα που αφορούν σε πεποιθήσεις και συμπεριφορές, προκειμένου να επιτύχουμε αβίαστα αλλαγές σε στερεοτυπικές αντιδράσεις και αντιλήψεις πάνω στις ιστορίες που φέρει ο καθένας μας στη σχολική τάξη. Ανάλογα, θα λέγαμε, ακολουθούνται διαδικασίες αναστοχασμού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και βοηθούν τον εκπαιδευτικό, αλλά, παράλληλα, και τους μαθητές μέσω εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών τεχνικών, ανοίγοντας το δρόμο για μία διαρκή προσωπική ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012).

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελεί μία πρόσφορη μέθοδος στην αντιμετώπιση και διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Είναι πολλές οι εφαρμογές του Η/Υ στην εκπαίδευση του αλλοδαπού μαθητή, αλλά απαιτεί οργάνωση και προγραμματισμό. Χρειάζεται εξοικείωση του μαθητή με το περιβάλλον πλοήγησης και, συνεπώς, των γλωσσικών οδηγιών που δίνονται και προκαλούν εμπόδιο στην εφαρμογή του στη διδακτική πράξη. Αποτελεί εργαλείο χρήσιμο αλλά όχι αυτοσκοπός του μαθήματος και πρέπει να χρησιμοποιείται με σύνεση. Άλλα οφέλη δίνει η γραφή με το χέρι, άλλα με τη χρήση Η/Υ. Πρέπει, λοιπόν, να υπάρχει οργάνωση και στοχοθεσία για το τι θέλουμε να κερδίσουμε κάθε φορά (Νικολάου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός με ευαισθησία απέναντι στις πολιτισμικές αξίες και συνήθειες της κάθε οικογένειας μπορεί να εφαρμόσει στρατηγικές γονικής εμπλοκής με το σχολείο, ώστε να εδραιωθεί ένα στέρεο και χρήσιμο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών. Γνωρίζοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο ζωής τους και συνάμα το ίδιο το παιδί, που τις φέρνει στην τάξη του μέσα, μπορεί να σχεδιάσει πιο αποτελεσματικά τις πρακτικές του και να καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Wong - Lo & Bai, 2013). Μπορεί να προσκληθούν οι γονείς να μοιραστούν εμπειρίες της προσωπικής τους ιστορικής

κληρονομιάς, παραδοσιακές ιστορίες, τραγούδια, να οργανωθούν εργαστήρια με βάση κάποιο θέμα από το αναλυτικό πρόγραμμα ή ως αφιέρωμα σε κάποια ειδική μέρα βασισμένη σε κοινά ενδιαφέροντα και ανάγκες (Sheets, 2005). Η εμπλοκή των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου αποτελεί μία από τις βασικότερες αρχές που βοηθούν τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Η δημιουργία καλού κλίματος, η συνεργατική διάθεση, η εμπλοκή στα δρώμενα του σχολικού περιβάλλοντος είναι στρατηγικές που, όταν αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων, συνεισφέρουν σε θέματα που ο εκπαιδευτικός μόνος του δεν μπορεί πάντα να επιλύσει, όπως είναι, κυρίως, της πειθαρχίας, αλλά και της κατανόησης των αναγκών του παιδιού (Μπασέτας, 2007). Επιπλέον, η γονική εμπλοκή παίζει σημαντικό ρόλο απέναντι στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Επιζητούμε ως εκπαιδευτικοί την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας, τόσο σε δράσεις του σχολείου, αλλά, κατά κύριο λόγο, και στη γεφύρωση του σχολικού περιβάλλοντος με αυτό της κοινωνίας. Αναπτύσσονται, έτσι, σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης, καθώς, επίσης, αναγνωρίζεται και κατανοείται η διαφορετικότητα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Παράλληλα, αναπτύσσονται, επίσης, σχέσεις συνεργασίας, που οδηγούν σε δεσμούς, ενισχύοντας την εκπαίδευση των παιδιών. Ενθαρρύνουμε τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην ενίσχυση της προόδου των παιδιών, μέσω δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο σπίτι (Cummins, 2005). Όταν, μάλιστα, πρόκειται και για πολυπολιτισμικές διαφορές, η εμπλοκή των γονέων συνεισφέρει στην αποδοχή της ετερότητας και της κάθε διαφορετικότητας που εμφανίζεται μέσα στη σχολική τάξη, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές κουλτούρες και ωθώντας στην κατανόηση του Άλλου (Μπασέτας, 2007).

3.3 Η παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου

Το βλέμμα της διεθνούς ατζέντας είναι στραμμένο στην εκπαίδευση, προσπαθώντας να διαμορφώσει εκπαιδευτικές πολιτικές σύμφωνες με τις προσαγές και απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα (Χριστοδούλου, 2013). Σύμφωνα με την έκθεση Ντελόρ (2002, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2013), αρχές, όπως η υπευθυνότητα, η ομαδικότητα, η ενθάρρυνση της συμμετοχής και της πρωτοβουλίας, κ.ά., συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, με στόχο τη μόρφωση ατόμων που θα είναι ικανά και σε θέση να προσφέρουν στην εξέλιξη της κοινωνίας. Οι αρχές αυτές αποτελούν αξίες που βοηθούν τον άνθρωπο στην κατανόηση, αρχικά, του εαυτού του, της σχέσης του με τους άλλους και τη συλλογική, κοινωνική ζωή. Ένας από τους υψηλούς στόχους της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη Διεθνή Επιτροπή, είναι ο κάθε άνθρωπος να ενθαρρυνθεί να λειτουργήσει ανάμεσα στις προσωπικές του παραδόσεις

και πεποιθήσεις με αυτές των πλουραλιστικών στοιχείων που περιγράφουν την οικουμενικότητα, που εν τέλει ανήκει. Αυτό ενισχύει και το όραμα της Επιτροπής για έναν καλύτερο κόσμο (Χριστοδούλου, 2013).

Το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ο κατάλληλος χώρος προκειμένου να αναπτυχθεί ομαλά ένα παιδί. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με συνομήλικους και ενήλικες του επιτρέπουν να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αφομοιώσει κανόνες σωστής συμπεριφοράς, να αναπτύξει και να ολοκληρώσει την αυτοεικόνα του. Επομένως, κύριος σκοπός του σχολείου, δεδομένου ότι πρόκειται για Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία υποδέχεται κι αγκαλιάζει νέους και νέες μαθητές/τριες στην πιο ευαίσθητη κι ευάλωτη ηλικία τους, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών. Στόχος, έτσι, είναι σύμφωνα με τις προσταγές και τις δεσμεύσεις των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης του κάθε μαθητή, καθώς και της κριτικής και διαλεκτικής του ικανότητας, η διαμόρφωση στέρεων ηθικών αξιών και η εξασφάλιση της συναισθηματικής του σταθερότητας μέσα σε ένα περιβάλλον, το οποίο θα διακρίνεται από σεβασμό στη διαφορετικότητα και από πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας, με απώτερο σκοπό την επιτυχή και ομαλή κοινωνική ένταξη του μαθητή (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Σύμφωνα και με τη Διεθνή Επιτροπή, τέσσερις είναι οι πυλώνες της εκπαίδευσης, γνωστοί και ως Πυλώνες Ντελόρ: α) να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε, β) να μάθουμε να πράττουμε, γ) να μάθουμε να συνυπάρχουμε και δ) να μάθουμε να υπάρχουμε (Χριστοδούλου, 2013, σελ. 4). Ακολουθώντας μια προοδευτική παιδαγωγική, από τη μία δίνεται έμφαση στη διδασκαλία με επίκεντρο τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, από την άλλη στρέφεται η προσοχή μας στις κοινωνικές παραδοχές με επίκεντρο την εμπειρία των μαθητών και την κοινωνική τους πραγματικότητα. Ως αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι οι μαθητές μας να ωριμάσουν και να γίνουν ενδυναμωμένα και κριτικά άτομα (Cummins, 2005). Ανάλογα η Sheets (2005), παρουσιάζει οχτώ σημεία, που θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική προσέγγιση της διαφορετικότητας. Αυτά είναι η επίγνωση των πολιτισμικών διαφορών, η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων, η αυτορρύθμιση της μάθησης, που οδηγεί στην αυτοεκτίμηση και, εύλογα, στην κατάκτηση του μαθαίνω πώς να μαθαίνω, η εκμάθηση της γλώσσας, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων συλλογισμού και, τέλος, η αυτοαξιολόγηση, μέσω διαδικασιών αναστοχασμού και κριτικής σκέψης.

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται λόγος για τη Reggio – Παιδαγωγική, που αφορά κυρίως στην πρώτη σχολική ηλικία.

Είναι εκείνη που περιγράφει την επιλογή και εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Αγωγής μέσα από το πρίσμα των παιδαγωγικών μοντέλων της Γενικής Παιδαγωγικής και αναφέρεται σε κάθε διαφορετικότητα που εμφανίζεται στη σχολική αίθουσα και έχει σχέση με τα βιώματα των παιδιών, τις προσωπικές ιδιαίτερες ανάγκες τους, των ενδιαφερόντων τους, καθώς και των τρόπων έκφρασης αυτών. Δεν αποτελεί παιδαγωγικό μοντέλο, αλλά στηρίζεται στην αρχή μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπειριών, των βιωμάτων και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Η θεωρία περνάει στην πράξη. Η καθημερινότητα στην τάξη δίνει αφορμές, ώστε οι στόχοι της γενικής αγωγής να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Με λίγα λόγια, επίκεντρο είναι το παιδί, ανεξάρτητα πολιτισμικού υπόβαθρου. Όμως, αυτά τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία που το καθορίζουν γίνονται σημείο αναφοράς και παιδείας, ώστε να οδηγήσουν στην κατανόηση και αποδοχή του ξεχωριστού Άλλου. Στοχεύεται η αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και η δυνατότητα ίσων ευκαιριών στη μάθηση και την εκπαίδευση. Κι αυτό δεν επιτυγχάνεται αν δε ληφθούν υπόψη οι διαφορές που υπάρχουν. Χρειάζεται ικανότητα σύνθεσης αυτών, αξιοποίησής τους και μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πράξης, χωρίς υπερτονισμούς της διαφορετικότητας, αλλά ούτε και απλουστεύσεις (Γκόβαρης, 2007). Τα παιδιά που επενδύουν την ταυτότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία, αποκτώντας συνείδηση αυτής λόγω αποδοχής και σεβασμού, φτάνουν γρηγορότερα στα επιθυμητά αποτελέσματα, σε αντίθεση με εκείνα που δε νιώθουν την αποδοχή του δασκάλου τους, την εκτίμηση του και αναγνώριση των ταλέντων και των ικανοτήτων τους, με αποτέλεσμα να είναι απρόθυμα να επενδύσουν την ταυτότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2005).

Η διαπολιτισμική αγωγή περικλείει στις αρχές της την προαγωγή της δημοκρατίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της ειρήνης. Κάθε κοινωνικό σύστημα, για να λειτουργήσει, απαιτεί την ύπαρξη των παραπάνω. Η καλλιέργεια και ενδυνάμωση αυτών ξεκινά από το σχολείο όπου μέσα από τη συνεργασία, την κοινωνική συμμετοχή, την εύστοχη διαλογική επικοινωνία διασφαλίζεται η αποδοχή και η αναγνώριση της διαφορετικότητας. Η Reggio – Παιδαγωγική υποστηρίζει τα παραπάνω για την εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο και δεν αφήνει στο περιθώριο, βέβαια, και τη συνεργασία και κοινωνική συμμετοχή και των γονέων (Γκόβαρης, 2007).

Το παιδί που δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο σχολείο δεν είναι εκείνο που εμφανίζει μόνο μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς, δεν έχει σχέση μόνο με τη μάθηση (Μπάμπαλης, 2005). Με την έννοια προσαρμογή εννοούνται όλες εκείνες οι προσπάθειες που καταβάλλει ένας άνθρωπος,

προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Είναι μία συνεχής διαδικασία που απαιτεί έλεγχο και επαναπροσδιορισμό, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν την ομαλή προσαρμογή του ατόμου στα κοινωνικά πλαίσια που ανήκει ή θέλει να ανήκει, ξεπερνώντας τα εμπόδια που προκύπτουν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Έτσι, κατά τη διαδικασία της προσαρμογής του το άτομο βρίσκει τρόπους, τεχνικές και πρακτικές, ώστε να διαχειριστεί τα εμπόδια και τις δυσκολίες, με επιτυχία, αλλά και για να καλύψει τις βασικές του ανάγκες. Δεν έχει αρχή και τέλος. Συμβαίνει σε όλες τις φάσεις της ζωής του, σε κάθε ηλικία και σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία ανήκει το άτομο (Μπάμπαλης, 2005). Άλλωστε η σχολική μονάδα είναι από μόνη της ένα κοινωνικό σύστημα, του οποίου η ύπαρξη και η λειτουργία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αλληλεπιδράσεις τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντός του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας φαίνεται να έχουν πιο ομαλή και εύκολη προσαρμογή, ειδικά όταν πρόκειται για αλλοδαπούς μαθητές, αλλά η προσαρμοστικότητα τους αυτή εξαρτάται άμεσα από τις επιρροές του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Πόσο ελαστικοί ή πειστικοί είναι οι γονείς τους σε σχέση με την προσωπική τους κουλτούρα και τα στοιχεία προέλευσής τους. Τα μικρότερα παιδιά, επίσης, αντιμετωπίζουν τον άγνωστο χώρο του σχολείου ως παιχνίδι, ως ένα μυστήριο που πρέπει να εξερευνηθούν. Τα μεγαλύτερα παιδιά, τώρα, ενώ έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να κατανοούν, να δικαιολογούν και να ερμηνεύουν καταστάσεις, παρουσιάζουν πιο έντονες δυσκολίες, γιατί έχουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού τους (Νικολάου, 2000).

Κοινός παρονομαστής της προσαρμογής και της παρακολούθησης των εξελίξεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η αλλαγή (Μπρίνια, 2008). Πρόσφατα, η έννοια της αλλαγής βρίσκεται στην πρώτη γραμμή ενδιαφέροντος σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης (Parsons & Fidler, 2005). Κρίσιμο στοιχείο αποτελεί, επιπλέον, η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και η εμπλοκή τους ως συνεργάτες. Για να είναι βιώσιμη η αλλαγή προϋποθέτει δέσμευση, δημιουργική σκέψη και πρακτική. Απαιτείται εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων, ανοιχτοί στον διάλογο, έτοιμοι για κριτική θεώρηση και πειραματισμούς (Beabout, 2012). Στηριζόμενοι πάντα και σεβόμενοι αυτό που θεσμικά καλούμαστε να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση, δεσμευόμαστε με κίνητρο την αφοσίωσή μας να ενδυναμώνουμε θετικά τις σχέσεις, που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μαθητών, μαθητών – εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας. Αυτό το πλαίσιο μόνο αισιοδοξία μπορεί να προκαλέσει για την παιδαγωγική ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από τις όποιες συνθήκες (Cummins, 2005).

Επιπλέον, η επικοινωνία, όπως αναλύεται παρακάτω, είναι ένας από τους τρόπους, για να κατανοήσουμε και να αντιληφθούμε την ταυτότητά μας. Η επικοινωνιακή ικανότητα μέσω του διαλόγου συντελεί, όχι μόνο στην ανάπτυξη σχέσεων των μελών μιας ομάδας, αλλά και στην προσπάθεια επίλυσης όλων εκείνων των προβλημάτων που αναδύονται λόγω των αντιπαραθέσεων και των συγκρούσεων. Με αυτή την έννοια έχει σημασία η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας για την εξασφάλιση της επιτυχημένης διαπολιτισμικής συνάντησης και τα στοιχεία της. Επιπλέον, η επικοινωνία απαντά στις προσδοκίες των ατόμων για αναγνώριση. Τα μέλη κάθε κοινωνικής ομάδας στηρίζονται και επιδιώκουν την αναγνώρισή τους (Γκόβαρης, 2004 · Γκόβαρης, 2003). Ο Honneth (1994, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004) θεωρεί ότι η βάση κάθε επικοινωνιακής σχέσης είναι η κοινωνική αναγνώριση του ατόμου από τα μέλη της, γεγονός που οδηγεί στη θετική αυτοαντίληψη της εικόνας του και της ταυτότητάς του. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αναγνώριση διακρίνεται από τη φροντίδα και τη μέριμνα, που βοηθούν στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, την ηθική αναγνώριση, κατά την οποία επιδιώκεται ισότιμη συμμετοχή στις κοινωνικές δράσεις και καλλιεργείται η θετική αυτοεικόνα και, τέλος, την κοινωνική εκτίμηση, σύμφωνα με την οποία όλοι έχουμε ανάγκη να μοιραστούμε τις ιδέες και τις γνώσεις μας και να τις ακούσουν και οι άλλοι. Κάθε άνθρωπος νιώθει την επιθυμία να αναγνωριστεί, να αποκτήσει αξία η οντότητά του, να λάβει αγάπη, να δώσει αγάπη, να νιώσει ασφάλεια, προστασία, να αποκτήσει κυριαρχία και δύναμη. Η παιδαγωγική σχέση βρίσκεται ανάμεσα ακριβώς σε αυτές τις επιθυμίες, τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου, προσδοκώντας να οδηγήσει στην κατανόηση του Άλλου (Καΐλα, 1999).

Δεν αποτελεί στόχο της παρούσας εργασίας η ανάλυση της παιδαγωγικής ανάπτυξης μέσα από τις ψυχοκοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαδικασίες. Αυτός και μόνο ο τομέας θα αποτελούσε μια ξεχωριστή έρευνα, για να αντιμετωπιστεί επάξια. Επειδή, όμως, μια σχολική τάξη αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο πολλών επιστημολογικών και ιδεολογικών εφαρμογών, για να αντιληφθούμε καλύτερα το ρόλο του εκπαιδευτικού που προσεγγίζει και διαχειρίζεται τις διαφορετικότητες των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, θεωρήθηκε χρήσιμο να γίνει έστω και σύντομη αναφορά στις βασικές έννοιες, όπως είναι η παιδαγωγική επικοινωνία, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η παιδαγωγική σχέση, στοιχεία που αποτελούν κριτήρια θετικά ή αρνητικά – λόγω έλλειψής τους – και επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα, τις σχέσεις δασκάλου – μαθητών, τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών (Μπασέτας, 2007).

3.3.1 Παιδαγωγική επικοινωνία

Ως επικοινωνία ορίζεται η έκφραση συμπεριφοράς των ατόμων, που ανήκουν σε μια ομάδα, η οποία επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, αισθάνεται ή σκέφτεται το κάθε άτομο μέσα στην ομάδα αυτή (Τσιπλητάρης, 2001). Η απλούστερα η ανταλλαγή μηνυμάτων ή πληροφοριών, κατά την οποία υπάρχει ένα σημασιολογικό περιεχόμενο και μια λειτουργία, π.χ. να πληροφορήσει, να ρωτήσει, κ. ά. (Μπασέτας, 2007).

Ουσιαστικά για την ανταλλαγή πληροφοριών χρειάζεται ένας πομπός κι ένας δέκτης. Στην πραγματικότητα, η ανθρώπινη επικοινωνία είναι πολύ πιο πολύπλοκη, διότι επηρεάζεται από παράγοντες, όπως ο τρόπος που δίνεται η πληροφορία, το πώς την κατανοεί αυτός που τη λαμβάνει, πώς την ερμηνεύει. Μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αυτή η πολυπλοκότητα, για να αποφεύγονται προβλήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που είναι συχνά κατά τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, γιατί εύλογα κατανοείται πως η επικοινωνία αυτή επηρεάζεται από την κάθε προσωπικότητα των συμβαλλόμενων μερών (Μπασέτας, 2007). Κάθε επικοινωνιακή σχέση διατρέχεται από αντιφάσεις, συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, γεγονός υπαρκτό και αποδεκτό. Στοιχείο αποτελεί, όμως, η διασφάλιση της συνέχειας της επικοινωνιακής διαδικασίας. Χρειάζεται, λοιπόν, τόσο τα μέλη της ομάδας, αλλά και στην προκείμενη περίπτωση ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει την ικανότητα ανοχής των καταστάσεων που προκύπτουν, ώστε να διαχειριστεί την ανασφάλεια και τη συναισθηματική αβεβαιότητα, με σκοπό να εξασφαλίσει το κατάλληλο έδαφος για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων που αναδύονται οι οποίες δεν οφείλονται απαραίτητα μόνο λόγω καταγωγής, φυλής και γλώσσας, αλλά και λόγω των κοινωνικών ανισοτήτων του ατομικού διαφορετικού υπόβαθρου του καθένα που παίρνει μέρος σε κάθε αλληλεπιδραστική συνάντηση πολιτισμικών διαφοροποιήσεων (Γκόβαρης, 2004).

Για να αντιληφθεί ένας άνθρωπος την ταυτότητά του, απαιτεί ικανότητες στοχασμού, κριτικής και συνείδησης του εαυτού του. Επιπλέον, ως ον κοινωνικό, χρειάζεται να είναι ικανό να αναζητά την ταυτότητά του μέσα από την ταυτότητα του άλλου (Drouin - Hans, 2007). Η επικοινωνία είναι ένας από τους τρόπους, για να κατανοήσουμε και να αντιληφθούμε την ταυτότητά μας και καθορίζει την κοινωνική δράση μας (Γκόβαρης, 2004). Επιπλέον, ο τρόπος επικοινωνίας των ατόμων που λειτουργούν και συνυπάρχουν σε έναν κοινωνικό χώρο, αναπτύσσοντας σχέσεις, περιλαμβάνει την έννοια του πολιτισμού. Με τον τρόπο επικοινωνίας εννοούνται όλες εκείνες οι σχέσεις και οι δυνάμεις που αναπτύσσονται, απαραίτητες για τα άτομα που συμμετέχουν στις σχέσεις αυτές, για να επικοινωνήσουν

μεταξύ τους. Με αυτήν την έννοια είναι πολύ πιο ισχυρός ο τρόπος επικοινωνίας με τη δυνατότητα ή μη φυσικής επαφής από ότι η ικανότητα ή μη της γλωσσικής συνεννόησης (Κωτσάκης, et all, 2010).

Η γλώσσα αποτελεί το κατ' εξοχήν εργαλείο επικοινωνίας. Είναι αυτή που ανοίγει με ευκολία το δρόμο μεταξύ των πολιτισμών, μεταξύ των ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Όταν λείπει, όταν η γνώση της γλώσσας του άλλου δεν υπάρχει, τότε οδηγούμαστε στην προσπάθεια γνωριμίας και κατανόησης του άλλου μέσω άλλων οδών. Οι εκφράσεις στο πρόσωπο, ο τόνος και η χροιά της φωνής, η ανάγνωση των συναισθημάτων έχουν πια νόημα, αλλά παραμένει η δυσκολία της επιβεβαίωσης, για το αν κατανοήθηκαν τα μηνύματα σωστά. Η διαπολιτισμική προσέγγιση συντελεί και βοηθάει στη συνάντηση των διαφορών (Drouin - Hans, 2007).

Στο επόμενο υποκεφάλαιο περιγράφονται οι κατηγορίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, δύο εννοιών με άμεση εξάρτηση, σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης των Jones και Gerard (όπ. αναφ. στο Μπασέτας, 2007).

3.3.2 Παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Ως αλληλεπίδραση θεωρείται η διαδραστική σχέση και επιρροή μεταξύ δύο ατόμων, όπως π.χ. δασκάλου – μαθητή, μαθητή – συμμαθητών και ξεκινάει από την επικοινωνία (κοινωνική αλληλεπίδραση) με απώτερο σκοπό την επιρροή για την επίτευξη ενός στόχου, για παράδειγμα, μαθησιακού (Μπασέτας, 2007 · Τσιπλητάρης, 2001). Αν και υπάρχουν διάφορες απόψεις, οι περισσότεροι επιστήμονες συγκλίνουν στο βασικό κριτήριο της αμοιβαίας επιρροής και επίδρασης μεταξύ των ατόμων. Κυρίως, τον όρο τον εντοπίζουμε στην κοινωνική ψυχολογία αλλά χρησιμοποιείται και από άλλες επιστήμες (Μπασέτας, 2007).

Η αλληλεπίδραση, τώρα, που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναφέρεται ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση και αποτελεί υποσύνολο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Μπασέτας, 2007). Περιγράφοντας την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, θα λέγαμε ότι εμπεριέχει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη να καλύψει από τη μια μεριά τους μαθησιακούς στόχους του σχολείου και από την άλλη τους κοινωνικοποιητικούς, ηθικούς και παιδαγωγικούς στόχους (Μπάμπαλης, 2005).

Οι μορφές που παίρνει η παιδαγωγική αλληλεπίδραση περιγράφονται με τους όρους στατική ή δυναμική αλληλεπίδραση, συμμετρική ή ασύμμετρη αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Με τον όρο στατική περιγράφεται εκείνη η μορφή αλληλεπίδρασης, που

επηρεάζεται από τις προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις των αλληλεπιδρώντων ατόμων, τις στάσεις τους ή/και τον τρόπο διδασκαλίας, αν πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, που ως σταθερές ιδιότητες επηρεάζουν τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις πράξεις των ατόμων. Όταν οι επιρροές είναι αμοιβαία δυναμικές, δηλαδή η συμπεριφορά του ενός επιδρά κι επηρεάζει τη συμπεριφορά του άλλου κι εκείνος με τη σειρά του επιδρά στη συμπεριφορά του πρώτου, τότε μιλάμε για δυναμική μορφή αλληλεπίδρασης. Στο σχολείο συνήθως συναντάμε την πρώτη μορφή, όπου η συμπεριφορά ενός μαθητή εξαρτάται από ένα χαρακτηριστικό σταθερό γνώρισμα του εκπαιδευτικού, π.χ. να τιμωρεί μια ανεπιθύμητη πράξη. Κατά τη συμμετρική αλληλεπίδραση ο καθένας ακολουθεί το πρόγραμμά του, δεν ασκείται καμία μορφή εξουσίας στα μέρη, λαμβάνοντας υπόψη, παράλληλα, τις πράξεις και τις συμπεριφορές του άλλου. Συνήθως, η επικοινωνία αυτής της μορφής πραγματοποιείται μεταξύ ατόμων με ισότιμες σχέσεις, όπως είναι οι μαθητές για παράδειγμα. Στην ασύμμετρη, από την άλλη μεριά, αλληλεπίδραση υπάρχει μια μονόπλευρη επιρροή του ενός ατόμου από το άλλο. Συνήθως, η επικοινωνία αυτής της μορφής εμφανίζεται σε άτομα με άνισες σχέσεις και ρόλους, όπως είναι του δασκάλου με τους μαθητές του, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση και οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί (Μπασέτας, 2007).

Είναι γεγονός, λοιπόν, πως πολλά πράγματα κρίνονται στο σχολείο. Για τον Jim Cummins μέσα στο σχολείο, μέσω πρακτικών και δράσεων, χτίζονται σχέσεις. Οι ταυτότητες των εμπλεκόμενων στη σχολική πραγματικότητα τίθενται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση μέσα από την αλληλεπίδραση αυτών των σχέσεων. Μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναπτύσσονται σχέσεις, που στόχος είναι να λειτουργούν ενδυναμωτικά και για τις δύο πλευρές. Οι σχέσεις αυτές αλληλεπίδρασης βρίσκονται στο επίκεντρο της μάθησης και ο κάθε εκπαιδευτικός ελέγχει ως ένα σημείο τον τρόπο διαμόρφωσης των σχέσεων αυτών (Cummins, 2005).

Η έννοια της αλληλεπίδρασης ήδη εμπεριέχεται στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση με την πρόθεση «δια», όπως προαναφέρθηκε. Τα παιδαγωγικά πεδία τώρα που νοείται, τώρα, η αλληλεπίδραση είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες συνομήλικων, το επαγγελματικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κ. ά. (Γκότοβος, 2003).

3.3.3 Παιδαγωγική σχέση

Οι βαθιές κοινωνικές αλλαγές έχουν επηρεάσει και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γεγονός που αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία, που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή, ήδη από το 2000, με το συγκεκριμένο να αφορά αλλαγή μέσα στην τάξη, η οποία δεν είναι ποτέ ανεπηρέαστη από εξωτερικές επιρροές (Eacute & Esteve, 2000).

Ο άνθρωπος, ως προσωπικότητα, συγκροτείται μέσα από τη σχέση του με τον άλλον. Θεμελιώδη και πρωταρχική σημασία έχει η οικογένεια και, αδιαμφισβήτητα, μετά ακολουθεί το σχολείο. Και στα δύο πλαίσια, οικογένειας και σχολείου, οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις λειτουργούν καταλυτικά στη διαχείριση ή μη των προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζονται στην τάξη (Κωτσάκης, et all, 2010). Οι καλές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, η σωστή επιλογή χρήσιμων και αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, η γνώση τεχνικών αντιμετώπισης διάφορων ζητημάτων είτε μάθησης είτε συμπεριφοράς, δεν ισοδυναμούν απαραίτητα με αποτελεσματική διδασκαλία. Χρειάζεται να αναπτυχθούν ανθρώπινες σχέσεις και να γίνει κατανοητό και αποδεχτό ότι είναι η βάση όλων για τη δραστηριοποίηση των μαθητών στο σχολείο (Cummins, 2005).

Αναφερόμενοι στην παιδαγωγική σχέση, δε μιλάμε μόνο για τη μετάδοση γνώσεων αλλά και τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι σχέσεις ανταλλαγής που εμφανίζονται και οι πράξεις αμοιβαιότητας που παρατηρούνται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού περιγράφουν τη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών. Η αμοιβαιότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι δεδομένο, αλλά έχει να κάνει με τη θέληση και των δύο πλευρών να την αναζητούν και να τη διαμορφώνουν (Thill, 1999). Με τον όρο Παιδαγωγική Σχέση περιγράφεται εκείνη η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη, με σκοπό μια επικοινωνία απαλλαγμένη από αρνητικά συναισθήματα, απόρριψη και καταπίεση. Μια επικοινωνία που θα οδηγήσει στην εξέλιξη των μελών τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Εάν, τώρα, αναπτύσσεται παράλληλα στο πλαίσιο της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, τότε συντελεί και στην ικανοποίηση γενικότερων σκοπών αγωγής και μάθησης (Καΐλα, 1999). Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μπορούν να αντιμετωπίσουν τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται στα σχολεία με την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης των μαθητών, η οποία ενδυναμώνεται μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλων και μαθητών, με στόχο της μάθησης που εμφανίζεται, εν τέλει, ως αποτέλεσμα μέσα από την ανατροφοδότηση για μεγαλύτερη προσπάθεια, άρα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Κούρτη - Καζούλλη, 2005).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και ο ρόλος του δασκάλου που αποτελεί κομβικό σημείο ανάμεσα στα συστήματα των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη, στο σχολείο και, γενικά, στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αλλαγή της δικής του συμπεριφοράς απέναντι σε μία συμπεριφορά που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό είναι το κλειδί για τη διαχείριση της συμπεριφοράς αυτής. Στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού ο μαθητής καθρεπτίζει τη σχέση

που έχει με την οικογένειά του. Τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές που απορρέουν και από τις δύο πλευρές, είτε θετικά είτε αρνητικά, είναι πολύ σημαντικά για τα ίδια τα παιδιά και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κωτσάκης, et all, 2010).

Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι διαστάσεις του

4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση στο σχολείο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Μάλιστα, ίσως η πιο κρίσιμη πρόκληση είναι η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για έναν πολύ διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό (Ferrandino, 2001). Είναι γεγονός, ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις φυσικές και κοινωνικές διαφορές τους, πρέπει να επιδιώκουν και να καταφέρνουν εκπαιδευτικές επιτυχίες (Nganga, Kambutu, & Tao Han, 2019).

Τα σχολεία αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς προκλήσεις. Πρέπει, όχι μόνο να αποφέρουν μετρήσιμα αποτελέσματα με μειωμένο προϋπολογισμό, αλλά και να υιοθετούν σύγχρονες και προοδευτικές προσεγγίσεις, να προσφέρουν ελκυστικά προγράμματα σπουδών και να προετοιμάζουν τους νέους για ανύπαρκτες ακόμη θέσεις εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Συναγορώντας στα παραπάνω, μέσα σε αυτό το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και πολυπολιτισμικής ποικιλότητας έρχονται να προστεθούν και άλλα εκπαιδευτικά προβλήματα που καλούνται τα σχολεία να αντιμετωπίσουν, όπως είναι η συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικής θρησκείας, γλώσσας, καταγωγής και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, η διαχείριση του ρατσισμού και των διακρίσεων, που η διαφορετικότητα εμφανίζει, το ζήτημα της παροχής ίσων ευκαιριών, παράλληλα με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις σύγχρονες αυτές προκλήσεις (Αθανασίου, 2007). Έτσι, οι ρόλοι του σχολείου και των εκπαιδευτικών αλλάζουν, το ίδιο και οι απαιτήσεις από αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν, επιπλέον, σε αυξανόμενες πολιτισμικές σχολικές αίθουσες, να ενσωματώνουν μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, να συμμετέχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας και να εμπλέκουν τους γονείς με το σχολείο (OECD, 2009). Επιπλέον, συνεχώς απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν επιπρόσθετες ευθύνες. Εκτός του ότι πρέπει να είναι καλοί γνώστες του αντικείμενου εργασίας τους, περιμένουμε να διευκολύνουν τη μάθηση, να είναι καλοί εκπαιδευτές και να οργανώνουν ομάδες εργασίας. Οφείλουν,

επίσης, να διδάσκουν, να φροντίζουν για την ισορροπημένη ψυχολογία του μαθητή και να τον ενσωματώνουν κοινωνικά. Τους ζητείται να κάνουν διαπολιτισμική εκπαίδευση, για την υγεία, αγωγή πρόληψης, κ. ά. Συχνά πρέπει να φροντίζουν και για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή (Eacute & Esteve, 2000). Περιγράφουμε, έτσι, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως πολλαπλό, όμως, ταυτόχρονα, εννοείται ότι και οι ταυτότητες που χειρίζεται είναι, επίσης, πολλαπλές αλλά και πολυεπίπεδες, οι οποίες προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με το υπάρχον πλαίσιο εργασίας του και τις συνθήκες που καλείται να διαχειριστεί (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012).

Κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές μεταμορφώνουν το νόημα και τον προσανατολισμό του έργου των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Ραγδαίες και ουσιαστικές αλλαγές έχουν επηρεάσει σε βάθος τις σχολικές μονάδες. Όταν οι κοινωνίες αλλάζουν τόσο ραγδαία, εμείς επαναπροσδιορίζουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πολλές φορές, όμως, σηματοδούνται από απογοήτευση. Τα περισσότερα προβλήματα συνδέονται με την ποιότητα. Είναι προσωπική και κοινωνική πρόκληση να πετύχει κανείς υψηλά πρότυπα στην εκπαίδευση και απαιτεί δημιουργική σκέψη και αποφασιστικότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Eacute & Esteve, 2000). Το έργο του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται κι επηρεάζεται από το σύνολο των εμπειριών που έχει αποκτήσει από τα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής και, κατ' επέκταση, επιμορφώσεων που φροντίζουν να τον εκπαιδεύουν και να τον καταρτίζουν και από τα προσωπικά του στοιχεία που ορίζουν την ταυτότητά του. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, αλληλεπιδρώντας, οδηγούν σε μια προσωπική και δημιουργική ανάπτυξη της καθημερινής διδακτικής και παιδαγωγικής του πράξης (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012) και πρέπει να ληφθούν υπόψη, όταν μιλάμε για παρεμβάσεις στο έργο του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του ρόλου τους.

Οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή κοινωνία έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες, που περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους με άμεσο αντίκτυπο και στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, δέχονται και την κριτική του υπόλοιπου κόσμου, όπως είναι οι γονείς, οι οποίοι κρίνουν με βάση τις δικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες ως μαθητές. Συνεπώς, πολλές φορές πιστεύουν πως είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού η παρούσα κατάσταση και, σε περίπτωση αποτυχίας, υπαίτιος είναι εκείνος (Eacute & Esteve, 2000). Οι κοινωνικές ομάδες εκτός σχολείου αναστέλλουν τις εκπαιδευτικές ευθύνες των εκπαιδευτικών. Η πιο σημαντική από αυτές είναι η οικογένεια. Οι περισσότερες μητέρες εργάζονται πλέον και οι γονείς έχουν

λιγότερο χρόνο να αφιερώσουν στα παιδιά τους. Η αύξηση των διαζυγίων και οι μονογονεϊκές οικογένειες, επίσης, λειτουργούν επιβαρυντικά στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική εκπαίδευση των παιδιών που, συνήθως, αμελείται. Υπάρχει η τάση να πιστεύουν ότι οι βασικές ανθρώπινες σχέσεις και οι ηθικές αξίες πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο (Eacute & Esteve, 2000). Η σχολική τάξη αποτελεί μία ομάδα με αρκετά εμπλεκόμενα μέλη, λοιπόν, που καθημερινά αλληλεπιδρούν και βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός καλείται, από τη μια μεριά, να φροντίσει για τη μάθηση τόσο του γνωστικού περιεχομένου όσο και του περιεχομένου κοινωνικής μάθησης και, από την άλλη μεριά, καλείται να αναπτύξει την προσωπικότητα του παιδιού, διατηρώντας τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Δεν είναι υπερβολή να δηλώσουμε ότι το καθήκον του δασκάλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές είναι περισσότερο βοηθός παιδικής μέριμνας παρά ενός συμβατικού δασκάλου (Eacute & Esteve, 2000).

Μεγάλη βιβλιογραφική αναφορά γίνεται στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Larson & Miller, 2011 · Rotherham & Willingham, 2010 · Κασσωτάκης, 1999) οι οποίες πλέον επιδρούν στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξοικειωθούν με αυτές και να ενσωματωθούν κατά μήκος του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μην έχει την αίσθηση ο εκπαιδευτικός ως κάτι ακόμη που πρέπει να διδάξει. Πρέπει να δίνονται μαθησιακές ευκαιρίες μέσα σε πραγματικές καταστάσεις (Larson & Miller, 2011). Η εποχή που διανύουμε διακρίνεται από επαναστατικές αλλαγές που απαιτούν διαφορετικές ικανότητες. Παρόλα αυτά, οι ικανότητες που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν στο πλαίσιο αυτό δεν είναι καινούριες: κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων σε συνεργατικά πλαίσια, στοιχεία βασικά, έτσι κι αλλιώς, για τον άνθρωπο, πληροφορικός εγγραμματισμός και η επίγνωση της παγκοσμιοποίησης (Rotherham & Willingham, 2010 · Κασσωτάκης, 1999). Ο Duncan (2009, όπ. αναφ. στο Larson & Miller, 2011), αναφερόμενος στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, εστιάζει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της επιμονής και της επίλυσης προβλημάτων, σε συνδυασμό πάντα με την ικανότητα να λειτουργεί κάποιος ως μέλος μιας ομάδας. Επιπλέον, σημαντικά είναι και η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας και η γνώση των νέων τεχνολογιών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει πως οι δεξιότητες, που πρέπει να επιτύχουν οι δάσκαλοι, είναι συγκεντρωμένες σε τρεις κατηγορίες: 1. Συνεργασία με άλλους (με τους μαθητές ως άτομα και με συναδέλφους για ενίσχυση του επαγγελματισμού τους), 2. Εργασία με τις γνώσεις, την τεχνολογία και την πληροφόρηση (πρόσβαση, ανταπόκριση και μετάδοση γνώσεων, χρήση εργαλείων και γνώσεων ΤΠΕ) και 3. Εργασία με και στην κοινωνία (προετοιμασία των μαθητών για κοινωνική υπευθυνότητα και

ενίσχυση του διαπολιτισμικού σεβασμού και κατανόηση) (European Commission, 2010). Παρόλο που είναι ευρύ το πεδίο ορισμού των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, ουσιαστικά δίνεται έμφαση στο τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές με τη γνώση και πώς θα τη χρησιμοποιήσουν σε πραγματικές καταστάσεις (Larson & Miller, 2011). Επιπρόσθετα, έχει σημασία στο πώς θα διδαχθούν οι ικανότητες μέσα από τη διδασκαλία και όχι μόνο αλλάζοντάς την να φέρει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτήσουν τις επιθυμητές ικανότητες (Rotherham & Willingham, 2010).

Αντιμέτωποι με αυτήν ποικιλομορφία του περιβάλλοντος των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διαφοροποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Οφείλουν, επίσης, να εξετάσουν τις δικές τους στάσεις στη διδασκαλία (Eacute & Esteve, 2000). Ενισχυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση, επίσης, λειτουργεί η αναγνώριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού ότι η επιτυχία σε μία τάξη με διαφέροντες μαθητές εξαρτάται από τη δική του ικανότητα να αντιληφθεί τη διαφορετικότητα ως κανόνα, ως γεγονός και ότι είναι θεμελιώδης σε όλες τις πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης. Χρειάζεται δέσμευση και σημαντική επένδυση χρόνου και ενέργειας, για να το επιτύχει (Sheets, 2005).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να εκπληρώσει ένα σύνολο κοινωνικών ρόλων, με σκοπό την προώθηση της αγωγής και της μάθησης, γεγονός που αναμένεται και προσδοκάται από τον περίγυρό του, για να λειτουργήσει σωστά το σχολείο. Οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι συγκεκριμένοι, αλλά προσδιορίζονται συνεχώς μέσα από το πλαίσιο επικοινωνίας που έχει καθοριστεί κάθε φορά από τους εμπλεκόμενους, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, τις συγκρούσεις και τις τοποθετήσεις του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Γκόβαρης, 2004). Σύμφωνα με τον Habermas (1973, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004, σελ. 183), οι κοινωνικοί ρόλοι οδηγούν στην κοινωνικοποίηση μέσα από τη διαδικασία της κριτικής επεξεργασίας αυτών των ρόλων, με σκοπό να αναδύεται η ατομικότητα του καθένα. Με τον αναστοχασμό και την κριτική οπτική οι ρόλοι αναλύονται, εξηγούνται, κατανοούνται, επαναπροσδιορίζονται και οδηγούν στην αποφυγή στεροτυπικών αντιλήψεων για τη θέση των άλλων και τη συνειδητοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων που συγκροτούν κάθε άτομο (Γκόβαρης, 2004). Γενικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προετοιμάσει τους μαθητές του για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, όπου πρόκειται να ζήσουν και να εργαστούν. Αυτός ο ρόλος κρίνεται ακόμη πιο σημαντικός, αν αναλογιστεί κανείς και τη ραγδαία εξέλιξη του κόσμου (Larson & Miller, 2011).

4.2 Αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τον ρόλο του

Με την έννοια «ρόλος» νοούνται όλες εκείνες οι ενέργειες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές, που περιμένει κανείς να εκτελέσει κάποιος λόγω της θέσης που κατέχει (Μπασέτας, 2007). Με την έννοια «αντίληψη» περιγράφονται εκείνες οι βαθιές στάσεις και τα πιστεύω που διακρίνουν έναν άνθρωπο ως άτομο και προσωπικότητα και χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητά του αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό (Rokeach, 1968, όπ. αναφ. στο Nelson & Guerra, 2014, σελ. 4). Έχουν, συνήθως, διαμορφωθεί μέσα από τις εμπειρίες του και τη διδακτική του πράξη, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, χωρίς συστηματοποίηση και ενσυνείδητη υιοθέτηση αυτών (Ματσαγγούρας, 2002). Έτσι, οι αρνητικές αντιλήψεις, για παράδειγμα, για τους διαφέροντες μαθητές και τις οικογένειές τους οδηγούν σε χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και, συνήθως, ρίχνουν την ευθύνη στο γλωσσικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού (Nelson & Guerra, 2014).

Το περιβάλλον καθορίζει το έργο των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές συνθήκες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Σύμφωνα με τους Eacute και Esteve (2000), η εκπαιδευτική αλλαγή χαρακτηρίζεται τα τελευταία είκοσι χρόνια από σημεία που αναφέρονται στη δημιουργία νέων κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση. Μερικά από αυτά επηρεάζουν σημαντικά την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην τάξη και αναφέρονται στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφερθούμε στις νέες ευθύνες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς, εκτός του να είναι γνώστες του διδακτικού αντικείμενου, να είναι ψυχολόγοι, υποστηρικτές του παιδιού, να το ενσωματώνουν κοινωνικά, να κάνουν διαπολιτισμική εκπαίδευση, να εκπονούν διάφορα προγράμματα, κ. ά. Επίσης, ένα ακόμη σημείο είναι η πιεστική ανάγκη για βελτίωση του προγράμματος σπουδών. Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και οι αλλαγές σε κοινωνικές και τεχνολογικές ανάγκες της σημερινής κοινωνίας απαιτούν επανέλεγχο του προγράμματος σπουδών. Δεν είναι μόνο να γνωρίζει κανείς τα σύγχρονα διδακτικά αντικείμενα, είναι εξαιρετικά, επίσης, δύσκολο να τα κατέχει σε βάθος, με αποτέλεσμα να προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας και να νιώθουν ευάλωτοι στη νέα γνώση. Μερικοί εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην αλλαγή, επειδή δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν παλαιά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν επί χρόνια και να αντικατασταθούν με καινούρια, που δε διδάχθηκαν στη βασική τους μόρφωση. Άλλοι δυσπιστούν στις αλλαγές του προγράμματος σπουδών, γιατί πιστεύουν ότι παραμονεύει μια πολιτική που στοχεύει στην εγκατάλειψη των ανθρωπιστικών επιστημών

και στην υποταγή του εκπαιδευτικού συστήματος στα ισχυρά οικονομικά και τεχνικά συμφέροντα (Eacute & Esteve, 2000).

Καμία σχολική τάξη δεν είναι ίδια, αλλά διακρίνεται από τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Αναδύονται ρόλοι που βοηθούν ή εμποδίζουν τη σύναψη σχέσεων και τη δομή της τάξης. Έτσι, κάποιοι είναι ηγέτες, άλλοι δημιουργούν εύκολα φιλίες, είναι εκείνοι που λειτουργούν ειρηνοποιητικά, ανταγωνιστικά, είναι οι περιθωριοποιημένοι, κ.ά. (Καΐλα, 1999). Η σχολική τάξη είναι μία κοινωνική ομάδα με τους δικούς της νόμους και κανόνες, τα μέλη της οποίας μοιράζονται κοινά καθήκοντα και υποχρεώσεις. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να γνωρίζει τους κανόνες αυτής της ομάδας, να εντοπίζει τις σχέσεις που προκύπτουν και να κατανοεί τις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται. Με αυτόν τον τρόπο, θα περιορίσει τις συγκρούσεις και τα προβλήματα επικοινωνίας, θα ελέγξει και θα ενισχύσει τη μαθητική επίδοση, θα προλάβει προβλήματα πίεσης και άγχους αλλά και θα βοηθήσει την ομάδα να καλλιεργήσει τη συνεργασία, την αποδοχή του άλλου, την υιοθέτηση κανόνων κοινωνικής ζωής και αξιών (Μπασέτας, 2007). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που εντοπίζουν τις δυσκολίες που έχει ένα παιδί στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Στην προσπάθειά τους να παρέμβουν και να βοηθήσουν οφείλουν να είναι πολύ προσεχτικοί, όταν δηλώνουν τα αίτια, π.χ. οικογενειακό περιβάλλον, γλώσσα, σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Επομένως, οφείλουν πρώτα να τα αναζητήσουν, να βεβαιωθούν για τους λόγους που ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής, ώστε να μπορέσουν να παρέμβουν αποτελεσματικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Πρέπει να παρατηρούν ξεχωριστά τα μέλη της ομάδας τους, να αναγνωρίσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, τα συναισθήματα που γεννιούνται, γιατί, ουσιαστικά, το κλίμα της τάξης δεν το αποφασίζει μόνο ο εκπαιδευτικός, αλλά και τα ξεχωριστά μοναδικά όντα που αποτελούν μέλη υποομάδων μέσα στο σύνολο της ευρύτερης ομάδας της σχολικής τάξης (Καΐλα, 1999). Σημαντικός παράγοντας σε αυτήν την κατεύθυνση είναι και η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού και οι ενέργειες που επιλέγει, ώστε η βοήθεια να έχει νόημα και να φέρει επιτυχία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, αν αντιληφθεί ότι ο ρόλος του απαιτεί επιμονή, θάρρος και συναίσθημα, τότε θα αναπτύξει δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται, για να διδάξει διαφορετικές προσωπικότητες, εξασφαλίζοντας την ισότητα και τη δικαιοσύνη ανάμεσα στις διαφορετικές προσωπικότητες (Sheets, 2005).

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, που αναφερθήκαμε στο υποκεφάλαιο 3.3.2, συντελεί στη σχολική κοινωνικοποίηση, με βασικότερο τον ρόλο του δασκάλου και τις σχέσεις που

αναπτύσσει με τους μαθητές του. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει πρακτικές που στηρίζονται στο δημοκρατικό πνεύμα και το σεβασμό. Η δυσκολία αυτή οφείλεται στην άνιση σχέση εξουσίας που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι τελευταίοι αναγνωρίζουν την αυθεντία στον ρόλο του εκπαιδευτικού, την επιρροή που τους ασκεί, καθώς και τον κοινωνικό έλεγχο, προσδοκώντας τόσο μαθησιακά αποτελέσματα όσο και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Μπάμπαλης, 2005).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται και δικαιολογεί την επιλογή του επαγγέλματός του, παρατηρώντας την αποδοχή και την ανεκτικότητα, την κατανόηση και την επιείκεια που δείχνουν απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και διαπνέει το έργο τους με τις ιδέες και δράσεις που εφαρμόζουν, αντιστεκόμενοι στο ξενοφοβικό της περιβάλλουσας κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν οι ίδιοι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις ανάλογα το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσαν και υπάρχουν. Οι επιρροές από τις κοινωνικές επιδράσεις είναι εύλογο να έχουν επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα γενικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αξίζει να σημειωθεί, όμως, πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει τους χαρακτηρισμούς που προσάπτει στους μαθητές του. Υπάρχει κίνδυνος να περάσει δικές του αντιλήψεις που θα στιγματίσουν ένα παιδί και μοιραία να επηρεάσει και τις αντιλήψεις των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στον άλλον. Νιώθοντας το παιδί καθημερινά το βάρος του διαφορετικού, βιώνοντας έντονα ψυχολογικά προβλήματα και με τη συναίνεση του δασκάλου, τότε αυτό και το ίδιο το παιδαγωγικό κλίμα επηρεάζει, δημιουργώντας ανεπιθύμητες καταστάσεις, αλλά και το παιδί το κουβαλάει και στην ενήλικη ζωή του έξω στην κοινωνία, καθιστώντας το φορτίο αβάσταχτο (Μπασέτας, 2007).

Σήμερα πιο περίπλοκες διδακτικές διαδικασίες απαιτούνται, ώστε να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές των συνθηκών της σχολικής τάξης. Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ή δε θέλουν να τις υιοθετήσουν ως δικές τους (Eacute & Esteve, 2000). Παράδειγμα αποτελούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους οποίους εμπεριέχονται και οι αλλόγλωσσοι ή αλλοδαποί, πέρα από εκείνους που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω άλλων αιτιών και φοιτούν παράλληλα σε ειδικές τάξεις, όπως είναι τα τμήματα ένταξης. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος να χαρακτηριστούν οι εκπαιδευτικοί ως μη διαθέσιμοι να αναλάβουν τις παραπάνω περιπτώσεις, δηλώνοντας ότι δεν είναι δική τους ευθύνη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν πολιτισμικά. Απαιτεί, όμως, επίγνωση ότι πρόκειται για ένα απαιτητικό έργο με πολλή δουλειά, δέσμευση και σημαντική επένδυση χρόνου και ενέργειας από τη μεριά τους. Δεν

αρκεί η αναγνώριση της ύπαρξης της διαφορετικότητας στα σχολεία, αλλά χρειάζεται ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και ευθυγράμμιση μεταξύ των προσωπικών αξιών του εκπαιδευτικού και των διαφερόντων στοιχείων της σχολικής τάξης, ώστε και η μαθησιακή διαδικασία να μην υποβαθμίζεται (Sheets, 2005). Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, γνωρίζουμε την αξία της πετυχημένης διδασκαλίας (Futrell, Gomez, & Bedden, 2003). Γενικά, ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ξεκινώντας από την τάξη του, επηρεάζει τις σχέσεις που δημιουργούνται και αλληλεπιδρούν μετέπειτα στην κοινωνία (Cummins, 2005) και συμβάλλει στην ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, επιδρώντας, παράλληλα, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην κοινωνικοποίησή του (Αθανασίου, 2007).

4.2.1 Παιδαγωγικός – κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η συλλογική ταυτότητα του κάθε ατόμου θεμελιώνεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ως άτομο, αρχικά, ως μονάδα αποκτά ρόλους σε όλα τα στάδια της ζωής του, π.χ. είναι το παιδί μιας μητέρας, ο μαθητής ενός δασκάλου, ο κάτοικος μιας χώρας, κ.τ.λ. Η αποδοτική ανταπόκριση στους ρόλους του και η ανάπτυξη εκείνων των προσόντων, που τον κάνουν να προσαρμόζεται στο κοινωνικό σύνολο καλείται κοινωνικοποίηση (Μπάμπαλης, 2005). Η κοινωνία δε ζητάει πλέον από τον εκπαιδευτικό να προετοιμάσει τη νέα γενιά για τις τωρινές ανάγκες της αλλά για τις προκλήσεις που θα συναντήσει στο μέλλον, σε μία κοινωνία που ακόμα δεν υφίσταται (Eacute & Esteve, 2000). Η ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης του ατόμου οδηγεί στην επιθυμητή συνοχή της ανθρωπότητας, γεγονός που αποτελεί υψηλό μέλημα της ανθρωπότητας (Χριστοδούλου, 2013). Υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης πολλαπλών ταυτοτήτων, από τη στιγμή που κάθε άτομο ανήκει σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες και γίνεται ακόμη περισσότερο αντιληπτό, αν αναλογιστεί κανείς και το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, το άνοιγμα των συνόρων και τις ανταλλαγές και μετακινήσεις μεταξύ των κρατών (Κασσωτάκης, 1999).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο πιο σημαντικούς παράγοντες που συντελούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ήδη από την προσχολική ηλικία η οικογένεια αρχίζει να διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού, η οποία συνεχίζει να διαμορφώνεται και κατά την υπόλοιπη σχολική ζωή του μέσα στη σχολική τάξη. Παράλληλα, με τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του κατακτούνται και εκείνοι οι παράγοντες που συντελούν στην κοινωνική προσαρμογή του. Πρόκειται για μία συνεχής διαδικασία η οποία στηρίζεται και εξαρτάται από τις σχέσεις και τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων – παιδιών και εκπαιδευτικών – μαθητών (Μπάμπαλης, 2005).

Κατά τη σχολική του κοινωνικοποίηση, τώρα, καλείται να γνωρίσει μια καινούρια πραγματικότητα, να αποκτήσει στάσεις, αξίες και αντιλήψεις τέτοιες, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία σε ένα πλήθος κανόνων, απαιτήσεων και υποχρεώσεων σε συνάρτηση με τη συνύπαρξή του με άλλες προσωπικότητες, με τις οποίες αλληλεπιδρά τότε θετικά και τότε αρνητικά (Μπάμπαλης, 2005). Επομένως, ο ίδιος καλείται, αρχικά, να σέβεται την ατομικότητα του κάθε παιδιού, να στηρίζεται στα βιώματα και τις εμπειρίες του και να προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία, γνωρίζοντας τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Το σχολείο δεν μπορεί να είναι απλά ένας μηχανισμός προώθησης γνώσεων και προετοιμασίας αποκλειστικά για τη ζωή, αλλά πρέπει να προσφέρει κι εμπειρίες ευχάριστες και δημιουργικές, να αποτελεί χώρο χαράς, γεμάτος ζωντάνια και ευφορίας για το παιδί. Η σχολική ταυτότητα που αναπτύσσουν οι μαθητές και αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αλλά και το πώς οι συμμαθητές τους τους βλέπουν ως μαθητές και ως συμμαθητές μαζί με τις σχολικές τους εμπειρίες είναι σημαντική για τη σχολική τους επίδοση και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Αν θεωρούν ότι κρίνονται αρνητικά ή υποτιμητικά, μπορούν να ανταποκριθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναζητήσουν προσοχή, εκδίκηση ή να αντιδράσουν αμυντικά ή επιθετικά. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να ενοχλήσει τους εκπαιδευτικούς ή να νιώσουν απειλή, με αποτέλεσμα να οδηγήσει σε τιμωρητικές μεθόδους (Sheets, 2005). Ο εκπαιδευτικός έχει πολύ μεγαλύτερη δύναμη από ότι νομίζει, για να βοηθήσει τους μαθητές του να θέσουν εξ αρχής στην τάξη του αρχές και κανόνες. Όταν οι μαθητές στηρίζονται ο ένας στον άλλον, όταν μάθουν η γνώση τους να εξαρτάται ή / και να οφείλεται στον άλλον, όταν είναι υπόλογοι για τη συμπεριφορά τους στους συμμαθητές τους, τότε οι κανόνες υιοθετούνται αυτόματα και ενστερνίζονται πολύ πιο εύκολα και φυσιολογικά από ότι σε μια παραδοσιακή τάξη, στην οποία ο εκπαιδευτικός θέτει τους κανόνες που θεωρεί ότι οι μαθητές του οφείλουν να ακολουθούν (Cohen, 1994).

Όσο δύσκολο είναι για τον κάθε μαθητή να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, που φέρνει στη σχολική τάξη από το οικογενειακό του περιβάλλον, τόσο δύσκολο είναι και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαχειριστεί ένα πλήθος παιδιών μέσα στην τάξη, διαφορετικών μεταξύ τους, με τις ιδιομορφίες και τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς τους (Μπάμπαλης, 2005). Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να εμπλέξει τους μαθητές του στις αποφάσεις που αφορούν στην τάξη, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας, αφήνοντας τους ίδιους να επιλέξουν, να καθορίσουν και να οργανώσουν τον τρόπο μάθησης, χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές αρετές όπως είναι η εμπιστοσύνη, η αισιοδοξία και η πίστη στις ικανότητες των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός με δημοκρατικό

στυλ διδασκαλίας αφήνει τους μαθητές του να αυτενεργούν, παρεμβαίνοντας ελάχιστα και μόνο στην περίπτωση που εκδηλωθεί αδυναμία, αντιμετωπίζοντας έτσι όλους ως ισότιμα μέλη της ομάδας. Επίσης, καλλιεργεί τη συνεργασία και το διάλογο, δύο σημαντικά στοιχεία που, από τη μια μεριά οι μαθητές δείχνουν να απολαμβάνουν και, από την άλλη, βοηθούν και στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών στις σχέσεις που υπάρχουν (Μπασέτας, 2007). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρώτα να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους και να θεμελιώσουν τη δική τους προσωπική θεωρία πριν οριστούν ως έτοιμοι να διδάξουν διαφέροντες μαθητές, ανεξάρτητα καταγωγής, κοινωνικής τάξης ή οποιασδήποτε άλλης ιδιαιτερότητας παρουσιάζουν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Παραπάνω είδαμε τη συνεργατική μάθηση ως μία παιδαγωγική διαδικασία που ευνοεί την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, δημιουργούνται αισθήματα εμπιστοσύνης και φιλίας, συντελεί στην κατάκτηση εννοιών, στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και στην επίλυση προβλημάτων, ευνοώντας ιδιαίτερα ετερογενή τμήματα με στοιχεία έντονης διαφορετικότητας, όπως στο έθνος ή τη φυλή (Cohen, 1994). Η εμπιστοσύνη είναι ένας παράγοντας ζωτικής σημασίας για τη σχολική πραγματικότητα σε όλους τους τομείς της. Η μελέτη της βιβλιογραφίας αποδεικνύει τη σημαντικότητα της εμπιστοσύνης ως ένα θετικό παράγοντα, που προωθεί τη σχολική αποτελεσματικότητα (Coleman, 2012) κι ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας (Tschannen - Moran, 2001). Το πρόσωπο του δασκάλου είναι εκείνο που ωθεί τους μαθητές του στη συνεργατική μάθηση, που διοργανώνει συλλογικές δραστηριότητες, ομαδικές δράσεις τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική αίθουσα. Ο δάσκαλος σε ρόλο καθοδηγητή βοηθά τους μαθητές του να αυτενεργήσουν ως μέλη της ομάδας, ψάχνοντας για λύσεις και ενέργειες που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται, παράλληλα, και η αποδοχή και η αναγνώριση από τους άλλους, ο σεβασμός και η στήριξη, ανεξάρτητα διαφορών, λόγω των κοινών στόχων που έχει αποφασίσει η ομάδα (Μπασέτας, 2007). Επιπλέον, με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, προσδίδοντας ρόλους ενηλίκων, όπως το να ακούν ο ένας τον άλλον, να αποδέχονται τις ιδέες των άλλων και να δουλεύουν μαζί πάνω σε αυτές, να οργανώνουν και να ελέγχουν το περιβάλλον γύρω τους (Cohen, 1994).

Συμπληρωματικά, στα αναλυτικά προγράμματα αγνοείται η κοινωνική διαφορά, με συνέπεια το σχολείο να μην τη λαμβάνει υπόψη στη συγκρότηση των σχέσεων που οικοδομούνται στο σχολείο. Το φύλο, η θρησκεία, η γλώσσα, το κοινωνικό και γνωστικό

υπόβαθρο, κ.ά. δεν μπορούν να αποτελούν έναν μόνο παράγοντα που να περιγράφει αυτήν την κοινωνική διαφορά, αλλά εμφανίζονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων, στις σχέσεις που περιγράφει τις κοινωνικές τους ταυτότητες και ετερότητες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την κοινωνική διαφορά και είναι πάντα αμοιβαίος. Αυτό εξηγείται λόγω της ύπαρξης των κοινωνικών σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων. Επίσης, δεν αφορά μόνο αποκλεισμό από το ξένο αλλά και από το οικείο. Δε σημαίνει αποκλείομαι από τη σχέση με κάτι αλλά από τη σχέση με κάποιους, είναι η άρνηση της ένταξης κάποιου σε μια ομάδα, σε μια κοινότητα (Κωτσάκης, et all, 2010).

4.2.2 Η διαπολιτισμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρθηκε, οι κοινωνίες από μονοπολιτισμικές μεταβάλλονται σε πολυπολιτισμικές, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης (OECD, 1987). Η Ανδρούτσου (2000, όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ. 79) προτιμά να αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως «διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πρακτικής» με εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών, απαλλαγμένων από στερεότυπα και προκαταλήψεις, που στοχεύουν στην εξάλειψη των διακρίσεων που εμφανίζονται στη σχολική πραγματικότητα και αφορούν στο φύλο, στην καταγωγή, τη θρησκεία, τους μαθητές με μαθησιακές αδυναμίες ή τους άριστους, οτιδήποτε, με λίγα λόγια, ορίζει τη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση αποφεύγει στερεοτυπικές αντιλήψεις του πολιτισμού, με την έννοια ότι προσπαθεί να μη δημιουργεί συγκεκριμένα προφίλ μαθητών, αλλά αξιοποιεί την ατομικότητα του καθένα, τις προσωπικές του σκέψεις και συμπεριφορές (Howard, 2003 · Κασσωτάκης, 1999).

Βασικές αρχές για την καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας τόσο του εαυτού μας όσο και του άλλου στο σχολικό περιβάλλον είναι ο σεβασμός, η κατανόηση, η ανεκτικότητα, η συνεργασία και εναρμόνιση των διαφορετικών απόψεων με άτομα, που δε μοιάζουν απαραίτητα με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, είναι φιλικοί, διακατέχονται από ανοιχτό πνεύμα, αποφεύγουν τις διακρίσεις και ενισχύουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών (Subba, 2014). Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης εξυπηρετεί την αποδοχή της διαφοράς και καλλιεργεί την κοινωνική συνοχή (Κασσωτάκης, 1999).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να εφαρμόσει γενικά το Μοντέλο Εκπαιδευτικού Προγράμματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δηλαδή να

είναι ικανός να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, να μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και στερεοτυπικά πρότυπα, να μπορεί να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά, να μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές του στην αλληλαποδοχή και στην αλληλοκατανόηση, να σέβεται τη διαφορετικότητα και να εμπνέει με τις πράξεις του και τους μαθητές του και, γενικά, θα λέγαμε να αποπνέεται από όλα εκείνα τα στοιχεία που τον ορίζουν ως καλό επαγγελματία του χώρου (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει και να στηρίξει τους μαθητές με τεχνικές που μπορούν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικού τύπου στρατηγικές, οι οποίες ενθαρρύνουν, επιβραβεύουν και προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μαθητή – δασκάλου. Άλλωστε οι αντικοινωνικές στρατηγικές μόνο στη διάκριση των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν και να προκαλέσουν αισθήματα ανταγωνισμού και ατομικισμού (Καϊλα, 1999). Έμφαση πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οικοδομήσουν παιδαγωγικές πρακτικές σχετικές και με σημασία για την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Howard, 2003).

Για να είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός στη διδακτική του πράξη, απαιτούνται ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες (Καλδή, 2007) και, κατ' επέκταση, να είναι ευαισθητοποιημένος στη διαπολιτισμική επικοινωνία, μέσω της οποίας θα βοηθηθεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολυχρωμία των διαφορετικότητων της σχολικής του τάξης (Le Roux, 2002, όπ. αναφ. στο Καλδή, 2007). Η επικοινωνία είναι επιθυμητή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, για να εκφράσουν τον προσωπικό τους κόσμο, να έρθουν στην επιφάνεια βιώματα και εμπειρίες τους, να μοιραστούν με τους άλλους στοιχεία της ταυτότητάς τους, ώστε να επιτευχθεί η αλληλοαναγνώριση (Καλδή, 2007). Από την επισκόπηση ερευνών που παρουσιάζει η ίδια φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ακόμη και σε χώρες με πολυετή εφαρμογή προγραμμάτων στη διαπολιτισμικότητα, παρουσιάζεται μειωμένη η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών από την αρχική τους, ακόμη, εκπαίδευση. Σύμφωνα με την PISA (OECD, 2016), από την άλλη μεριά, οι μειονεκτούντες μαθητές επωφελούνται από τους εκπαιδευτικούς με καλύτερη κατάρτιση και με αναπτυγμένες δεξιότητες και ικανότητες. Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να αναπτύσσονται επαγγελματικά, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες, γνώσεις και πρακτικές, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών τους και της κοινωνίας (Gunduz, 2016 . Schoenfeld, 1999).

4.3 Η έννοια της ικανότητας – ετοιμότητας - επάρκειας

4.3.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού

Η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η μεγάλη ποικιλομορφία έχουν προτρέψει τους δασκάλους να καλλιεργήσουν τις πολιτισμικές τους ικανότητες, ώστε να εργαστούν με επιτυχία στα σχολεία με πολιτισμικές διαφορές (Hajisoteriou, Maniatis, & Angelides, 2019). Πέρα από τη γνώση του αντικειμένου τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Παράλληλα, η διδασκαλία είναι ένα αρκετά δύσκολο και απαιτητικό επάγγελμα. Για να γίνει αυτό αποτελεσματικότερο, απαιτεί πολύ υψηλά επίπεδα γνώσης, δεξιοτήτων και αφοσίωσης (Schoenfeld, 1999).

Επομένως, όπως αναφέρει η θεωρία, σε έναν γοργά μεταβαλλόμενο κόσμο είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να αναπτύσσονται διαρκώς και να επεκτείνουν τις ικανότητές τους. Με την έννοια ικανότητες νοούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις τους, που κρατούν το κλειδί για την ανάπτυξη της μαθησιακής επίδοσης και μαθητικής επίτευξης. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια ικανότητα διδασκαλίας εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, άμεσα συνδεδεμένο με την πράξη της διδασκαλίας. Η έννοια ικανότητα εκπαιδευτικού αναφέρεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού σε πολλαπλά επίπεδα (Caena, 2013). Ακόμα και στην περίπτωση που η ετοιμότητα των μαθητών και η μαθησιακή τους υπευθυνότητα είναι χαμηλή, μπορούν να ενεργοποιηθούν θετικά χάρη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Gunduz, 2016).

Ο δάσκαλος, επομένως, για να πετύχει το επιθυμητό κλίμα μέσα στην τάξη, τόσο σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας όσο και σε θέματα πειθαρχίας, πρέπει να διακρίνεται από κάποιες ικανότητες. Αρχικά, να έχει σφαιρική αντίληψη της μάθησης και της διδασκαλίας. Τι διδάσκει και σε ποιον, όπως και τι μεθόδους και τεχνικές θα επιλέξει, για να είναι αποδοτικότερος. Επιπλέον, πρέπει να έχει την ικανότητα του αναστοχασμού, να αναρωτιέται κάθε φορά για τις επιλογές του, να τις αξιολογεί και επαναξιολογεί, ψάχνοντας για κανόνες ασφαλείας και πρακτικές που θα βοηθήσουν στο καλό παιδαγωγικό κλίμα. Σε αυτό προστίθεται και η ικανότητα ενεργοποίησης όλης της τάξης, ακόμα και του πιο αδιάφορου μαθητή με επιδεξιότητα και εγρήγορση. Αλλά και, παράλληλα, να χαρίζει την προσοχή του ισόποσα και ισάξια προς όλους τους μαθητές, αναγνωρίζοντας ποιος μαθητής δεν κατάλαβε κάτι ή ενοχλείται από κάτι. Η διακοπή σε εκείνη τη στιγμή του μαθήματος, οι ερωτήσεις του

δασκάλου και η ενίσχυση της αίσθησης του συναισθήματος ότι ο δάσκαλος είναι παρών, βλέπει και κατανοεί τις ανάγκες του τμήματος, ενισχύουν τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των σχέσεων του ίδιου με τους μαθητές του (Μπασέτας, 2007). Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στην ενσυναίσθηση, ως εκείνο το στοιχείο των ικανοτήτων που διαθέτει ένα άτομο και του επιτρέπει να προσδιορίζει το εγώ του σε σχέση με τη θέση του άλλου, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά. Με την ενσυναίσθηση κατανοούνται οι συμπεριφορές, ερμηνεύονται οι στάσεις και ενέργειες του ατόμου στο πλαίσιο της συλλογικής του ταυτότητας, ορίζοντας την επικοινωνία μεταξύ των μελών ως πράξη αναστοχαστικής διαδικασίας των σχέσεων που δημιουργούνται. Συνεπώς, η ενσυναίσθηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ευνοεί την κριτική και αναστοχαστική σκέψη μας, αναφορικά με τις αντιλήψεις για το διαφορετικό (Γκόβαρης, 2004). Επιπλέον, ο αναστοχασμός βοηθάει όλες αυτές τις εμπειρίες που συσσωρεύονται διαισθητικά ως σκέψεις, παρατηρήσεις, δεξιότητες, γνώσεις και συναισθήματα να αποκτήσουν μορφή ενσυνείδητη και να εκφραστούν ως ιδέες τις οποίες μπορεί να ελέγξει, πάνω σε αυτές να οικοδομήσει νέα γνώση και να τις μοιραστεί, διαχέοντάς τες (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012).

Στη συνέχεια, η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο στάσεων, γνώσεων, ερμηνευτικών δεξιοτήτων, ανακαλυπτικών και αλληλεπιδραστικών ικανοτήτων και μια ουσιώδη πολιτισμική επίγνωση (Moreno-Lopez, et. all.,2017). Αυτές οι στάσεις εμπεριέχουν σεβασμό και διαφάνεια, αποφεύγοντας την κριτική με την αποδόμηση πολιτισμικών υποθέσεων, που προϋπάρχουν (Sanchez-Sanchez & Krawiec, 2019). Με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα δεν αναφερόμαστε στις γενικές ικανότητες που μπορεί να διακρίνουν τον κάθε άνθρωπο, αλλά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα. Επομένως, αναφερόμαστε στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, που μέσα από την εμπειρία τους, την αυτομόρφωσή τους, τη δια βίου εκπαίδευσή τους, προσπαθούν να αποκτήσουν τα αντίστοιχα εφόδια. Το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας δε στηρίζεται μόνο σε γνώσεις διδακτικών, παιδαγωγικών και ψυχολογικών πρακτικών, αλλά εξαρτάται άμεσα και από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του, αποκτώντας τα απαραίτητα εφόδια για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Όπως προαναφέραμε, οι Lew και Nelson (2016) θεωρούν ότι για μια επιτυχημένη παιδαγωγική πράξη στηρίζομαστε στη διαπολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Παρόλο, όμως, που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για εφαρμογή της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας και την ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δε σημαίνει ότι κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, για να το κάνουν. Νιώθουν άνετοιμοι να διδάξουν σε διαφέροντες μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα (Iwai, 2019).

4.3.2 Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Οι όροι εκπαιδευτική επάρκεια και εκπαιδευτική ετοιμότητα συχνά συγχέονται και ερμηνεύονται ως ίδιες και ταυτόσημες έννοιες. Ουσιαστικά, όμως, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με τη λεξιλογική ερμηνεία των όρων, επάρκεια σημαίνει «η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας, που χορηγείται από ανώτατο κρατικό φορέα (Υπουργείο Παιδείας) σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο και είναι απαραίτητη για τη νόμιμη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 647), ενώ ετοιμότητα σημαίνει «η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά ... η ευχέρεια για άμεση διατύπωση νοημάτων, ερωτήσεων, απαντήσεων» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 686). Με την εκπαιδευτική επάρκεια, λοιπόν, εννοούνται όλες εκείνες οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ένας εκπαιδευτικός στην αρχική του εκπαίδευση. Όλα εκείνα τα θεωρητικά, επιστημονικά και διερευνητικά πλαίσια, μέσα από τα οποία εκπαιδύεται ως μελλοντικός εκπαιδευτικός και τον χαρακτηρίζουν. Αυτό, όμως, δε συνεπάγεται αυτόματα ότι τον διακρίνει και αντίστοιχη εκπαιδευτική ετοιμότητα. Η τελευταία έννοια περιγράφει τη μετατροπή, μεταμόρφωση των αρχικών εφοδίων σε γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, στη διδακτική του πια πραγματικότητα (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007).

Επομένως, με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα περιγράφεται το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος να διδάξει και να διαχειριστεί τη μαθητική ετερογένεια, στηριζόμενος στις γνώσεις που έχει αποκτήσει από την αρχική του εκπαίδευση και από την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Συνδέεται με τη διαπολιτισμική ικανότητα, που προαναφέραμε, με την έννοια της αποτελεσματικότητας πια κατά την πράξη του επαγγέλματός του. Χρειάζονται, λοιπόν, τα απαραίτητα γνωστικά προαπαιτούμενα τα οποία πρέπει, όμως, να ενισχύονται καθ' όλη την πορεία της καριέρας του εκπαιδευτικού. Οι εμπειρίες του οφείλουν να διαμορφώνονται μέσα από κατάλληλη εκπαιδευτική ανατροφοδότηση και μορφωτικά εφόδια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αντίστοιχα, με την έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας νοούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες, που αποκτά ο εκπαιδευτικός στην αρχική του πανεπιστημιακή προετοιμασία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, δηλαδή στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και, γενικότερα, στη διαχείριση των διαφερόντων μαθητών σε επίπεδο

επικοινωνίας και κοινωνικοποίησής τους (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007). Όπως προαναφέραμε, ακόμη και σε χώρες με πολυετή εφαρμογή προγραμμάτων στη διαπολιτισμικότητα, παρουσιάζεται μειωμένη η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών από την αρχική τους, ακόμη, εκπαίδευση (Καλδή, 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μεν πολιτική του κράτους μέσω θεσμικών εφαρμογών της για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, αλλά, ουσιαστικά, αφορά εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδιαμορφώνονται από τις πρωτοβουλίες του σχολείου και, συνεπώς, των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη (Χατζησωτηρίου, 2011). Ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικά έτοιμος και επαρκής πρέπει, αρχικά, να έχει αναπτυγμένη την κριτική του σκέψη και να αναστοχάζεται πάνω στη δική του εθνοπολιτισμική του ταυτότητα, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας την ταυτότητα των άλλων, οπότε και γίνεται ικανός να εντοπίζει προκαταλήψεις που αναδύονται και τα φαινόμενα ρατσισμού στην τάξη του και να παρεμβαίνει. Το τελευταίο συνεπάγεται να αναγνωρίζει τις πρακτικές που αναπαράγουν τη σχολική ανισότητα και να τις αποφεύγει και να είναι γνώστης των σύγχρονων διδακτικών και πρακτικών μεθόδων για τη διδασκαλία σε διαφέροντες μαθητές, με στόχο την ολόπλευρη και ισότιμη ανάπτυξη των μαθητών του. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσει η ικανότητα να χρησιμοποιεί τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών του και το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, αναπτύσσοντας ιδανικά και το κατάλληλο διδακτικό υλικό, ειδικά αν πρόκειται για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σε ανάγνωση και γραφής αυτής σε αλλοδαπούς μαθητές. Σε αυτό θα εξυπηρετούσε και η χρήση των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, ο έτοιμος διαπολιτισμικά εκπαιδευτικός, ξεκινώντας από τις θετικές του προσδοκίες, πρέπει να αναπτύξει ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στην τάξη, αλλά και με τους γονείς των παιδιών, καθώς και δίκτυα συνεργασίας με φορείς που θα ενίσχυαν την προσφορά βοήθειας για τη στήριξη των αναγκών των διαφερόντων μαθητών. Σημαντικά, επίσης, χαρακτηριστικά είναι η ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης για την επιτυχημένη και αποτελεσματική προσέγγιση του μαθητή, αλλά και η ικανότητά του να συναισθάνεται τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα που βιώνει ο μαθητής. Τέλος, εξίσου σημαντική είναι και η διαρκής ενημέρωσή του για τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αντιμετώπιση και διαχείριση διαφερόντων μαθητών, όπως και ο εμπλουτισμός των γνώσεών του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Κεφάλαιο 5: Σχετικές έρευνες

Η Χατζησωτηρίου (2011), αναφερόμενη στα ευρήματα της έρευνάς της για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρεί ότι παρουσιάζονται αντιφατικές τοποθετήσεις απέναντι στη διαπολιτισμικότητα και δεν αναφέρονται εστιασμένα στις εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές που υιοθετούσαν για τη διαχείριση της σχολικής ετερογένειας, ενώ αναφέρονταν τόσο σε αφομοιωτικές όσο και σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν στα προβλήματα της παροχής ίσων ευκαιριών, ενώ, παράλληλα, δεν εντόπιζαν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως πρόβλημα εμφανές στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, αποφεύγοντας την παραδοχή της διαφορετικότητας. Οι παραπάνω αντιλήψεις, ωστόσο, επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο και τις επιλογές που κάνουν. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα από την έρευνά της φανερώνουν μια πιο επιφανειακή προσέγγιση των διαπολιτισμικών εφαρμογών. Κυρίως, εστιάζουν στην ομαλή πρόσβαση των μεταναστών στο σχολείο και σε μια πιο «εορταστική διάθεση απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και πολυμορφία» (σελ. 348). Στο ίδιο πλαίσιο, ποιοτική έρευνα που διερευνά τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων και πρακτικών που επιλέγουν εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου με διαφέροντες μαθητές έδειξε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ευθυγραμμίζονται με τις πρακτικές που επιλέγουν. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε ετερογένεια στις αντιλήψεις τους, με την έννοια ότι ενώ κατέχουν τη θεωρία για την πολιτισμική ανταπόκριση της διδασκαλίας και τα θετικά της αποτελέσματα στη μάθηση, οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα είναι αυτές που καθορίζουν τελικά τις πρακτικές τους. Έτσι, οι αρνητικές τους αντιλήψεις, επηρεασμένες από τα αίτια της διαφορετικότητας σε σχέση με τη μαθησιακά αποτελέσματα, επηρεάζουν την παιδαγωγική και διδακτική τους προσέγγιση (Guerra & Wubbena, 2017). Επιπλέον, ποσοτική έρευνα που διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μαθητική ετερογένεια στη σχολική τάξη έδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη μαθητική διαφορετικότητα ως πρόκληση περισσότερο παρά ως εμπόδιο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα έφεραν στο φως πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως την αποδοτικότερη πρακτική για τη διαχείριση των διαφερόντων μαθητών και κρατούν αρνητική στάση σχετικά με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών και τις πρακτικές εφαρμογής του (Kaldi, Govaris, & Filippatou, 2018).

Παράλληλα, έρευνα, η οποία εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με πολιτισμικές, γλωσσικές και οικονομικές διαφορές, που παρουσιάζουν μαθητές και οι

οικογένειές τους, έδειξε, από τη μία μεριά, ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πολιτισμική επίγνωση γενικά, αλλά, από την άλλη, δεν αντιλαμβάνονται τις διαφορές των μαθητών και των οικογενειών τους. Αναφέρονταν, κυρίως σε εμφανή χαρακτηριστικά τους, παραλείποντας πτυχές πιο αθέατες. Λίγη σημασία δόθηκε, επίσης, στις κοινωνικές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ταυτότητα, η κουλτούρα, η γλώσσα και οι μεταξύ των εμπλεκόμενων σχέσεις, που είναι το πιο κρίσιμο και σημαντικό σημείο της πολιτισμικής απόκρισης στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη καθοδήγηση (Nelson & Guerra, 2014). Στο ίδιο κατέληξε άλλη έρευνα, η οποία διαπίστωσε, επιπλέον, πως δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του ή να μιμείται πρακτικές συμπερίληψης απλά, για να διαχειριστεί την ετερογενή τάξη του. Χρειάζεται να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και οι ενέργειές του να συμπεριλαμβάνουν έμπρακτα τους μαθητές και όχι επιφανειακά (Howard, 2003 · Ullucci, 2011). Συμπληρωματικά, ο Howard (2003) επισημαίνει ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν έναν κριτικό διάλογο για τις αντιλήψεις τους, εστιάζοντας στην έρευνά του στους φυλετικά διαφέροντες. Συγκεκριμένα, ο τελευταίος σε έρευνά του σε αμερικάνικα σχολεία μεταξύ Αφρικανών και Λατίνων μαθητών αναρωτιέται, γιατί η φυλή, η καταγωγή ενός ανθρώπου να έχει να κάνει με τη διδασκαλία, με τη μαθητική επίδοση και τα θετικά αποτελέσματα; Κατέληξε πως η φυλετική και πολιτισμική ασυμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένας παράγοντας που εξηγεί τη μαθητική αποτυχία στο σχολείο για τους έγχρωμους μαθητές. Είναι σημαντικό, επομένως, να ξεκινήσει μια κριτική συζήτηση πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους φυλετικά διαφέροντες μαθητές τους.

Έρευνα στην Αμερική έδειξε ότι οι μαθησιακές διαφορές, που εντοπίζονται στην τάξη, μπορούν να αντιμετωπιστούν με πρακτικές πολιτισμικής συμπερίληψης και κατάλληλες εκπαιδευτικές και μαθησιακές στρατηγικές. Οι τακτικές αυτές αποτελούν μία βιώσιμη λύση σε θέματα χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων, ειδικά όταν εφαρμόζονται από ένα σχολείο, που φροντίζει και από εκπαιδευτικούς, που νοιάζονται. Οι μαθητές της έρευνας έδειξαν ότι παρόλο που αντιμετωπίζουν τη φροντίδα του σχολείου τους και των εκπαιδευτικών, απεχθάνονται να αντιμετωπίζονται ως απομονωμένοι «άλλοι» και ζήτησαν να γίνει η μάθηση εξ ολοκλήρου πολιτισμικά συμπεριληπτική. Μεγάλο ρόλο σε αυτό είχαν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που με τη φροντίδα τους σχεδίασαν κι εφάρμοσαν εκπαιδευτικές πρακτικές πολιτισμικής συμπερίληψης (Nganga, Kambutu, & Tao Han, 2019). Στον αντίποδα, άλλη έρευνα φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί, που έχουν αρνητική στάση απέναντι σε πολιτισμικά

διαφορετικούς μαθητές, είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμόσουν εκπαίδευση πολιτισμικής συμπερίληψης, περιορίζοντας έτσι τη μαθησιακή επιτυχία (Darling - Hammond, 2010).

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, περιγράφεται έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου της Κύπρου, συγκεκριμένα σε επαρχία της Αμμοχώστου, αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν, με σκοπό τη μείωση της περιθωριοποίησης των παιδιών που προέρχονταν από τρίτες χώρες και στόχευαν στην αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Οι πρακτικές είχαν σχέση με την προώθηση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών μέσα από ομαδικές και δημιουργικές δράσεις που στόχευαν στην αναγνώριση του εαυτού τους αλλά και των άλλων, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον, για την παροχή ίσων ευκαιριών και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων των παιδιών έγινε εμπλοκή αυτών στη μαθητική αυτοδιοίκηση. Δόθηκε, επίσης, έμφαση στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως σημείο αναφοράς τις εμπειρίες των παιδιών και τα προσωπικά τους βιώματα. Δε θα μπορούσε να λείπει ως πρακτική και η σύναψη συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, μέσω των οποίων η εμπλοκή τους λειτούργησε ενθαρρυντικά και αποτελεσματικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας και οδήγησε στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας το οποίο ήταν και ένας από τους στόχους του σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών (Χατζηαγγελή, et all, 2011). Σχετικά, η ποιοτική έρευνα των Panayiotopoulos και Nikolaidou (2007, όπ. αναφ. στο Χατζησωτηρίου, 2011) σε εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η έλλειψη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας δυσκολεύει τη συμπερίληψη των μεταναστών και τη σχολική τους επιτυχία. Έχει μεγάλη σημασία το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των οικογενειών στην επίδραση της μαθησιακής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή των τρόπων εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα του Γεωργογιάννη (όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007) σε 101 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας, οι οποίοι παρακλουθούσαν το πρόγραμμα της εξομείωσης του πτυχίου τους, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν διαπολιτισμικά στο έργο τους. Δεν κατέχουν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να διαχειριστούν επαρκώς διαφέροντες μαθητές, παρόλες τις θεωρητικές και επιστημονικές τους γνώσεις. Η δυσκολία τους επεκτείνεται και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη, στο σχολείο, αλλά και με γονείς. Επιπλέον, έρευνα έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά δεν είναι σίγουρο κατά πόσο εννοιολογικά κατέχουν τον όρο. Επιπρόσθετα, γεννάται το ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται τα περιεχόμενα και τους στόχους

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης Χ. , 2005). Επίσης, ο Νικολάου (1999, όπ. αναφ. στο Νικολάου 2000), σε έρευνά του έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι στα πλαίσια του ρόλου τους η διαχείριση και αντιμετώπιση των διαφερόντων μαθητών και, παρόλο, που το αναγνωρίζουν ως πρόβλημα για την καθημερινή σχολική πράξη, νιώθουν υπεύθυνοι και υπόλογοι απέναντι σε αυτήν την πρόκληση. Ο Cummins (2005) στο βιβλίο του αναφέρεται σε έρευνα στη Βόρεια Αμερική, όπου αποδεικνύει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής ζωής. Στην έρευνα οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι οι ωραιότερες εμπειρίες τους ήταν οι φορές που συνδέθηκαν με τους μαθητές τους και μπόρεσαν να τους βοηθήσουν με κάποιο τρόπο. Ωστόσο ανέφεραν, επίσης, ότι δεν καταλάβαιναν πάντοτε τους μαθητές που διέφεραν πολιτισμικά από τους ίδιους.

Στη συνέχεια, έρευνα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έδειξε ότι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία τους και τη μάθηση των μαθητών είναι που τους ώθησε να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Παράλληλα, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι σημερινές απαιτήσεις για επαγγελματική ανάπτυξη, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα της μάθησης των εκπαιδευτικών, αποθαρρύνουν τους ίδιους να επιδιώξουν μια επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας. (Mbugua, 2010). Έχουν γίνει, επίσης, έρευνες που δείχνουν έλλειμμα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2000). Συνηγορώντας στο σημείο αυτό, έρευνα δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επάρκειας παίζει σημαντικότατο ρόλο στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης σε περιβάλλοντα με πολιτισμικές διαφορές (Hajisoteriou, et. al., 2018). Οι τελευταίοι στην έρευνά τους αναφέρουν ότι, από τη στιγμή που τα σχολεία μετατρέπονται σε ιδρύματα με διάφορες ποικιλομορφίες, υπάρχει επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ικανότητες στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, διαπολιτισμικής επάρκειας, ανεκτικότητας και κατανόησης άλλων πολιτισμών, όπως, επίσης, και προσωπική πολιτισμική επίγνωση και συμπληρώνουν πως μόνο μέσω συμμετοχικών, συνεργατικών, κριτικών και ερευνητικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να επιτευχθούν αλλαγές στη συμπεριφορά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, να διευκολυνθεί η σχολική βελτίωση. Στον αντίποδα, η Christine Sleeter (1992, όπ. αναφ. στο (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011β) βρήκε στην έρευνά της πως με την παρακολούθηση μαθημάτων και προγραμμάτων πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζονται, κυρίως, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών για τη μαθητική ετερογένεια, αλλά δε φαίνεται να παρουσιάζονται αλλαγές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Αντίθετα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 25 φοιτητές παιδαγωγικής σχολής στην Αμερική, διερευνώντας τις αντιλήψεις τους για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας ως μέσο διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών ποικίλα πολιτισμικά λογοτεχνικά κείμενα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τους βοήθησε να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι για την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία, απέκτησαν γνώσεις για την πολυπολιτισμική λογοτεχνία και ικανότητες να διδάσκουν διαφέροντες μαθητές, εφαρμόζοντας την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Iwai, 2019). Τέλος, άλλη έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές χρειάζεται να εμπιστεύονται την επαγγελματική προσέγγιση της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Επακόλουθα, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης αυξάνει την αίσθηση υπευθυνότητας για μάθηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν υπεύθυνα τον ρόλο της διδασκαλίας και οδηγούν τους μαθητές τους να αναλάβουν από τη μεριά τους την ευθύνη της μάθησης, τότε η μαθησιακή πρόοδος είναι σημαντική (Gunduz, 2016).

Η Χατζησωτηρίου (2011) κάνοντας κριτική στις έρευνες που έχουν γίνει για τη διαπολιτισμική πολιτική στην Κύπρο, αναφέρει ότι τόσο από την πλευρά του υπουργείου όσο και από ιδιώτες δεν επαρκούν οι έρευνες, παρά μόνο για να δίνουν στοιχεία αναφοράς της κατάστασης της χώρας, αξιολογώντας τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής πολιτικής. Υπάρχουν, αδιαμφισβήτητα, και άλλες έρευνες που αγγίζουν πολλά από τα θέματα που αναδύθηκαν στην παρούσα μελέτη. Αναφερθήκαμε ενδεικτικά σε κάποιες με έμφαση στην πολιτισμική επίγνωση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους, με σκοπό να προσεγγίσουμε συγκριτικά καλύτερα το υπό μελέτη θέμα.

Εμπειρικό Μέρος

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν τα βιώματα και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο για τη μαθητική ετερογένεια. Οι σχολικές αίθουσες απαριθμούν πλέον έναν αρκετά αυξημένο αριθμό μαθητών, οι οποίοι διακρίνονται από ετερογενή χαρακτηριστικά ως μοναδικές προσωπικότητες, από τη μία, αλλά και ως άτομα, από την άλλη, με διαφορετική καταγωγή,

γλώσσα, θρησκεία, κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο, οικογενειακές συνθήκες, μαθησιακές ικανότητες, δεξιότητες, κ.τ.λ. Εργαζόμενη και η ίδια η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο έρχομαι αντιμέτωπη με το θέμα της διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών. Καλούμαστε καθημερινά να αντιμετωπίσουμε τη σύγχρονη αυτή πρόκληση, στηριζόμενοι στις γνώσεις μας, στις δυνάμεις μας, σε διάφορες πρακτικές, αναζητώντας άλλοτε βοήθεια και άλλοτε μόνοι μας με προσωπικά κίνητρα κι ενδιαφέρον για βελτίωση των μεθόδων που ακολουθούμε.

Σε αυτό το πλαίσιο δόθηκε το έναυσμα για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης ως προς τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύεται να διερευνηθούν ποιες είναι οι εμπειρίες τους σχετικά με την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, πώς βιώνουν την πρόκληση της ετερογένειας, καθώς, επίσης, και με ποιους τρόπους κατανοούν και διαμορφώνουν τον ρόλο τους, προκειμένου να προσαρμόζονται σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, ανταποκρινόμενοι στη μαθητική ετερογένεια.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, οργανώθηκε η έρευνα σε τρεις άξονες με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα να διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης;
2. Πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της πρόκλησης της ετερογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης;
3. Πώς διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους, για να απαντήσουν στην πρόκληση;

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξειδικεύουν τη γενική θεματική περιοχή της ποιοτικής έρευνας. Χρειάζεται να είναι ανοιχτά, να προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση και να μην οδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

6.2 Επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης

Σε ό,τι αφορά το είδος της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για το λόγο ότι ήθελα να αποκτήσω πρόσβαση στο πώς σκέφτονται για να κατανοήσω τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού της σχολικής αίθουσας, έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι μέσα από την προσωπική τους εμπειρία.

Με τη χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να μιλήσουν για τα βιώματά τους, για τις πρακτικές που υιοθετούν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη νέα πρόκληση και για τη διαμόρφωση του νέου τους ρόλου μέσα από αυτές τις διαδικασίες.

Η ποιοτική έρευνα προσφέρει μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Προσεγγίζει το φαινόμενο νατουραλιστικά, ερμηνευτικά και με βάση τα νοήματα, που δίνουν οι άνθρωποι (Denzin & Lincoln, 2005). Η ποιοτική έρευνα είναι εκείνη, που σχετίζεται κυρίως με την αντίληψη φαινομένων, γεγονότων ή καταστάσεων - π.χ. σε σχέση με αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις -, για τα οποία λίγα πράγματα είναι γνωστά ή χρειάζεται να εξεταστούν κάτω από μία νέα ή διαφορετική προοπτική. Στόχος της συγκεκριμένης διερεύνησης είναι η ανακάλυψη των παραγόντων, που συμμετέχουν σε αυτά, των μεταξύ τους σχέσεων, αλλά και των αντίστοιχων ερμηνειών, που μπορούν να δοθούν (Λατινόπουλος, 2010). Επομένως, χρειάζεται κριτική και δημιουργική σκέψη από την πλευρά του ερευνητή (Mason, 2003).

Επίσης, η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβληματιστεί πάνω σε πρακτικές και καθημερινές καταστάσεις ή/και προβλήματα, προσπαθώντας να οδηγηθεί σε λύσεις, με σκοπό τη βελτίωση αυτών των προβληματικών καταστάσεων. Όταν, τώρα, ο ερευνητής, που εμπλέκεται, είναι εκπαιδευτικός – όπως στην παρούσα εργασία η ίδια η ερευνητρια - του δίνεται η δυνατότητα να διευρύνει τις γνώσεις του, ώστε να βελτιώσει την επαγγελματική του ικανότητα και, κατ' επέκταση, και τον ρόλο του στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, μεταδίδοντας τις γνώσεις του σε συναδέλφους, μαθητές, γονείς και, με τη δημοσίευση, στο ευρύ κοινό (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Μία τέτοια προσπάθεια αποτελεί η συγκεκριμένη έρευνα από εμένα, που ως εκπαιδευτικός κι εγώ επιχειρώ να προσεγγίσω ένα θέμα που με απασχολεί προσωπικά, να το κατανοήσω, να το ερμηνεύσω και να βρω και η ίδια τρόπους επαγγελματικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού μου έργου.

Τα υποκείμενα στην ποιοτική έρευνα έχουν ενεργητική συμμετοχή, διότι θέτουν τα όρια και επηρεάζουν τη ροή της έρευνας. Θεωρείται απαραίτητη η εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία και η διάθεσή τους για συζήτηση και κρίση των προσωπικών τους απόψεων και εμπειριών (Creswell, 2011). Ουσιαστικά οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφραστούν σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, έχοντας τον απαραίτητο χώρο και χρόνο (MacBeath, 2007). Αξίζει να σημειωθεί, όμως, πως οι απαντήσεις τους ίσως να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματική και σαφή ένδειξη της κατανόησης του θέματος και της τάσης να απαντήσουν με ειλικρίνεια, επειδή μπορεί να

επηρεαστούν από την παρουσία του ερευνητή ή από την υποψία τους ότι ίσως αρθεί η ανωνυμία και διαβαστούν οι απόψεις τους. Επιπλέον, η ίδια η χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου δημιουργεί αβέβαιο κλίμα (Πασιαρδής, 2012).

Εύλογα, λοιπόν, ο ρόλος του ερευνητή καταλαβαίνουμε ότι είναι σημαντικός, γιατί συγκεντρώνει δεδομένα, τα οποία ερμηνεύει και αναλύει με πολλούς τρόπους από διάφορες πλευρές και τα μετατρέπει σε πληροφορίες και ουσιαστικά δομεί γνώση (Eisner, 1991). Ο ερευνητής σε μια ποιοτική έρευνα αισθάνεται περισσότερο ελεύθερος στην προσπάθειά του να προσεγγίσει θέματα που τον απασχολούν και δεν περιορίζεται από τις στατιστικές. Έχει τη δυνατότητα να αναλύσει την πολυπλοκότητα του θέματος, να εντοπίσει τυχόν εξαιρέσεις και αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις και να οδηγηθεί στη σύλληψη νοημάτων, που εκφράζουν τα υποκείμενα της έρευνας για το θέμα που ερευνάται (Creswell, 2011).

6.3 Η ατομική συνέντευξη ως μεθοδολογία

Η ατομική συνέντευξη αποτελεί, ίσως, την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Στην παρούσα έρευνα έχει τη μορφή πρόσωπο με πρόσωπο (face to face interview) (Ιωσηφίδης, 2003). Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης αναπτύσσεται μια λεκτική επικοινωνία μεταξύ του ερωτώμενου και του ερευνητή, κατά την οποία αλληλεπιδρούν, προσπαθώντας να κατανοήσει ο τελευταίος πώς σκέφτεται ο συμμετέχοντας στην έρευνα, με τελικό σκοπό τη συλλογή στοιχείων (Σαραφίδου, 2011).

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης, μία συνέντευξη διακρίνεται σε δομημένη, μη δομημένη και ημιδομημένη (Ιωσηφίδης, 2003). Κατά τη δομημένη συνέντευξη όλα καθορίζονται εκ των προτέρων, από το είδος των ερωτήσεων, τη σειρά με την οποία πρόκειται να γίνουν, μέχρι και τις ερωτήσεις ενθάρρυνσης. Γίνεται προσπάθεια, με αυτόν τον τρόπο, ελαχιστοποίησης της προσωπικής εμπλοκής του ερευνητή και όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται σχετικά ομοιόμορφα. Είναι πιο σύντομη, δίνει το δικαίωμα συμμετοχής παραπάνω του ενός συνεντευκτή και προσφέρεται για ευκολότερη και πιο αξιόπιστη ανάλυση. Μειονέκτημά της, όμως, είναι ότι περιορίζει την αλληλεπίδραση, τη φυσική εξέλιξη μιας συζήτησης και εμποδίζει τη σε βάθος κατανόηση των θεμάτων, που διαπραγματεύεται η έρευνα (Σαραφίδου, 2011).

Στη μη δομημένη συνέντευξη υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία και όλα στηρίζονται στην αλληλεπίδραση του συνεντευκτή με τον ερωτώμενο. Το μόνο που είναι καθορισμένο από πριν είναι το υπό διερεύνηση θέμα και οι στόχοι της έρευνας. Πρόκειται για μία χαλαρή

συζήτηση, όπου όλες οι ερωτήσεις προκύπτουν κατά τη διαδικασία και ανάλογα με το συμμετέχοντα κάθε φορά. Γι' αυτό το λόγο απαιτεί μεγάλες δεξιότητες από τον συνεντευκτή αλλά και περισσότερο χρόνο, αφού τα ίδια άτομα μπορεί να κληθούν ξανά για τη διαδικασία, γιατί συνεχώς θα αναδύονται νέες πληροφορίες, που θα οδηγούν σε νέες κατευθύνσεις και θα απαιτούν επιπλέον διευκρινίσεις. Μειονέκτημά της είναι η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ανάλυσης και κίνδυνος το σύστημα αξιών του συνεντευκτή να εμπλακεί σε μεγάλο βαθμό με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μία ενδιάμεση μορφή, όπου όλα προκαθορίζονται αλλά, παράλληλα, διατηρείται κι ένας βαθμός ευελιξίας. Δηλαδή, ήδη ο ερευνητής έχει καθορίσει το υπό διερεύνηση θέμα και τους στόχους της έρευνάς του. Επίσης, έχει προαποφασίσει και τις ερωτήσεις που πρόκειται να κάνει, αλλά το πλαίσιο δεν είναι αυστηρό. Σχεδιάζεται ένας οδηγός συνέντευξης τον οποίο ο ερευνητής συμβουλευέται, για να ορίσει τη στρατηγική του, χωρίς απαραίτητα να ακολουθεί τη σειρά των ερωτήσεων, διατυπώνοντάς τες με ευέλικτο και προσαρμοσμένο τρόπο, ανάλογα τον συμμετέχοντα κάθε φορά (Σαραφίδου, 2011). Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σχετικά ανεπίσημο ύφος, μοιάζει με κουβέντα – συζήτηση, παρά με ένα σχήμα ερωτήσεων – απαντήσεων επίσημου χαρακτήρα. Ο ερευνητής διαθέτει έναν δομημένο κατάλογο ερωτήσεων, αλλά συνήθως έχει ένα συγκεκριμένο εύρος θεμάτων ή ζητημάτων, που επιθυμεί να καλύψει (Mason, 2003). Ο πιο συχνός τρόπος διεξαγωγής της ημιδομημένης συνέντευξης είναι η ατομική, γιατί εξασφαλίζει την προσωπική επαφή και μπορεί παράλληλα ο συνεντευκτής να συλλέξει πληροφορίες από τον χώρο, το άτομο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Σαραφίδου, 2011). Για τους παραπάνω λόγους στην παρούσα έρευνα έχει επιλεγεί η ημιδομημένη συνέντευξη και είναι της μορφής «πρόσωπο με πρόσωπο», κατά την οποία αναπτύσσεται διάδραση μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Mason, 2003, σελ. 90). Αναλυτικά παρουσιάζεται το εργαλείο της έρευνάς μου στο υποκεφάλαιο 6.5 της παρούσας εργασίας, όπου περιγράφεται με λεπτομέρεια ο οδηγός συνέντευξης και το είδος των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνει, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο έγιναν οι συνεντεύξεις από εμένα την ίδια.

6.4 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Έγινε τυχαία επιλογή συμμετεχόντων δέκα (10) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ήδη από την έβδομη - όγδοη συνέντευξη παρατηρήθηκε ότι τα δεδομένα άρχισαν να επαναλαμβάνονται και να μην προσφέρουν νέα στοιχεία, απαντώντας τους κυρίως άξονες της έρευνας. Με την ολοκλήρωση των δέκα συνεντεύξεων κρίθηκε και ο

τελικός αριθμός των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, λόγω της μεγάλης διάρκειας των περισσότερων συνεντεύξεων και, συνεπώς, της συλλογής πλούσιου υλικού, ο αριθμός των δέκα υποψηφίων κρίθηκε ικανοποιητικός. Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερευνητικών υποκειμένων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων (τα ονόματα αποτελούν ψευδώνυμα)

Στοιχεία	Μαρία	Ελένη	Νίκος	Κατερίνα	Λία	Ιωάννα	Χριστίνα	Φανή	Δημήτρης	Γιώργος	Μ.Ο.
Φύλο	θήλυ	θήλυ	άρρεν	θήλυ	θήλυ	θήλυ	θήλυ	θήλυ	άρρεν	άρρεν	7 γυναίκες 3 άντρες
Ηλικία	63	53	57	56	47	59	56	45	46	43	52,5
Έτη υπηρεσίας	34	23	34	31	22	32	13	19	19	19	24,6
Σχέση εργασίας	μόνιμη	μόνιμη	μόνιμος	μόνιμη	μόνιμη	μόνιμη	μόνιμη	μόνιμη	μόνιμος	μόνιμος	100%

Για να επιλεγούν τα ερευνώμενα υποκείμενα βασικό σταθερό κριτήριο ήταν να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε δημοτικό σχολείο αστικής ή ημιαστικής περιοχής από εξαθέσιο δημοτικό σχολείο και άνω. Επίσης, όλοι οι ερωτώμενοι να έχουν μόνιμη σχέση εργασίας. Η επιλογή τους έγινε λόγω προσωπικής μου γνωριμίας με τους ίδιους. Με πέντε από τα άτομα της έρευνας συνεργάζομαι στην ίδια σχολική μονάδα και με τους υπόλοιπους πέντε συνεργαστήκαμε σε σεμινάρια και επιμορφώσεις στο παρελθόν. Επιπλέον στοιχείο που προσδίδει μια κάποια ομοιογένεια στους συμμετέχοντες, ήταν τα χρόνια υπηρεσίας τους. Λόγω του ότι η έρευνα στηρίζεται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και στα βιώματά τους θεωρήθηκε αναγκαίο να έχουν άνω των 10 χρόνων προϋπηρεσία. Αποτελεί παράλληλο στόχο η ποικιλία στα χρόνια υπηρεσίας, ώστε να ελεγχθεί αν αυτά επηρεάζουν τα βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Έτσι, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται από 13 έως 34 χρόνια με το μέσο όρο να βρίσκεται στα 24,6 χρόνια. Η ηλικία τους, αντίστοιχα, κυμαίνεται ανάμεσα στα 43 έως 63 χρόνια, με το μέσο όρο να είναι 52,5 χρόνια. Ήταν επιθυμία μου να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αναλογία στα φύλα, αλλά στην πράξη αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολο, λόγω της πλειοψηφίας των γυναικών, που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες. Έτσι, οι ερωτώμενοι αποτελούνται από επτά (7) γυναίκες και τρεις (3) άντρες. Να σημειωθεί ότι ζητήθηκε από άλλους δύο άντρες εκπαιδευτικούς να παραχωρήσουν συνέντευξη, αλλά αρνήθηκαν. Κρίνοντας από την έκφραση του προσώπου και από τον τρόπο που αρνήθηκαν, δεν ήταν τόσο η πρόθεση να καταθέσουν τα προσωπικά τους βιώματα και τις σκέψεις τους, αλλά η αμηχανία που προκαλεί μία συνέντευξη, παράλληλα με την ηχογράφησή της και την αμηχανία που προκαλούν οι ερωτήσεις. Ίσως πάλι να μην ήθελαν να διαθέσουν τον χρόνο τους, γεγονός που είναι σεβαστό. Στον παρακάτω πίνακα 2 παρουσιάζονται τα μορφωτικά στοιχεία των ατόμων της έρευνας.

Πίνακας 2: Μορφωτικά στοιχεία συμμετεχόντων (τα ονόματα αποτελούν ψευδώνυμα)

Στοιχεία	Μαρία	Ελένη	Νίκος	Κατερίνα	Λία	Ιωάννα	Χριστίνα	Φανή	Δημήτρης	Γιώργος
Πτυχίο ΑΕΙ	X	X			X	X	X	X	X	X
Παιδαγωγική Ακαδημία	X		X	X		X				
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	X					X				
Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ							X			
Διδασκαλείο						X				
Μεταπτυχιακό	X					X		X		
Διδακτορικό										
Μεταπτυχιακό στη										
Διαπολιτισμική Εκπ/ση										
Διδακτορικό στη										
Διαπολιτισμική Εκπ/ση										
Σεμινάρια/Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπ/ση	X	X		X				X		
Ξένες Γλώσσες	Αγγλικά Αραβικά	Αγγλικά	Αγγλικά	Αγγλικά Γερμανικά	Αγγλικά Γαλλικά	Αγγλικά	Αγγλικά	Αγγλικά	Αγγλικά	Αγγλικά

Εκτός από τα ομοιογενή χαρακτηριστικά των ερωτώμενων που εξασφαλίζουν μία σταθερή βάση, τέθηκαν για την επιλογή τους και στοιχεία που προσδίδουν στα ερευνώμενα υποκείμενα μία ετερογένεια, για να υπάρχει πλούτος στο υλικό της έρευνας. Έτσι, στα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα υπάρχουν τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί, που έχουν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, από τους/τις οποίους/ες οι δύο μόνο έχουν κάνει εξομοίωση του πτυχίου τους τεταρτοετούς φοίτησης. Από το σύνολο των οχτώ (8) εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ στη Δημοτική Εκπαίδευση υπάρχουν δύο (2) εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ κι μία (1) με δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ. Επίσης, τρεις (3) εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, εκ των οποίων οι δύο (2) έχουν το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Μία (1) εκπαιδευτικός έχει μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο. Τέσσερις (4) από τους συμμετέχοντες έχουν κάνει σεμινάρια / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και όλοι/ες κατέχουν την Αγγλική γλώσσα, με εξαίρεση τρεις (3) συμμετέχουσες, από τις οποίες η μία γνωρίζει επιπλέον αραβικά, η δεύτερη γερμανικά και η τρίτη γαλλικά. Διευκρινίζοντας να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός που γνωρίζει αραβικά, έζησε μέχρι τα είκοσι της χρόνια στην Αίγυπτο ως παιδί μεταναστών η ίδια και η εκπαιδευτικός με τη γνώση γερμανικών έζησε κι εργάστηκε ως δασκάλα στη Γερμανία σε ελληνικό σχολείο, κατέχοντας ειδικευση στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα.

Τέλος, κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και στη συζήτηση που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες αναφέρονται με μικρά ονόματα, τα οποία αποτελούν ψευδώνυμο για την εξασφάλιση από τη μία μεριά της ανωνυμίας τους και από την άλλη για να είναι ο λόγος πιο οικείος και ζεστός, αποφεύγοντας τον χαρακτηρισμό «εκπαιδευτικός 1» ή «ο εκπαιδευτικός 2» κ.τ.λ., που κάνουν τον λόγο πιο ξύλινο. Έτσι, με τη σειρά που έγιναν οι συνεντεύξεις, τα ονόματα, που δόθηκαν στους συμμετέχοντες, είναι Μαρία, Ελένη, Νίκος, Κατερίνα, Λία, Ιωάννα, Χριστίνα, Φανή, Δημήτρης και Γιώργος. Επίσης, ψευδώνυμο αποτελεί οποιοδήποτε άλλο όνομα αναφέρεται στις απαντήσεις των ερωτώμενων κατά τις συνεντεύξεις τους.

6.5 Το εργαλείο της έρευνας

6.5.1 Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις

Με τη μορφή αφηγηματικών αναφορών στο πλαίσιο της συνέντευξης διερευνώνται οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ενώ οι αντιλήψεις, οι απόψεις και η γνώση αποτελούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες διερευνώνται μέσα από τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι με το να τους μιλήσουμε δε θα μας επιτρέψει να μπούμε στο μυαλό των ανθρώπων. Θα έχουμε πρόσβαση μόνο σε εκείνες τις ερμηνείες και αντιλήψεις, που μπορούν κατά κάποιο τρόπο να αποκαλυφθούν σε μία συνέντευξη (Mason, 2003).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από εμένα την ίδια ως γράφουσα και της παρούσας εργασίας. Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές, να διακρίνονται από ευαισθησία στις ανάγκες τους και τα δικαιώματά τους, να είναι σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα και να εστιάζουν στα ανάλογα θέματα και ζητήματα, που σχετίζονται με την έρευνα. Επιπλέον, σε ρόλο καλού ακροατή διατηρήθηκε μια ισορροπία ανάμεσα στο πόσο μιλάμε και πόσο ακούμε, αποφεύχθηκε η επανάληψη ερωτήσεων και δόθηκε σημασία τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στα τέλη Ιανουαρίου με τέλη Μαρτίου του 2020. Επιλέχθηκε το διάστημα αυτό γιατί είναι, όπως προανέφερα, το μέσο της σχολικής χρονιάς και ήδη υπάρχει πιο ολοκληρωμένη εικόνα από τη φετινή τάξη των συμμετεχόντων και δίνει τη δυνατότητα να αναστοχαστούν τις συμπεριφορές τους, τις πρακτικές τους, καθώς και τα συναισθήματά τους, αλλά και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους για το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαίνονταν από 35 λεπτά της ώρας μέχρι τα 75 λεπτά της ώρας, με την πλειοψηφία αυτών να ξεπερνάει τα 50 λεπτά.

Πριν από την κάθε συνέντευξη ενημερωνόταν το υποκείμενο της έρευνας με μία συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Α) η οποία περιέγραφε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας κι εξηγούσε σύντομα τον λόγο εκπόνησης αυτής της εργασίας. Επίσης, του/της ζητούνταν να υπογράψει ένα έντυπο συναίνεσης (βλ. Παράρτημα Β) για την παραχώρηση της συνέντευξης, στο οποίο δίνονταν αναλυτικά επεξηγήσεις στη διαδικασία, στον ελεύθερο και εθελοντικό χαρακτήρα που έχει, στα δικαιώματα των συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και μετά το πέρας αυτής, στα προσδοκώμενα οφέλη της έρευνας, καθώς και διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του/της και την έλλειψη κινδύνων από τη συμμετοχή του/της. Για τη σύνταξη του εντύπου στηρίχθηκα στον Ιωσηφίδη (2003).

Κάθε συνέντευξη είχε εκ των προτέρων προγραμματιστεί σε τόπο και ώρα που επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες. Οι περισσότερες πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου μετά το σχόλασμα είτε σε αίθυσά του είτε στη βιβλιοθήκη του. Μία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο σπίτι μου, μία στο σπίτι του συμμετέχοντα και δύο πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω Skype. Για τις δύο τελευταίες έγινε αναγκαστική επιλογή του μέσου λόγω του ότι συνέπεσε η όλη διαδικασία συλλογής του υλικού το διάστημα της πανδημίας για τον ιό covid-19 και η χώρα εκείνο το διάστημα ήταν σε καθεστώς καραντίνας. Δεν γνώριζα εκείνη τη στιγμή πόση διάρκεια θα έχει, αλλά, παράλληλα, δεν ήθελα να περάσει μεγάλο διάστημα από την επαφή του/της εκπαιδευτικού από τη σχολική του/της τάξη και να επηρεαστεί η διάθεσή του/της, η σκέψη του/της και τα συναισθήματά του/της από το πρωτοφανές ανησυχητικό γεγονός, που απασχολούσε όλο τον κόσμο, αυτό της πανδημίας. Παρόλα αυτά, καταβλήθηκε ικανοποιητική προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, τόσο τη δική μου όσο και των συμμετεχόντων, να διατηρηθεί σε ένα καλό επίπεδο η επικοινωνία, με καλή διάθεση, θετικά συναισθήματα και επιθυμητή αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων.

Η πρώτη συνέντευξη έγινε πιλοτικά. Ήθελα να ελέγξω αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, αν υπήρχε ροή και νοηματική συνέχεια και τι υλικό θα συνέλεγα. Επειδή πραγματοποιήθηκε με επιτυχία και το υλικό ήταν ιδιαίτερα πλούσιο και, ύστερα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό, δε χρειάστηκε να γίνουν διορθώσεις στον οδηγό ερωτήσεων, αποφάσισα να τη συμπεριλάβω στο σύνολο των υπόλοιπων συνεντεύξεων. Αναφορικά με το σύνολο των συνεντεύξεων, προσπάθησα να ελέγξω τα στοιχεία εκείνα που μπορεί να παραπληροφορήσουν, όπως ασάφειες, αντιφάσεις, παύσεις των συμμετεχόντων, προσπαθώντας να κάνω όσο πιο σαφείς και καλά διατυπωμένες ερωτήσεις, να ζητάω επεξηγήσεις και λεπτομέρειες, για να προσεγγίσω όσο καλύτερα γινόταν τις σκέψεις τους και,

ενισχυτικά, σύγκρινα τα δεδομένα των συνεντεύξεων με σημειώσεις που κρατούσα κατά τη διάρκεια αυτών, αλλά και συχνά μέσω των άτυπων συνεντεύξεων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Η συνέντευξη ξεκινούσε με τη συλλογή των δημογραφικών και μορφωτικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Το είδος αυτών των ερωτήσεων είχε ως σκοπό να βοηθήσει στη διερεύνηση του υπόβαθρου των ερωτώμενων και αφορούσαν σε ερωτήσεις για την ηλικία, το φύλο, τα έτη υπηρεσίας τους, τη σχέση εργασίας και την εκπαίδευσή τους, ώστε να βοηθήσουν κυρίως στην αναλυτική περιγραφή των συμμετεχόντων της έρευνας, αλλά και πιθανά να βοηθήσουν στην ερμηνεία των πληροφοριών που θα συλλέγονταν (Σαραφίδου, 2011). Έπειτα, ακολουθούσαν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις για δημιουργία οικείου κλίματος και ήρεμης διάθεσης. Συνήθως οι ερωτήσεις αυτές απαντώνται εύκολα, αναφέρονται στο παρόν, δε θίγουν ευαίσθητα θέματα και δε δυσκολεύουν τον συμμετέχοντα να ανακαλέσει στη μνήμη του συναισθήματα, εμπειρίες ή συμπεριφορές, που απαιτούν πιο αναλυτικές διαδικασίες (Σαραφίδου, 2011). Τέτοιες ερωτήσεις ενδεικτικά στην παρούσα έρευνα ήταν *«Για ποιο λόγο γίνετε δάσκαλος;», «Πόσο καιρό εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;», «Θα μπορούσατε να μου πείτε λίγα λόγια για τη φετινή τάξη σας και για τον εαυτό σας, περιγράφοντας μια κλασική εργάσιμη ημέρα;»*. Η ερώτηση αυτή από μόνη της έδωσε την αφορμή σε κάποια από τα άτομα της έρευνας, τα οποία ήταν πιο περιγραφικά, να αναπτυχθούν και να δώσουν πλούσιο υλικό για το έργο τους, τον ρόλο τους και τις πρακτικές τους. Λειτουργήσε ως γέφυρα για τις επόμενες ερωτήσεις, που ακολούθησαν.

Στην πορεία ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε σε τρεις άξονες, που άπτονται των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης, ο δεύτερος άξονας διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην πρόκληση της ετερογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης και ο τρίτος άξονας αναζητά τις πρακτικές που υιοθετούν, προκειμένου να διαμορφώσουν το ρόλο τους, για να απαντήσουν στην πρόκληση. Για τον κάθε άξονα έγινε προσπάθεια να υπάρχουν ισόποσες ερωτήσεις, ώστε να δοθεί η ίδια βαρύτητα σε κάθε στοιχείο.

Οι ερωτήσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, αρχικά, σε ερωτήσεις που αφορούν σε εμπειρίες, π.χ. *«Από την εμπειρία σας, ποια ζητήματα πιστεύετε πως προκύπτουν λόγω της ύπαρξης μαθητικής ετερογένειας; Με ποιους τρόπους διαχειρίζεστε αυτά τα ζητήματα;»*. Οι αναφορές στις εμπειρίες τους, κυρίως, αφορούσαν το παρόν κι εκεί εστίαζα στο εύρος των πληροφοριών (Σαραφίδου, 2011), αλλά σε κάποιες περιπτώσεις, όπου οδηγούνταν από το

συμμετέχοντα, υπήρξε υλικό και για εμπειρίες από το παρελθόν τους με κάποια σχετικά περιστατικά. Επίσης, υπήρχαν ερωτήσεις γνώμης, π.χ. *«Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει τη μαθητική ετερογένεια;»* ή *«Ποιες αλλαγές θα προτεινάτε εσείς ότι χρειάζεται να γίνουν στο έργο σας για να ανταποκριθείτε στην ετερογένεια της τάξης;»*, με σκοπό να κατανοήσω τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπρόσθετα, μέσα από ερωτήσεις, που αφορούσαν συναισθήματα, επιδιώχθηκε να προσεγγίσω τη συναισθηματική διάσταση που έχει το θέμα, π.χ. *«Πώς νιώθετε για την ετερογένεια σε μια σχολική τάξη;»* ή *«Τι νιώθετε ότι θα μπορούσατε να κάνετε διαφορετικά, ώστε να διαχειριστείτε την ετερογένεια;»*. Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται προσοχή να μη γίνει σύγχυση με τις ερωτήσεις, που αφορούν σε γνώμες ή αξίες. Γι' αυτό και δίνονταν διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της απάντησης ή ακολουθούσε μια σύνοψη των όσων έλεγαν, προσανατολίζοντας την απάντηση στο συναισθηματικό επίπεδο κι όχι σε μια περιγραφική ανάλυση των σκέψεών τους (Σαραφίδου, 2011).

Σε κάθε συνέντευξη γινόταν προσπάθεια σύνδεσης της κάθε ερώτησης με τα όσα έλεγε ο/η κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να υπάρχει νοηματική γεφύρωση και ροή στο λόγο, επιδιώκοντας μία σε βάθος συνέντευξη και όχι μία ξύλινη μορφή ερώτησης – απάντησης. Γι' αυτό κάποιες ερωτήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν και ως ερωτήσεις γέφυρα, που οδηγούν από το ένα θέμα στο άλλο (Ιωσηφίδης, 2003). Ταυτόχρονα, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης, έχοντας η ίδια το ρόλο του καλού ακροατή και παρακινώντας κατάλληλα τον/τη ερωτώμενο/η, προσπάθησα να κερδίσω ένα θετικό κλίμα, ώστε να αποκτήσω όσο γίνεται πιο ειλικρινή και ακριβή στοιχεία.

Έχοντας υπόψη τον αρχικό οδηγό ερωτήσεων, ο οποίος ανταποκρινόταν στους άξονες της έρευνας, ξεκίνησα τις συνεντεύξεις. Αφήνοντας το υποκείμενο της έρευνας να μιλάει ελεύθερα, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να ακολουθούν τον ειρμό του λόγου του και να υπάρχει μία συνέχεια και συνάφεια με τα όσα είχε αναφέρει προηγουμένως. Γι' αυτό τον σκοπό και για να εξελιχθεί η συνέντευξη όσο πιο ομαλά γινόταν και να μην αποτελείται από μία σειρά στείρων ερωτήσεων, προσαρμοζόταν η σειρά του οδηγού, ώστε να εξυπηρετεί τον αυθόρμητο λόγο και να βοηθάει τον ομιλητή να παράγει όσο γίνεται πλουσιότερο υλικό. Στο Παράρτημα Γ βρίσκεται ο τελικός οδηγός συνέντευξης, που επικράτησε στην πορεία με τη σειρά των ερωτήσεων, που ξεκλειδώνουν τους άξονες των ερωτημάτων της έρευνας, αναπροσαρμόζοντας σε κάποια σημεία τη σειρά, ύστερα από παρατήρηση κατά τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης.

6.5.2 Οι άτυπες συνεντεύξεις

Ως εκπαιδευτικός και η ίδια εργαζόμαι σε σχολική μονάδα, στην οποία καθημερινά συνεργάζομαι κι αλληλεπιδρώ με τους μισούς από τους συμμετέχοντες του δείγματος. Αυτό έδωσε την ευκαιρία αρκετές φορές να αναζητήσω συμπληρωματικές διευκρινίσεις και να κάνω ευκαιριακές συζητήσεις, που φώτιζαν σημεία του υλικού και το εμπλούτιζαν. Επιπλέον, γνώριζα το έργο των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, καθώς και τις πρακτικές που κατά καιρούς καλούνταν να εφαρμόζουν, για να αντιμετωπίσουν περιστατικά μέσα στη σχολική αίθουσα με διαφέροντες μαθητές. Ίσως, αυτός ο παράλληλος ρόλος μου να κριθεί ως μεροληπτικός και υποκειμενικός. Όμως, έγινε προσπάθεια από μεριάς μου, όσο το δυνατόν καλύτερα, να διατηρηθεί στο ακέραιο η εντιμότητα και ο επαγγελματισμός μου, απαλλαγμένη από προσωπικές θεωρήσεις και απόψεις και αφουγκραζόμενη αποκλειστικά το λόγο των συμμετεχόντων. Η προσωπική σχέση μου, ενδεχομένως, έπαιξε ρόλο και στις απαντήσεις τους, ωστόσο, ταυτόχρονα, δημιουργούσε κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης και τους βοηθούσε να μου ανοιχτούν. Η προϋπάρχουσα σχέση μαζί τους πλούτιζε τον τρόπο με τον οποίο μπορούσα να εμποτεύσω το υλικό μου. Στην προκείμενη περίπτωση σίγουρα λαμβάνουμε υπόψη ότι υπάρχουν υπέρ και κατά.

6.6 Οριοθέτηση και περιορισμοί της έρευνας

Η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα, καταγράφοντας τις συγκεκριμένες ιστορίες τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015) κι ερμηνεύοντας τα ευρήματα από την οπτική του ερευνητή, ο οποίος επιδιώκει να κατανοήσει τον κόσμο και τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003). Γι' αυτό τον λόγο τα πορίσματα δεν είναι δυνατό να γενικευτούν, παρά αφορούν στη συγκεκριμένη μελέτη. Δεν είναι στόχος σε αυτήν τη περίπτωση η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση. Οι προκλήσεις, που καλείται να αντιμετωπίσει ένα σχολείο, μπορούν να αντιμετωπιστούν αλλά δεν μπορούν να εκτιμηθούν εύκολα εμπειρικά. Επομένως, με την παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια προσέγγισης και κατανόησης σε βάθος των ενεργειών των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν, αρχικά, τους ίδιους και, κατ' επέκταση, την τάξη τους μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών και δράσεων κατά τη διδασκαλία τους.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα διαφέρουν σημαντικά από τον τρόπο που εξασφαλίζονται στις ποσοτικές μεθόδους, αλλά χρειάζεται εξίσου να δοθεί σημασία και αξία σε αυτές τις έννοιες (Ιωσηφίδης, 2003). Η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας

έγκειται από μία σε βάθος κατανόηση των εμπειρικών δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από την προσπάθεια κατανόησης του τρόπου που ερμηνεύουν, αισθάνονται, παρατηρούν κι εξηγούν την πραγματικότητά τους τα υποκείμενα προς μελέτη και οδηγούν στην παραγωγή γνώσης και θεωρίας. Στο πλαίσιο αυτό, όμως, λαμβάνεται υπόψη και η ύπαρξη αξιών του ίδιου του ερευνητή, οι οποίες μετέχουν παράλληλα στην έρευνα και αποτελούν μέρος της εικόνας που επιχειρείται να κατανοηθεί (Σαραφίδου, 2011).

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι συνεντεύξεις έγιναν στη μέση της σχολικής χρονιάς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν επιρροές από τη φετινή τους τάξη και τα στοιχεία, που παρέθεταν ήταν, πιθανά, απόρροια αυτών των εμπειριών. Ίσως στην αρχή της χρονιάς να ανακαλούσαν στοιχεία από το σύνολο της υπηρεσίας τους και τα ευρήματα να διέφεραν. Αν, πάλι, γίνονταν στο τέλος της χρονιάς, ίσως να είχαν επιρροές από τα αποτελέσματα, που έφεραν ως δάσκαλοι σε σχέση με τους αρχικούς τους στόχους, κρίνοντας το κατά πόσο διαχειρίστηκαν και αντιμετώπισαν θέματα διαφορετικότητας μαθητών μέσα στην τάξη. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μελλοντική έρευνα, κάνοντας μια συγκριτική μελέτη στις αντιλήψεις τους και το πώς διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Επίσης, οι συμμετέχοντες έπαιρναν αφορμές στη συζήτηση και είχαν επιρροές από τις πρόσφατες προσωπικές τους εμπειρίες, κυρίως, οπότε, αναφερόμενοι ουσιαστικά στις μαθησιακές δυσκολίες και στο κοινωνικό – οικονομικό και οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών ως μορφή ετερογένειας που τους δυσκολεύει άμεσα, το είχαν ως σημείο αναφοράς τους και στην πορεία, όταν καλούνταν να φέρουν παραδείγματα διαχείρισης ή πρακτικών που εφαρμόζαν. Δεν είναι βέβαιο ότι θα απαντούσαν το ίδιο, αν έπρεπε να διαχειριστούν άλλες περιπτώσεις διαφερόντων μαθητών.

Ένας περιορισμός, ακόμη, που είναι χρήσιμο να αναφερθεί αποτελεί το γεγονός ότι από τις δέκα συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι δύο έγιναν αναγκαστικά μέσω Skype για τους λόγους που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 6.5.1. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η προσωπική επαφή να είναι περιορισμένη, με πιθανές συνέπειες στην επικοινωνία και πιθανά και στο περιεχόμενο της συνέντευξης (Σαραφίδου, 2011).

6.7 Συλλογή και Ανάλυση των δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα είναι η μετατροπή της συνέντευξης σε γραπτό κείμενο, καθώς, επίσης, και οι κρίσεις εκείνης της στιγμής, όπως και τα μη λεκτικά τεκμήρια της διάδρασης (Mason, 2003). Τα δεδομένα είναι σε άμεση εξάρτηση με το ερευνητικό ερώτημα. Τι ακριβώς

αποτελεί δεδομένο ή όχι εξαρτάται από αυτό (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Δεν είναι απλώς καταγεγραμμένες κουβέντες, αλλά πρέπει να κρίνουμε τι από τη συνέντευξη θα μετατραπεί σε ερευνητικό δεδομένο και το υλικό που θα προκύψει, θα πρέπει να είναι κατά κάποιον τρόπο επαληθεύσιμο (Mason, 2003). Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα δεν μπορούν να διαχωριστούν. Πραγματοποιούνται παράλληλα και ταυτόχρονα. Χρειάζεται, όμως, να γίνει ο διαχωρισμός τους, ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος εργασίας της έρευνας (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011β).

6.7.1 Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Κατά την προσέγγιση του θέματος έγινε μία αρχική, σύντομη αναδρομή της βιβλιογραφίας, ώστε να ερευνηθεί το θέμα χωρίς προκαταλήψεις, στο βαθμό που αυτό είναι επιτρεπτό και εφικτό (Σαραφίδου, 2011) και, κατά τη διάρκεια της συλλογής, προσθέτονταν σταδιακά βιβλιογραφικά στοιχεία, γινόταν διερεύνηση μέσα από τα δεδομένα και το πληροφοριακό υλικό, ώστε να κατανοηθούν οι έννοιες που προέκυπταν, στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Όπως αναφέρει η Mason (2003), οφείλουμε να τα κάνουμε όλα: βλέπω, ακούω, παρατηρώ, καταγράφω με το μαγνητόφωνο, με στόχο τη σωστή διεξαγωγή της συνέντευξης. Σε όλη την πορεία της συλλογής, λοιπόν, κρατούνταν σημειώσεις, που αφορούσαν στα στοιχεία που προέκυπταν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα συμπληρωματικά στοιχεία των άτυπων συνεντεύξεων και σχετιζόμενες αναφορές από τη βιβλιογραφία, που βοηθούσαν στην κατανόηση κι ερμηνεία των ευρημάτων.

Από τα τέλη του Ιανουαρίου μέχρι τα τέλη του Μαρτίου του 2020 πραγματοποιήθηκαν όλες οι προγραμματισμένες συνεντεύξεις. Επιλέχθηκε το διάστημα αυτό, γιατί αποτελεί το μέσο της σχολικής χρονιάς και οι εκπαιδευτικοί θα είχαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τμήματός τους. Είναι το διάστημα κατά το οποίο οι προσπάθειες που γίνονται, αρχίζουν να έχουν αποτελέσματα, γίνεται η ανατροφοδότηση και η κριτική των πρακτικών και της στρατηγικής που επιλέγει κάθε εκπαιδευτικός, για να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τα θέματα που προκύπτουν στην τάξη του. Επιπλέον, καθορίζονται τα επόμενα βήματα μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η επιλογή του χρονικού αυτού διαστήματος αποτελεί κι έναν από τους περιορισμούς της έρευνας, όπως εξηγείται και αναλύεται στο υποκεφάλαιο 6.6 του εμπειρικού μέρους της παρούσας εργασίας.

6.7.2 Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων είναι εξαιρετικά σημαντικό, γιατί στο σημείο αυτό γίνεται η απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα, με στόχο την απάντηση

των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2003). Στην ανάλυση δεδομένων οφείλουμε να είμαστε ακριβείς στην περιγραφή, να ερμηνεύσουμε το καταγεγραμμένο περιεχόμενο, εντοπίζοντας το βαθύτερο νόημά του και τις πολλαπλές σημασίες του (Σαραφίδου, 2011). Ως μέθοδος επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία είναι μία εύχρηστη μέθοδος, ιδιαίτερα για τον νέο ερευνητή, γιατί χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», χωρίς να συνεπάγεται αυτό ότι θα διεξαχθεί δίχως επιστημολογική πλαισίωση (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 117). Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίστηκε η ανάλυση επιστημολογικά και θεωρητικά, ακολουθώντας μία κυκλική και συστηματική διαδικασία συγκεκριμένων βημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αφού έγιναν πολλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, κρατήθηκαν, παράλληλα, οι πρώτες σημειώσεις. Η διαδικασία της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε παράλληλα με τη συλλογή δεδομένων, ανατρέχοντας κάθε φορά το υλικό με κυκλική προσέγγιση, ώστε να εξοικειωθώ και να κατανοήσω το υλικό μου (Σαραφίδου, 2011). Στην κυκλική αυτή προσέγγιση λήφθηκαν υπόψη τρία σημεία: α) οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, β) οι άτυπες συνεντεύξεις και γ) η βιβλιογραφική επισκόπηση. Ταυτόχρονα με τις σημειώσεις αυτές και τις παρατηρήσεις, που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έγινε η πρώτη διάκριση των θεμάτων, που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μου. Έπειτα, ακολούθησε μία αρχική καταγραφή των σημείων εκείνων που άπτονταν του θέματος που διαπραγματεύεται η έρευνα. Σε δεύτερη φάση το αρχικό υλικό ταξινομήθηκε ανάλογα στους άξονες της παρούσας εργασίας.

Πρόκειται, όπως προαναφέρθηκε, για μία κυκλική διαδικασία και όχι σε σειρά βημάτων, κατά την οποία γίνονταν παράλληλα συγκρίσεις μεταξύ των στοιχείων του υλικού και συνεχής αναστοχασμός για αναπροσαρμογή των νέων στοιχείων, που αναδύονταν κάθε φορά, με σκοπό να οδηγηθώ σε αλληλοσχετιζόμενες έννοιες, οργανώνοντας τον μεγάλο όγκο του υλικού σε θεματικές κατηγορίες, ώστε, εν τέλει, να αποκτήσει νόημα (Σαραφίδου, 2011). Άλλωστε, η ίδια η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από διαρκή κριτικό αναστοχασμό εκ μέρους του ερευνητή (Mason, 2003).

Κατόπιν, ακολούθησε μια πιο αφαιρετική διαδικασία, στην προσπάθειά μου να συμπυκνωθούν τα νοήματα, εστιάζοντας ακόμη περισσότερο στα κεντρικά θέματα. Η διαδικασία αυτή απαιτεί δημιουργικότητα και ευελιξία από τον ερευνητή, εμβάθυνση στα νοήματα του υλικού, ώστε να μην οδηγηθεί σε αυθαιρεσίες. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες θεμάτων, οι οποίες, αρχικά, ήταν αρκετά εκτενείς. Κάθε φορά αξιολογούνταν το υλικό, ελέγχονταν οι περιγραφικές σημειώσεις και με ορθολογισμό και

διαίσθηση γινόταν προσπάθεια σύμπτυξης του καταλόγου θεμάτων, ομαδοποιώντας τα νοήματα του υλικού και κάνοντας συνδέσεις μεταξύ τους (Σαραφίδου, 2011). Σε όλη αυτή την πορεία πάντα λαμβάνονταν υπόψη και ο δικός μου ρόλος, ο οποίος δεν θα μπορούσε να είναι ουδέτερος και αποστασιοποιημένος από τα δεδομένα, που παρήγε η έρευνα. Απαιτούνταν, λοιπόν, κατανόηση του ρόλου μου στη διαδικασία αυτή (Mason, 2003).

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης το μαγνητοφωνημένο υλικό μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο και με την πορεία που παρουσιάστηκε προηγουμένως, οδηγήθηκα στις θεματικές κατηγορίες της έρευνας. Είναι γεγονός ότι η διαδικασία της ανάλυσης είναι υποκειμενική και υπάρχει δυνατότητα να αποδοθούν διάφορες ερμηνείες στο υλικό, γι' αυτό και γίνεται προσπάθεια κάθε ενέργεια να τεκμηριώνεται (Σαραφίδου, 2011). Όταν, πλέον, ο κατάλογος των θεματικών κατηγοριών δεν τροποποιούνταν άλλο, κατέληξα στην τελική του μορφή, όπως παρουσιάζεται στα αποτελέσματα.

6.8 Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός έχει μεγάλη σημασία και αποτελεί πρόκληση, γιατί αναλύεται ο ρόλος του ερευνητή κατά την ερευνητική διαδικασία (Mason, 2003). Σημαντικό κίνητρο για να ασχοληθώ με το θέμα της μαθητικής ετερογένειας αποτέλεσαν τα ίδια τα βιώματά μου και οι εμπειρίες μου. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εδώ και είκοσι χρόνια. Συγκρίνοντας τα πρώτα χρόνια της καριέρας μου με τα δέκα τουλάχιστον τελευταία χρόνια, περνώντας από σχολεία της επαρχίας σε νησιά και χωριά και πλέον εργαζόμενη τα τελευταία οχτώ χρόνια σε αστικό κέντρο της Θεσσαλίας, παρατηρώ ότι οι σχολικές τάξεις εμφανίζουν ολοένα και πιο ανομοιόμορφες συνθήκες στο μαθητικό δυναμικό. Το σχολείο αποτελούσε και αποτελεί έναν χώρο που υποδέχεται μαθητές και μαθήτριες που, έτσι κι αλλιώς, φέρουν τη δική τους προσωπικότητα, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, με δεξιότητες και ικανότητες και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα τελευταία χρόνια με την εισροή των μεταναστών και των προσφύγων η μαθητική ετερογένεια έγινε πιο εμφανής. Επιπλέον, δίνεται το δικαίωμα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση και να προτείνεται η συμπερίληψή τους. Όλες οι παραπάνω συνθήκες έχουν δημιουργήσει τη σημερινή πολυμορφία της μαθητικής τάξης, η οποία απαιτεί ειδική διαχείριση και σε κάποιες περιπτώσεις και εξειδικευμένες γνώσεις και δυσκολεύει το έργο του/της εκπαιδευτικού. Η αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση που έχει λάβει κάποιες φορές δεν είναι αρκετή να καλύψει τις ανάγκες σε γνώσεις, τρόπους και μεθόδους αντιμετώπισης και διαχείρισης των νέων συνθηκών. Άλλωστε, είναι τελείως διαφορετική η θεωρία από την εφαρμογή της στην πράξη. Τη σύγχρονη εποχή, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία

προσπαθούν να βρουν ικανοποιητικές λύσεις στα πολύπλοκα προβλήματα, είναι σημαντικό οι ανάγκες των διαφερόντων μαθητών και μαθητριών να μην αντιμετωπίζονται με πρόχειρες επιφανειακές λύσεις. Στην ίδια θέση, λοιπόν, και εγώ ως εκπαιδευτικός προβληματίζομαι και αγωνιώ για πρακτικές και λύσεις που θα βοηθήσουν, θα ενισχύσουν και θα ενδυναμώσουν το έργο μου στη σχολική τάξη. Έχοντας βρεθεί πολλές φορές και εγώ η ίδια αντιμετώπιη με δύσκολες καταστάσεις, υπάρχουν πράγματα που με προβληματίζουν και ήθελα να διερευνήσω, να δω πώς χειρίζονται τα ζητήματα που προκύπτουν λόγω της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη και άλλοι/ες εκπαιδευτικοί.

Ξεκινώντας την εργασία κι επιλέγοντας το θέμα, είχα την πεποίθηση ότι θα κινηθώ προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πως οι συμμετέχοντες της έρευνας θα αναφερθούν κυρίως στις μειονότητες στα σχολεία ως διαφέροντες μαθητές. Πίστευα ότι το ξένο στοιχείο, αυτό που διαφέρει από την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα του σχολείου, θα ήταν αυτό που θα αποτελούσε πρόκληση και δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Οι προσδοκίες μου, λοιπόν, είχαν ανάλογο προσανατολισμό. Έτσι, η αρχική μελέτη της βιβλιογραφίας ήταν εστιασμένη σε αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο. Ξεκινώντας τις συνεντεύξεις, είδα με πολύ ενδιαφέρον ότι τους ερωτώμενους δεν τους απασχολεί αν ο μαθητής ή η μαθήτρια στην τάξη τους είναι αλλοδαπός/ή ή αλλόθρησκος/η, αλλά κατά πόσο η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας και το οικογενειακό του/της υπόβαθρο βοηθούν στη διαχείρισή του/της, τόσο μαθησιακά όσο και συμπεριφοριστικά. Πιο πολύ έδιναν σημασία στις μαθησιακές δυσκολίες και σε στοιχεία του χαρακτήρα που δυσκόλευαν τη διδασκαλία. Παρατήρησα, επίσης, ότι υπήρχε η αντίληψη της συλλογικότητας, και, συνεπώς, της διαφορετικότητας, με την έννοια ότι αντιμετώπιζαν την τάξη ως ενιαία ομάδα με διαφορετικά μέλη, με ξεχωριστές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Με τη λογική αυτή, οι ερωτώμενοι πολύ συχνά ανέφεραν πως ό,τι αποτελεί στοιχείο ετερογένειας στην τάξη είναι και στην κοινωνία. Έτσι, επέλεξα να στραφώ προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου, με έμφαση στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία σε συνάρτηση με την παιδαγωγική σχέση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικοτήτων που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, έννοιες που εκδηλώθηκαν μέσω των συνεντεύξεων. Επέλεξα, κατ' επέκταση, να μην περιορίσω τις παρατηρήσεις μου μόνο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μαθητική ετερογένεια και στον τρόπο που διαμορφώνουν τον ρόλο τους, αλλά να εμβαθύνω στα συναισθήματα που γεννώνται από τη αυτήν και τις πρακτικές με τις οποίες ανταποκρίνονται σε αυτή την πραγματικότητα τα ερευνώμενα υποκείμενα. Επιπλέον, να διερευνήσω αν νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση

προκειμένου να απαντήσουν στην πρόκληση που αποτελεί η μαθητική ετερογένεια. Η απόφασή μου να δώσω μεγαλύτερη έμφαση στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία από ό,τι στη διαπολιτισμική και την παιδαγωγική ανάπτυξη οφείλεται στο ότι η πρώτη θεωρητική προσέγγιση περικλείει μεγάλο εύρος πρακτικών και συμπεριλαμβάνει στοιχεία των άλλων δύο θεωριών και στο σύνολό τους οι τρεις προσεγγίσεις φαίνεται να καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο των ζητημάτων που προκύπτουν από την ανάγκη διαχείρισης της διαφορετικότητας στην τάξη. Από την πρώτη στιγμή που ξεκίνησα τις συνεντεύξεις βρισκόμουν σε μία συνεχή διερευνητική διαδικασία ελέγχου και αναστοχασμού, προσπαθώντας να κάνω αλλαγές στον τρόπο που διενεργούσα τις συνεντεύξεις τόσο αναφορικά με τον τρόπο που γίνονταν οι συνεντεύξεις όσο και με το ίδιο το περιεχόμενο αυτών που διευκρίνιζε και επαναπροσδιόριζε το θεωρητικό μου πλαίσιο. Για να το επιτύχω, προσπάθησα μέσα από την παρατήρηση να προχωρώ σε υποθέσεις και να θέτω ερωτήματα που θα με βοηθούσαν να αποκτήσω μια πιο διευρυμένη οπτική. Ακολουθήθηκε μία κυκλική πορεία μεταξύ θεωρίας και υλικού συνεντεύξεων που ολοένα οδηγούσε σε νέες παρατηρήσεις και υποθέσεις, μέχρι να καταλήξω στη συγγραφή της παρούσας μελέτης. Δεν ήταν εύκολη διαδικασία, δεδομένης και της ερευνητικής μου απειρίας, αλλά το ενδιαφέρον υλικό που συνέλεξα, το προσωπικό μου κίνητρο μελέτης του θέματος και, κυρίως, η θετική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα με ώθησαν σε μεγαλύτερη προσπάθεια. Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων κρατούσα σημειώσεις, που αναδύονταν αυθόρμητα, συμπληρώνοντας ιδέες, συναισθήματα, αντιδράσεις τόσο δικές μου όσο και των ερωτώμενων, με σκοπό να με βοηθήσουν έπειτα στην ερμηνεία του υλικού και στην εμβάθυνση των νοημάτων, που θα παράγονταν. Προσπαθούσα να λαμβάνω υπόψη τον δικό μου ρόλο, αναγνωρίζοντας ότι δεν ήταν ουδέτερος απέναντι στα δεδομένα. Άλλωστε με τους μισούς από τους συμμετέχοντες συνεργάζομαι στην ίδια σχολική μονάδα, οπότε υπήρχε πάντα στην άκρη του μυαλού μου μια τάση να αποστασιοποιούμαι από τα λεγόμενα, για να τα αντιμετωπίζω πιο κριτικά. Επιπλέον, ένιωσα την απαίτηση ότι έπρεπε πρώτα να ελέγξω και να κατανοήσω τις δικές μου αξίες και αντιλήψεις πάνω στο θέμα της ετερογένειας, ώστε να είμαι σε θέση να αποδεχτώ ότι ουσιαστικά θα παίξουν ρόλο κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Ελπίζω και εύχομαι αυτή η μελέτη να διευρύνει τη συζήτηση σχετικά με τη μαθητική ετερογένεια, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν, έστω μέσω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων αυτής, προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τη σύγχρονη αυτή πρόκληση, διαμορφώνοντας, παράλληλα, τον ρόλο τους για

να ικανοποιήσουν τις προσαγές μιας ετερογενούς τάξης και να αποτελέσει αφορμή για έναν σημαντικό κύκλο συζητήσεων πάνω στο θέμα, το οποίο χρειάζεται πολλές μελέτες, για να ερευνηθεί σε βάθος. Προσωπικά όλη η εμπλοκή μου στη διαδικασία της έρευνας και της συγγραφής της ήταν ένα ταξίδι που με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τον εαυτό μου ως δασκάλα, αλλά και να εμβαθύνω στη σχέση μου με τους συναδέλφους μου και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη σχολική κοινότητα, προσεγγίζοντας και κατανοώντας τον ρόλο της κάθε πλευράς. Επίσης, με οδήγησε να ελέγξω τις στρατηγικές που επιλέγω, για να διαχειριστώ τις σχολικές και μαθησιακές προκλήσεις και να αναγνωρίσω τα λάθη και τις δυσκολίες που γίνονται κάποιες φορές εμπόδιο στις επιθυμίες μου ως εκπαιδευτικός. Επιπλέον, μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω τη σύγχρονη βιβλιογραφία και να ενημερωθώ, ενδυναμώνοντας τον ρόλο μου. Τέλος, με βοήθησε να θέτω στον εαυτό μου τις κατάλληλες ερωτήσεις αναστοχασμού και αυτοδιόρθωσης, ώστε να ανταποκρίνομαι πολιτισμικά στην παιδαγωγική και διδακτική μου προσέγγιση, βελτιώνοντας τις πρακτικές και τις τεχνικές μου.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα οργανώνονται στις έξι θεματικές κατηγορίες που κατέληξα μετά την ανάλυση των δεδομένων του μαγνητοφωνημένου υλικού. Ανέδειξαν το νόημα της μαθητικής ετερογένειας για τους/τις εκπαιδευτικούς και μέσω της κριτικής τους παρουσιάζονται τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές νοηματοδοτήσεις. Αναδεικνύονται, επίσης, τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν σε ένα ετερογενές τμήμα, αναφορικά με τη διαχείρισή του αλλά και σε σχέση με τη διαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και προκύπτουν από τους ίδιους αντίστοιχα, ανάλογες πρακτικές, στηριζόμενες στην πολιτισμική τους επίγνωση και διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του ρόλου τους και η ανάγκη για επιμόρφωση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

7.1 Νοηματοδοτώντας την έννοια της μαθητικής ετερογένειας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ετερογένεια στη σχολική τάξη είναι κάτι που υπήρχε και θα υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη, εφόσον αφορά σε διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικά επίπεδα μάθησης, διαφορές στις προσωπικές και κοινωνικές τους εμπειρίες, παρόλο που αρχικά αποδόθηκε στα μεταναστευτικά ρεύματα και στη μετακίνηση πληθυσμών (Σφυρόερα, 2007). Η άποψη αυτή φαίνεται και στα λεγόμενα των ερευνώμενων υποκειμένων,

όπως θα δούμε παρακάτω. Όταν ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να απαντήσουν στο πώς κατανοούν την έκφραση «μαθητική ετερογένεια» και να προσπαθήσουν να την ορίσουν, παρατηρήθηκε σε τέσσερα από αυτά να αναφέρουν, κυρίως, τις διαφορές, που εντοπίζονται ως προς την εθνικότητα, την ομιλούμενη γλώσσα και τη θρησκεία. Ωστόσο, τα παραπάνω είναι μεν στοιχεία που περιγράφουν το διαφορετικό μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά δεν είναι τα επικρατέστερα που προβληματίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας. Αυτό, ίσως, ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε αστική περιοχή και οι εκπαιδευτικοί είχαν κατά μέσο όρο πέντε χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και οι εμπειρίες τους προέρχονταν από τις υπάρχουσες συνθήκες, κατά τις οποίες οι αλλοδαποί και οι αλλόθρησκοι είναι σε μειωμένο ποσοστό.

Δημήτρης: «... είναι αυτή η διαφορετικότητα που παρατηρούμε στους μαθητές, ... λόγω κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, λόγω διαφορετικών πολιτισμών από τους πολιτισμούς που προέρχονται, λόγω του επιπέδου γνώσεων, του επιπέδου ενδιαφέροντος που εμφανίζει ο καθένας ... εεε ... αυτό νομίζω είναι.»

Το φετινό του τμήμα (Στ') το κρίνει ως ετερογενές, γιατί έχει παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από άλλες χώρες. Αναφέρει, όμως, ως ετερογένεια και το φύλο, γιατί υπερισχύουν τα κορίτσια έναντι των αγοριών στο τμήμα του, ένας παράγοντας, παρόλα αυτά, που πιστεύει ότι για τον ίδιο λειτουργεί ευνοϊκά, γιατί θεωρεί πως τα κορίτσια βοηθούν στη δημιουργία καλού κλίματος.

Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«Μιλάμε για διαφορετική προέλευση των μαθητών, για διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο, διαφορετική φυλή, διαφορετική θρησκεία, όλα αυτά μπορεί να περιέχει η σύγχρονη εποχή που ζούμε.»* (Γιώργος) Συμπληρωματικά αναφέρει και ως ετερογένεια και το επίπεδο γνώσεων των γονέων, που επηρεάζει το μαθησιακό επίπεδο, αντίστοιχα, των μαθητών.

Ακόμη μία εκπαιδευτικός εντοπίζει ως πηγές ετερογένειας την εθνικότητα, την ομιλούμενη γλώσσα και τη θρησκεία Δεν αποκλείει, όμως, ως μορφή ετερογένειας το οικογενειακό υπόβαθρο, π.χ. παιδιά χωρισμένων γονέων, με θέματα υγείας, το παιδί με μαθησιακές ανάγκες. Ως ορισμό η ίδια αναφέρει, γενικεύοντας: *«Η ετερογένεια είναι κάτι που δεν ακολουθεί τον κανόνα, που δεν ακολουθεί το σύνολο, διαφέρω από τους άλλους.»*

Φανή: «Ετερογένεια στη θρησκεία, στη γλώσσα και στο χρώμα δέρματος. Το θεωρώ κάτι διαφορετικό ... έχουν κάποιες διαφορές από τα άλλα παιδιά και

αυτά μπορούν να προκαλέσουν και άλλες συμπεριφορές στα παιδιά διαφορετικές.»

Κάποια ερευνώμενα υποκείμενα αναφέρουν ως κυρίαρχη μορφή ετερογένειας τη μαθησιακή επίδοση και τις δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί. Ακολουθεί το οικογενειακό υπόβαθρο και οι περιπτώσεις διαφορών ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα και τη θρησκεία, αν και δε φαίνεται να είναι αυτές που τους προβληματίζουν περισσότερο, όπως αναφέραμε.

Κατερίνα: «...η μαθητική ετερογένεια είναι μια ανομοιότητα. Ανομοιότητα, η οποία μπορεί να προέρχεται από ένα διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον, από ένα άλλο θρησκευτικό υπόβαθρο, οικονομικό υπόβαθρο, θρησκευτικό υπόβαθρο διαφορετικό, γνώσεις γονέων, τελείως διαφορετικό το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις προσλαμβάνουσες των παιδιών. Αυτό είναι για μένα ετερογένεια. Αν πήγαν ή όχι τα παιδιά νηπιαγωγείο, παίζει για μένα κι αυτό ένα μεγάλο ρόλο. Αν μεγαλώνουν με παππού, με γιαγιά, ένα περιβάλλον οικογενειακό, που το κουβαλάν τα παιδιά στο σχολείο και τα καθορίζει. Αυτό είναι για μένα ετερογένεια. Τι ευκαιρίες μόρφωσης είχανε πριν, αν διάβαζαν ή όχι βιβλία ... ετερογένεια ... είναι η διαφορετικότητα, που κουβαλάει κάθε παιδί, ο διαφορετικός χαρακτήρας, το διαφορετικό του νοητικό του επίπεδο ή αν το έχει καλλιεργήσει ή όχι. Αυτό είναι για μένα ετερογένεια. Συμπεριφορές, θέματα υγείας και όλα αυτά.»

Λία: «... το πώς τα παιδιά βλέπουν το μάθημα, που γίνεται μέσα στο σχολείο. Δηλαδή, εντάξει, δεν μπορώ να το εστιάσω μόνο στο γεγονός ότι μπορεί να είναι κάποια παιδιά αλλοδαπά ή να είναι κάποια Ελληνάκια ή κάποια που έχουνε συγκεκριμένα μαθησιακά προβλήματα ή κάποια άλλα. Θεωρώ ότι μπορεί να υπάρχουνε και παιδιά χωρίς κάποιο πρόβλημα, που όμως να μην αισθάνονται για το σχολείο αυτήν την ανάγκη, που έχουνε κάποια παιδιά, να βρεθούνε στο σχολικό περιβάλλον, να μάθουνε κάποια πράγματα ... σίγουρα είναι οι διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες, που έχουν οι μαθητές, ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκονται, η ωριμότητα που διαθέτουν, που δεν είναι πάντα η ίδια στα παιδιά, παίζει ρόλο το οικογενειακό τους περιβάλλον πάντα ... εεε ... και το πώς έχουνε μάθει να αντιμετωπίζουν την ομάδα και το ρόλο τους μέσα σε μία ομάδα.»

Χριστίνα: «Έχει διάγνωση, αυτό αποτελεί, λοιπόν, μια διαφορετικότητα. Ετερογένεια μπορεί να αποτελούν και τα ίδια τα ενδιαφέροντα και το φύλο ...

όλα τα χρόνια αυτό ήταν ή θα είχα κάποιον με μαθησιακές δυσκολίες, είχα και με σύνδρομο Down, είχα και παιδί με βαριά νοητική υστέρηση, είχα και άλλα παιδιά, που ήταν στο Τμήμα Ένταξης άλλη χρονιά και εστιάζω και στα ενδιαφέροντα, δεν έχουν όλα τα παιδιά τα ίδια ενδιαφέροντα.»

Παρατηρούμε, επιπλέον, ότι γίνεται λόγος και για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών ως στοιχείο που προσδίδει μια ανομοιογένεια στη σχολική τάξη. Σε αυτό έρχονται να προστεθούν τα σχόλια εκπαιδευτικών, που τονίζουν ιδιαίτερα αυτό το στοιχείο, κάνοντας θέμα ότι η προσωπικότητα του καθένα είναι διαφορετική, άρα είναι φυσιολογικό να μιλάμε για διαφορετικότητες μέσα στην τάξη. Η παραπάνω γνώμη ενισχύεται βιβλιογραφικά από την άποψη ότι οι σχολικές αίθουσες παρουσιάζουν στοιχεία μαθητικής ετερογένειας, που οφείλονται, όχι μόνο σε διαφορές μεταξύ γηγενών μαθητών και αλλοδαπών, αλλά και σε μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού διαφορές ως μοναδικές προσωπικότητες, που φέρουν τα στοιχεία μιας προσωπικής κουλτούρας, λαμβάνοντας υπόψη και μόνο τις οικογενειακές επιρροές και, γενικότερα, το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο (Γκόβαρης, 2015).

Μαρία: «...ποτέ δε θα υπάρχει ομοιογένεια σε μία συλλογικότητα, σε ένα πλαίσιο 25 παιδιών...»

Ελένη: «...η ετερογένεια για την τάξη είναι αυτά τα διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα, που διαμορφώνουν προσωπικότητες, που θα είναι διαφορετικές. Η ετερογένεια για μένα είναι οι διαφορετικές προσωπικότητες, είναι η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου.»

Νίκος: «...είμαστε όλοι ετερογενείς. Αυτή είναι για μένα η ετερογένεια. Η ετερογένεια δεν είναι τίποτα για μένα στην ουσία, ας πούμε. Κανονικά σαν όρος δεν πρέπει να υφίσταται στη γλώσσα μας, έτσι; Εμείς αισθανόμαστε αυτήν την ανάγκη να βοηθήσουμε αυτούς τους ανθρώπους, μας και τους βάζουμε αυτόν τον τίτλο ετερογενείς.»

Κατερίνα: «είναι η διαφορετικότητα, που κουβαλάει κάθε παιδί, ο διαφορετικός χαρακτήρας...»

Ο προτελευταίος εκπαιδευτικός εστιάζει στη δυσκολία, που έχουμε εμείς οι ίδιοι να κατανοήσουμε αυτούς που θεωρούμε ετερογενείς. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι είναι ο μόνος που ανέφερε ότι η ετερογένεια μπορεί να αφορά στον δάσκαλο, να πρέπει ο ίδιος να ενταχθεί, για παράδειγμα, αν πρόκειται για ένα σχολείο, όπου επικρατεί μία διάλεκτος ή τοπικές συνθήκες, τις οποίες ο ίδιος δε γνωρίζει και δεν καταλαβαίνει. Παρατηρώ, λοιπόν, όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, ότι όταν αναφερόμαστε στο Άλλο δεν εννοείται

μόνο εκείνο το παιδί άλλης χώρας ή άλλης γλώσσας, αλλά κάθε άλλο που παρουσιάζει διαφορές από τον καθένα μας και διαφέρουμε κι εμείς ως προς αυτόν (Νικολούδη, 2007).

Η ετερότητα είναι δύσκολο να οριστεί λόγω του εύρους των ερμηνειών της. Ως διαφορές μπορεί να είναι αντιληπτά χαρακτηριστικά, π.χ. η εμφάνιση κάποιου ανθρώπου ή μπορεί να είναι στοιχεία που εξαρτώνται από την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου, πώς δηλαδή παρατηρεί, ερμηνεύει και αντιλαμβάνεται μια διαφορά η οποία ουσιαστικά επηρεάζεται από αυτήν την αντιληπτική του ικανότητα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, σχετίζεται η ύπαρξη της ετερότητας από τη σύγκριση της διαφορετικότητας του ενός σε σχέση με τον άλλον η οποία, μόνο στην περίπτωση που δεν είναι ενσωματωμένη στον άλλον γίνεται αντιληπτή ως διαφορετικότητα (Γκότοβος, 2003).

Ο πίνακας 3 βοηθάει να δούμε συγκεντρωτικά τα ετερογενή στοιχεία, που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, το βαθμό που εμφανίζεται η κάθε μορφή ετερογένειας στο σύνολο των συνεντεύξεων, ώστε να έχουμε μία καλύτερη οπτική του τι, τελικά, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητική ετερογένεια στην πλειοψηφία.

Πίνακας 3: Στοιχεία μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ετερογενή

Συμ/ντες Στοιχεία	Μαρία	Ελένη	Νίκος	Κατερίνα	Λία	Ιωάννα	Χριστίνα	Φανή	Δημήτρης	Γιώργος
Γλώσσα	•		•					•		•
Θρησκεία	•			•				•		•
Εθνικότητα	•		•					•		•
Ηλικία	•		•						•	
Φύλο	•					•	•		•	
Κοιν/κό Οικον/κό Υπόβαθρο	•	•	•	•		•			•	•
Οικογ/κό Υπόβαθρο	•	•	•	•	•	•		•	•	•
Μαθ/κές δυσκολίες	•		•		•	•	•	•	•	•
Συναισ/κά Προβλ/τα & Συμπ/ράς		•		•		•				
Θέματα υγείας				•				•		
Προσωπικότη	•	•		•	•	•	•	•	•	

ητα										
ΑμεΑ								•		•

Στη συνέχεια για να ερμηνευτεί καλύτερα ο όρος και να αποδοθεί η νοηματοδότηση πληρέστερα, ζητήθηκε από το κάθε ερευνώμενο άτομο να περιγράψει τη γνώμη του για την ύπαρξη της μαθητικής ετερογένειας μέσα στην τάξη και το πώς νιώθουν γι' αυτό. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι περισσότεροι/ες λόγω της εμπειρίας τους από τα χρόνια υπηρεσίας τους θεωρούν ότι είναι κάτι φυσιολογικό κι αναμενόμενο.

Γιώργος: *«Είναι κάτι αναπόφευκτο, το οποίο το έχουμε ζήσει και το έχουμε συναντήσει πάρα πολλές φορές, ιδιαίτερα τα προηγούμενα χρόνια με παιδάκια που έρχονταν από την Αλβανία κυρίως και υπήρχε ετερογένεια έντονη.»*

Δημήτρης: *«Είναι κάτι φυσιολογικό. Γιατί από την αρχή της διδασκαλικής μου καριέρας, όπου και να πήγα, εκτός από κάτι μικρά χωριά όπου δεν υπήρχε το ξένο στοιχείο, όμως, παντού υπήρχε ετερογένεια. Είμαι εξοικειωμένος με αυτό.»*

Φανή: *«Ε, θα υπάρχει αναγκαστικά, θα υπάρχει, δεν μπορούμε να το αλλάξουμε. Προσπαθώ να βοηθήσω, αλλά είναι και μερικά πράγματα, που δεν μπορούμε να τα αλλάξουμε.»*

Παράλληλα, κάποιες αναφέρουν ότι τα τελευταία χρόνια στα σχολεία δεν είναι τόσο εμφανή τα στοιχεία που προβάλλουν τις διαφορετικότητες των παιδιών, γιατί γίνεται ανάλογη δουλειά προς αυτήν την κατεύθυνση από τα σχολεία.

Μαρία: *«Αν πάω να το σκεφτώ λίγα χρόνια πίσω ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα, τώρα επειδή έχει γίνει δουλειά στα σχολεία για την αποδοχή γενικά του διαφορετικού δεν βλέπω να υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα.»*

Παρόλα αυτά, θεωρούν ότι δεν είναι κάτι εύκολο στη διαχείρισή του και χρειάζεται προσωπική εμπλοκή του/της εκπαιδευτικού, για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν. Άλλωστε, η επιθυμητή αλλαγή μέσα στην τάξη προκαλείται, κατά κύριο λόγο, από την ίδια τη δράση και την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του διαφορετικού, καθώς και από τις παιδαγωγικές του παρεμβάσεις στη σχολική τάξη (Κωτσάκης, et all, 2010).

Ελένη: *«...όταν έχεις μια πολυμελή τάξη, όπως έχω εγώ, έχω 25 παιδιά, θέλει πάρα πολλή ενέργεια αυτό το πράγμα και ειλικρινά αν δεν ήμουν έτσι όπως είμαι από άποψη ενέργειας, είναι πολύ δύσκολο να γίνει.»*

Κατερίνα: «Είναι τροχοπέδη η ετερογένεια και θέλει πάρα πολύ προσαρμογή του εκπαιδευτικού περισσότερο, όχι των παιδιών. Θέλει πολλή δουλειά στο σπίτι κι επειδή, κατά καιρούς, είχα ετερογενή τμήματα, δηλαδή τμήματα διαφορετικών ταχυτήτων, θα πρέπει να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου.»

Νίκος: «Εάν μπορούσα να είχα αυτό που έχω τώρα στα πρώτα μου χρόνια, τότε τα παιδιά που θα περνούσαν από τα χέρια μου θα τους έδινα κάτι παραπάνω, όπως δίνω αυτή τη στιγμή σε αυτά τα παιδιά τώρα. Η εμπειρία είναι το βασικό...»

Βιβλιογραφικά αναφέρεται πως, συνήθως, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται πιο εύκολα την ύπαρξη ετερογένειας, όταν πρόκειται για παιδιά αλλοεθνή, αλλόθρησκα και αλλοδαπά, ενώ δε θεωρούν ότι υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ γηγενών μαθητών που φαινομενικά παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, όπως είναι η ηλικία, η καταγωγή, η γλώσσα, κ.ά (Σφυρόερα, 2007), γεγονός που στην παρούσα μελέτη δε φάνηκε να υποστηρίζεται από τα άτομα της έρευνας.

Παρουσιάζοντας την κριτική των ερωτώμενων για τη μαθητική ετερογένεια, παρατηρώ ότι όλοι έκριναν πως η ύπαρξη μαθητικής ετερογένειας μέσα στην σχολική αίθουσα είναι πρόκληση. Ενδεικτικά αναφέρω ότι, για τη Μαρία «είναι πρόκληση, είναι κάτι το διαφορετικό», για την Ελένη «ναι, μ' αρέσει η ετερογένεια. Μα, αλίμονο! Για φαντάσου να έμπαινες σε μία τάξη και να ήταν όλα στρατιωτάκια ... δεν υπάρχει πιο βαρετό πράγμα από αυτό», για την Κατερίνα «...είναι πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, αλλά και πολύ μεγάλη δυσκολία», για τη Λία «ναι, σίγουρα είναι πρόκληση γιατί πρέπει να αντιμετωπίσεις το καθετί χωρίς να είσαι σίγουρος», για τη Χριστίνα «είναι πρόκληση, είναι ένα άγχος...», για τον Γιώργο «Ναι, είναι πρόκληση, πρέπει να την αντιμετωπίσω και να φέρω σε πέρας την αποστολή μου. Υπάρχουν ζητήματα ευθύνης ...». Στο ίδιο κατέληξε έρευνα ποσοτική με Έλληνες εκπαιδευτικούς στη δημοτική εκπαίδευση (Kaldi, Govaris, & Filippatou, 2018).

Να προστεθεί στο σημείο αυτό ότι όλα τα άτομα της έρευνας θεωρούν ότι είναι θετική η ύπαρξη της μαθητικής ετερογένειας. Κάποια αναφέρουν ότι ενώ είναι θετική η πρόκληση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι αρνητική για τους διαφέροντες μαθητές.

Δημήτρης: «Για μένα η ετερογένεια είναι κάτι θετικό, κάτι φυσιολογικό ... εεε ... τώρα για τους μαθητές, δεν είναι πάντα θετική. Πάντα υπάρχουν κάποιοι μαθητές και μαθήτριες, όχι μόνο στο σχολείο, που είμαι, αλλά και παλαιότερα το έβλεπα, που ειδικά τα παιδιά τα ετερογενή τα βάζουν στην άκρη, τα στοχοποιούν»

Νίκος: «για μένα είναι θετική, για το ίδιο το παιδί δεν ξέρω αν είναι θετική, ... Η ετερογένεια για τα μικρά παιδιά δεν είναι αρνητική, σε μικρή ηλικία. Σε μεγαλύτερα παιδιά δημοτικού μπορεί να γίνει και αρνητική... δεν ξέρεις ένα παιδί πως θα αντιδράσει σε μία πιθανή κοροϊδία, σε μία πιθανή απομόνωση, δηλαδή το φταίξιμο το μεγαλύτερο παιδί θα το ρίξει στον εαυτό του, ότι εγώ φταίω.»

Προσπαθώντας να αντιληφθώ καλύτερα την κριτική των εκπαιδευτικών απέναντι στην ύπαρξη διαφορετικών στοιχείων μέσα στη σχολική τάξη, θα αναφερθώ στις μορφές εκείνες ετερογένειας, που τους δυσκολεύουν λίγο περισσότερο. Στον πίνακα 4 είναι συγκεντρωμένα όλα τα στοιχεία, για να ελεγχθεί ο βαθμός δυσκολίας της κάθε περίπτωσης που αναφέρουν.

Πίνακας 4: Μορφές ετερογένειας που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς

Συμμετέχοντες	Μορφή ετερογένειας που δυσκολεύει
1. Μαρία	Μαθησιακές δυσκολίες
2. Ελένη	Συναισθηματικά προβλήματα, λόγω προβληματικού οικογενειακού περιβάλλοντος
3. Νίκος	Μαθησιακές δυσκολίες
4. Κατερίνα	Συμπεριφορά παιδιού, καθ' υπόδειξη γονέα, αρνητική στάση απέναντι στον δάσκαλο
5. Λία	Συμπεριφοράς προβλήματα, επιθετικότητα, έλλειψη ορίων, μη αντίληψη κανόνων
6. Ιωάννα	Συναισθηματικά προβλήματα, η έλλειψη προσοχής των γονέων
7. Χριστίνα	Συμπεριφορά παιδιού λόγω προβληματικού οικογενειακού υπόβαθρου
8. Φανή	Τα προβλήματα που προκύπτουν από το οικογενειακό υπόβαθρο, εκεί δεν μπορεί να παρέμβει
9. Δημήτρης	Μαθησιακές δυσκολίες
10. Γιώργος	Μαθητής με αναπηρία, βαρνηκοΐα

Παράλληλα, στην παρούσα αφήγηση θα αναφέρω κάποια ενδεικτικά σχόλια γύρω από τη μορφή διαφορετικότητας, που αναφέρουν ότι τους δυσκολεύει. Η οικειότητα με τη φετινή σχολική τάξη ωθεί τους συμμετέχοντες να φέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα από αυτήν διαφερόντων μαθητών.

Μαρία: «...οι μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το κομμάτι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα... Αυτά προέρχονται συνήθως από χαμηλό πολιτιστικό περιβάλλον, πολιτισμικό, και από πολύ δύσκολη οικονομική συνθήκη του σπιτιού και αλλόγλωσσα παιδιά.»

Κατερίνα: «Είναι η διαφορετικότητα, που δεν είναι επίκτητη στο παιδί, αλλά του την έχουνε – στη συμπεριφορά, κυρίως – υποδειξεί οι γονείς. Όταν, δηλαδή, υψώνεται ένας τοίχος ανάμεσα σε μένα και το παιδί, λόγω των γονέων ... εκεί δεν μπορώ να κάνω τίποτα»

Χριστίνα: «Δεν μπορώ να πω ότι με ζόρισε, ακόμα και σε χρονιές που είχα και αυτιστικό... Πιστεύω ότι τα παιδιά δέχονται το ένα το άλλο. Αλλά πριν από δυο χρόνια είχα ένα τμήμα, που ήταν πολύ (το τονίζει) δύσκολο στη διαχείριση ... Α, ήταν απερίγραπτο. Ήταν όλοι οι γονείς μεταξύ τους μαλωμένοι κι όλο αυτό έφερνε τον καβγά στην τάξη.»

Η μαθητική ετερογένεια, λοιπόν, είναι αναπόφευκτη για τα υποκείμενα της έρευνας και παρουσιάζεται στις απαντήσεις τους ως κάτι που θεωρείται φυσιολογικό και αναμενόμενο μέσα στη σχολική αίθουσα. Φαίνεται από τις αφηγήσεις τους ότι τους δυσκολεύει, ανεξάρτητα από τη μορφή της ετερογένειας που παρουσιάζει ένα τμήμα, είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και, συνεπώς, το διαφορετικό μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο της τάξης. Οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι σε άμεση εξάρτηση με το κοινωνικό – οικονομικό και οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού, σύμφωνα με τους ερωτώμενους. Ακολουθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι δυσκολίες κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης. Βιβλιογραφικά ως κύριες πηγές ετερογένειας παρουσιάζονται το οικονομικό – κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, η στάση που έχει το ίδιο το παιδί απέναντι στο σχολείο, τα ενδιαφέροντά του και τα κίνητρα μάθησης, σε εξάρτηση από την απόσταση που δημιουργείται μεταξύ προσωπικών προσδοκιών και σχολείου και, τέλος, ο ίδιος ο ρυθμός μάθησης του μαθητή, οι προσλαμβάνουσες του, οι στρατηγικές που υιοθετεί για τη διαχείριση της γνώσης (Σφυρόερα, 2007), πηγές που αναφέρθηκαν και από τα υποκείμενα της έρευνας.

7.2 Νοηματοδοτώντας τις εμπειρίες από τη μαθητική ετερογένεια

α. Θετικές νοηματοδοτήσεις

Αναφερόμενοι στη δεύτερη θεματική κατηγορία, παρατηρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, αρχικά, δήλωσαν ότι μαθαίνουν σε καθημερινή βάση και οι ίδιοι από τα παιδιά. Η εμπειρία και η επαφή τους με μαθητές, είτε με στοιχεία έντονης διαφορετικότητας είτε όχι, είναι πηγή γνώσης για τους ίδιους και μια ώθηση να βελτιώνουν καθημερινά το έργο τους. Καλούνται, μάλιστα, πολλές φορές να αντιμετωπίσουν και καταστάσεις, που δεν είχαν φανταστεί ποτέ ότι θα το έκαναν.

Δημήτρης: «Πάντα μαθαίνω. Πώς θα μπορούσα να αντιμετωπίσω με καλύτερο τρόπο ένα πρόβλημα ή κάτι που δεν το είχαμε φανταστεί και το βλέπουμε μπροστά μας.»

Μαρία: «... είναι πρόκληση να ψαχτείς για να δεις πώς να το διαχειριστείς αυτό το θέμα. Πώς θα το διαχειριστώ εγώ.»

Πέρα από τη βελτίωση ακόμα και στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, τους δίνεται η ευκαιρία, όπως αναφέρουν, να γνωρίσουν διαφορετικές προσωπικότητες και να μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς ανθρώπους, προσδοκώντας τόσο μαθησιακά αποτελέσματα όσο και οφέλη στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στη συμπεριφορά τους και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Φανή: «Μαθαίνω ... και στο γνωστικό κομμάτι, δεν τα ξέρουμε όλα, δεν είμαστε παντογνώστες. Βεβαίως μαθαίνω .. και για ότι δεν είμαι σίγουρη, λέω θα το ψάξω, πάω ... Μαθαίνω και ... μαθαίνω και για διαφορετικούς ανθρώπους. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Ετερογένεια είναι ο διαφορετικός χαρακτήρας, η διαφορετική προσωπικότητα ... βέβαια μαθαίνω.»

Κάποια από τα ερευνώμενα υποκείμενα θεωρούν πως βελτιώνεται ακόμη και η ίδια η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, υιοθετώντας στάσεις και αντιλήψεις, που καλλιεργούνται κι εκδηλώνονται μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο υπήρξαν κι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι σημαντικός παράγοντας για βελτίωση είναι και η ίδια η επιθυμία του εκπαιδευτικού να αλλάξει τον ρόλο του. Μάλιστα, όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, το τι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του είναι σε άμεση εξάρτηση με τις προσωπικές του εμπειρίες, την εκπαίδευση που έχει, τις αξίες και τις προσωπικές του αντιλήψεις (Αγγελίδης, 2011β).

Νίκος: «... για να αλλάξω εγώ τον ρόλο μου θα πρέπει να αλλάξουν όλα τα προηγούμενα (αναφέρεται στις παροχές του κράτους), αν θέλω να τον αλλάξω καταρχάς.»

Λία: «Και θεωρώ ότι περισσότερο επαφίεται στην προσωπική σου θέληση για το πώς θα αντιμετωπίσεις την συγκεκριμένη τάξη.»

Μέσα στο πλαίσιο αυτό κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αποτελεί και ζήτημα ευθύνης η βελτίωση στο έργο τους ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφορετικότητες που προκύπτουν, ώστε εκτός από τις γνώσεις, το παιδί να έχει και θετικά συναισθήματα. Η Sheets (2005), μάλιστα, αναφέρει πως, για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός με υπευθυνότητα στις ποικίλες μορφές της ετερογένειας, οφείλει να αναρωτιέται διαρκώς αν κατανοεί τον ρόλο του και αν έχει επίγνωση της διαφορετικότητας με την ενσυνείδητη αναγνώριση και αποδοχή των διαφερόντων στοιχείων.

Γιώργος: *«Υπάρχουν ζητήματα ευθύνης, να μπορέσεις να βοηθήσεις τα παιδιά αυτά, να μην μείνουν πίσω, να μπορέσουν να ανταποκριθούν στον ρόλο τους και αυτά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, να μην αισθάνονται ότι μένουν πίσω κι εγώ να μπορέσω να τους μεταδώσω τη γνώση, όπως και στα υπόλοιπα.»*

Γι' αυτούς τους λόγους κρίνουν την ετερογένεια ως θετική και μάλιστα, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, συμβάλλει στη βελτίωση τόσο του έργου του εκπαιδευτικού όσο και της προσωπικότητάς του.

Κατερίνα: *«Θετική, γιατί σε κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό και καλύτερο άνθρωπο η ετερογένεια.»*

Ελένη: *«Να σε πάει παραπέρα η σύγκρουση αυτή. Και αν υπάρχει επαφή βρίσκεις τον τρόπο να πας παραπέρα.»*

Ο Νικολάου (2000) ενισχύει τις παραπάνω απόψεις αναφέροντας ότι το πρώτο βήμα είναι ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει ότι είναι πρώτα και κύρια δική του η ευθύνη να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τα διαφορετικά στοιχεία που εμφανίζονται στη σχολική τάξη. Μετά από αυτήν την αναγνώριση και παραδοχή θα οδηγηθεί στο να ψάξει, να πειραματιστεί, να διαβάσει και να προσαρμόσει τις τεχνικές του, ώστε να βοηθήσει εκείνους που έχουν ανάγκη.

Η θετική στάση τους απέναντι στην ετερογένεια παρουσιάζεται πολύ έντονα μέσα από την ανάγκη που δηλώνουν για προσωπική ενεργοποίηση. Τους δίνεται η ευκαιρία για μια συνεχή προσπάθεια να βρίσκουν τρόπους να ανταποκριθούν κατάλληλα.

Χριστίνα: *«Ψάχνω, Σοφία. Πάντα βρίσκεις καινούρια πράγματα. Πιστεύω ότι κάθε φορά που σου τυχαίνει μια περίπτωση βρίσκεις διαφορετικά πράγματα. Με αφορμή το κάθε άτομο, είτε είναι αυτό άτομο με ειδικές ανάγκες είτε και με ειδικά προσόντα, δηλαδή μπορεί να είναι και ένα πολύ έξυπνο παιδί και να θέλει κι εκείνο βοήθεια.»*

Βρίσκουν τρόπους να γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους, τα όριά τους, τις αντοχές τους, το πώς συνεργάζονται, τι τους αρέσει.

Ιωάννα: *«...νομίζω μετά από τα χρόνια δεν με ενδιαφέρει τόσο το μαθησιακό, με ενδιαφέρει πιο πολύ αυτό, να μπορέσω να αναπτύξω σε κάθε παιδί αυτές τις δυνατότητες, τι οποίες έχει.»*

Λία: *«Μαθαίνεις πρώτα απ' όλα και βλέπεις τα όριά τους, τις αντοχές τους, πόσο μπορούνε και μέχρι πού φτάνουν, όχι τόσο στο κομμάτι το μαθησιακό, όσο*

στο πώς μπορούνε να συνεργαστούν, πώς μπορούν να αντιληφθούν μια εργασία αν είναι ομαδική αν είναι ατομική, τι τους αρέσει περισσότερο. Κάποιες φορές που μπορείς να δικαιολογήσεις, να δεις τις συμπεριφορές τους, γιατί αντιδρούν έτσι ...»

Θεωρούν πως δίνεται η ευκαιρία να βρουν τρόπους προσέγγισης διαφορετικών περιβαλλόντων, από όπου προέρχονται. Είναι η αφορμή για ανακάλυψη, υιοθέτηση και αφομοίωση νέων στοιχείων.

Κατερίνα: «Θετική, γιατί σε κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό και καλύτερο άνθρωπο η ετερογένεια. Είναι και για σένα μία ευκαιρία να μάθεις πράγματα, πώς θα προσεγγίσεις ένα παιδί, που έχει έρθει από ένα άλλο περιβάλλον πολιτισμικό ή θρησκευτικό.»

Ελένη: « ... μέσα από την ετερογένεια μπορεί να δεις και κάτι, που δεν το 'χεις και να το πάρεις, να το κάνεις δικό σου με αγάπη, να το οικειοποιηθείς με αγάπη, όχι σαν κλεψιά, αλλά σαν όχημα να σου ανοίξει έναν καινούριο δρόμο.»

Συνηγορώντας στα παραπάνω, οι καθημερινές εμπειρίες του εκπαιδευτικού στην τάξη, η παρατήρησή του, οι πράξεις και οι δράσεις του, οι αλληλεπιδράσεις με όλα τα συμβαλλόμενα μέρη της σχολικής πραγματικότητας οδηγούν στη μάθηση, στην απόκτηση γνώσεων από τον ίδιο. Δεν επαρκούν μόνο οι οργανωμένες επιμορφώσεις και τα στοχευμένα προγράμματα του υπουργείου ή των Σχολικών Συμβούλων από μόνα τους (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012). Ο Νικολάου (2000) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν υπάρχει ανάγκη, ψάχνουν από μόνοι τους να βρουν πρακτικές και λύσεις, για να ανταποκριθούν, ενημερώνονται, πειραματίζονται, προσαρμόζουν τις ήδη γνωστές τους στρατηγικές και κάποιες φορές επιλέγουν να συμπεριφερθούν αντίθετα της κοινής γνώμης προκειμένου να βοηθήσουν πραγματικά όσους μαθητές έχουν ανάγκη, γεγονός που συνάδει και με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

β. Αρνητικές νοηματοδοτήσεις

Πέρα από τη νοηματοδότηση της μαθητικής ετερογένειας ως θετικής εμπειρίας, τα ερευνώμενα υποκείμενα ανέδειξαν και κάποια αρνητικά σημεία. Έτσι, με την έννοια ότι δυσκολεύει τους/τις εκπαιδευτικούς, η μαθητική ετερογένεια είναι αρνητική, όπως δήλωσαν.

Φανή: «Με δυσκολεύει, ε, είναι κάτι αρνητικό γιατί με δυσκολεύει.»

Ιωάννα: « ... προσπαθώ κάθε φορά, αλλά νιώθω κάποιες φορές πάνω στο μάθημα ότι γίνεται ένα πατίκωμα, ας πούμε. Κατάλαβες; Μου αρέσει η διαφορετικότητα αλλά είναι πολύ δύσκολη.»

Σχεδόν τα ίδια άτομα που δήλωσαν ότι η ετερογένεια είναι θετική και την αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία για προσωπική βελτίωση τόσο του έργου τους όσο και των γνώσεών τους για τη διαχείρισή της, είναι, παράλληλα, εκείνα που ανέφεραν ότι δε νιώθουν κάποιες φορές ικανά, έτοιμα αλλά ούτε είναι πάντα και σε θέση να βοηθήσουν. Με το ίδιο συμφωνεί και έρευνα του Νικολάου (2000). Επίσης, όμοια αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν σε διαφέροντες μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα. Νιώθουν να τους λείπουν οι απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Iwai, 2019). Νιώθουν, λοιπόν, πολλές φορές αβοήθητοι και ανήμποροι να ανταπεξέλθουν. Αναφέρουν χαρακτηριστικά πως χρειάζεται προσωπική εμπλοκή και χρόνος, που δεν είναι πάντα εύκολο να εξασφαλιστεί. Επιπλέον, δήλωσαν πως ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών επηρεάζει, επίσης, το βαθμό ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού. Σε ένα ολιγομελές τμήμα πιο εύκολα μπορεί κάποιος να εφαρμόσει πρακτικές ένταξης και αποδοχής της διαφορετικότητας από ότι σε ένα πολυπληθές τμήμα. Ανάλογα επιδρά και η ηλικία των μαθητών. Όσο πιο μεγάλη η ηλικιακή ομάδα των μαθητών και των μαθητριών τόσο πιο εμφανή, πιο δύσκολα και πιο έντονα τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω ετερογένειας. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, θεωρείται αρνητική η μαθητική ετερογένεια.

Δημήτρης: «Είμαι εξοικειωμένος με αυτό, πάντα όμως υπάρχουν δυσκολίες. Υπάρχουν πάντα εκείνα τα παιδιά, που θέλουν διαφορετική αντιμετώπιση, βοήθεια, δεν είσαι πάντα σε θέση να τα καταφέρεις.»

Λία: «Πρέπει να αντιμετωπίσεις το καθετί χωρίς να είσαι σίγουρος ότι, αυτό που έχεις προγραμματίσει ή αυτό που έχεις στο μυαλό σου, θα λειτουργήσει και μέσα στην τάξη και ανάλογα και με το μάθημα ...»

Ένας σημαντικός παράγοντας, στον οποίο οφείλονται οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην ύπαρξη της μαθητικής ετερογένειας, όπως δηλώνουν κάποια από τα άτομα της έρευνας, είναι το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και, κυρίως, όταν λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο του εκπαιδευτικού, όπως δήλωσε μία συμμετέχουσα και την εμποδίζει να ανταποκριθεί όπως, ίσως, θα ήθελε. Η βιβλιογραφία αναφέρει πως τα παιδιά οικειοποιούνται έννοιες κι αντιλήψεις, που λαμβάνουν μέσα στα κοινωνικά σύνολα, όπου ανήκουν. Έτσι, από την οικογένεια εύλογα μπορούν να μιμηθούν γλωσσικά στοιχεία, μορφές

έκφρασης και να επηρεαστούν από πολιτικοοικονομικές πεποιθήσεις, επηρεάζοντας τη σκέψη τους (Μπασέτας, 2007)

Φανή: «Δοκιμαζόμαστε, ψάχνουμε να βρούμε νέους τρόπους, άλλους, ή αν κάτι δε λειτουργεί να το αλλάζουμε ... αλλά δεν μπορώ να αλλάξω το γεγονός ότι η μητέρα λείπει στο εξωτερικό, για να βοηθήσω περισσότερο το παιδί ή δεν μπορώ να αλλάξω το διαζύγιο ή την ασθένεια της μητέρας ή το ότι είναι το παιδί, για παράδειγμα, άλλου θρησκευματος. Απλά προσπαθώ ...»

Κατερίνα: «Όταν, δηλαδή, υψώνεται ένας τοίχος ανάμεσα σε μένα και το παιδί, λόγω των γονέων ... Όλες τις άλλες τις ετερογένειες τις παλεύω, αλλά αυτό όταν, δηλαδή, είναι μία καθ' υπόδειξη συμπεριφορά, δεν μπορώ! Δεν μπορώ, γιατί είμαι αμέσως αντιμέτωπη με τους γονείς. Όταν δεν έχεις το γονέα δίπλα σου και δε σε ακούει ο γονέας, είναι πάρα πολύ δύσκολο.»

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι συμμετέχοντες που βρίσκονται προς το τέλος της καριέρας τους, εξέφρασαν κούραση και αδυναμία πλέον να αλλάξουν το οτιδήποτε προκειμένου να δουν κάποια άλλα ίσως αποτελέσματα. Στη βιβλιογραφία δικαιολογείται η παραπάνω άποψη από το γεγονός πως μερικοί εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην αλλαγή, επειδή δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν παλαιά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν επί χρόνια και να αντικατασταθούν με καινούρια, που δε διδάχτηκαν στη βασική τους μόρφωση (Eacute & Esteve, 2000).

Κατερίνα: «Κοίταξε εγώ λόγω δουλειάς και μάλλον λόγω πολλών ετών στη δουλειά έχω αρχίσει και κουράζομαι. Είναι πάρα πολύ κουραστικό να είσαι ... να προσέχεις όλα αυτά τα πράγματα και να έχεις και το κομμάτι το μαθησιακό και το κομμάτι το υποστηρικτικό και να προσπαθείς να μη σου ξεφύγει κάτι και όλα αυτά.»

Παρατηρήθηκε, επίσης, μία αμφιλογία για τα χρόνια υπηρεσίας. Θεωρούν, από τη μία, ότι λειτουργούν επιβαρυντικά. Ο εκπαιδευτικός που είναι κοντά στη σύνταξη δύσκολα αλλάζει στάση κι εκδηλώνει μεγαλύτερη αδυναμία για αλλαγή προκειμένου να βελτιώσει τις συνθήκες της τάξης του. Από την άλλη μεριά, αναφέρουν πως η εμπειρία των χρόνων υπηρεσίας λειτουργεί και υποστηρικτικά, αλλά θα ήθελαν να είχαν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις από τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους, όπως θα δούμε παρακάτω.

Ανασταλτικά στη διαχείριση της ετερογένειας συντελεί και η ελλιπής κατάρτιση, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί. Δε γίνονται επιμορφώσεις εστιασμένες στην αντιμετώπιση των

διαφερόντων μαθητών και, όταν γίνεται κάτι, είναι ελλιπές με την έννοια ότι, συνήθως, δεν προσφέρουν κάτι καινούριο από αυτά που ήδη γνωρίζουν. Κυρίως, έχουν θεωρητική προσέγγιση των πρακτικών και τεχνικών που ο δάσκαλος, κατόπιν, μπορεί να υιοθετήσει και να εφαρμόσει στην τάξη του και γίνεται μικρή προσπάθεια για επιμόρφωση μέσω της πράξης, του βιώματος και της προσομοίωσης. (Τριλίβα, Ξαρχή, & Σπινθάκη, 2012).

Μαρία: *«Νιώθω αδύναμη γιατί δεν έχουμε κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα ...»*

Φανή: *«Θα ήθελα να γίνει περισσότερη δουλειά στα σεμινάρια για τη διαχείριση της τάξης, γι αυτό και το ζήτησα και πέρυσι, αλλά δε με κάλυψε το περιεχόμενο, τα γνώριζα ήδη αυτά.»*

Επιπλέον, προσθέτουν πως δεν αρκεί η αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η εμπειρία που αποκτούν στην πορεία της καριέρας τους είναι αυτή που τους δίνει εφόδια, αλλά χρειάζεται ενίσχυση. Ενισχυτικά στο παραπάνω λειτουργεί η άποψη πως η έλλειψη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικό σχολείο εμποδίζει τον εκπαιδευτικό, παρόλη την καλή του διάθεση να εφαρμόσει σωστά κι εύστοχα πρακτικές που θα τον βοηθήσουν αποτελεσματικά στο έργο του (Νικολάου, 2000).

Φανή: *«Το Πανεπιστήμιο που τελειώσαμε πριν από πόσα χρόνια όλοι δεν είναι αρκετό.»*

Νίκος: *«Η εμπειρία είναι το βασικό, γιατί η εκπαίδευση δε χαρακτηρίζεται από τέτοια στοιχεία σε κανένα σχολείο, σε κανένα πανεπιστημιακό ίδρυμα, δεν μπορείς να αντιμετωπίσεις πράγματα, αν δεν μπορείς να τα δεις κι αν δεν έχεις – μακάρι να μπορούσα να είχα τις γνώσεις να τα αντιμετωπίσω αυτά από την πρώτη στιγμή που θα μπω μέσα στην τάξη.»*

Χριστίνα: *«Δύσκολο, δηλαδή, πρέπει να έχω ακόμη πιο πολλά προσόντα. ... Ο ρόλος μου νιώθω ότι χρειάζεται ενδυνάμωση, κυρίως για τέτοια περιστατικά.»*

Η Χατζησωτηρίου (2011) σε επισκόπηση ερευνών που έκανε εντόπισε ότι παρουσιάζεται έλλειψη στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα, η οποία οδηγεί στη μη ετοιμότητα των ίδιων σε συμπεριληπτικές μεθόδους. Επίσης, φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη σχολική μαθησιακή πραγματικότητα, απλοποιώντας τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, για να διδάξουν τους διαφέροντες μαθητές τους, γεγονός που διαφαίνεται και στα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Επιπρόσθετα, αυτό που λειτουργεί αρνητικά ως στάση στη διαχείριση της ετερογένειας είναι η αβεβαιότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τα αποτελέσματα, που φέρουν οι δράσεις και οι πρακτικές τους. Ενώ προσπαθούν, ενημερώνονται, ψάχνουν να βρουν λύσεις, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, στο τέλος δεν είναι σίγουροι τι έχουν καταφέρει.

Γιώργος: *«Αλλαγές μπορείς να κάνεις πολλές, το θέμα είναι αν θα πετύχουνε. Οι αλλαγές θέλουν να αφιερώσεις κάποιο χρόνο και ίσως να μην οδηγούν σε κάποιο επιτυχές αποτέλεσμα.»*

Νίκος: *«Βέβαια, μακάρι να είχα αποτελέσματα, να δω αποτελέσματα απτά, δεν ξέρω, δηλαδή τι πρόσφερα εγώ σε αυτά τα παιδιά αν κάνουμε μια αποτίμηση»*

Λία: *« ... κάθε φορά προσπαθώ να βρω τι ναι αυτό, που στα παιδιά αυτά μπορεί να βοηθήσει περισσότερο, στον τρόπο προσέγγισης, στις απαιτήσεις, που μπορεί να έχω από αυτά ... αυτό... χμ ... δεν είμαι σίγουρη ότι πάντα το καταφέρνω, γιατί εντάζει, δεν είναι εύκολο.»*

Αξιοσημείωτη είναι η δήλωση που αναφέρει πόσο σημαντικό είναι το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά παράλληλα κι επικίνδυνο, με την έννοια ότι οι προσπάθειες και οι πρακτικές που υιοθετεί δεν είναι σίγουρο ότι θα φέρουν επιθυμητά αποτελέσματα και ίσως κάποιες φορές να είναι και ιδιαίτερα αρνητικά για τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Howard (2003), η διδασκαλία δεν είναι μια ουδέτερη πράξη. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσουν συνειδήσεις.

Ελένη: *« ... πιστεύω, πραγματικά, ότι μπορείς να φωτίσεις κάποια παιδιά και να βρουν δρόμο, που αλλιώς μπορεί να μην τον βρουνε. Κι αυτό κάνει τη δουλειά μας μοναδική κι επικίνδυνη κιόλας, φορές»*

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007), το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ήταν ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κάλυψης των εκπαιδευτικών, μαθησιακών και παιδαγωγικών αναγκών των διαφερόντων μαθητών. Το ίδιο ανέτοιμοι ήταν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, τη στιγμή που η κατάρτισή τους στηρίζεται μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά και παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σύγχρονο απαιτητικό και διευρυμένο πλαίσιο διδακτικών και εκπαιδευτικών αναγκών.

7.3 Αντιμετωπίζοντας ζητήματα

α. Ζητήματα στη διαχείριση ετερογενούς τμήματος

Προσδιορίζοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη μαθητική ετερογένεια, παρατηρήθηκε ότι πάντα, όταν έλεγαν ότι είναι θετική η ύπαρξή της, συμπλήρωναν, παράλληλα, και το πόσο δύσκολη είναι στη διαχείρισή της. Από τη μια, τα ζητήματα που προκύπτουν τους ωθούν στο να βρουν τρόπους αντιμετώπισης, γεγονός που είναι επιθυμητό, αλλά, από την άλλη, οι τρόποι αυτοί είναι και το δύσκολο κομμάτι, που προκαλεί άγχος και ανασφάλειες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ελένη: *«Ε, πάντοτε προκύπτουν ζητήματα όταν έχεις διαφορετικές προσωπικότητες, ακόμα και στους πιο αγαπημένους σου ανθρώπους ... είναι πολλές οι συγκυρίες, που μπορεί να σε οδηγήσουν σε μια σύγκρουση.»* Όπως δηλώνεται και βιβλιογραφικά, η έννοια της ετερότητας στην εκπαίδευση ανήκει, κυρίως, στην κατηγορία των παιδαγωγικών προβλημάτων και όχι στην παιδαγωγική σκέψη και δράση (Γκόβαρης, 2004).

Ακολουθεί μια περιγραφή των ζητημάτων που προκύπτουν στη διαχείρισή τους μέσα στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτώμενων, τα οποία θα μπορούσαμε να τα διαχωρίσουμε σε τρεις περιπτώσεις: ως προς τους μαθητές, ως προς τους γονείς και ως προς τους εκπαιδευτικούς.

Η διαφορετικότητα εστιάζεται, όπως ανέφερα παραπάνω, σε αρκετά στοιχεία. Αυτό από μόνο του δυσκολεύει τα άτομα της έρευνας και τα ταλαιπωρεί να βρίσκουν συνεχώς καινούριους τρόπους διδασκαλίας, όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι και αποτελεσματικούς τρόπους στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν από τις συμπεριφορές, την ψυχολογία και τα συναισθήματα των μαθητών.

Δημήτρης: «Επηρεάζει την τάξη η διαφορετικότητα. Δεν παρακολουθούν το ίδιο όλοι οι μαθητές, προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Πολλές φορές είναι δύσκολο να το κάνεις τόσο ενδιαφέρον, ώστε να προσελκύσεις και του πιο αδιάφορου την προσοχή.»

Λία: «Αυτά είναι τα δύσκολα (γελάει) εε ... με ποιους τρόπους ...»

Νίκος: «... δεν μπορεί να γίνει ουσιαστική δουλειά μέσα σε μία ετερογενή τάξη με πολλά χαρακτηριστικά για παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται πάρα - πάρα πολύ.»

Πολλές φορές τα ζητήματα που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, όπως οι ίδιοι/ες αναφέρουν, δεν εμφανίζονται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στο διάλειμμα, όμως, και στις ώρες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων φαίνεται τα διαφέροντα στοιχεία, που χαρακτηρίζουν κάποιους μαθητές και μαθήτριες να είναι πιο έντονα και να

προκαλούν προβλήματα, κυρίως στις σχέσεις μεταξύ τους, τα οποία τα φέρνουν στην τάξη και καλείται ο/η δάσκαλος/α να λύσει. ‘Άλλωστε, η αυλή του σχολείου είναι ο χώρος εκείνος, όπου κυρίως συντελείται η κοινωνική μάθηση, όπου το παιδί κοινωνικοποιείται, μιμούμενο συμπεριφορές και υιοθετώντας πρότυπα, ενώ στη σχολική αίθουσα ασχολούνται κυρίως με τις γνώσεις (Μπάμπαλης, 2005).

Χριστίνα: «... γιατί πολλές φορές το διάλειμμα έρχεται και μέσα στην τάξη, έρχεται σαν διαφωνία ...»

Μαρία: «... τις διαμάχες, που εμφανίζονται συνέχεια και θα πρέπει να τις επιλύω εγώ, οι οποίες δε γίνονται μέσα στην τάξη και είναι και δύσκολη η θέση μου στο να το αντιμετωπίσω γιατί δεν το βλέπω το φαινόμενο ... γίνεται στο διάλειμμα ή στην ώρα των ειδικοτήτων, που δεν είμαι εγώ παρούσα, δηλαδή την ώρα του δικού μου μαθήματος είναι πιο συγκεντρωμένα και πιο αφοσιωμένα.»

Η στοχοποίηση, η απομόνωση και η περιθωριοποίηση μαθητών φαίνεται να είναι ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει, όπως φανερώνει η έρευνα, όταν η σχολική τάξη εμφανίζει ετερογενή χαρακτηριστικά. Μάλιστα, όπως δηλώνουν, όσο πιο μεγάλη κι εμφανή η διαφορετικότητα τόσο μεγαλύτερα προβλήματα προκαλεί.

Δημήτρης: «Πάντα υπάρχουν κάποιοι μαθητές και μαθήτριες, όχι μόνο στο σχολείο που είμαι, αλλά και παλαιότερα το έβλεπα, που ειδικά τα παιδιά τα ετερογενή τα βάζουν στην άκρη, τα στοχοποιούν.»

Φανή: «Αλλά όσο πιο διαφορετικό είναι ένα παιδί τόσο πιο πολύ μας δυσκολεύει. Άμα δεν ξέρει ελληνικά ή άμα έχει άλλη θρησκεία ...»

Αναφέρθηκα παραπάνω ότι οι αρνητικές τάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι σε άμεση σχέση με την ηλικία των μαθητών της τάξης τους. Αυτό αποτελεί αιτία και για το μέγεθος των ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική αίθουσα και τη διαχείριση των διαφερόντων μαθητών. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται πως όσο πιο μικρή είναι η ηλικία των παιδιών τόσο πιο εύκολα αντιμετωπίζει κανείς τα προβλήματα που προκύπτουν, όπως δηλώνουν και οι ίδιοι οι ερωτώμενοι. Συνήθως ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει τις προσπάθειές του με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, επειδή θεωρεί ότι δεν μπορεί πλέον στην ηλικία αυτή να παρέμβει παιδαγωγικά και διδακτικά και να αλλάξει κάτι (Νικολάου, 2000). Όσο μεγαλώνει η ηλικία του παιδιού και περνάει σε ολοένα και μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα, το βάρος από την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μεταφέρεται στην ολοκλήρωση και

κατάκτηση της ύλης. Στο βωμό της μάθησης και της γνώσης θυσιάζεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η συναισθηματική του ανάπτυξη (Ξωχέλλης, 2003).

Χριστίνα: «... ήταν Έκτη δημοτικού, ... στο τέλος του δημοτικού, οπότε δύσκολα μπορούσα να αλλάξω εγώ κάτι. Έκτη δημοτικού είναι πολύ δύσκολο να κάνεις παρεμβάσεις και, μάλιστα, όταν έχει εδραιωθεί αυτή η κατάσταση τα προηγούμενα χρόνια.»

Επιπρόσθετα, κι ένα πολυπληθές τμήμα δεν ευνοεί στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν. Τα πολυπληθή τμήματα εμποδίζουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Νικολάου, 2000), γεγονός που υποστηρίζουν και τα άτομα της έρευνας.

Λία: «... θα ήταν καλό να γινόταν όλο αυτό σε τμήματα, τα οποία θα ήταν λιγότερα αριθμητικά, δηλαδή να μιλάμε για τμήματα που θα ήτανε 16-17 παιδιά το πολύ, εκεί που θα μπορούσες να λειτουργήσεις πιο εύκολα, ιδίως στις μεγάλες τάξεις, γιατί εντάζει τα μικρά παιδιά είναι λίγο πιο εύκολα απ' ότι στις μεγάλες τάξεις, να μπορούν να εκφράζονται περισσότερο το καθένα στη διάρκεια της ώρας που κάνουμε μάθημα.»

Νίκος: «... είναι ο αριθμός των παιδιών, που βοηθάει πολύ ...»

Ελένη: «Ε, κοίτα πολλές φορές όταν έχεις μια πολυμελή τάξη, όπως έχω εγώ, έχω 25 παιδιά, θέλει πάρα πολλή ενέργεια, ..., είναι πολύ δύσκολο να γίνει.»

Αναφερόμενοι στους γονείς, παρατηρώ ότι τα ζητήματα που προκύπτουν, οφείλονται κυρίως στην έλλειψη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών σχολείου – οικογένειας ή και ανασφάλειας προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που σχετικά με την παροχή βοήθειας στο παιδί τους, είναι αρνητικοί, όταν νιώσουν ότι με αυτό τον τρόπο θα στιγματιστεί ή θα ξεχωρίσει μέσα στην τάξη, θεωρώντας ότι έτσι το προστατεύουν. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τις προσταγές των γονέων και δεν επιμένουν περαιτέρω, προτείνοντας λύσεις ή υιοθετώντας πρακτικές, που μπορεί να έρθουν σε αντίθεση με τις επιθυμίες των γονέων.

Γιώργος: «... δεν μου αρέσει τόσο η εξατομίκευση μέσα στην τάξη, ούτε να πηγαίνουν τα παιδιά στο τμήμα ειδικής αγωγής, γιατί λίγο στιγματίζονται και λίγο πονάει τους γονείς.»

Η αδυναμία συνεργασίας σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, που θίγουν όλοι οι συμμετέχοντες πως οξύνει τις αδυναμίες διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν λόγω της μαθητικής ετερογένειας.

Νίκος: «Με δυσκόλευε η συνεργασία που είχα με τους γονείς, δεν υπήρχε συνεργασία, ενώ κλήθηκαν – θυμάμαι τώρα τρεις συγκεκριμένες περιπτώσεις, ..., το κοινό στοιχείο σε όλες τις περιπτώσεις είναι η αδιαφορία.»

Επιπλέον ζήτημα που αναφέρθηκε είναι και όταν οι γονείς δεν είναι υποστηρικτές στο έργο του εκπαιδευτικού, λειτουργούν ανασταλτικά για την πλήρη αποδοχή του παιδιού. Αυτό ίσως να δικαιολογείται από τη βιβλιογραφία με την άποψη ότι το παιδί που βιώνει αρνητικά συναισθήματα στο οικογενειακό του περιβάλλον πιθανά να παρουσιάσει προβλήματα στην κοινωνική του συμπεριφορά, μεταφέροντάς τα στο σχολείο και δυσκολεύοντας την παιδαγωγική διαδικασία και το έργο του εκπαιδευτικού (Μπασέτας, 2007), γεγονός που διαφαίνεται και στα λόγια των ερωτώμενων.

Μαρία: «... γιατί παίζει πάρα πολύ σπουδαίο ρόλο και το σπίτι από πίσω, που δε βοηθάει ιδιαίτερα, δε βοηθάει, δηλαδή όταν λέει στο γονιό με έδειρε και λέει και ο γονιός «δείρε» κι εμείς λέμε δε σηκώνουμε το χέρι, δεν υπάρχει και αυτή η αποδοχή από το σπίτι.»

Ελένη: «... το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να μην είναι τόσο υποστηρικτικό ή να μην έχει τη συνοχή που θα 'θελε το παιδί έτσι ώστε να αφεθεί, να ευτυχήσει, να χαλαρώσει. Κι έρχεται εδώ και κουβαλάει ένα κενό. Ε, αυτό το κενό ένα παιδί μπορεί να το δείξει με χίλιους δυο τρόπους. Μπορεί να το δείξει με αντιδραστική συμπεριφορά, μπορεί να το δείξει με προκλητική συμπεριφορά, μπορεί να το δείξει με απόλυτη σιωπή, κατάλαβες;»

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ζητήματα προκύπτουν ακόμα και από την ίδια την προσωπικότητα αυτών και τις προσωπικές αντιλήψεις τους, κατά πόσο θεωρούν ότι είναι αρμοδιότητα του ρόλου τους να διαχειριστούν μία περίπτωση διαφορετικότητας. Εμπόδιο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί η πολιτισμική κουλτούρα του σχολείου και, ειδικά, των εκπαιδευτικών, με την έννοια ότι οι αξίες, τα πιστεύω, οι αντιλήψεις που έχουν, μπορεί να εμποδίσουν την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως, για παράδειγμα, παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, γιατί στο γενικό παρεμποδίζουν τη φοίτηση των υπόλοιπων παιδιών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011α). Στην παρούσα έρευνα η παραπάνω άποψη αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό.

Φανή: *«Τα παιδιά που είναι με αναπηρίες, που είναι αυτιστικά, που πρέπει να πάνε σε ειδικό σχολείο για να βοηθηθούν, νομίζω πως πρέπει να πάνε σε ειδικό σχολείο, ..., αν είναι ένα αυτιστικό παιδί που φτάνει στα όρια της επιθετικότητας ή με σύνδρομο down, εγώ προσωπικά θα προτιμούσα να μην είναι στη γενική τάξη, να πάει σε ένα ειδικό σχολείο, για να βοηθηθεί κι αυτό περισσότερο, με πιο ειδικούς δασκάλους.»*

Ιωάννα: *«Η αλήθεια είναι τους πρώτους δύο μήνες είχαμε θέματα, εγώ, κυρίως, όχι τα παιδιά, γιατί τα παιδιά είναι παιδιά, είχα θέματα γιατί τα παιδιά δεν ανταποκρινόντουσαν στο δικό μου – όχι σύστημα διδασκαλίας – στη δική μου προσωπικότητα, ας πούμε.»*

Η, όταν αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας και λίγο πριν τη σύνταξη, η κούραση και η εξάντληση, που νιώθουν, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη διαχείριση της ετερογένειας.

Κατερίνα: *«Εγώ λόγω δουλειάς και μάλλον λόγω πολλών ετών στη δουλειά έχω αρχίσει και κουράζομαι. Είναι πάρα πολύ κουραστικό να είσαι ... να προσέχεις όλα αυτά τα πράγματα και να έχεις και το κομμάτι το μαθησιακό και το κομμάτι το υποστηρικτικό και να προσπαθείς να μη σου ξεφύγει κάτι και όλα αυτά.»*

Επίσης, χρεώνουν στη σύγχρονη εποχή και την κοινωνία που ζούμε τις έντονες διαφορετικότητες που εμφανίζονται στη σχολική τάξη. Παλαιότερα, η ύλη ήταν μικρότερη και ο εκπαιδευτικός αποτελούσε τη μοναδική, σχεδόν, πηγή γνώσης και ο ίδιος αποφάσιζε πώς και τι πρέπει να διδαχθεί (Αθανασίου, 2007).

Φανή: *«... τα παιδιά δεν είναι όπως παλιά, δεν είναι ήρεμα, έχουν μια ένταση μέσα τους, βγάζουν την κακία. Δεν ξέρω, θεωρώ ότι πιο παλιά ήταν πιο καλά.»*

Λία: *«Τα παιδιά πλέον έχουν πάρα πολλά ερεθίσματα, τους φαίνεται πάρα πολύ ανιαρό το να έχεις ένα βιβλίο και να διαβάζεις από μέσα ή να σημειώνεις όλα αυτά.»*

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αρκετά από τα προβλήματα, που αναδύονται λόγω διαφερόντων μαθητών, παρατηρούνται τις ώρες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και ειδικά μία εκπαιδευτικός αναφέρει ως αιτία την έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισής τους.

Ιωάννα: *«Τώρα, όσον αφορά στις ειδικότητες, δεν είναι όλες οι ειδικότητες παιδαγωγοί, όπως είμαστε εμείς. Δηλαδή, δεν αντιλαμβάνονται αυτό που έχουμε εμείς και συμπεριφέρονται στα παιδιά με έναν τρόπο που τους δημιουργεί, εγώ*

πιστεύω, θέματα η συμπεριφορά τους ακριβώς, γιατί σκέφτονται μόνο το δικό τους, ...»

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει, όταν πρόκειται κάποιος να διαχειριστεί διαφέροντες μαθητές, είναι ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσει τόσο στο σχολείο με αφορμές που αναδύονται και δεν υπάρχει πάντα η ετοιμότητα να ανταπεξέλθει ο δάσκαλος όσο και από τον προσωπικό του χρόνο με αναζήτηση πρακτικών, ώστε να είναι όσο γίνεται προετοιμασμένος. Η Βασιλείου (2005, όπ. αναφ. στο Χατζησωτηρίου, 2011) αποκαλύπτει ότι η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την έλλειψη υποδομών εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών, γεγονός που υποστηρίζουν και τα άτομα της έρευνας.

Μαρία: «... είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό μου τρώει πάρα πολύ χρόνο και πολλές φορές είμαι και απροετοίμαστη, γιατί δεν έχω πάντα το πακέτο, δηλαδή εκείνη τη στιγμή θα πρέπει να ανακαλύπτω πάντα κάτι που μπορεί να κάνει το παιδί, προσπαθώντας να διαφοροποιήσω.»

Κατερίνα: «Είναι τροχοπέδη η ετερογένεια και θέλει πάρα πολύ προσαρμογή του εκπαιδευτικού περισσότερο, όχι των παιδιών. Θέλει πολλή δουλειά στο σπίτι κι επειδή, κατά καιρούς, είχα ετερογενή τμήματα, δηλαδή τμήματα διαφορετικών ταχυτήτων, θα πρέπει να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου.»

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες το έργο του δασκάλου έχει κατακερματιστεί. Μερικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι διδάσκουν άσχημα, επειδή δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όλες τις επιπλέον εργασίες στο διαθέσιμο χρόνο. Εκτός από την εργασία στην τάξη, πρέπει να συμμετέχουν σε διάφορα διοικητικά καθήκοντα. Πρέπει να διαθέσουν χρόνο για τον προγραμματισμό, τις αξιολογήσεις των μαθητών και την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτισή τους. Πρέπει να συμβουλευθούν και να προσανατολίζουν τους μαθητές τους, να δέχονται γονείς που τους επισκέπτονται, να οργανώνουν εξωσχολικές δραστηριότητες για τους μαθητές, να παρακολουθούν συναντήσεις του προσωπικού, να συντονίζουν και, ίσως, να επιβλέπουν ακόμη και την ασφάλεια των κτιρίων και των υλικών, να εποπτεύουν την τραπεζαρία και τις περιόδους αναψυχής των μαθητών (Eacute & Esteve, 2000).

β. Ζητήματα στη διαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Στη διαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού σημαντική προϋπόθεση είναι τα πιστεύω και οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αν δε δικαιολογούνται, επιπλέον, και από ένα πιο θεσμοθετημένο πλαίσιο οι πρακτικές που επιλέγουν οι ίδιοι για να τον διαμορφώσουν, τότε αποτελούν και τα δύο ισχυρότατες αιτίες για την ύπαρξη προβλημάτων, όπως υποστηρίζουν τα άτομα της έρευνας.

Ελένη: «Αχ ...δεν είναι εύκολο για πολλούς ανθρώπους, πιστεύω, να τη δεχτούν την ετερογένεια, γιατί δημιουργούνται στη ζωή μας - φροντίζει και το σύστημα για αυτό - και οι συμπεριφορές και τα πρέπει. Φροντίζει να έχουμε στεγανά και στερεότυπα και δύσκολα να δεχόμαστε το διαφορετικό.»

Λία: «Βέβαια, θα μου πεις μπορείς αν το 'χεις, από μόνος σου, να διδάξεις κάτι άλλο ή να βρεις κάτι άλλο, αλλά καμιά φορά υπάρχει και η αντίδραση – αυτό που λέγαμε πριν – και των παιδιών και πολλές φορές και συχνά και των γονιών ... πρέπει να υπάρχει μια πολύ καλή σχέση με τους γονείς κι επικοινωνία και μια αποδοχή, βέβαια, του ρόλου σου.»

Δε βοηθάει, επιπρόσθετα, και η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, όπως δηλώνουν και τα ερευνώμενα υποκείμενα. Παράλληλα, ζήτημα αποτελεί και η έλλειψη διδακτικού χρόνου και η μεγάλη ύλη, για να εφαρμόσει κανείς διάφορες εναλλακτικές πρακτικές. Η Χατζησωτηρίου (2011) από δική της επισκόπηση ερευνών παρουσιάζει την ανεπάρκεια του αναλυτικού προγράμματος στη συμπερίληψη των μεταναστών. Κυρίως, στοχεύεται η πλήρης αφομοίωσή τους από την επικρατούσα κουλτούρα.

Παρουσιάζεται, επιπλέον, έλλειψη στη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, βιβλιογραφικά αναφέρεται πως από τα μαθήματα που απασχολούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας ελάχιστα καλύπτουν τις ανάγκες για διαπολιτισμική επάρκεια (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007). Ένα από τα εμπόδια που παρουσιάζεται για την επιτυχημένη διαπολιτισμική προσέγγιση είναι και ο μεγάλος όγκος της ύλης του αναλυτικού προγράμματος.

Νίκος: «Δεν μπορώ εγώ να αφήσω το αναλυτικό πρόγραμμα και να βγω έξω στα χωράφια να τους μάθω για τη φύση. Δεν μπορώ εγώ, π.χ. να τους μάθω για το πως να γράψω ένα παραμύθι, για το πως συντάσσεται ένα παραμύθι, αν δεν δούμε ένα συγγραφέα, εάν δεν πάμε σε ένα τόπο, όπου μπορεί να παίζει το παραμύθι αυτό και να το διηγηθεί και μετά, αφού γίνουν όλα αυτά, μετά να τους μάθεις τους κανόνες πως γίνεται ένα παραμύθι. Δεν μπορώ να τους πω να

παίζουμε ποδόσφαιρο χωρίς να ξέρουμε τους κανόνες τους ποδοσφαίρου, γιατί άμα το κάνω αυτό δε θα κάνω μάθημα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αγχόνη.»

Ιωάννα: «Τώρα εμείς ερχόμαστε με την ύλη, τέλος πάντων, να τη διδάξουμε σε όλα τα παιδιά, την ίδια.»

Ακόμη και τα ίδια τα βιβλία είναι δύσκολα δομημένα και τα γνωστικά αντικείμενα απαιτητικά.

Κατερίνα: «Αλλά είναι δύσκολο, γιατί και τα βιβλία είναι πάρα πολύ απαιτητικά και τα παιδιά, που έχουνε τις δυσκολίες, πολλές φορές αδιαφορούν – όχι επειδή δε θέλουν, αλλά επειδή δεν μπορούν.»

Ιωάννα: «... θέλω να πω δεν κάνουμε πολλά πράγματα, γιατί δε σου βγαίνει η ύλη. .. κι άμα δεις το βιβλίο τι ζητάει και πώς πρέπει να προχωρήσεις ... τα ξέρεις δε χρειάζεται να στα πω ... θα πρέπει να προσαρμοστούν όλα σε αυτό τον τρόπο διδασκαλίας για να είναι χαρούμενα τα παιδάκια.»

Αναφέρθηκε, παράλληλα, πως η έλλειψη γνώσης και εμπειρίας, συνήθως, οδηγούν στο να εγκαταλείψει κανείς τις προσπάθειες.

Νίκος: «... όταν δεν έχεις τη γνώση συνήθως λες άστο.»

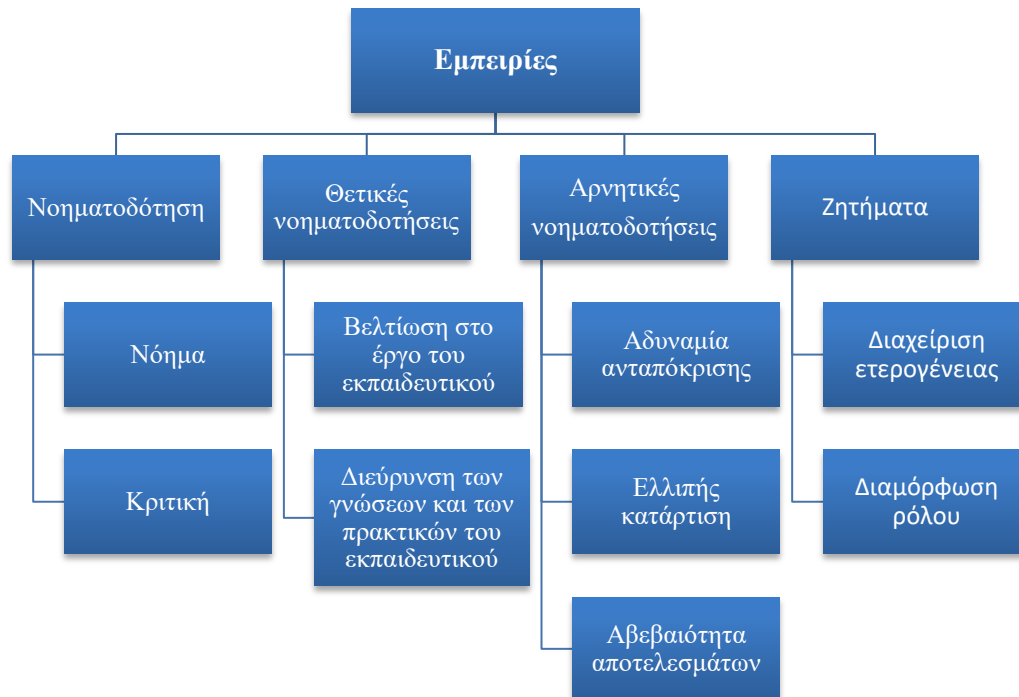
Οι απαιτήσεις του υπουργείου πολλές φορές πιέζουν τις εκπαιδευτικούς, όπως δηλώνουν, να εκπονήσουν προγράμματα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης τάξης. Στερείται η εκπαιδευτικός την ευελιξία να επιλέξει εκείνο το πρόγραμμα, που θα βοηθούσε στην αποδοχή και την ένταξη των διαφερόντων μαθητών και μαθητριών, εφόσον το τμήμα της ένιωθε ότι το είχε ανάγκη.

Μαρία: «... για την ευέλικτη ζώνη, καλό θα ήταν να μην υπάρχει θεματικό, κάνουμε τα ίδια και τα ίδια, κάντε για διατροφή, κάντε για υγεία, κάντε για κυκλοφοριακή αγωγή, κάντε για πρώτες βοήθειες, κάντε... αυτό θα ήταν ...άσε τον εκπαιδευτικό να δει τι ανάγκες έχει η τάξη του να κάνει το θέμα της ευέλικτης ζώνης ...εεε δηλαδή η ευέλικτη ζώνη για μένα είναι πραγματικά φάρμακο, θεραπεία για μέσα στην τάξη, γιατί σου ανοίγει πάρα πολλά πράγματα να κάνεις.»

Λία: «... ένα γνωστικό αντικείμενο με δυνατότητα επιλογής, δηλαδή να επιλέγεις κάθε φορά αυτό που ταιριάζει περισσότερο στην τάξη σου.»

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα θέματα που αναλύθηκαν προηγουμένως και απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τα βιώματα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5: Άξονας 1^{ος} - Εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης



Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναφέρουν ότι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθεί. Είναι, όμως, ένα δύσκολο και πολύπλοκο θέμα με αρκετά εμπόδια, όπως η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας με τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα αλλά και η κουλτούρα του σχολείου που καλλιεργείται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς επιτυγχάνεται η μάθηση, μέσω ποιων πηγών και διδακτικών μεθόδων (Αγγελίδης, 2011β).

7.4 Έχοντας επίγνωση

α. Επίγνωση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα συμφώνησαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Μάλιστα, δηλώνουν ότι δεν υπάρχει στην ουσία ένας ρόλος αλλά πολλαπλοί. Εκτός από εκπαιδευτικός, καλείται κανείς να είναι παιδαγωγός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, σύμβουλος, καμιά φορά βρίσκεται σε ρόλο γονέα ή εκείνου του ενήλικα που οφείλει να σέβεται το παιδί και αποτελεί τον κρίκο με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία θα κληθεί ο μαθητής και η μαθήτρια στο μέλλον να αποτελέσει ενεργό μέλος.

Ελένη: *«Είναι μεγαλειώδης η δουλειά μας αν γίνεται με μεράκι κι αγάπη. Είναι λειτούργημα, τώρα καταλαβαίνω τι σημαίνει. Λειτουργήματα πάει να πει να δίνεις ανθρωπιά, αγάπη και να φτιάχνεις άνθρωπο.»*

Νίκος: *«Στο συναισθηματικό κομμάτι, όμως, μπορώ να πω ότι έδωσα αρκετά, περισσότερα από ό,τι στο μαθησιακό, με το είδος του χαρακτήρα που είμαι, τέλος πάντων.»*

Ιωάννα: *«Να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, γιατί γνωρίζοντας πολλά παιδιά, γνωρίζοντας πολλούς γονείς, μαθαίνει κι αυτός ένα σωρό πράγματα για να τα χρησιμοποιήσει στην προσωπική του ζωή,, σαν δηλαδή, πώς να ελίσσεται μέσα στην κοινωνία, ερχόμαστε σε επαφή με πολλούς ανθρώπους με μαμάδες, με μπαμπάδες, με γιαγιάδες, με τα παιδιά, όλα αυτά πόσες σχέσεις δημιουργούνε;»*

Παράλληλα, σε όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα φάνηκε να υπάρχει η επίγνωση των δυσκολιών που συνοδεύουν τον πολύπλευρο ρόλο τους και δήλωσαν ότι χρειάζεται ενίσχυση κι ενδυνάμωση. Η ύπαρξη διαφερόντων μαθητών στη σχολική αίθουσα, παρόλο που φέρνει δυσκολίες στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη, δεν οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε δυσανασχέτηση, αλλά θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη ηθική υποστήριξη στο ρόλο τους, ενίσχυση σε γνώσεις και σε δομές (Νικολάου, 2000), όπως φάνηκε και στην έρευνα.

Χριστίνα: *«Δύσκολο, δηλαδή, πρέπει να έχω ακόμη πιο πολλά προσόντα... θέλω να προσφέρω στην ένταξή του. Δηλαδή, δε μ' αρέσει να είναι ένα παιδί ξεκομμένο ... Ο ρόλος μου νιώθω ότι χρειάζεται ενδυνάμωση.»*

Φανή: *«Πολλαπλός, ε, πώς να το πω, με αρκετές δυσκολίες. Παίζω και το ρόλο του γονέα, και το ρόλο του δασκάλου, παίζω και το ρόλο του φίλου, παίζω και το ρόλο κάποιου ενηλίκου που πρέπει να σεβόμαστε.»*

Γιώργος: *«... καλούμαι να φέρω σε πέρας και τον παιδαγωγικό ρόλο και τον ψυχαγωγικό ρόλο του δασκάλου και τον συμβουλευτικό ρόλο που χρειάζεται. Δηλαδή, υπάρχει μια ποικιλία ρόλων, που συνδυάζονται, επικαλύπτονται, άλλοτε δίνεις βαρύτητα στον ένα, άλλοτε στον άλλον ανάλογα το τι χρειάζεται το κλίμα μια δεδομένη στιγμή ή κάποιος μαθητής, ιδιαίτερα. Οπότε είναι πολυποίκιλος ο ρόλος του δασκάλου. Καλούμαστε να κάνουμε πολλά διαφορετικά πράγματα και να τα ίσο-μοιράσουμε όσο μπορούμε και να είμαστε εντάξει όσο μπορούμε για τα παιδιά.»*

Τα υποκείμενα της έρευνας ερωτήθηκαν στο σημείο αυτό να αναφέρουν ποια χαρακτηριστικά θεωρούν απαραίτητα να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός, προκειμένου να

ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και να την υποστηρίξει. Όλοι δήλωσαν ότι απαιτείται ο εκπαιδευτικός να διακατέχεται από θετικά συναισθήματα, να είναι ανοιχτόμυαλος, δίκαιος και αμερόληπτος και, κατ' επέκταση, να αποδέχεται το διαφορετικό στοιχείο που εμφανίζεται στη σχολική αίθουσα μέσω της ενσυναίσθησης και χωρίς να επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις ή στάσεις γονέων. Όμοια παρουσιάζει η Gay (2005) πως ο πιο σημαντικός στόχος της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας είναι να πετύχει την εκπαιδευτική ισότητα, χωρίς ο εκπαιδευτικός να ρίχνει το φταίξιμο στους ίδιους τους μαθητές ή τις οικογένειές τους και να ψάχνει τις αιτίες ανάμεσά τους για τη σχολική αποτυχία.

Νίκος: «Πρέπει να έχει ανοιχτό μυαλό καταρχάς, να μην έχει αγκυλώσεις της τάξης χρυσανγήτικες ...»

Δημήτρης: «Καταρχάς, πρέπει νομίζω οι αντιλήψεις του να είναι πολύ δημοκρατικές, να μην είναι ρατσιστής, γιατί οι αντιλήψεις καθενός μπορεί να τον επηρεάζουν και στη δουλειά του. Πολιτικό - ιδεολογικές αντιλήψεις...»

Ιωάννα: «... να είναι υπομονετικός, ας πούμε, να αγαπάει τα παιδιά, να αγαπάει τα παιδιά (το τονίζει), τα προβλήματα, που έχει, με το που μπαίνει μέσα στην τάξη να τα αφήνει απ' έξω, να μην παρασύρεται από την άποψη των γονιών, οι οποίοι και αυτοί θέλουν τον χειρισμό τους.»

Μαρία: «... να μην επηρεάζεται από θρησκείες και από φύλα, να μην ορίζει την εθνική ταυτότητα τόσο πολύ έντονα μέσα του. Πρέπει να έχει σαν πρώτο κριτήριο την αποδοχή όλων.»

Η άποψη της τελευταίας εκπαιδευτικού συνάδει με εκείνη που αναφέρει πως, για να πετύχει ένα παιδί στο σχολείο, στην κοινωνία και στο σπίτι, δε χρειάζεται να προσαρμοστεί στις συνθήκες αυτών. Αυτό που χρειάζεται είναι η αποδοχή του ως άτομο. Για παράδειγμα, δεν αρκεί μόνο η εφαρμογή της διαπολιτισμικής ή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, για να πετύχει ένα δίγλωσσο παιδί, αλλά είναι σημαντικά η αποδοχή και η ατομικότητά του (Κούρτη - Καζούλλη, 2005). Επιπλέον, σημαντικό χαρακτηριστικό για κάποια άτομα αποτελεί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συντονίζει και να ρυθμίζει καταστάσεις μέσα από ευρηματικές κι ευέλικτες στρατηγικές.

Ελένη: «... ακόμα και κακία να ειπωθεί,..., αρνητικό να 'ναι το σχόλιο, το παίρνεις κι άμα είσαι ευέλικτος, θα το βρεις το καλό μέσα. Μπορείς να το βρεις, γιατί πάντοτε υπάρχει κάτι καλό.»

Λία: «Θα πρέπει να είναι κι ένας άνθρωπος, ένας εκπαιδευτικός που να είναι ανοιχτός στο να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις. Δηλαδή, να μην έχει σαν αυτοσκοπό του μόνο να ολοκληρώσει το μάθημά του, να τελειώσει την ύλη του, να αξιολογήσει τους μαθητές του, ας πούμε, και να σταματήσει εκεί, να τον ενδιαφέρει λίγο και το πώς αισθάνονται τα παιδιά μέσα στην τάξη, το πώς αντιδρούν τα παιδιά μέσα στην τάξη, το πώς θα τα βοηθήσει και να είναι έτοιμος να διαφοροποιήσει αυτό που έχει στο μυαλό του κάθε φορά για το μάθημα, να αλλάζει.»

Τα παραπάνω υποστηρίζονται βιβλιογραφικά με την άποψη πως, για να τα καταφέρει στο δύσκολο και πολύπλοκο έργο του απαιτείται, επίσης, να είναι κατάλληλα ενημερωμένος, να γνωρίζει τον εαυτό του, να αυτοελέγχεται και να αυτοβελτιώνεται, ώστε να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για να εξωτερικεύονται οι μαθητές. Οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού, τόσο από την προσωπική του ζωή όσο και από την επαγγελματική του, διαμορφώνουν την ταυτότητα του ρόλου του (Τριλίβα, Ξαρχή, & Σπινθάκη, 2012).

Ελένη: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαβάξει, να ενημερώνεται. Αν δεν διαβάξει ο εκπαιδευτικός δεν νομίζω ότι μπορεί να στέκεται, δε γίνεται, είναι δύσκολο.»

Φανή: «... να παρακολουθεί τα σεμινάρια, να είναι διαλλακτικός, να διαβάξει και βιβλία. Να μην είμαστε τόσο απόλυτοι, ξέρεις εγώ θα κάνω αυτό, άμα δε λειτουργεί, όμως; Θα αλλάξω, θα κάνω κάτι άλλο. Πρέπει να δω αν λειτουργεί αυτό που σκέφτηκα. Μπορεί να έχει ένα αποτέλεσμα, μπορεί και να μην έχει, θα πρέπει να το αλλάξουμε.»

Συνηγορώντας με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναφέρω τα αποτελέσματα της έρευνας της Καΐλα (1999) που έφεραν στο φως τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, ο οποίος ενθαρρύνει τους μαθητές του, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα εργασίας και συνεργασίας στο μάθημα, κατανοεί και διαθέτει χιούμορ, ελέγχοντας, παράλληλα, την τάξη. Με λίγα λόγια, εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους σε σχέση με τον άλλον. Ο μαθητής μαθαίνει από τον δάσκαλο, αλλά και ο δάσκαλος μαθαίνει από τον μαθητή πώς εκείνος μαθαίνει (Σκούρτου, 2005), γεγονός που φαίνεται να υποστηρίζουν και τα άτομα της έρευνας και να θεωρούν πως αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για τον/την εκπαιδευτικό η ικανότητα αυτή.

β. Επίγνωση της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας

Παρατηρήθηκε ότι κάποια υποκείμενα της έρευνας, ενώ θεωρούν ότι η διδασκαλία τους είναι υπεύθυνη πολιτισμικά, δυσκολεύονται στις απαντήσεις τους να αναφερθούν σε συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές που να την προωθούν. Συνήθως φαίνεται να λειτουργούν αυθόρμητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς κάποιο σχέδιο συγκεκριμένο.

Ελένη: *«Τώρα τι να σου πω, δεν έχω μια συγκεκριμένη φόρμουλα, γενικώς ενισχύω τη συμμετοχή, βρε παιδί μου, δεν μπορώ να σου πω “κάνω συγκεκριμένα αυτό”. Δίνω λόγο, ενισχύω πάρα πολύ την απάντηση, εεε... εμ, εμ, πώς να πω ...»*

Δημήτρης: *«Προσπαθώ να βάζω και τους μαθητές μες στο μάθημα ... μέσα από πιο απλές ασκήσεις ή μέσα από προσωπική επαφή. Πηγαίνω σε αυτά τα παιδιά που θέλουν βοήθεια, προσπαθώ να τα βοηθήσω, να καταλάβουν την εργασία καλύτερα. Ε, με αυτούς τους τρόπους και πάντα με ενθάρρυνση.»*

Τα ερευνώμενα υποκείμενα, κυρίως, αναφέρονται σε πρακτικές, μέσω των οποίων θα αναδυθούν προσωπικές πληροφορίες των παιδιών, που αφορούν στα πολιτισμικά τους στοιχεία ή/και σε αυτά που τα καθιστούν ως διαφέροντες μέσα στη σχολική τάξη.

Φανή: *«...μπορούμε να κάνουμε κι ένα θεατρικό παιχνίδι, μια ζωγραφική ... μπορούμε να ακούσουμε ένα τραγούδι, να τους πω να βρουν κάποιες πληροφορίες. Όσο μπορώ, ψάχνω για εναλλακτικές μεθόδους.»*

Θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία, που πρέπει να διατηρηθεί, αλλά το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει σε αυτό. Μόνο από το σπίτι μπορεί να ενισχυθεί η μητρική γλώσσα.

Κατερίνα: *«... τους ενισχύω πάρα πολύ να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, ότι καλό είναι στο σπίτι να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα για να διατηρήσουνε τον πολιτισμό τους, κατάλαβες; Γι' αυτό περισσότερο, ναι, είναι απ' τα στοιχεία τα ετερογενή, που πρέπει να διατηρήσει ένας άνθρωπος, την κουλτούρα του, τον πολιτισμό του.»*

Αυτή η άποψη συνάδει με τη βιβλιογραφία ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της καινούριας γλώσσας, που επικρατεί στο σχολείο, γι' αυτό δεν πρέπει να εγκαταλείπεται. Όταν το παιδί μιλάει τη γλώσσα καταγωγής του σωστά, τη χειρίζεται με ικανότητα, τότε οι πιθανότητες αυξάνονται να μάθει με μεγαλύτερη ευκολία την επικρατούσα γλώσσα (Νικολάου, 2000).

γ. Επίγνωση της πολιτισμικής συμπερίληψης

Σε συνάφεια με το προηγούμενο υπόθεμα και, παρόλο που δεν είναι σίγουροι κατά πόσο η διδασκαλία τους μπορεί να θεωρηθεί πολιτισμικά ανταποκρινόμενη, θεωρούν, όμως, ότι συμπεριλαμβάνουν πολιτισμικά τους μαθητές τους, χρησιμοποιώντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, την καταγωγή τους με αφορμές που δίνονται μέσα από τις δράσεις και τις δραστηριότητες της σχολικής καθημερινότητας. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν, δηλαδή, αγνοούνται τα διαφορετικά στοιχεία του καθένα, όπως είναι η γλώσσα, ο πολιτισμός του και οι εμπειρίες του, τότε ήδη μειονεκτούν σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Κούρτη - Καζούλλη, 2005). Μάλιστα, αποτελεί λαθεμένη αντίληψη η άποψη ότι μαθητές με ίδια καταγωγή, ίδια πολιτισμική κουλτούρα μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά (Wong - Lo & Bai, 2013). Στην παρούσα μελέτη τα άτομα της έρευνας δε φάνηκε να υποστηρίζουν την άποψη αυτή.

Ελένη: *«Και όταν υπάρχει ένα παιδί, που έρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, φροντίζω πάντοτε να το ανεβάζω με το που θα έρθει ...»*

Κατερίνα: *«Όταν έχουν, ναι, θα πούνε κάποια συνήθεια που έχουνε, τι γινότανε στον τόπο τους εκείνες τις ημέρες. Κάνουμε συζήτηση, ναι, κάνουμε συζήτηση για κάποιο έθιμο, εμείς γιορτάζουμε αυτό, εσείς τι γιορτή έχετε ... εμ ... αν έχουν συγγενείς, όταν έρχονται πως πέρασαν με τους συγγενείς τους.»*

Λία: *«... αξιοποιώντας δικές τους εμπειρίες πολλές φορές, γιατί έρχονται μέσα στην τάξη και με τα δικά τους νέα και τα δικά τους βιώματα... αυτό μπορεί να είναι το ερέθισμα για να ξεκινήσουμε, για να μάθουμε ή να δούμε κάτι που αφορά όλη την τάξη.»*

Ιωάννα: *«Ναι, ναι βεβαίως. Τώρα που είπαμε για χιόνια ας πούμε, μας μίλησε ο Ηλίας για τη Λιθουανία, που έχει πάρα πολλά χιόνια, μας έχει πει λέξεις λιθουανικές.»*

Φανή: *«όλους ... πολιτισμικά ... ναι, βεβαίως, κι ας είμαστε και όλοι Έλληνες, γιατί υπάρχει καταγωγή από χωριά – κι αυτό είναι μια ετερογένεια. Όλοι είναι από διαφορετικό τόπο καταγωγής.»*

Λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά σε εύκολες δραστηριότητες, που θεωρούν ότι το παιδί θα ανταποκριθεί, αναφερόμενοι στους μαθησιακά διαφέροντες μαθητές.

Μαρία: *«όχι πάντα, όχι, δηλαδή όταν είναι κάτι πάρα πολύ εύκολο, που θεωρώ ότι αυτό το παιδί θα ανταποκριθεί σε αυτό.»*

Ελένη: «... δηλαδή δε γίνεται να μην τα λάβεις υπόψη. Αφού θα προκύψουν μέσα στη διαδικασία. Τα παιδιά – στην πλειοψηφία τους, γιατί είναι κάποια που είναι πολύ εσωστρεφή, έτσι; - τα βγάζουν από μόνα τους, γιατί νιώθουν ότι το περιβάλλον το σηκώνει, κατάλαβες; Δε φοβούνται να τα βγάλουνε.»

Κατερίνα: «αν ο δάσκαλος έχει χαρτογραφήσει την τάξη του, πρέπει πάντα να είναι υποψιασμένος τι θα πει και πως θα το πει, για να μην πικράνει το παιδί. Ναι, να τον ενημερώσει, να ξέρει, αλλά πώς να το πει για να μην πειραχτεί ο συναισθηματικός του κόσμος, να μην το εκθέσεις.»

Χριστίνα: «Προσπαθώ, προσπαθώ, δηλαδή αν έχω διαπιστώσει ότι υπάρχει κάποια αντίληψη ... Πρέπει να λάβω υπόψη μου τι φέρνουν από το σπίτι.»

Αναγνωρίζοντας τις μοναδικές εμπειρίες που οι μαθητές φέρουν στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν σχολικές δράσεις και συνήθειες και να προωθήσουν συμπεριληπτικές στρατηγικές, κατά τις οποίες όλοι οι μαθητές να είναι ελεύθεροι να εκφραστούν πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά και να αναπτύξουν ακαδημαϊκές ικανότητες (Sheets, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί και η αναφορά που έγινε από εκπαιδευτικό για τη συμπερίληψη και της ίδιας της εκπαιδευτικού στο σύνολο της ομάδας της τάξης. Δηλώνει, δηλαδή, ότι όλοι κουβαλάμε στοιχεία διαφορετικά, που μπορούμε να μοιραστούμε για τον πολιτισμό μας. Αυτό συνάδει με την άποψη ότι η ετερότητα είναι αυτή που αναδεικνύει την ταυτότητα κάποιου. Δηλαδή, η ταυτότητα ενός ανθρώπου θέτει τα όρια και τα σύνορα ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό και μεταξύ του ίδιου του εαυτού του με τους άλλους (Δραγώνα, 2007). Οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές, αλλά ενδυναμώνονται μέσα από τις συνεχείς διαπραγματεύσεις αυτών και διαμορφώνονται από τις εμπειρίες και τις σχέσεις που αναδύονται μέσα στην τάξη (Cummins, 2005).

Ιωάννα: «...γίνονται πολλές φορές αναφορές σε μας τους ίδιους. Εγώ πολλές φορές αναφέρω και τον εαυτό μου ... μοιραζόμαστε πράγματα δικά μας.»

Παρόλα αυτά, γίνεται βιβλιογραφική αναφορά σε έναν σημαντικό περιορισμό που πρέπει να ληφθεί υπόψη και είναι η ομοιογένεια μεταξύ εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυξανόμενη ετερογένεια μεταξύ μαθητών (Howard, 2003). Έτσι, παρά τις διαφορές που και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν λόγω της προσωπικής τους κουλτούρας, αλλά και του πολιτισμικού τους υπόβαθρου, ουσιαστικά θεωρούνται ως ομάδα ομοιογενής λόγω του ρόλου τους.

Ενδιαφέρον αποτελεί ένα σχόλιο εκπαιδευτικού, η οποία θεωρεί ότι εμείς οι Έλληνες το έχουμε ως λαός, ως παράδοση να αποδεχόμαστε. Όπως εξηγείται βιβλιογραφικά, ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι και οι Έλληνες βίωσαν τη μετανάστευση και κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκαλεί από τη θέση του ξένου, αγωνιζόμενοι για τα αιτήματά τους και, τώρα, καλούνται να τα αντιμετωπίσουν ως διαχειριστές, τη στιγμή που η Ελλάδα έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών (Αθανασίου, 2007).

Ιωάννα: «πιστεύω εδώ στην Ελλάδα η παράδοση δείχνει ως λαός μέσα στην ιστορία έχουν αφομοιώσει όλες τις εθνότητες που ήρθαν στην Ελλάδα. Πάντα, πάντα. Γιατί, λοιπόν, όχι αυτούς; Αυτοί λέει είναι μουσουλμάνοι κι είναι έτσι κι είναι αλλιώς, γιατί ενσωματώσαμε τους Αλβανούς; Νομίζω ότι έχουμε ένα χάρισμα σε αυτό το θέμα, έτσι νομίζω. Και θα ήθελα σε αυτό να συμβάλλω που λένε.»

Παρατηρείται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας να έχουν επίγνωση της σημασίας της πολιτισμικής συμπερίληψης και με διάφορες στρατηγικές να προσπαθούν να το επιτύχουν. Χρειάζεται, όμως, πολλή δουλειά μέχρι να γίνει μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής και όχι ευκαιριακών και βολικών εφαρμογών στην τάξη. Συνηγορώντας στα παραπάνω, για να αναπτυχθεί διαπολιτισμικά ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητη η κριτική αντίληψη και η πολιτισμική του ευαισθησία (Χατζησωτηρίου, 2011). Ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός, δεν μπορεί να έχει επιφανειακές γνώσεις για τις πολιτισμικές, φυλετικές ή εθνοτικές διαφορές των μαθητών του (Gay, 2005). Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει να μαθαίνει από τους μαθητές του και όχι για τους μαθητές του (Ladson - Billings, 2014).

δ. Επίγνωση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια, η τέταρτη θεματική κατηγορία ολοκληρώνεται με την επίγνωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους στην αντιμετώπιση και διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Ελέγχθηκε, αρχικά, αν είναι προετοιμασμένοι/ες για να διδάξουν διαφέροντες μαθητές και διαφέρουσες μαθήτριες. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων βρέθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι είναι δύσκολη η διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Ειδικά όταν πρόκειται για ένα καινούριο τμήμα, πρέπει να δοθεί χρόνος να ενημερωθεί κατάλληλα η εκπαιδευτικός και να πληροφορηθεί για τους μαθητές και τις μαθήτριές της, για το οικογενειακό τους υπόβαθρο, την πολιτισμική κουλτούρα που

φέρουν, αλλά και να βρει τρόπους να προσαρμοστεί η ίδια στα παιδιά και στην ομάδα της τάξης.

Λία: «... να έχω μια πολύ καλή πληροφόρηση και γνώση για το κάθε παιδί τι συμβαίνει πίσω από αυτήν την εικόνα που έχω στην τάξη, τις σχέσεις του και με τα υπόλοιπα παιδιά ... Είναι πολύ δύσκολο – για μένα τουλάχιστον – να διαχειριστείς τέτοιου είδους καταστάσεις στις αρχές όταν γνωρίζεις μια καινούρια τάξη, μια καινούρια ομάδα»

Ιωάννα: «Το πιο δύσκολο είναι αυτό, να προσαρμοστείς εσύ στα παιδιά. Από τη μια μεριά είναι αυτό, από την άλλη σκέφτεσαι πώς θα τα καταφέρεις με την ύλη και πώς θα τα καταφέρεις να μάθουν τα παιδιά.»

Γενικά στην πλειοψηφία τους δηλώνουν αβοήθητοι/ες και, μάλιστα, κάποιες φορές εγκαταλείπουν την προσπάθεια, όταν τα εμπόδια φαίνονται να είναι ανυπερβλήτα.

Ελένη: «... και κάποιες φορές αφήνομαι κιόλας να μην προσπαθήσω παραπάνω, λίγο εκεί. Με προβληματίζει αυτό και για μένα. Έχω φτάσει σε σημείο να μην πολυψάχνω, κάτι αντιδράει μέσα μου, δεν ξέρω, κάτι αντιδράει.»

Μαρία: «νιώθουμε αβοήθητοι, δηλαδή ούτε από σχολικό σύμβουλο, που δεν τους ξέρουμε πια που δεν έρχονται, ούτε επιμορφώσεις τέτοιου τύπου, που γίνονταν πιο παλιά, δεν ξέρω ... φέτος δε μου ήρθε κανένα σεμινάριο.»

Νίκος: «Ο ρόλος μου, λοιπόν, δεν αλλάζει. Ούτε πρόκειται να αλλάξει, εάν δεν υπάρξει από κάπου αλλού βοήθεια, γιατί όλοι μας χρειαζόμαστε βοήθεια.»

Έπειτα, διερευνήθηκε αν ανταποκρίνονται πολιτισμικά με τη διδασκαλία τους. Δηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών του/της, να ενεργοποιεί το τμήμα και να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Αναφέρουν, επίσης, πως το κάθε παιδί πρέπει να βοηθηθεί να βρει τη θέση του μέσα στην ομάδα, να έχει έναν ρόλο που θα τον αναγνωρίζει και θα τον χρησιμοποιεί, για να μαθαίνει. Όμοια αναφέρεται και στη βιβλιογραφία πως με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την πολιτισμική γνώση των διαφερόντων μαθητών του, τις πρότερες εμπειρίες τους, τις στάσεις, αντιλήψεις και αναφορές από τη ζωή τους στη μάθηση και τη διδασκαλία, ώστε να σχετιστούν με αυτή και να γίνει, εν τέλει, πιο αποτελεσματική για τους ίδιους (Gay, 2010, όπ. αναφ. στο Iwai, 2019).

Νίκος: «*Να μην είμαστε, τουλάχιστον εγώ προσπαθώ να μην είμαστε σε μια τάξη, όπου τα παιδιά θα κάθονται ήσυχα και θα γράφουν. Πολλές φορές εγώ θέλω και το ζωηρό κομμάτι της τάξης.*»

Λία: «*... το κάθε παιδί να θεωρεί ότι έχει ρόλο μέσα στην τάξη, ότι έχει αξία, ότι για κάποιο λόγο είναι εκεί, ότι μπορεί να προσφέρει, ότι αποκτά το κομμάτι της γνώσης, που μπορεί το ίδιο να αφομοιώσει, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, σύμφωνα, βέβαια, με τα δικά του χαρακτηριστικά το καθένα... Αυτό, να μην αισθάνεται κάτι διαφορετικό, εγώ θεωρώ, να είναι μέρος της ομάδας και να λειτουργεί σαν μέρος της ομάδας.*»

Παρόλα αυτά, κάποια υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι εφαρμόζουν πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία με το να μετριάζουν το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος, να αποζητούν λιγότερα από τα παιδιά που δυσκολεύονται, χωρίς να τροποποιούν ουσιαστικά και στοχευμένα τη διδασκαλία τους.

Μαρία: «*... ασκήσεις, που κάθομαι και ψάχνω κάθε φορά και που δεν ξέρω αν είναι και οι κατάλληλες, αυτές που κάνω για το συγκεκριμένο μαθητή.*»

Ιωάννα: «*... δεν τροποποιώ κάπως ιδιαίτερα, εκτός από τα παιδιά με τις δυσκολίες, όπου απαιτώ λιγότερα*»

Τέλος, ελέχθηκε αν είναι προετοιμασμένοι/ες, για να εφαρμόσουν πρακτικές πολιτισμικές συμπερίληψης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα ερευνώμενα υποκείμενα ανέφεραν πως το αναλυτικό πρόγραμμα και οι απαιτήσεις της ύλης λειτουργούν δεσμευτικά για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς. Τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια έχουν μεγάλο όγκο ασκήσεων και δραστηριοτήτων και απαιτούν πολύ χρόνο από τον/την εκπαιδευτικό να τα εκτελέσει, αφήνοντάς του/της μικρό περιθώριο ελιγμών. Παρόλα αυτά, όταν οι μαθητές δημιουργούν στοιχεία ταύτισης με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, όταν συσχετίζουν τα όσα μαθαίνουν με το προσωπικό τους υπόβαθρο, τότε η μάθηση αποκτά νόημα, εμπλουτίζεται και ωφελεί τους ίδιους θετικά (Gay, 2002).

Ιωάννα: «*... θέλω να πω δεν κάνουμε πολλά πράγματα, γιατί δε σου βγαίνει η ύλη. Σήμερα, για παράδειγμα, χάσαμε μία ώρα μέχρι να βρούμε τους στήμονες .. κι άμα δεις το βιβλίο τι ζητάει και πώς πρέπει να προχωρήσεις...*»

Νίκος: «*... δεν μπορώ εγώ να αφήσω το αναλυτικό πρόγραμμα και να βγω έξω στα χωράφια να τους μάθω για τη φύση ...*». Παρόλα αυτά, όμως, δηλώνει για την αξία της εμπειρίας: «*Ο παλιός εκπαιδευτικός μπορεί να καταλάβει τι θα αφαιρέσει και τι θα προσθέσει*»

Υπήρχαν, όμως, κι εκείνες οι εκπαιδευτικοί οι οποίες δήλωσαν πως όταν χρειάζεται δε λειτουργούν με το αναλυτικό πρόγραμμα και χρησιμοποιούν υλικό, κατάλληλο για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής περίπτωσης ή δραστηριότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη διαχείριση κάποιας κατάστασης που εμφάνισαν τα παιδιά ως συμπεριφορά, κυρίως, μέσα στη σχολική τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάζει το μάθημά του, παρεμβαίνοντας στο πρόγραμμα σπουδών (Ullucci, 2011).

Χριστίνα: «Κάποιες φορές φεύγω από το δομημένο πρόγραμμα και το βιβλίο, εντάξει. Εξαρτάται κάθε φορά από το υλικό που έχω το μαθητικό. Δηλαδή, έχει τύχει να ξεκινήσω χρονιά και να δω τα παιδιά να είναι χύμα και να καθιερώσω ένα δεκάλεπτο κάθε πρωί τον κύκλο για να δέσω το τμήμα. Και να κάνουμε και αυτό το δεκάλεπτο και να καθιερωθεί όλη τη χρονιά και το ζήτησαν και την επόμενη χρονιά.»

Ελένη: «Βγαίνει η ύλη πάντα, ως δια μαγείας βγαίνει η ύλη πάντα, δηλαδή είμαι εντάξει και με το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά μπορώ να το κάνω τούμπα το πρόγραμμα ανά πάσα ώρα και στιγμή. Δεν έχω κανένα στεγανό εκεί, δεν μ' ενδιαφέρει.»

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται συνοπτικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικά προηγουμένως, για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και τη διαμόρφωση του ρόλου τους, απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 5: Άξονας 2^{ος} - Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της πρόκλησης της ετερογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης



Γενικά, για να είναι επιτυχής η συμπερίληψη πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στους μαθητές τους πώς να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, χρησιμοποιώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές του (Salend, 2001, όπ. αναφ. στο Χατζηαγγελή, et all, 2011). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε η τάση να κατανοούν και να αναγνωρίζουν την παραπάνω άποψη, αλλά στην πράξη ελάχιστα την ακολουθούν λόγω των ζητημάτων και των δυσκολιών που ανέφεραν. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί πλέον εργάζονται ολοένα και περισσότερο με πιο φυλετικά, πολιτισμικά, γλωσσικά, εθνικά διαφέροντες μαθητές, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση και διαχείρισή τους. Αναπτύσσουν, λοιπόν, και χρησιμοποιούν μια ποικιλία προσεγγίσεων που ενσωματώνει την πολυπολιτισμικότητα και τα στοιχεία των διαφερόντων μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Banks, 2014 · Gay, 2002), μειώνοντας έτσι τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και βοηθώντας τα να αντιδρούν στο διαφορετικό με σύνεση και αποδοχή (Gay, 2002).

7.5 Προτείνοντας πρακτικές

α. Πρακτικές διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου, αρχικά, να αποκτήσουν πολιτισμική επίγνωση της τάξης τους. Κάποια υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος και η δασκάλα να χαρτογραφεί την τάξη του/της. Να παρατηρεί τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των παιδιών, να μαθαίνει τον τρόπο που σκέφτονται για το πολιτισμικό τους περιβάλλον, το οικογενειακό τους περιβάλλον, τον τρόπο που μεγαλώνουν και τι τραύματα ίσως έχουν μέσα τους. Αυτό υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία η οποία αναφέρει πως διερευνώντας ο εκπαιδευτικός το πλαίσιο της τάξης με αυτόν τον τρόπο, του δίνεται η δυνατότητα να ερμηνεύσει πιο εύστοχα τη μαθησιακή πρόοδο του μαθητή του, αν οφείλεται, για παράδειγμα, σε δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω του αναλυτικού προγράμματος ή λόγω των προσωπικών – οικογενειακών προκλήσεων. Επίσης, τον βοηθάει να οργανώσει τον προσωπικό του σχεδιασμό των στρατηγικών του διαχείρισης της τάξης (Wong - Lo & Bai, 2013). Σε συνέχεια των παραπάνω, τα άτομα της έρευνας δηλώνουν πως μέσα από τον διάλογο ελέγχουν το πλαίσιο της τάξης, αν επιδρά ανασταλτικά στην έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού και ανιχνεύουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του παιδιού. Άλλωστε, μαθαίνει κανείς πιο εύκολα τις αντιλήψεις και τις ιδέες του άλλου, όταν συμμετέχει σε συζήτηση, όταν συμφωνεί ή διαφωνεί μαζί του, παρά μέσα από ένα βιβλίο ή κάποια διάλεξη (Cohen, 1994).

Μαρία: «... με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού πλουτίζω κι εγώ, δηλαδή βλέπω πως αντιδράει το κάθε παιδί στα ερεθίσματα, ... η ανησυχία και η αγωνία του παιδιού είναι αν θα μπορέσει ή αν θα το εγκρίνει το σπίτι αυτό ... εεε Και μέσα από αυτό ψάχνω να βρω τι μπορούμε να κάνουμε σαν σχολείο για να τον ανακουφίσει ... εεε ... επίσης, μέσα από το διάλογο που κάνω, έτσι προσπαθώ να ανιχνεύσω και τι αυτοαντίληψη έχει το παιδί για τον εαυτό του και τι αυτοεκτίμηση, γιατί σαφώς όταν λειτουργεί σε ένα τέτοιο συλλογικό πλαίσιο όπως είναι η τάξη, το παιδί κάποια στιγμή μπλοκάρει και δεν μπορεί να τα βγάλει αυτά, δηλαδή προσπαθώ να εκμαιεύσω κάθε φορά τι είναι αυτό που απασχολεί το παιδί ... μαθαίνω πάρα πολλά και από τον τρόπο που σκέφτεται το παιδί και από το πολιτισμικό του περιβάλλον, το πώς αντιδράει, δηλαδή όταν μου λέει ιστορίες ...»

Λία: «... έχει τύχει να διδάξω τα ίδια πράγματα ίδιας τάξης σε διαφορετικές ομάδες, κάθε φορά προσπαθώ να βρω τι ναι αυτό, που στα παιδιά αυτά μπορεί να βοηθήσει περισσότερο, στον τρόπο προσέγγισης, στις απαιτήσεις, που μπορεί να έχω από αυτά.»

Αναφέρουν πως η ζωγραφική, η θεατρική έκφραση και το τραγούδι φέρνουν στην επιφάνεια στοιχεία από το πολιτισμικό τους περιβάλλον και την κουλτούρα τους. Με τα αποτελέσματα συμφωνεί και η βιβλιογραφία η οποία αναφέρει πως το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα μέσο που ενισχύει την παιδαγωγική και διδακτική πράξη. Τα οφέλη του είναι ορατά τόσο από τους μαθητές όσο και από τον δάσκαλο. Αναπτύσσεται καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ δασκάλου – μαθητών, προωθείται ο πολυπόθητος αλληλοσεβασμός και αλληλοεκτίμηση, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του παιδιού, ενισχύει τη συνεργασία, τη δημιουργία και την έκφραση των συναισθημάτων τους. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί και ένα μέσο για διδακτική προσέγγιση και άλλων μαθημάτων όπως είναι η Ιστορία, η Γεωγραφία, κ.ά. (Νικολάου, 2000).

Μαρία: «*Η θα του πω να μου ζωγραφίσει κάτι που είδε. Η πάρα πολλές φορές μου λεν και τραγούδια από τον τόπο τους.*»

Κατερίνα: «... η θεατρική αγωγή τους κάνει πάρα πολύ καλό στα παιδιά αυτά, που είναι ετερογενή, αυτά που προέρχονται από τέτοια διαφορετικά περιβάλλοντα, γιατί τους δίνει περιθώριο να εκδηλωθούν, να κάνουνε κάτι μέσα από ένα θεατρικό παιχνίδι. Η στα εικαστικά να παρουσιάσουν κάτι από την κουλτούρα τους, από τη θρησκεία τους ή οτιδήποτε.»

Φανή: «... μπορούμε να κάνουμε κι ένα θεατρικό παιχνίδι, μια ζωγραφική ... μπορούμε να ακούσουμε ένα τραγούδι, να τους πω να βρουν κάποιες πληροφορίες. Όσο μπορώ ψάχνω για εναλλακτικές μεθόδους.»

Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων εκτός σχολικού βιβλίου, έτσι ώστε να φέρει σε επαφή τα παιδιά με τους διαφορετικούς κόσμους που υπάρχουν, να τους ταυτίσει με πρωταγωνιστές των ιστοριών, να τους ενεργοποιήσει συναισθηματικά, για να τους οδηγήσει έπειτα τους ίδιους στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και στην κατανόηση του εαυτού τους. Τα παιδιά ωφελούνται από την ανάγνωση διαφορετικών ειδών λογοτεχνίας και πληροφορούνται για τις διάφορες μορφές της και το πλούσιο περιεχόμενο. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιείται το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή ανάλογα με τον χαρακτήρα του. Ταυτόχρονα τους βοηθάει στην ανάπτυξη γραπτής ικανότητας (Iwai, 2019).

Ελένη: «Δίνω χαρά, δίνω συναίσθημα, πράγματα που με απασχολούνε τους τα περνάω με χίλιους δυο τρόπους, πράγματα που μ' έχουν κάνει να κλάψω ή να γελάσω. Τους τα δίνω σε κείμενα. Δουλεύω πάντα έτσι... Αυτό που περνάει εδώ σε μένα και με κάνει να ανατριχιάζω περνάει κι εκεί. Και το βλέπω και συγκινούμαι βαθιά, γιατί καταρρίπτεται ο μύθος ότι είναι μικρό και δεν καταλαβαίνει. Καταλαβαίνει τα πάντα, αρκεί να είσαι αληθινός και να βρεις τρόπο να του το περάσεις, την αλήθεια τη δικιά σου, να την περάσεις, και θα καταλάβει. Και το λεξιλόγιο θα το καταλάβει και τα πάντα... Είναι καλό να βάζεις διαφορετικά κείμενα, γιατί έτσι, πως να σου πω, περνάς και τον τρόπο, που σκέφτεσαι εσύ, όταν φέρνεις το διαφορετικό κείμενο μέσα.»

Εύλογα, λοιπόν, θα λέγαμε ότι σπουδαίο ρόλο έχουν οι στρατηγικές που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός. Οι δημοκρατικές προσεγγίσεις και οι συζητήσεις με την ομάδα βοηθούν στην κατανόηση των ρόλων αυτής και τα επιθυμητά αποτελέσματα που αναμένονται από τις στρατηγικές του εκπαιδευτικού προκύπτουν από την ολομέλεια και όχι μόνο από τον ίδιο τον δάσκαλο, επειδή έχει το ρόλο του ενήλικα στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας (Καΐλα, 1999). Έτσι, μία από τις βασικές πρακτικές, που αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, είναι η ανάθεση ρόλου στο παιδί, που παρουσιάζει έντονα στοιχεία διαφορετικότητας. Στον ίδιο σκοπό απευθύνονται και τα παιχνίδια ρόλων, οι βιωματικές δράσεις, το θεατρικό παιχνίδι.

Μαρία: «... επειδή υπάρχει και πρόβλημα έκφρασης σε αυτές τις ομάδες των παιδιών ... τα κάνουμε όλα με παντομίμες ... προσπαθώ όσο το δυνατό να μην

το δυσκολέσω το παιδί και να του δώσω πρωτοβουλία και αναθέτοντάς του και κάποιο ρόλο.»

Νίκος: «... όταν έβλεπες ότι σε ένα σημείο άρχισε να βγαίνει το μέσα σε εισαγωγικά πρόβλημα του παιδιού απέναντι στην τάξη, λοιπόν, τότε έμπαινε αυτός ο ρυθμός, το παιχνιδάκι»

Λία: «... κάποιες φορές αυτό που λέμε να δώσεις ένα παραπάνω ρόλο, να θεωρήσει ότι έχει κάποιο ρόλο μέσα στην τάξη διαφορετικό, πιο σημαντικό, κι αυτό βοηθάει.»

Όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα αναφέρθηκαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως πρακτική, λέγοντας ότι απαιτούν λιγότερα από τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες, κυρίως μαθησιακές, θέτοντας μικρότερους στόχους. Με τη διαφοροποίηση εννοούν ένα μικρότερο κι επιλεγμένο κείμενο για ανάγνωση ή για μελέτη, μικρότερη ορθογραφία, διαφορετικό φυλλάδιο εργασιών με πιο εύκολες ασκήσεις από ό,τι των άλλων παιδιών. Διαφοροποιώντας ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του, δίνει την ευκαιρία στον κάθε μαθητή να συμμετέχει με όποιον τρόπο εκείνος μπορεί, τονώνει την αυτοπεποίθησή του, δεν τον αποκλείει από τη μαθησιακή διαδικασία και τον βοηθά να αποκτήσει το αίσθημα επιτυχίας που του ανοίγει τον δρόμο για μεγαλύτερη προσπάθεια και συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα (Σφυρόερα, 2007), άποψη που υποστηρίχτηκε και από κάποια άτομα της έρευνας. Άλλωστε, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αυτή που καλείται πλέον να διαχειριστεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκαλεί η μαθητική ετερογένεια (ΙΕΠ, 2015), όπως έδειξε και η έρευνα των Kaldi, Govaris, & Filippatou (2018).

Κατερίνα: «Ένα πάρα πολύ καλό κόλπο είναι να μετριάσεις, δηλαδή να βρεις τη χρυσή τομή, δηλαδή ούτε πολύ δύσκολα ούτε πολύ εύκολα. Ή μέσα σε ένα επαναληπτικό να υπάρχουν και πράγματα ... οι μισές ερωτήσεις να 'ναι γι αυτά τα παιδιά, να τα συμπεριλαμβάνεις... Λιγότερη ύλη για ανάγνωση, πιο εύκολη ορθογραφία ... Γενικά, περιορισμός της ύλης και όταν έρθει η ώρα του παιδιού να το ρωτήσω κάτι, να το ρωτήσω κάτι που ξέρω ότι το ξέρει, για να μην το εκθέσω. Αυτό, αυτό. Εποπτικό υλικό.»

Χριστίνα: «...θα δώσω κάποια άσκηση πιο εύκολη σε μαθητή που δυσκολεύεται.»

Επίσης, ως σημαντική πρακτική αναφέρθηκε και η εργασία σε ομάδες. Η δυναμική της ομάδας ενισχύει τη συνεργασία, αποκαλύπτει χαρακτήρες, οδηγεί στο να γνωρίσει το ένα μέλος το άλλο, βοηθά στην αποδοχή και την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για μία

ομαδική εργασία. Όταν ο μαθητής μαθαίνει να αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις στο σχολείο, τότε θα είναι ικανός και ως μέλος της κοινωνίας αργότερα να κάνει το ίδιο (Κούρτη - Καζούλλη, 2005).

Ελένη: *«Η να δουλεύεις με ομάδα, απαραίτητα ... βρίσκεις τρόπο και τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται.»*

Ιωάννα: *«Πάρα πολύ, θα ήθελα να γίνονταν όλα τα μαθήματα έτσι. Είναι καταπληκτικό και είναι καταπληκτικό και τα παιδιά πως ανταποκρίνονται. Δηλαδή, φοβερά ανταποκρίνονται, το 'χουν ανάγκη αυτό το πράγμα αυτά τα project»*

Γιώργος: *«Χρησιμοποιώ την ομαδική εργασία, όχι πάντα με τους ίδιους συμμαθητές, αλλά διαφορετικούς... βοηθάει πολύ στο να έρθουν σε επαφή, να γνωρίσουν και να συνεργαστούν με άλλα παιδιά, τέσσερα στο σύνολο, τα οποία είναι διαφορετικά ανά δίμηνο, τρίμηνο.»*

Η ηλικία των παιδιών επηρεάζει τον βαθμό επιτυχίας της εργασίας σε ομάδες. Μία εκπαιδευτικός διέκρινε, όμως, ότι η ομάδα λειτουργεί καλύτερα στα μεγαλύτερα παιδιά από ό,τι στις μικρότερες ηλικιακές τάξεις, γιατί υπερισχύει το εγώ τους, αλλά και για πρακτικούς λόγους.

Κατερίνα: *«... όταν έχω μεγαλύτερα παιδιά πάντα κάνω ομάδες, συντονιστές, αλλά στα μικρότερα παιδιά είναι δύσκολο. Ίσως αργότερα, γιατί τα παιδιά από μικρά είναι έτσι ... φοβερά εγωιστές. Επίσης, ένα άλλο πολύ δύσκολο είναι ότι πρέπει να κοιτάζουν όλα στον πίνακα τον πρώτο καιρό και αυτό σε δυσκολεύει πάρα πολύ να κάνεις ομάδες, γιατί έχουμε και πολλά παιδιά που δυσκολεύονται με τα μάτια τους, είτε έχουν στραβισμό είτε φοράν γυαλιά και όλοι οι γονείς λένε μου είπε ο γιατρός ας κοιτάζει μπροστά τον πίνακα. Αυτό περιορίζει πάρα πολύ, πάρα πολύ στο να μπορέσεις να εφαρμόσεις ομάδες. Στις μεγαλύτερες, όμως, τάξεις είχαμε ομάδες, είχαμε συντονιστές, είχαμε project, κάναμε πάρα πολλά πράγματα, αλλά στις μικρές τάξεις ζευγαράκια, ναι, θα κάνουμε πράγματα μαζί. Αλλά, από την άλλη πάλι, μπορεί να αρχίσουν να μιλάνε για διάφορα πράγματα και να ξεφύγουν»*

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η διδασκαλία της είναι δασκαλοκεντρική. Μαθητοκεντρικά/συνεργατικά δουλεύει όταν κάνουν εργασίες σε ομάδες, κυρίως στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος ενώ στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα δουλεύει

δασκαλοκεντρικά. Ίσως να ευθύνεται και η ανάγκη κάλυψης της ύλης, που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς και είναι ένας πιεστικός παράγοντας, που δεν επιτρέπει τη διάθεση χρόνου, για να προετοιμάσουν οι δάσκαλοι τους μαθητές τους να μάθουν να συνεργάζονται (Cohen, 1994). Γενικά, στο ελληνικό σχολείο υπερισχύει η δασκαλοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, με τον δάσκαλό να έχει τον πλήρη έλεγχο, οι απαντήσεις να δίνονται μέσα από προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι συνεργασίες να αποφεύγονται, όπως και οι συλλογικές δράσεις και, με λίγα λόγια, την εξουσία να την έχει ο εκπαιδευτικός και η συμμετοχή των μαθητών να είναι περιορισμένη και πολύ προκαθορισμένη (Κωτσάκης, et all, 2010), άποψη η οποία δεν παρουσιάστηκε ξεκάθαρα από τα άτομα της έρευνας.

Ιωάννα: «Δυστυχώς, θα σου περιέγραφα ότι για μένα η διδασκαλία μου είναι δασκαλοκεντρική, δε θα σου πω ψέματα ότι κάνω μια διδασκαλία μαθητοκεντρική. Η μαθητοκεντρική, η συνεργατική ισχύει μόνο όταν δουλεύουν σε ομάδες κι εγώ πάω γύρω – γύρω, ας πούμε είχαμε το λουλούδι της αμυγδαλιάς, φέραμε και το μικροσκόπιο μέσα, τα παιδιά ανακάλυψαν τους στήμονες... κ.τ.λ. αυτό. Σε αυτό το θέμα, δηλαδή, ήταν ομαδοσυνεργατική, αλλά δε θα σου πω ψέματα, στα μαθηματικά και στη γλώσσα.»

Στον αντίποδα, όμως η ίδια αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την ανακαλυπτική μέθοδο ή το «λάθος», στηριζόμενη στη συγκρουσιακή μάθηση. «... πολλές φορές στη γλώσσα χρησιμοποιώ και την ανακαλυπτική μέθοδο, π.χ. όταν έχω ένα γραμματικό φαινόμενο δεν ξεκινάω να τους πω, δεν το διδάσκω κατευθείαν, γράφω μία προτασούλα, τους λέω βρείτε το ρήμα και ξεκινάω. Και στα μαθηματικά το ίδιο ξεκινάω από ένα λάθος. Έχω μάθει αυτό που μας μάθανε στην εξομοίωση τη συγκρουσιακή μάθηση.» Η διαφωνία και η εννοιολογική σύγκρουση οδηγεί στην κατάκτηση και εκμάθηση εννοιών από τα μέλη της ομάδας (Cohen, 1994).

Οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι οδηγούν στη συνεργασία, στην επίλυση προβλημάτων και σε εμπλοκή σε θέματα της σχολικής κοινότητας που ανήκουν. Αυτές οι μέθοδοι είναι γνωστές και διατυπώνονται σε κάθε παιδαγωγικό εγχειρίδιο αλλά, παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί σπάνια τις εφαρμόζουν. Ζητήματα όπως τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης, η δυσκολία αντιμετώπισης του θορύβου λόγω των συνεργατικών δράσεων, η απαίτηση ο εκπαιδευτικός να είναι σε εγρήγορση για άμεσες αποφάσεις, καθώς προκύπτουν θέματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το γεγονός ότι είναι, έτσι κι αλλιώς, μια έντονη και απαιτητική δουλειά, λειτουργούν ανασταλτικά στην επιλογή τους (Rotherham & Willingham, 2010).

Παράλληλα, αναφέρουν πως η εμπύχωση και αποδοχή από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού είναι πολύτιμη για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Σημαντικό ρόλο έχει ο διάλογος ως εργαλείο για την επίτευξη των παραπάνω.

Ελένη: *«Μα συνέχεια γίνεται διάλογος σε σημείο που πολλές φορές δεν κρατάμε, ξεφεύγουμε από ένα σημείο το να σηκώνω χέρι, όχι λίγο, πολύ. Λίγο έχει καταστρατηγηθεί αυτό, γιατί είναι τόση η ορμή το να μιλήσουμε και να πούμε και να συζητούμε μεταξύ μας, που το χέρι δε, δεν παίζει! Υπάρχει ανάγκη, πέφτουνε πολλά στο τραπέζι, κατατίθενται πάρα πολλά.»*

Δημήτρης: *«... τα ενισχύω καθημερινά μέσα από ερωτήσεις, που φροντίζω να μπορούν να απαντήσουν όλοι, μέσα από εργασίες που μπορούν να κάνουν και ατομικά και ομαδικά, μέσα από διάφορες αναθέσεις. Τον αδιάφορο που δε θέλει να συμμετέχει ή να συνεργαστεί του μιλάω με επιχειρήματα.»*

Το χιούμορ αποτελεί ακόμη ένα εργαλείο, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βοηθάει στην αποδοχή και την ένταξη των διαφερόντων μαθητών. Όταν στην παιδαγωγική εφαρμόζεται το χιούμορ, τότε η άνιση σχέση που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η απόσταση λόγω ρόλων ενήλικα – ανήλικου, η ασυμμετρία στην ισορροπία των σχέσεων που αναδύονται, μειώνονται αισθητά και φαντάζουν λιγότερο χασοτικές οι διαστάσεις τους (Καΐλα, 1999).

Νίκος: *«Η μόνη τεχνική, που μπορώ να σου αναφέρω κοινή γι αυτά τα παιδιά, είναι το χιούμορ, έτσι; Το χιούμορ.»*

Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί ακόμα μία πρακτική, που διευκολύνει στη διαχείριση του διαφέροντα μαθητή και της διαφέρουσας μαθήτριας. Απαιτεί, βέβαια, πολύ καλή προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Με αυτό συμφωνεί και ο Νικολάου (2000) λέγοντας ότι είναι πολλές οι εφαρμογές του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση του αλλοδαπού μαθητή, αλλά απαιτεί οργάνωση και προγραμματισμό. Χρειάζεται εξοικείωση του μαθητή με το περιβάλλον πλοήγησης και, συνεπώς, των γλωσσικών οδηγιών που δίνονται και προκαλούν εμπόδιο στην εφαρμογή του στη διδακτική πράξη (Νικολάου, 2000).

Κατερίνα: *«... ο υπολογιστής είναι ένα παράθυρο στον κόσμο για τα παιδιά, που έχουν και μαθησιακά και προβλήματα, που το σώμα τους δεν τα βοηθάει.»*

Λία: *«... χρησιμοποιώντας όσο να 'ναι τις νέες τεχνολογίες, που βοηθάνε και μέσα στην τάξη, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών πολλές φορές. Βέβαια,*

θα πρέπει να είναι πολύ καλά οργανωμένα όλα αυτά και να μην έχουνε πρόβλημα.»

Από τις παραπάνω πρακτικές που ανέφεραν οι ερωτώμενοι της έρευνας βλέπουμε ότι γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης της μαθητικής ετερογένειας στη σχολική τάξη, επιλέγοντας διάφορες μεθόδους που κρίνουν ότι βοηθούν, ανάλογα την περίπτωση κάθε φορά. Μαθήματα όπως είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος ή η Ευέλικτη ζώνη είναι αυτά που προσφέρουν πιο γόνιμο έδαφος για εφαρμογή μεθόδων συμπερίληψης. Στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα τα ζητήματα που προκύπτουν λόγω της διαφορετικότητας είναι πιο εμφανή και, συνήθως, οι παρεμβάσεις μικρότερες. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται πως η Ευέλικτη Ζώνη είναι ένα μάθημα το οποίο δύναται να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τη διαφορετικότητα, ικανοποιώντας τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Καλδή, 2007).

Στις πρακτικές και τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να βελτιώσουν το έργο τους, συγκαταλέγεται και η καλλιέργεια της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται, γενικότερα.

Λία: «... επειδή υπάρχουν και άνθρωποι με αρκετή εμπειρία, πολλές φορές συζητάμε και πάνω στην εμπειρία τους, τι θα μπορούσε να γίνει.»

Ειδικότερα, συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας, οι οποίοι/ες παρέχουν ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές και μαθήτριες που παρουσιάζουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες και μέσα στο τμήμα δεν μπορούν να βοηθηθούν.

Μαρία: «... βλέπω ότι αυτός ο συγκεκριμένος μαθητής πέρυσι που το είχε αυτό (εννοεί την ενισχυτική διδασκαλία) μπόρεσε και προχώρησε κάποια πράγματα, δηλαδή νιώθω ότι είναι ο αδύναμος κρίκος της τάξης αυτό το παιδί, ούτε να διαβάσει μπορεί, ούτε να συντονιστεί, δηλαδή δεν μπορεί να καταλάβει τι κάνουμε τη συγκεκριμένη στιγμή.»

Επιπλέον, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του τμήματος, για να λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλοβοηθητικά στα μαθήματα – τους ενημερώνουν και συμβουλεύουν για τις αδυναμίες του κάθε παιδιού και τους τρόπους διαχείρισης, λόγω μεγαλύτερης εξοικείωσης, αλλά, παράλληλα, ενημερώνονται και οι ίδιοι από αυτούς, γιατί

μπορεί να παρουσιαστεί μία άλλη οπτική του παιδιού, που ο δάσκαλος και η δασκάλα της τάξης δεν είχε προσέξει κι εκδηλώθηκε σε κάποιο άλλο δευτερεύον μάθημα.

Μαρία: «... συνεργάζομαι πάρα πολύ με τις ειδικότητες, ... θεωρώ πάρα πολύ σημαντικά τα ιδιαίτερα τα άλλα τα μαθήματα και προσπαθώ πάντα να ενημερώνω τους υπόλοιπους.»

Κατερίνα: «... τα μαθήματα αυτά, που είναι των ειδικοτήτων κάποιες φορές διευκολύνουν πάρα πολύ. Διότι αν έχεις μια καλή συνεργασία με τις ειδικότητες, να ενημερώνεις την ειδικότητα για κάτι που παρουσιάζει ένα παιδί ... Και νομίζω ότι κάπως αυτά τα μαθήματα, αν έχεις καλή επικοινωνία με τον συνάδελφο, μπορείς να βοηθήσεις πάρα πολύ για να μην είναι εμφανής η ετερογένεια. Είναι βοηθητικά για μένα πάρα πολύ, αλλά θέλει ο εκπαιδευτικός της τάξης πολύ καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των ειδικοτήτων.»

Στα σχολεία, που εργάζονται οι ερωτώμενοι, εφόσον υπάρχει Τμήμα Ένταξης, δήλωσαν ότι συνεργάζονται πάρα πολύ με τον/την εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής.

Μαρία: «...σε αυτό τον τομέα με βοηθάει πάρα πολύ η Στέλλα, δηλαδή συνέχεια τη ρωτάω, τη σιγκλάω και μου απαντάει, κατέχει πάρα πολύ καλά κι αν δεν ήταν κι εκείνη πραγματικά κάποιες φορές θα ήμουν και πολύ εκτεθειμένη.»

Σημαντικό πρόσωπο αποτελεί και ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο του εκπαιδευτικού και με συμβουλές και καθοδήγηση προτείνει όποτε χρειάζεται λύσεις. Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της, ο οποίος, σε συνεργασία με τα εμπλεκόμενα μέρη, στοχεύει να προσδιορίσει τους παράγοντες επικοινωνίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Ακόμα κι αν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, εάν δεν υπάρχει ως προς το πρόσωπο του διευθυντή, δε λειτουργεί ευνοϊκά για ένα υγιές σχολικό κλίμα (Hoffman, et all, 1994).

Ιωάννα: «Ο ρόλος του διευθυντή είναι πάρα πολύ σημαντικός κι αυτό με βοήθησε να το δω, γιατί ήμουν διευθύντρια, να το δω δηλαδή από αυτήν την οπτική γωνία το θέμα. Είναι ένας πάρα πολύ σοβαρός ρόλος. Ο διευθυντής μπορεί να σου λύσει ή να σου δημιουργήσει πολλά προβλήματα. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος πρέπει να αντιλαμβάνεται τον ρόλο του διευθυντή.»

Ο Διευθυντής είναι πολλές φορές και ο ενδιάμεσος κρίκος στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η συνεργασία των οποίων είναι πολύτιμη και καθοριστικής σημασίας, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει αποτελεσματικά.

Ελένη: *«Πρώτα – πρώτα θα μιλήσω με τη μάνα, που έχω την επαφή, θα της πω ότι υπάρχει αυτό κι αυτό το πρόβλημα ...»*

Νίκος: *«... για να το διαχειριστώ αυτό έπρεπε να το καταλάβω πρώτα, γιατί το είχα στην Πρώτη δημοτικού, δεν το είχα σε μεγαλύτερη τάξη, έπρεπε να το καταλάβω. Άρα, αρωγός σε αυτό ήταν η οικογένεια ... Παίξει μεγάλο ρόλο το οικογενειακό υπόβαθρο, εγώ ξεκινάω πάντα από κει. Τα πρώτα του βήματα το παιδί δεν τα κάνει στην τάξη, στο σχολείο, τα κάνει στο σπίτι»*

Βέβαια, υπήρχαν κι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν ότι δε συνεργάζονται εύκολα, ειδικά με άλλους εκπαιδευτικούς της μονάδας και ότι προσπαθούν μόνοι τους να διαχειριστούν τα θέματα που προκύπτουν. Τους αρκεί η συνεργασία με τον γονέα και ίσως τον/την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Αυτό, όπως αιτιολογείται από τη βιβλιογραφία, ίσως οφείλεται στην έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών ή στην έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο άλλων εκπαιδευτικών. Οι μέρες εργασίας τους είναι έτσι δομημένες, με τρόπους που παρέχουν αμελητέες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με συναδέλφους με ουσιαστικό τρόπο (Schoenfeld, 1999). Επιπλέον, όπως είδαμε παραπάνω, τα πολυπληθή τμήματα εμποδίζουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Το ίδιο συμβαίνει και στα μεγάλα σχολεία με τα πολλά τμήματα και τους πολλούς εκπαιδευτικούς, αν συνυπολογιστούν και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη και τον περιορισμό του ωραρίου και τις απαιτήσεις της ύλης, αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα τις δυσκολίες στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Νικολάου, 2000). Οι παραπάνω απόψεις παρατηρήθηκαν και στα ερευνώμενα υποκείμενα.

Ελένη: *«Όχι, δεν μπορώ να το πω (αν συνεργάζεται). Δεν προκύπτει. Δεν προκύπτει, όχι γιατί αρνούμαι, δεν προκύπτει. Και ούτε έχει έρθει κάποιος να μου ζητήσει βοήθεια σε κάτι.»*

Νίκος: *«Όχι ιδιαίτερα, όχι ιδιαίτερα(όμοια κι εδώ, αν συνεργάζεται)»*

Σημαντική και πολύτιμη κρίνεται και η συνεργασία με τους γονείς του τμήματος. Δεν είναι εύκολο να φέρει σε πέρας ο εκπαιδευτικός το έργο του με αποτέλεσμα, εάν δεν υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (Μπασέτας, 2007). Στις μικρότερες ηλικίες κάποια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι διατηρεί φάκελο επικοινωνίας με τους γονείς, ενώ

σε μεγαλύτερες ηλικιακές τάξεις οι εκπαιδευτικοί τους καλούν, όποτε τους χρειάζονται, για να βοηθήσουν στην κατανόηση ή στην επίλυση κάποιου θέματος.

Κατερίνα: «Έχουμε έναν μπλε φάκελο, τον φάκελο της επικοινωνίας, τον βάζουμε κάθε μέρα κάτω από το θρανίο μας και ότι εκεί θα μπει η φωτοτυπία, που έχουμε της ημέρας ή συμβουλές για τους γονείς, ενημέρωση για ό, τι είναι να κάνουμε.»

Κάθε ομάδα, λοιπόν, που συνυπάρχει σε μια σχολική μονάδα, χαρακτηρίζεται από ξεκάθαρους ρόλους: εκπαιδευτικοί με μαθητές, εκπαιδευτικοί με άλλους εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικοί με γονείς και όλες αυτές οι ομάδες με το διευθυντή του σχολείου (Bryk & Schneider, 2003). Η συνεργασία νοείται ως ένας σημαντικός, λοιπόν, παράγοντας για την ηγεσία άριστων σχολείων. Μελέτη απέδειξε το ρόλο της εμπιστοσύνης για την καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα αυτής, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη συσχετίζονται άμεσα και δε νοείται η ύπαρξη της μιας απουσία της άλλης και το αντίστροφο (Tschannen - Moran, 2001). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε κι ο Coleman (2012), ο οποίος αναφέρει πως η εμπιστοσύνη έχει σημαντική θέση και παίζει κρίσιμο ρόλο σε συνεργατικά πλαίσια. Παρόλα αυτά, ενώ όλοι οι ερωτώμενοι της έρευνας είναι θετικοί στη συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας, υπάρχει η τάση στην πλειοψηφία τους να συνεργάζονται κυρίως με τους άμεσα εμπλεκόμενους με το τμήμα στο οποίο διδάσκουν.

β. Πρακτικές διαμόρφωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού

Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν την επαγγελματική τους καριέρα εντελώς τυχαία ή με κριτήρια άλλα πέρα από τη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος, όπως ανέφεραν στις εισαγωγικές ερωτήσεις, παρατηρήθηκε ότι η αγάπη και το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε μετά, ήταν ιδιαίτερα αισθητά. Αποτέλεσαν κινητήρια δύναμη, για να επιμορφωθούν, κυρίως ατομικά, με προσωπικό κίνητρο την ατομική τους βελτίωση, ψάχνοντας στο διαδίκτυο, διαβάζοντας βιβλία. Ρωτώντας συναδέλφους με ανάλογη εμπειρία και ειδικούς επιστήμονες, κάνοντας σεμινάρια κι επιμορφώσεις, ώστε να καλύψουν κενά στις γνώσεις τους, να ενδυναμώσουν τον ρόλο τους και να αποδειχτούν ικανοί να αντιμετωπίσουν την κάθε πρόκληση, που προκύπτει μέσα στην τάξη. Άλλωστε, το έργο του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται και επηρεάζεται από το σύνολο των εμπειριών που έχει αποκτήσει από τα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής και, κατ' επέκταση, των επιμορφώσεων που φροντίζουν να τον εκπαιδεύουν και να τον καταρτίζουν, καθώς και από τα προσωπικά του

στοιχεία που ορίζουν την ταυτότητά του. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, αλληλεπιδρώντας, οδηγούν σε μια προσωπική και δημιουργική ανάπτυξη της καθημερινής και διδακτικής του πράξης (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012).

Ελένη: *«Το βιβλίο το διαβάζεις για να πάει το μυαλό σου παραπέρα, όχι για να βρεις τη συνταγή, να ανοίξει το μυαλό σου και η ψυχή σου... Όλη μου τη ζωή την επαγγελματική και πριν, επειδή πίστευα ότι απ' οτιδήποτε παρακολουθήσεις θα πάρεις κάτι, έχω παρακολουθήσει πολλά. Και για την ξενοφοβία και για το ρατσισμό γενικότερα και ειδικότερα.»*

Νίκος: *«Εγώ είμαι από αυτούς που θα ζητούσε από κάπου βοήθεια. Θα 'πιανα κάποιον ειδικό επιστήμονα, ο οποίος ασχολείται με αυτές τις περιπτώσεις και να πω έλα εδώ, έχω αυτό κι αυτό και αυτό, έκανα αυτό κι αυτό, τι προτείνεις να κάνω.»*

Κατερίνα: *«Ενημερώνομαι για την περίπτωση του παιδιού, ρωτάω τους γονείς ... τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και, εάν έχω μια διάγνωση, στο ιντερνέτ θα δω, θα διαβάσω και θα δω πως μπορώ να βοηθήσω και θα κάνω παραλληλισμό. Από κάποιους συναδέλφους, που είχαν κάποιο παιδί παρόμοιο, τι κάνανε, πώς το κάνανε... ή τον εκπαιδευτικό, που είχε πέρσει το παιδί, αν δεν με ενημερώσει ο ίδιος, θα προσπαθήσω εγώ να ενημερωθώ.»*

Λία: *«Ίσως και με κάποιες πρακτικές, οι οποίες είχαν ήδη κάπου εφαρμοστεί και θα μπορούσα να τις δω να τις γνωρίσω, να δω τι είχε συμβεί τότε, οπότε κι εγώ να προσαρμόσω ανάλογα, να χρησιμοποιήσω ό, τι στοιχεία θα θεωρούσα ότι ταιριάζουν στη δική μου τάξη.»*

Κάποια άτομα της έρευνας έχουν κάνει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας αλλά κυρίως θεωρητικού περιεχομένου. Έχουν ανάγκη, όμως, όπως δηλώνουν, από σεμινάρια πρακτικά με εφαρμογές, πιο βιωματικά. Γι' αυτό δηλώνουν ότι έχουν βοηθηθεί από σεμινάρια θεατρικής αγωγής, τα οποία δίνουν λύσεις μέσα από το παιχνίδι για την αντιμετώπιση της αποδοχής της διαφορετικότητας με στόχο την εμπλοκή των παιδιών.

Λία: *«... κάποιες φορές, που ήταν και πιο πρακτική η επιμόρφωση, να πω ότι ναι θα μπορούσαμε να το κάνουμε κι εμείς μέσα στην τάξη αυτό. Ακόμα και σε ένα παιχνίδι, σε μία δραστηριότητα, ας πούμε, ομαδική, ... κάτι που να βοηθήσει τα παιδιά»*

Χριστίνα: «Τώρα που το λες, πολλά είχανε ως επίκεντρο τη διαφορετικότητα, όπως την εννοώ εγώ τουλάχιστον τη διαφορετικότητα. Δηλαδή, μπορεί να ήτανε για παλινοστούντες, μπορεί να ήτανε για μετανάστες, μπορεί ... χμ ... έχω κάνει αρκετά με διαχείριση κρίσης ... Εμένα με βοήθησαν να διαχειρίζομαι καταστάσεις, πιστεύω, αυτό. Μου έδωσαν εργαλεία για να μπορέσω να διαχειριστώ πράγματα.»

Φανή: «Και θέλει συνέχεια επιμόρφωση ατομική και σε σεμινάρια. Εγώ, π.χ. έβλεπα ότι δυσκολεύομαι στη διαχείριση της τάξης. Πήγα στη βιβλιοθήκη μου, βρήκα τα παλιά τα βιβλία, κάθισα και τα ξαναδιάβασα. Δε σημαίνει επειδή τα διάβασα στο Πανεπιστήμιο, τα θυμάμαι όλα ... Και σου λέω, επίσης, όταν δυσκολεύομαι μπαίνω και στο ίντερνετ, βρίσκεις πολλά πράγματα.»

Υπάρχουν κι εκείνες, βέβαια, που δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη από την πλαισίωση του έργου τους μέσα από τη θεωρία.

Λία: «Θα ήθελα να είχα δυνατότητα να βρεθώ, να μπορώ να αντιμετωπίζω τέτοιου είδους ζητήματα, κυρίως συμπεριφοράς ή μαθησιακής ανομοιογένειας με περισσότερα εφόδια θεωρητικά.» Συμπληρώνοντας για τα σεμινάρια που ήδη έχει κάνει: «κάποια πράγματα, τα οποία περνούσαν ίσως απαρατήρητα, αμέσως τα κατάλαβα, έγιναν αντιληπτά ότι ναι, όντως, αυτό είναι που συμβαίνει μέσα στην τάξη, άρα έχει κι ένα θεωρητικό υπόβαθρο, τέλος πάντων, και μπορώ εγώ να βοηθήσω»

Σημαντικό για πολλούς είναι και οι παιδαγωγικές συναντήσεις και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που γίνονται μέσα στο σχολείο.

Ιωάννα: «Νομίζω ότι αυτές οι παιδαγωγικές συναντήσεις που πρέπει να γίνονται και μη νομίζεις, σε αυτό το σχολείο γίνονται, δε γίνονται σε όλα τα σχολεία ... Θεωρώ ότι αυτό πρέπει να λύνεται όχι να σκεπάζεται γιατί θα το βρεις μετά. »

Παρόλα αυτά υπήρχε κι εκπαιδευτικός που δήλωσε αντίθετη στην ενδοσχολική επιμόρφωση, όταν, όπως θεωρεί, τα κίνητρα είναι άλλα, όπως η κάλυψη του ωραρίου ή όταν νιώθει ότι, ενώ δεν το έχει ανάγκη, της το επιβάλλουν.

Ελένη: «... εκτός αν το επιβάλλουνε, εκεί τρελαίνομαι, αισθάνομαι ότι χειραγωγούμαι και δεν μ' αρέσει να χειραγωγούμαι και δεν μ' αρέσει το δήθεν, δηλαδή να το κάνω αυτό, ενώ από πίσω μπορεί να υπάρχει κάτι άλλο, να καλύψουμε το ωράριο ... αχ, αυτό ... αυτό με πεθαίνει.»

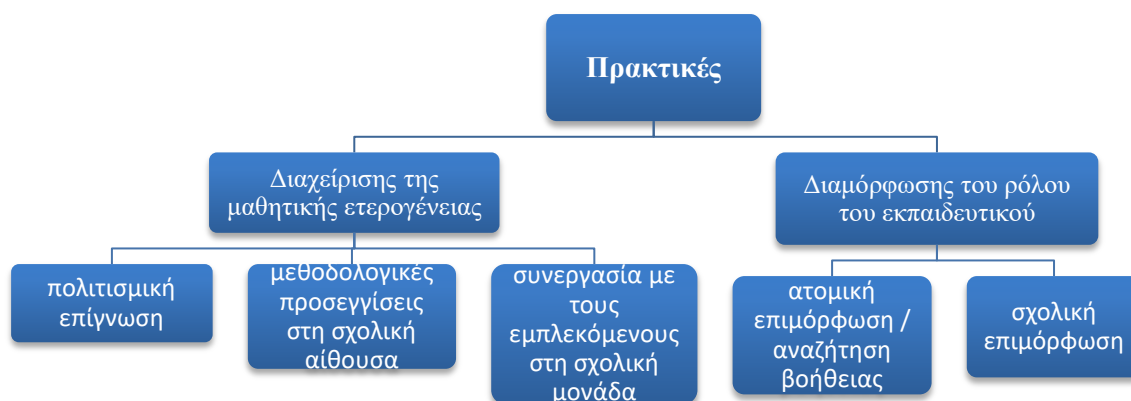
Σχολιάζοντας οι εκπαιδευτικοί τους λόγους που χρειάζεται η επιμόρφωση, αναφέρθηκαν στις προσταγές της σύγχρονης εποχής, στην ατομική βελτίωση και στην ανάγκη να γνωρίζει κανείς τον πλούτο των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, καθώς και τους τρόπους διαχείρισης αυτού. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στις προκλήσεις που φέρουν η αλλαγή των δημογραφικών στοιχείων του πληθυσμού και η αύξηση της μετανάστευσης και δημιουργούν πολυπλοκότητες στην πολιτισμική και εθνική διαφορετικότητα που εντοπίζεται τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και μέσα στις σχολικές αίθουσες (Mbugua, 2010). Επομένως, οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη την προετοιμασία των δεύτερων στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε η διδασκαλία τους απέναντι σε διαφέροντες μαθητές να είναι αποτελεσματική (Howard, 2003· Rotherham & Willingham, 2010).

Κατερίνα: «Θα το έκανα, γιατί είμαι πολίτης του κόσμου και είδα ότι χρειάζεται και η πολιτισμική ... εεε ... τα πολιτιστικά περιβάλλοντα που είναι διαφορετικά είναι πλούτος, είναι πλούτος. Μαθαίνεις πάρα πολλά πράγματα και γνωρίζεις καλύτερα τον εαυτό σου.»

Δημήτρης: «Θα επέλεγα να παρακολουθήσω σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, γιατί θα ήθελα να ακούσω για πράγματα καινούρια, να μάθω για τη διαχείριση της τάξης με ετερογενείς μαθητές, από διαφορετικούς πολιτισμούς»

Ο πίνακας 7 απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και παρουσιάζονται συνοπτικά οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ώστε να διαχειριστούν, από τη μια μεριά, τη μαθητική ετερογένεια και από την άλλη να διαμορφώσουν τον ρόλο τους, για να απαντήσουν στην πρόκληση.

Πίνακας 7: Άξονας 3^{ος} - Οι πρακτικές, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαχειριστούν τη μαθητική ετερογένεια και να διαμορφώσουν τον ρόλο τους.



Ανακεφαλαιώνοντας, οι ερωτώμενοι της έρευνας αναφέρθηκαν, αρχικά, σε πρακτικές που συμβάλλουν στη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε κάποια άτομα να έχουν πιο δομημένη και σύνθετη διδασκαλία, επιλέγοντας συνειδητά τις πρακτικές τους, με στόχο τη διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πρακτικής τους. Οι περισσότεροι/ες, όμως, παρουσίασαν μία εικόνα πιο τυχαίας προσέγγισης, άλλοτε δομημένη και άλλοτε ευκαιριακή. Έπειτα, αναφέρθηκαν σε πρακτικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ρόλου τους και, κυρίως, αφορούσαν σε στρατηγικές ατομικής επιμόρφωσης και αναζήτησης βοήθειας. Από το σημείο αυτό αναδύθηκε και η ανάγκη τους για επιμόρφωση. Από την εμπειρία της, ανάλογα, και η Ladson – Billings (2014) έβλεπε εκπαιδευτικούς που είχαν καλές προθέσεις για τους μαθητές τους και επιδίωκαν την παιδαγωγική με πολιτισμική ανταπόκριση. Εξέφραζαν θετικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών. Έψαχναν για πρακτικές με πολιτισμική κατεύθυνση και προσάρμοζαν ανάλογα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, σπάνια ωθούσαν τους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους πολιτισμικές επιρροές και να έχουν γνώμη πάνω στις πρακτικές των εκπαιδευτικών τους που έχουν άμεσα αντίκτυπο στην προσωπική τους, τελικά, ζωή (Ladson - Billings, 2014).

7.6 Προτείνοντας λύσεις

Σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν εμφανής η αγωνία των εκπαιδευτικών να βρεθούν λύσεις, που θα τους/τις βοηθήσουν στη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας. Μέσα από τις απαντήσεις φάνηκε οι ερωτώμενοι να εστιάζουν τις προτάσεις τους σε τρεις περιπτώσεις. Πρότειναν λύσεις, αρχικά, που αφορούν στη διαχείριση των διαφερόντων μαθητών και διαφερουσών μαθητριών, έπειτα στην ενίσχυση του ρόλου τους και, τέλος, στην αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους.

α. Προτάσεις για επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν από τη μαθητική ετερογένεια

Όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα θεωρούν ως βασική πηγή επίλυσης προβλημάτων στο σχολείο το οικογενειακό περιβάλλον. Βιβλιογραφικά, επίσης, αναφέρεται πως το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζει τη στάση που θα έχει το παιδί στο σχολείο, είτε στο μαθησιακό τομέα είτε στη συμπεριφορά του και την κοινωνικοποίησή του. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι σε άμεση εξάρτηση με το οικογενειακό περιβάλλον. Όταν η οικογένεια φροντίζει για τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος ή δίνει ευκαιρίες για την πνευματική και πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού της με την ενασχόλησή του με βιβλία,

εφημερίδες ή επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, τότε ευνοείται θετικά ως προς τις βάσεις που έχει το παιδί αυτό για να πετύχει στο σχολείο (Νικολάου, 2000). Επομένως, εκεί είναι που απαιτείται να γίνεται πολλή δουλειά και σε συνεργασία με το σχολείο.

Ελένη: *«Πιστεύω ότι τα παιδιά καθρεφτίζουν ακριβώς αυτά που παίρνουν ή δεν παίρνουν από την οικογένεια. Νομίζω ότι από 'κει είναι η αφετηρία κι εκεί θα έπρεπε να γίνει πολλή δουλειά.»*

Κατερίνα: *«... επειδή τους μίλησα ανοιχτά για το θέμα του παιδιού – απουσία των γονέων του παιδιού, βέβαια – ήταν πάρα πολύ βοηθητικοί, πάρα πολύ βοηθητικοί (το λέει με μεγάλη ανακούφιση), δηλαδή νομίζω ότι επειδή δεν αποκρύψαμε τίποτα από την αρχή, τους έκανα σαν βοηθούς μου, σαν συνεργούς μου για να δεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού αυτού. Τους βοήθησα να καταλάβουν.»*

Η σημασία της συνεργασίας σχολείου οικογένειας φαίνεται να αναφέρεται καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δίνοντάς τη μεγάλη βαρύτητα. Απαιτεί, παράλληλα, όμως και ιδιαίτερες ικανότητες από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, για να κερδίσει την εμπιστοσύνη του γονέα, να εξασφαλίσει μια καλή συνεργασία και να τον έχει σύμμαχο στη μαθησιακή και παιδαγωγική πορεία. Μεγάλο ρόλο έχει σε αυτό η εμπειρία του εκπαιδευτικού.

Ιωάννα: *«... θυμάμαι όταν εγώ ήμουν νέα δασκάλα είχα με τους γονείς ένα θέμα, ενώ μεγαλώνοντας έχω αποκτήσει αυτήν την ικανότητα, όχι να χειρίζομαι τους γονείς με αυτήν την έννοια, αλλά να καταλάβω και να τροποποιήσω τη συμπεριφορά μου ανάλογα με το τι βλέπω ότι λένε οι γονείς. Αυτό δεν το έχουν οι νεότεροι. Και όχι μόνο οι νεότεροι, εγώ βλέπω και παλιούς δασκάλους, που έχουν μία άποψη “θα μου πει τώρα εμένα αυτός”»*

Φανή: *«Μιλώ και με τους γονείς, καλώ και τους γονείς. Ό,τι υπάρχει θα πάρω τηλέφωνο ή θα τους βρω έξω όταν σχολάνε, είμαι εκεί καταπάνω συνέχεια, είμαι έξω και τους ενημερώνω, ότι έγινε αυτό κι αυτό. Γιατί δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι χωρίς τη βοήθεια των γονέων.»*

Από την επισκόπηση ερευνών της Χατζηδάκη (2007), φαίνεται η θετική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά, βελτιώνεται η επίδοση του παιδιού, οι σχέσεις γονέα – παιδιού, γονέα – σχολείου, καθώς και η γλωσσική ικανότητα και η γνωστική του ανάπτυξη, γεγονός που διερευνήθηκε στην παρούσα μελέτη, αλλά αναφέρθηκε ως γεγονός από τους ερωτώμενους.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του σχολείου, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, για την επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν σε μια σχολική αίθουσα. Το σχολείο είναι ο βασικός χώρος για την εξασφάλιση της αποδοχής των μαθητών και των μαθητριών με διαφέροντα χαρακτηριστικά. Μάλιστα, αναφέρθηκαν και στην ανάγκη διατήρησης της ταυτότητας του κάθε παιδιού. Το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει τις διαφορετικές ταυτότητες, να δώσει λόγο στις μειονοτικές ομάδες, να αναδείξει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας που συντελείται στο χώρο του (Γκόβαρης, 2004). Άλλωστε, η πολλαπλότητα της ταυτότητας γίνεται αντιληπτή μέσα από τις ετερότητες που περιβάλλουν τον άνθρωπο (Drouin - Hans, 2007).

Κατερίνα: *«Το σχολείο είναι ένας τόπος, που πρέπει ο δάσκαλος να είναι υπεύθυνος για να αμβλύνει την ετερογένεια και να μειώσει αυτό το χάσμα, που υπάρχει στο χώρο, από τον οποίο προέρχεται κάθε παιδί.»* Επιπλέον, προσθέτει, τονίζοντας: *«ναι, ... ενσωμάτωση όχι συγχώνευση. Άλλο ενσωματώνομαι, άλλο συγχωνεύομαι. Δε θέλουμε να χωνέψει ο άλλος εδώ μέσα σε εμάς. Θέλουμε να διατηρήσει την ταυτότητά του, να ξέρουν ποιοι είναι, από πού έρχονται, για ποιο λόγο θέλουν να μείνουν, για ποιο λόγο θέλουν να φύγουν.»*

Επιπλέον, ανέφεραν πως απαιτείται από το σχολείο και, κατ' επέκταση, από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό να ακολουθεί τις προσαγές της σύγχρονης εποχής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πλέον έχουν πολλά ερεθίσματα, πολλές πληροφορίες που καλούνται να διαχειριστούν και ο/η εκπαιδευτικός απαιτείται να ενημερώνεται και να προσαρμόζεται ανάλογα. Πολλές φορές δεν αρκεί ένα παραδοσιακό μάθημα.

Γιώργος: *«Είναι μια γενιά μπορώ να πω πολύ έξυπνη, πολύ δραστήρια διαδικτυακά κι έχουν πολλές επιρροές και από τους γονείς τους και από το διαδίκτυο, όπως σου είπα, και αυτά όλα τα μεταφέρουν μέσα στην τάξη. Έχουν και γνώσεις και απαιτήσεις από το δάσκαλο τα παιδιά σήμερα. Δεν μπορείς να σταθείς σε ένα παραδοσιακό μάθημα, να μείνεις μόνο σε αυτό. Χρειάζονται και παραπάνω γνώσεις»*

Ως θεσμός οφείλει να οδηγήσει τους μαθητές στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, χρήσιμων για την είσοδό τους στην κοινωνία και την μετέπειτα πορεία τους, παράλληλα με την εξασφάλιση της ομαλής ένταξής τους σε αυτήν. Επιπλέον, στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική και ορθή σκέψη, απαλλαγμένη από στερεότυπα και αρνητικές αντιλήψεις, ώστε με σεβασμό να μάθουν να αποδέχονται την

ιστορία και την κληρονομιά που φέρει ο καθένας, καθώς και τις παραδόσεις και αξίες του (Αθανασίου, 2007).

β. Προτάσεις για ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Σε συνδυασμό με τις παραπάνω λύσεις, οι ερωτώμενοι προσθέτουν ότι θα ήταν χρήσιμο το σχολείο να βοηθάει στο έργο του/της εκπαιδευτικού με υλικό κατάλληλο για χρήση μέσα στη σχολική αίθουσα. Ένα υλικό που θα λειτουργεί υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία και θα βοηθάει αδύναμους μαθητές και αδύναμες μαθήτριες αλλά και θα ενισχύει την ένταξη και κοινωνικοποίηση του διαφέροντος παιδιού.

Μαρία: «... ένα απόθεμα πραγμάτων, τα οποία να ανατρέχω, να είναι ένα κουτί βρε παιδί μου στη βιβλιοθήκη μέσα ... ας είναι βιβλία που να λένε αυτά είναι για την αποδοχή του διαφορετικού, στην ενίσχυση του παιδιού του μειονεκτικού ...»

Μία εκπαιδευτικός επισήμανε με έμφαση πως οι καλές πρακτικές, επίσης, πρέπει να συζητούνται, να διαχέονται, ώστε να λειτουργούν πολλαπλασιαστικά και εν δυνάμει βοηθητικά για όποιον/α στην πορεία ανταμώνει δυσκολίες και αναζητά λύσεις. Όπως αναφέρεται και βιβλιογραφικά, οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν γνώσεις για μια επιτυχημένη παιδαγωγικά προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας της σχολικής τάξης (Sheets, 2005).

Κατερίνα: «Μια καλή πρακτική τη διαχείεις, δεν την κρατάς για σένα ποτέ, ποτέ και για κανένα λόγο, γιατί μπορεί σήμερα να είσαι εσύ, αύριο μπορεί εσύ να πάρεις κάτι άλλο από έναν συνάδελφο, ναι, αυτό, να μιλάμε γι' αυτά που μας απασχολούνε.»

Επομένως, είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκτός από τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Αξιοποιείται, έτσι, μια χρήσιμη πηγή γνώσεων, όταν οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους (Rotherham & Willingham, 2010).

Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στις λύσεις που η ίδια η πολιτεία οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς, για να διευκολύνει το έργο του. Υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία πως η πολιτεία οφείλει να νοιάζεται και να προσφέρει τις δυνατότητες εκείνες, θεσμικά και πρακτικά, για τη σχολική και, κατ' επέκταση, κοινωνική ένταξη των παιδιών (Νικολάου, 2000). Βοηθητική παρέμβαση θα ήταν η μείωση της διδακτέας ύλης, όπως αναφέρουν τα ερευνώμενα υποκείμενα και, παράλληλα, να δοθεί η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί πιο ευέλικτα στην επιλογή των γνωστικών και παιδαγωγικών θεμάτων, που κρίνει

απαραίτητα κάθε φορά να εφαρμόσει στην αντίστοιχη τάξη που διδάσκει. Τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν, επίσης, και στον κρίσιμο και σημαντικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και στην ανάγκη εφαρμογής των μέτρων επίλυσης των ζητημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει θετικό αποτέλεσμα. Όμοια ο Νικολάου (2000) προτείνει τη συνεργασία Πρωτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε η προσπάθεια της πρώτης δομής να συνεχίζεται στη δεύτερη. Επίσης, η πολιτεία είναι εκείνη που με την εκπαιδευτική πολιτική της και τα μεταρρυθμιστικά προγράμματα μπορεί να δώσει λύσεις στα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και, παράλληλα, να ενισχύσει το έργο του. Σε συνέχεια, οι ίδιοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως θα ήθελαν από τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους να γνώριζαν πώς να διαχειριστούν ανάλογα θέματα και να μη χρειάζονταν μέσα από την εμπειρία τους και τον προσωπικό τους αγώνα να δοκιμάζουν πρακτικές και λύσεις με αμφίβολα αποτελέσματα, ωστόσο η εμπειρία δεν μπορεί να υποκατασταθεί. Σε άρθρο των Futrell, Gomez και Bedden (2003) επισημαίνεται η ανάγκη αναδιάρθρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να δομηθεί ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με στόχο να προετοιμάζει τους μελλοντικούς δασκάλους να διδάξουν σε μαθητές με ευρύ διαφορετικό υπόβαθρο. Στον αντίποδα, για να υπάρχει αποδοχή και στήριξη αυτής της πολιτικής χρειάζεται άμεση εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και εφαρμογή της στο σχολείο (Cummins, 2005).

Δημήτρης: *«Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να τα κάνει όλα, πρέπει και το κράτος να βρει τρόπους να βοηθήσει και τον εκπαιδευτικό.»*

Ιωάννα: *«Νομίζω ότι το σχολείο πρέπει να δουλεύει ομαδικά πια, αλλά και λίγο με τα βιβλία και λίγο με την ύλη ... είναι ένα πακέτο ολόκληρο, να μειωθεί και λίγο η ύλη, να μπορέσει και ο δάσκαλος, γιατί του ζητάνε και του δασκάλου την Άρτα με τα Γιάννενα, κατάλαβες; Είναι αλυσιδωτό.»*

Δημήτρης: *«Θα πρότεινα, επίσης, η ύλη των μαθημάτων να είναι τέτοια ώστε εμείς να μπορούμε να τη διαχειριστούμε και με πιο ευέλικτο τρόπο και ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών να την προσαρμόζουμε, ώστε να μην δυσκολεύονται σε κάποια θέματα.»*

Μαρία: *«... να έχω μία ουσιαστική βοήθεια από Σύμβουλο ...»*

Νίκος: *«... θα θελα να υπάρχει μια συνέχεια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αυτό για να έχει αποτέλεσμα» και συνεχίζει: «Το παιδί, που αντιμετωπίζει αυτά τα θέματα, θέλει βοήθεια από εμένα, εγώ θέλω βοήθεια από*

κάποιον ειδικό, ο ειδικός θέλει βοήθεια από το κράτος. Όλα αυτά είναι αλυσίδα, άρα για να αλλάξω εγώ τον ρόλο μου θα πρέπει να αλλάξουν όλα τα προηγούμενα.»

Σε συνάφεια με τα παραπάνω σχόλια των ερευνώμενων υποκειμένων έρχεται η άποψη πως, για να έχει νόημα η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και να αναμένουμε θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της, πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου και τις δραστηριότητές του (Iwai, 2019). Επίσης, βλέπουμε την ανάγκη ύπαρξης σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών στη σχολική πραγματικότητα. Χρειάζεται να γίνουν αλλαγές τόσο σε επίπεδο πολιτείας όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, κάθε εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να έχει μακροπρόθεσμους στόχους και όχι εφήμερες προσδοκίες, κατακτήσεις εκείνων των απαραίτητων δεξιοτήτων για σχολική επιτυχία (Rotherham & Willingham, 2010). Με την έννοια αλλαγή εννοούνται δύο σημεία. Από τη μια η αλλαγή της οπτικής, πώς ερμηνεύονται και εξηγούνται οι σχέσεις. Από την άλλη είναι η ίδια η έννοια της σχέσης, εντοπίζοντας τις διαφορές ανάμεσα στις σχέσεις επικοινωνίας και τις κοινωνικές σχέσεις (Κωτσάκης, et all, 2010).

Από κάποια άτομα της έρευνας αναφέρθηκε και η συνεργασία του ίδιου με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος θα πρέπει να παρευρίσκεται στη σχολική αίθουσα και να βοηθάει στη μαθησιακή και διδακτική εμπειρία και ο μαθητής ή η μαθήτρια να μην χρειάζεται να αποχωρεί από τη σχολική αίθουσα, για να λάβει ενισχυτική διδασκαλία. Μάλιστα, η πρόταση αφορούσε σε παροχή συνδιδασκαλίας των δύο εκπαιδευτικών.

Λία: «Ακόμα και βοηθό αν θα μπορούσα να πω ότι είχα μέσα στην τάξη για να είναι πιο κοντά σε κάποια παιδιά, που χρειάζονται τη δικιά τους βοήθεια, περισσότερη βοήθεια, μπορεί να ήτανε καλύτερα τα πράγματα.»

Δημήτρης: «Θα έπρεπε σε όλα τα σχολεία να έχουν συναδέλφους ειδικής αγωγής και αυτό να μην είναι μόνο σε ένα τμήμα ένταξης, να είναι μέσα στις τάξεις και να βοηθάνε. Τώρα πια όλες οι τάξεις έχουν θέματα ετερογένειας.»

Συνηγορώντας σε όλα τα παραπάνω, επισημαίνεται βιβλιογραφικά πως προσπαθώντας να προσαρμοστούμε στις σημερινές μεταρρυθμίσεις, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη σοβαρά και τη γνώμη όσων εμπλέκονται έμπρακτα στην εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση, δηλαδή τους μαθητές και τους δασκάλους τους. Είναι σημαντικό, γιατί διευρύνεται ο

ορίζοντας στην παγκοσμιοποίηση του πολιτισμού, της γνώσης και της επικοινωνίας σε επίπεδο τόσο γεωγραφικό όσο και κοινωνικό – οικονομικό, επίσης (Καΐλα, 1999).

γ. Προτάσεις για επιμόρφωση

Όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα έκριναν πως είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωσή τους, ώστε να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες να ανταποκριθούν στη μαθητική ετερογένεια. Είναι από τις βασικές λύσεις που προτείνουν, προκειμένου να μη νιώθουν αβοήθητα και να αποκτούν εργαλεία κατάλληλα για τη διαχείριση ετερογενών τμημάτων. Προσπαθώντας να καλύψουν αυτήν την ανάγκη τους, μετεκπαιδεύονται, επιμορφώνονται, ακόμα και αυτομορφώνονται (Νικολάου, 2000), όπως φάνηκε και στην παρούσα μελέτη.

Μαρία: «Νιώθω τρομερά αδύναμη να τα αντιμετωπίσω και, γενικά, προσπαθώ να ενημερώνομαι λιγάκι πάνω στο θέμα αυτό. Δηλαδή όπου έχουν σεμινάρια για διαπολιτισμικές εκπαιδεύσεις, για τέτοια, προσπαθώ να τα παρακολουθώ.»

Νίκος: «Οι γνώσεις, επαναλαμβάνω ενός εκπαιδευτικού περιορίζονται μέσα σε μια αίθουσα. Δηλαδή, αυτά τα οποία απέκτησα εγώ με την εμπειρία μου, δε θα 'πρεπε να τα αποκτώ με την εμπειρία μου. Θα 'πρεπε να μου τα διδάξει κάποιος, να τα γνωρίζω για να μπορέσω να βελτιώσω μια κατάσταση»

Από τους ερωτώμενους, τέσσερις έχουν επιμορφωθεί στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σε ερώτηση αν θα επέλεγαν να επιμορφωθούν με θέμα τη Διαπολιτισμικότητα, οι υπόλοιποι/ες δήλωσαν θετικά για τον λόγο ότι η κοινωνία το προστάζει λόγω πολλών πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων. Όμοια δηλώνεται και από τον Νικολάου (2000), ο οποίος αναφέρει: «Είναι χαρακτηριστικό το ιδιαίτερα επιτακτικό αίτημα για συνεχιζόμενη κατάρτιση που προτάσσουν οι δάσκαλοι τα τελευταία χρόνια, καθώς και ο ενθουσιασμός τους για ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (σελ. 197). Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η δήλωση ότι είναι χρήσιμη η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς, διατηρώντας ο καθένας την προσωπικότητά του. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι ακόμη και εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή έκαναν αντίστοιχο μάθημα στο πανεπιστήμιο κατά την αρχική τους εκπαίδευση θεωρούν ότι είναι πολύ δύσκολο και απαιτητικό να εφαρμόσουν τις γνώσεις σε πρακτικές αντίστοιχες στην τάξη (Ullucci, 2011).

Ιωάννα: «Διαπολιτισμικής σεμινάρια δεν έχω κάνει, αλλά είναι το επόμενο βήμα το οποίο σκέφτομαι να κάνω ... Μου αρέσει πάρα πολύ (το τονίζει), όχι η

Πολυπολιτισμικότητα, η Διαπολιτισμικότητα. Δε θέλω να υπάρχουν σε μία κοινωνία πολιτισμοί, πολιτισμοί, πολιτισμοί, περιχαρακωμένοι ο ένας από τον άλλον. Θέλω να υπάρχει διαπολιτισμικότητα, να υπάρχει δηλαδή αλληλεπίδραση, διατηρώντας ο καθένας την προσωπικότητά του και να αλληλεπιδράει με τον άλλον. Θεωρώ ότι αυτό είναι το μέλλον.»

Φανή: «Θα την επέλεγα και τώρα την επιμόρφωση, γιατί ήταν κάποια στιγμή που είχαμε πολλούς αλλοδαπούς, τώρα υπάρχουν κύματα προσφύγων να πω χιλιάδων, να πω εκατομμυρίων. Πρέπει να αλλάζουμε κι εμείς, αλλάζει η κοινωνία, δεν πρέπει να προσαρμοζόμαστε; Πρέπει.»

Όπως είπαμε, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγκη για επιμόρφωση. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, μία παρατήρηση εκπαιδευτικού, η οποία εστιάζει την προσοχή στην ανάγκη προάσπισης της ταυτότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού. Να γνωρίζει, δηλαδή, κάποιος τον δικό του πολιτισμό πριν γνωρίσει καινούριους. Άλλωστε, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενισχύσει, από τη μια μεριά, την εθνική ταυτότητα, αλλά, παράλληλα, να κάνει συνειδητή την ύπαρξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των λαών και πολύ περισσότερο εκείνων που ζουν στη χώρα (Κασσωτάκης, 1999).

Κατερίνα: «... ως εκπαιδευτικός μιλάω, θα επιμορφωθώ, αλλά δεν θα ήθελα για κανέναν λόγο όλη αυτή η γνώση να προσπαθήσει να υπερκεράσει αυτό, που έχω κληθεί εγώ ως εκπαιδευτικός να κάνω, δηλαδή να στηρίζω και την κουλτούρα την ελληνική και τη θρησκεία και τη γλώσσα και όλα αυτά. Δηλαδή, εγώ είμαι πάρα πολύ υπέρ του να σεβόμαστε τον πολιτισμό, τη θρησκεία και την κουλτούρα του άλλου, αυτά είναι ... με κανέναν τρόπο δεν θα πρέπει να θέλεις να προσηλυτίσεις κάποιον μέσα από οτιδήποτε.»

Το παραπάνω σχόλιο της εκπαιδευτικού έρχεται σε αντιπαράθεση με εκείνο άλλης εκπαιδευτικού της έρευνας η οποία δηλώνει πως ένα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, για είναι αποτελεσματικός στη διαχείριση της διαφορετικότητας, είναι «να μην επηρεάζεται από θρησκείες και από φύλα, να μην ορίζει την εθνική ταυτότητα τόσο πολύ έντονα μέσα του» (Μαρία). Είναι ανάγκη, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μέσα από κατάλληλη επιμόρφωση να γίνουν ικανοί να αναλύουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά θέματα όπως η φυλή, η εθνικότητα και ο πολιτισμός και, παράλληλα, να αντιληφθούν τη διαφορά στον τρόπο που η γνώση προσλαμβάνεται και διαμορφώνεται για τον καθένα (Howard, 2003). Πρέπει πρώτα να αντιληφθούν τις δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις, να αναστοχαστούν

τις πεποιθήσεις και στάσεις τους και να κάνουν την αυτοκριτική τους πάνω στις προκαταλήψεις τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Στη συνέχεια, προτείνουν ως σημαντικό την ανατροφοδότηση από σεμινάρια σε τακτά διαστήματα, γιατί χρειάζονται υπενθύμιση και γιατί προκύπτουν καινούρια ζητήματα.

Μαρία: «... να υπάρχει και μία ανατροφοδότηση συνεχόμενη και όχι το 'κανα πριν 2-3 χρόνια και εντάξει... και ξεχνάμε και προκύπτουν και νέες ανάγκες»

Χριστίνα: «Θα περίμενα ένα «ξεσκόνισμα» των ήδη όσων έχω κάνει, νιώθεις ότι ξαναθυμάσαι, βρε παιδί μου, τα ξαναπλησιάζεις.»

Ελένη: «...θα μ' ενδιέφερε να βρω κάτι καινούριο μέσα στο σεμινάριο, να μάθω κάτι.»

Νίκος: «Για να βοηθηθώ εγώ πάνω απ' όλα, να αλλάξω τον χαρακτήρα μου, τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα μου, γιατί σίγουρα υπάρχουν λάθη, τα οποία πιθανόν δεν ξέρω ...»

Τέλος, μία εκπαιδευτικός συμπληρώνει πως θα πρέπει ο επιμορφωτής να έχει γνώσεις, εμπειρίες κι επαφή με τάξη, με εφαρμογή σε ομάδες, με κατάλληλη διάταξη θρανίων, να δει στην πράξη κάποιες πρακτικές.

Λία: «... καλό είναι, θεωρώ, να γίνεται από ανθρώπους, οι οποίοι έχουν σχέση με την τάξη, γιατί είναι πολύ διαφορετικό το να μπαίνεις και να αντιμετωπίζεις μία τάξη με 20 -25 παιδιά, παρά το να λες τι μπορούμε να κάνουμε.»

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι σημαντική για τη διαχείριση της διαφορετικότητας σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτώμενων. Προκύπτει, όμως, η ανάγκη για εστιασμένη επιμόρφωση, ώστε οι αυτές να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα. Είναι γεγονός η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών. Αποτελεί, επίσης, βεβαιότητα η ανάγκη αξιοποίησης νέων ψηφιακών εργαλείων μάθησης. Με βάση τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός καλείται να κατανοήσει τον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης των εργαλείων ψηφιακής μάθησης, να αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες, ώστε να τα εφαρμόσει στη διδασκαλία του (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014).

Δημήτρης: «... με την τεχνολογία όχι απλά θα έπρεπε να έχω εγώ ένα υπολογιστή κι ένα προτζέκτορα, αλλά να υπάρχει κι εκπαίδευση πάνω σε αυτό.»

Γιώργος: «Εμένα θα με ενδιέφερε ένα σεμινάριο που να έχει θέμα τις νέες τεχνολογίες.»

Κλείνοντας, να σημειωθεί ότι η ανάγκη για επιμόρφωση δεν εξυπηρετεί μόνο τις περιπτώσεις, που σε μία τάξη υπάρχει ο αλλοδαπός μαθητής ή ο αλλόγλωσσος, αλλά για κάθε περίπτωση διαφορετικότητας, που εμφανίζεται σε μια σχολική αίθουσα και χρήζει διαχείρισης.

Χριστίνα: «...μπορεί να το θεωρώ «Διαπολιτισμικής», αλλά πάλι τη διαφορετικότητα εγώ την εφαρμόζω μέσα στην τάξη, δεν περιμένω το ξένο το παιδάκι για να εφαρμόσω κάτι, θα μου δώσει στοιχεία η επιμόρφωση και για τα παιδιά, που έχω μέσα στην τάξη ... Στοιχεία μπορείς να πάρεις από κάποιο αντικείμενο, γιατί είναι κάποια παιχνίδια, που κάνεις εκεί μέσα, που σε βοηθά.»

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι συνεχείς επιμορφώσεις τους πρέπει να γίνονται με διακριτούς στόχους και όχι τυχαία, σπασμωδικά και επιπόλαια. Παράλληλα, μαθητές και εκπαιδευτικοί ως άμεσα εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία είναι εκείνοι που μπορούν να διαμορφώσουν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα (Καΐλα, 1999). Στην υποενότητα αυτή, μέσα από τις προτάσεις που παρουσίασαν οι ερωτώμενοι της έρευνας, φάνηκε η ανάγκη τους να μαθαίνουν, να γνωρίζουν, να ενημερώνονται για κάθε περίπτωση διαφέροντος/ουσας μαθητή/τριας, ψάχνοντας τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων που προκύπτουν. Χρειάζονται, όμως, και τη βοήθεια των ειδικών και της πολιτείας μέσω αλλαγών που πρέπει να γίνουν, επιμορφώσεων και καθοδηγούμενων πρακτικών.

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση – Προτάσεις – Ερευνητικά κενά / Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

8.1 Συζήτηση

Στην ποιοτική έρευνα περιορίζεται η δυνατότητα γενικών διαπιστώσεων, από τη στιγμή που μελετάται ένα συγκεκριμένο δείγμα (Σαραφίδου, 2011), μπορεί, όμως, κάποιος να οδηγηθεί σε γενικές διαπιστώσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό του δείγματος, αν γίνουν συγκρίσεις με ευρήματα άλλων ερευνών (Πασιαρδής, 2012). Ένα συμπέρασμα οφείλει να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, χρησιμοποιώντας με λογική τα δεδομένα και απαλλαγμένο από την υποκειμενική κρίση του ερευνητή. Στην ποιοτική έρευνα, όμως, η παραγωγή γνώσης αφορά στην προσπάθεια κατανόησης των βιωμάτων, των συναισθημάτων ή των αντιλήψεων των ατόμων, οπότε η γνώση αυτή είναι συγκεκριμένη, έχει επιρροές από την ενσυναίσθηση,

τη λογική και τις αξίες του ερευνητή και χαρτογραφείται στο ορισμένο πλαίσιο των συμμετεχόντων με τις ιδιαίτερες συνθήκες, που εξελίσσεται η έρευνα (Σαραφίδου, 2011).

Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει ποιες είναι οι εμπειρίες τους σχετικά με την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, πώς βιώνουν την πρόκληση της ετερογένειας, καθώς, επίσης, και με ποιους τρόπους κατανοούν και διαμορφώνουν τον ρόλο τους, προκειμένου να προσαρμόζονται σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, ανταποκρινόμενοι στη μαθητική ετερογένεια. Έχοντας ως γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα που εξετάζει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης, διακρίνουμε ότι οι προσωπικότητες των παιδιών, καθώς και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτελούν στοιχεία ετερογενή. Έπειτα, μεγάλο ρόλο παίζει το υπόβαθρο του παιδιού, κοινωνικό – οικονομικό και οικογενειακό. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα ερευνώμενα υποκείμενα θεωρούν ότι η εθνικότητα, η ομιλούμενη γλώσσα, η θρησκεία και το φύλο είναι στοιχεία που περιγράφουν το διαφορετικό μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά δεν είναι αυτά που κυρίως προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με τη Σφυρόερα (2007) που αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητριών, παρουσιάζοντας ως κοινά σημεία την ηλικία, την καταγωγή, τη γλώσσα, κ.ά. και αποδέχονται πιο εύκολα την ετερογένεια μεταξύ αλλοδαπών, αλλόθρησκων και αλλοεθνών μαθητών. Συνεχίζοντας, παρατηρείται στην έρευνα η τάση οι ερωτώμενοι να κρίνουν τη μαθητική ετερογένεια ως αναπόφευκτη, ως κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο μέσα στη σχολική αίθουσα. Αυτό που κυρίως τους/τις δυσκολεύει, ανεξάρτητα από τη μορφή ετερογένειας που παρουσιάζει ένα τμήμα, είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και, συνεπώς, το διαφορετικό μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο της τάξης. Οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι σε άμεση εξάρτηση με το κοινωνικό – οικονομικό και οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού, σύμφωνα με τους ερωτώμενους. Ακολουθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι δυσκολίες κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης. Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι τα τελευταία χρόνια στα σχολεία δεν είναι τόσο εμφανή τα ετερογενή στοιχεία που κάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαφέρουν, γιατί τα σχολεία μέσω προγραμμάτων και ανάλογων δραστηριοτήτων

προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα, καλλιεργώντας την αποδοχή και την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας. Παρουσιάζεται, όμως, να χρεώνουν στη σύγχρονη εποχή και κοινωνία που ζούμε τις έντονες διαφορετικότητες που εμφανίζονται στη σχολική αίθουσα, με την έννοια ότι οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές αναδεικνύονται σε κοινωνικές διαφορές μέσα στη συλλογικότητα της τάξης (Κωτσάκης, et all, 2010). Επιπλέον, παλαιότερα ο εκπαιδευτικός ήταν η κύρια πηγή γνώσης και ο ίδιος αποφάσιζε τι έπρεπε να διδαχθεί (Αθανασίου, 2007). Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, έρχεται έρευνα της Χατζησωτηρίου (2011) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, επειδή απέφευγαν την παραδοχή της διαφορετικότητας, δεν εντόπιζαν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως πρόβλημα εμφανές στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα οι επιλογές διαχείρισής του να είναι πιο επιφανειακές, γεγονός που δεν εντοπίστηκε στην παρούσα μελέτη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι η μαθητική ετερογένεια είναι πρόκληση αλλά και δυσκολία συνάμα. Πρόκληση, γιατί ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται, να ψάχνουν για νέες πρακτικές και λύσεις διαχείρισης και αντιμετώπισης μιας κατάστασης. Τους ενεργοποιεί να βρίσκουν τρόπους να γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, τα όριά τους, τις αντοχές τους, το πώς συνεργάζονται, τι τους αρέσει. Με την προϋπόθεση, όμως, ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει πρώτα και κύρια ότι είναι δική του ευθύνη να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τα διαφορετικά στοιχεία που εμφανίζονται στη σχολική τάξη (Νικολάου, 2000), όπως δηλώθηκε και από κάποια άτομα της έρευνας. Η δυσκολία που αναφέρουν ερμηνεύει την αρνητική τους στάση. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι είναι πρόκληση είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι τους δυσκολεύει, γιατί, ενώ η διαφορετικότητα τους ωθεί να ενημερωθούν, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να οργανώσουν υποστηρικτικά τις στρατηγικές τους στην τάξη, νιώθουν, παράλληλα, πολλές φορές αβοήθητοι και ανήμποροι να ανταπεξέλθουν. Με το ίδιο συμφωνεί και έρευνα του Νικολάου (2000). Χρειάζεται, επίσης, προσωπική εμπλοκή και χρόνος, που δεν είναι πάντα εύκολο να εξασφαλιστεί. Ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών επηρεάζει τον βαθμό ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού. Σε ένα ολιγομελές τμήμα πιο εύκολα μπορεί κάποιος να εφαρμόσει πρακτικές ένταξης και αποδοχής της διαφορετικότητας από ό,τι σε ένα πολυπληθές τμήμα. Τα πολυπληθή τμήματα εμποδίζουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Νικολάου, 2000), όπως δικαιολογείται από τη βιβλιογραφία και συμφωνεί με την άποψη των ερωτώμενων. Ανάλογα επιδρά και η ηλικία των μαθητών και μαθητριών. Όσο πιο μεγάλη είναι η ηλικιακή ομάδα αυτών τόσο πιο εμφανή, πιο δύσκολα και πιο έντονα τα

προβλήματα που προκύπτουν λόγω ετερογένειας. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, θεωρείται αρνητική η μαθητική ετερογένεια.

Η εμπειρία δηλώνουν ότι είναι γνώση, γιατί καλούνται σε καθημερινή βάση να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που αφορούν τόσο στο μαθησιακό και γνωστικό τομέα όσο και τον κοινωνικοποιητικό, συμπεριφοριστικό και συναισθηματικό τομέα για το παιδί. Άλλωστε, οι καθημερινές εμπειρίες τους στην τάξη, η παρατήρησή τους, οι πράξεις τους και οι αλληλεπιδράσεις τους οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων από τους ίδιους (Τριλίβα, Ξαρχή, & Σπινθάκη, 2012), όπως αναφέρουν και τα άτομα της έρευνας. Στον αντίποδα, όμως, δηλώνουν ότι τα χρόνια υπηρεσίας λειτουργούν και επιβαρυντικά. Όπως δικαιολογείται από τη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός που είναι κοντά στη σύνταξη δύσκολα αλλάζει τις στάσεις του κι εκδηλώνει μεγαλύτερη αδυναμία για αλλαγή προκειμένου να βελτιώσει τις συνθήκες της τάξης του. Αυτό ίσως εξηγείται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην αλλαγή επειδή δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν παλιά γνωστικά αντικείμενα και να αντικατασταθούν με καινούρια, που δε διδάχθηκαν στη βασική τους μόρφωση (Eacute & Esteve, 2000). Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες που ήταν κοντά στη σύνταξη, κυρίως, αναφέρθηκαν στην έλλειψη διάθεσης να αλλάξουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην τάξη. Παρόλα αυτά, κάποιοι δήλωσαν πως δε σταματούν τις προσπάθειες, αν εντοπίσουν πως δεν είναι οι πρακτικές που επιλέγουν αποτελεσματικές. Συνεχίζοντας στο ίδιο πλαίσιο, η εμπειρία των χρόνων υπηρεσίας λειτουργεί υποστηρικτικά, όπως δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά θα ήθελαν να είχαν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις από τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους. Επίσης, αυτό που λειτουργεί αρνητικά ως στάση στη διαχείριση της ετερογένειας είναι η αβεβαιότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τα αποτελέσματα που φέρουν οι δράσεις και οι πρακτικές τους. Νιώθουν να τους λείπουν οι απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Iwai, 2019), όπως ανέφεραν και τα άτομα της έρευνας. Παράλληλα, δηλώνουν ότι λειτουργεί ανασταλτικά και η ελλιπής κατάρτιση. Δε γίνονται επιμορφώσεις εστιασμένες στη διαχείριση και αντιμετώπιση διαφερόντων μαθητών. Η Χατζησωτηρίου (2011) εντοπίζει, όμοια, την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα που οδηγεί στη μη ετοιμότητα των ίδιων σε συμπεριληπτικές μεθόδους. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Νικολάου (2000) αναφέρει ότι η έλλειψη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικό σχολείο εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει εύστοχα και σωστά αποτελεσματικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, δεν αρκεί η αρχική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν

με τρόπους συμπερίληψης και να μετατρέψουν τα σχολεία τους σε πιο συμπεριληπτικές οντότητες (Hajisoteriou, Maniatis, & Angelides, 2019).

Μιλώντας για τις εμπειρίες τους, τα ερευνώμενα υποκείμενα δηλώνουν πως τα ζητήματα που προκύπτουν αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη σχολική κοινότητα και προσανατολίζονται, από τη μια μεριά, στη διαχείριση της ετερογένειας και, από την άλλη, στη διαμόρφωση του ρόλου τους. Έτσι, θεωρούν πως ως προς τους μαθητές και τις μαθήτριες ζήτημα είναι να βρίσκουν συνεχώς νέους τρόπους διδασκαλίας, όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι, και αποτελεσματικούς τρόπους στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν από τις συμπεριφορές, την ψυχολογία και τα συναισθήματα των μαθητών. Να σημειωθεί ότι τα περισσότερα προβλήματα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, εκδηλώνονται στην ώρα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ή σε ώρα διαλείμματος κι έρχονται μέσα στην τάξη ως διαφωνία που χρήζει επίλυσης. Η στοχοποίηση, η απομόνωση και η περιθωριοποίηση φαίνεται να είναι ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει, όταν η σχολική τάξη εμφανίζει ετερογενή χαρακτηριστικά. Ως προς τους γονείς θεωρούν πως τα ζητήματα που προκύπτουν οφείλονται, κυρίως, στην έλλειψη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών σχολείου – οικογένειας. Όταν, επίσης, ο γονέας είναι αρνητικός απέναντι σε δράσεις ή πρακτικές που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός και θεωρεί ότι θα στιγματίσουν το παιδί του, κυρίως πάλι λόγω ανασφάλειας προς το πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως όταν οι γονείς δεν είναι υποστηρικτές του έργου του/της εκπαιδευτικού, λειτουργούν ανασταλτικά για την πλήρη αποδοχή του παιδιού. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται πως τα παιδιά οικειοποιούνται έννοιες και αντιλήψεις που λαμβάνουν μέσα από το οικογενειακό κοινωνικό σύνολο που ανήκουν. Έτσι, μπορούν να μιμηθούν και να επηρεαστούν από πολιτικοοικονομικές πεποιθήσεις, επηρεάζοντας τη σκέψη τους (Μπασέτας, 2007), γεγονός που φάνηκε να πιστεύουν και οι ερωτώμενοι. Ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς θεωρούν πως ζητήματα προκύπτουν ακόμα και από την ίδια την προσωπικότητα αυτών και τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσαν και υπάρχουν. Άλλωστε, οι επιρροές από τις κοινωνικές επιδράσεις είναι εύλογο να έχουν επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα γενικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα είναι αυτές που καθορίζουν τελικά τις πρακτικές τους. Έτσι, οι αρνητικές τους αντιλήψεις, επηρεασμένες από τα αίτια της διαφορετικότητας σε σχέση με τη μαθησιακά αποτελέσματα, επηρεάζουν την παιδαγωγική και διδακτική τους προσέγγιση (Guerra & Wubbena, 2017). Ένα θέμα είναι και το γεγονός κατά πόσο θεωρούν ότι είναι

αρμοδιότητα του ρόλου τους να διαχειριστούν μία περίπτωση διαφορετικότητας. Επίσης, δηλώνουν πως ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν τόσο στο σχολείο με αφορμές που αναδύονται και δεν υπάρχει πάντα η ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν όσο και από τον προσωπικό τους χρόνο με αναζήτηση πρακτικών, είναι ένα ακόμη ζήτημα. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός αναζητά ένα πιο θεσμοθετημένο πλαίσιο, ώστε να αναγνωρίζονται και να δικαιολογούνται οι πρακτικές που επιλέγει. Σε αυτόν τον τομέα δε βοηθάει και η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη διδακτικού χρόνου και η μεγάλη ύλη που λειτουργούν επιβαρυντικά στην εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών, όπως αναφέρουν τα άτομα της έρευνας.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του υπουργείου για εκπόνηση συγκεκριμένων προγραμμάτων που απαιτούν περισσότερο ακόμη χρόνο από τον/την εκπαιδευτικό και στερούν την ευελιξία της επιλογής θεμάτων που αρμόζουν στο τμήμα του/της και θα λειτουργούσαν ενισχυτικά στη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν από την ετερογένεια, κάποιοι/ες αναφέρθηκαν, επιπλέον, ότι συχνά εγκαταλείπουν τις προσπάθειες. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), συνήθως ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει τις προσπάθειές του με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, επειδή θεωρεί ότι δεν μπορεί πλέον στην ηλικία αυτή να παρέμβει παιδαγωγικά και διδακτικά και να αλλάξει κάτι, γεγονός που αναφέρθηκε από κάποια άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνηγορώντας, αναφορικά με την οικογένεια και για τα ζητήματα, που εμφανίζονται στην τάξη και οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να παρέμβουν ιδιαίτερα έως καθόλου. Εγκαταλείπουν πιο εύκολα τις προσπάθειες και ψάχνουν ελάχιστα να βρουν την ακριβή αιτία του προβλήματος, φοβούμενοι ότι θα αγγίξουν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα ή θα έρθουν σε ρήξη με τους γονείς. Βιβλιογραφικά αναφέρεται πως τα αίτια της σχολικής αποτυχίας εμπλέκουν τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο το οικογενειακό περιβάλλον. Συνήθως, τα παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον είναι εκείνα που αποτυγχάνουν και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Παρόλα αυτά, πρόκειται για πιο σύνθετες ερμηνείες και, κυρίως, περιγράφονται μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας και των αναπαραστάσεων που το παιδί δημιουργεί σε διαφορετική συνθήκη κάθε φορά (Νικολάου, 2000). Επομένως, είναι δύσκολο να λειτουργήσει κάποιος συμπερασματικά και να κρίνει αρνητικά τη μη εμπλοκή των γονέων, αν δε γνωρίζει πραγματικά τα ακριβή αίτια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η αντίληψη της διαφορετικότητας, συχνά, ξεκινά, αξιολογώντας πώς σκεφτόμαστε (Sheets, 2005). Έτσι, σχετικά με το δεύτερο ερώτημα που εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της πρόκλησης της ετερογένειας των μαθητών και μαθητριών μιας σχολικής τάξης φάνηκε να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι καλούνται να ανταποκριθούν σε νέες συνθήκες, οι οποίες αλλάζουν τους ρόλους, αλλάζουν τις σχέσεις και τις συνεργασίες. Όμοια, ο Νικολάου (1999, όπ. αναφ. στο Νικολάου 2000), σε έρευνά του έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι στα πλαίσια του ρόλου τους η διαχείριση και αντιμετώπιση των διαφερόντων μαθητών και, παρόλο, που το αναγνωρίζουν ως πρόβλημα για την καθημερινή σχολική πράξη, νιώθουν υπεύθυνοι και υπόλογοι απέναντι σε αυτήν την πρόκληση. Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες των μαθητών του, χρειάζεται συνεχή προσπάθεια, προσοχή και δέσμευση. Αντί να εστιάζει μόνο στα στοιχεία που συντελούν στη διαφορετικότητά του, οφείλει να επεκταθεί και σε θέματα δικαιοσύνης και καταπίεσης. Οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού, τόσο από την προσωπική του ζωή όσο και από την επαγγελματική του, διαμορφώνουν την ταυτότητα του ρόλου του (Τριλίβα, Ξαρχή, & Σπινθάκη, 2012), γεγονός που φάνηκε να το υποστηρίζουν και τα υποκείμενα της έρευνας. Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως δεν υπάρχει μία μόνο στρατηγική, που μπορεί να ακολουθήσει, ούτε σημαίνει ότι αν υιοθετεί στην καθημερινή του πρακτική μία μέθοδο πολιτισμικά υπεύθυνη, ανταποκρίνεται και ο ίδιος πολιτισμικά στη διδασκαλία του. Χρειάζεται να χτίσει ο ίδιος ένα προσωπικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο θα καθορίζει τις καθημερινές του αποφάσεις μέσα στην τάξη (Ullucci, 2011). Βέβαια, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές είναι ουσιαστικά αλληλένδετες και, όταν στην τάξη ένας δάσκαλος έχει αντιλήψεις που δε συνάδουν μεταξύ τους, τότε μπορεί να παρουσιαστεί ένταση (Guerra & Wubbena, 2017). Στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκε στα λεγόμενα των ερωτώμενων να επηρεάζονται από τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τα διαφέροντα στοιχεία της τάξης τους. Στη συνέχεια, όλοι δηλώνουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πολυποίκιλος. Εκτός από δάσκαλος ή δασκάλα καλείται να είναι παιδαγωγός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, σύμβουλος, ενίοτε σε ρόλο γονέα ή εκείνου του ενήλικα που το παιδί οφείλει να σέβεται και αποτελεί τον κρίκο με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία θα κληθεί ο μαθητής και η μαθήτρια στο μέλλον να γίνει ενεργό της μέλος. Τα παραπάνω στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται ως οι νέες ευθύνες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν σημαντικά την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην τάξη και αναφέρονται στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία (Eacute & Esteve, 2000). Φάνηκε να υπάρχει επίγνωση, παράλληλα, και των δυσκολιών που συνοδεύουν τον

πολύπλευρο ρόλο του, ο οποίος χρειάζεται ενίσχυση και ενδυνάμωση. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε έρευνα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πολιτισμική επίγνωση γενικά, αλλά, από την άλλη, δεν αντιλαμβάνονται τις διαφορές των μαθητών και των οικογενειών τους. Αναφέρονταν, κυρίως σε εμφανή χαρακτηριστικά τους, παραλείποντας πτυχές πιο αθέατες. Λίγη σημασία δόθηκε, επίσης, στις κοινωνικές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ταυτότητα, η κουλτούρα, η γλώσσα και οι μεταξύ των εμπλεκόμενων σχέσεις, που είναι το πιο κρίσιμο και σημαντικό σημείο της πολιτισμικής απόκρισης στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη καθοδήγηση (Nelson & Guerra, 2014). Στο ίδιο κατέληξε άλλη έρευνα, η οποία διαπίστωσε, επιπλέον, πως δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει και να σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του ή να μιμείται πρακτικές συμπερίληψης απλά, για να διαχειριστεί την ετερογενή τάξη του. Χρειάζεται να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και οι ενέργειές του να συμπεριλαμβάνουν έμπρακτα τους μαθητές και όχι επιφανειακά (Howard, 2003 · Ullucci, 2011). Στην παρούσα έρευνα, δεν εντοπίζεται ξεκάθαρα ο βαθμός της πολιτισμικής επίγνωσης των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Από τη μία φαίνεται να δηλώνουν τον σεβασμό και την αναγνώριση της διαφορετικότητας και να εφαρμόζουν πρακτικές πολιτισμικής συμπερίληψης, αλλά από την άλλη δεν είναι σίγουροι πόσο καταφέρνουν να συμπεριλάβουν έμπρακτα και αποτελεσματικά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Αναφέρονται, επίσης, στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, για να είναι ικανός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαχείριση της ετερογένειας. Έτσι, σύμφωνα με τους ίδιους, οφείλει να έχει θετικά συναισθήματα, να είναι ανοιχτόμυαλος, δίκαιος και αμερόληπτος. Να αποδέχεται το διαφορετικό χωρίς να επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις ή στάσεις γονέων. Να είναι συντονιστής, ρυθμιστής, ευέλικτος κι ευρηματικός. Βοηθάει να είναι κατάλληλα ενημερωμένος, να γνωρίζει τον εαυτό του, να αυτοελέγχεται και να αυτοβελτιώνεται, ώστε να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον, για να εξωτερικεύονται οι μαθητές και οι μαθήτριές του. Ο Νικολάου (2000) στα παραπάνω προσθέτει να είναι διαθέσιμος να προσαρμόσει τη διδασκαλία του κάθε φορά στις ανάγκες της τάξης του, να επιλέγει τις κατάλληλες πρακτικές που εκείνος κρίνει χρήσιμες, γιατί ανεξάρτητα από τις προτεινόμενες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, δεν υπάρχει κανόνας για το τι ταιριάζει κάθε φορά και επιβεβαίωση ότι θα φέρει και αποτέλεσμα.

Αναφορικά με την επίγνωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το αν η διδασκαλία τους είναι υπεύθυνη πολιτισμικά, φάνηκε να μην έχουν συγκεκριμένες στρατηγικές ή παιδαγωγικές πρακτικές που εξυπηρετούν αυτό τον σκοπό, αλλά λειτουργούν περισσότερο

αυθόρμητα και τυχαία ανάλογα τις συνθήκες. Μέσω των πρακτικών που επιλέγουν προσπαθούν να αναδύονται προσωπικές πληροφορίες των παιδιών που αφορούν στα πολιτισμικά τους στοιχεία ή/και σε αυτά που τα καθιστούν ως διαφέροντες μέσα στην τάξη. Έρευνα στην Αμερική έδειξε ότι οι μαθησιακές διαφορές, που εντοπίζονται στην τάξη, μπορούν να αντιμετωπιστούν με πρακτικές πολιτισμικής συμπερίληψης και κατάλληλες εκπαιδευτικές και μαθησιακές στρατηγικές (Nganga, Kambutu, & Tao Han, 2019). Η μητρική γλώσσα είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία που δηλώνουν ότι πρέπει να διατηρηθεί, αλλά το σχολείο δηλώνει αδυναμία και μόνο μέσω της οικογένειας μπορεί να ενισχυθεί. Όταν το παιδί μιλάει τη γλώσσα καταγωγής του σωστά, τη χειρίζεται με ικανότητα, τότε οι πιθανότητες αυξάνονται να μάθει με μεγαλύτερη ευκολία την επικρατούσα γλώσσα (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, η ανάγκη που νιώθουν οι δάσκαλοι να μάθει ο αλλοδαπός μαθητής γρήγορα την ελληνική γλώσσα δικαιολογείται από την αγωνία του να νιώσει το παιδί συναισθηματικά και μαθησιακά ασφαλές (Νικολάου, 2000), γεγονός που αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό. Παρόλο που δεν είναι σίγουροι/ες κατά πόσο η διδασκαλία τους μπορεί να θεωρηθεί πολιτισμικά ανταποκρινόμενη, οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι συμπεριλαμβάνουν πολιτισμικά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, χρησιμοποιώντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, την καταγωγή τους με αφορμές που δίνονται μέσα από τις δράσεις και τις δραστηριότητες της σχολικής καθημερινότητας. Λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά σε εύκολες δραστηριότητες που θεωρούν ότι το παιδί θα ανταποκριθεί. Θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο μέσα από τις ανάλογες σχολικές δράσεις συμπεριληπτικών στρατηγικών οι μαθητές και οι μαθήτριες θα είναι ελεύθεροι/ες να εκφραστούν πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά και να αναπτύξουν ακαδημαϊκές ικανότητες, όπως αναφέρεται και από τη Sheets, (2005). Αρκετές φορές, όμως η εφαρμογή μιας πρακτικής πολιτισμικής συμπερίληψης λειτουργεί περισσότερο ως κίνητρο για τους μαθητές εκείνους που επιδιώκουμε την προσοχή τους, με σκοπό να τους εντάξουμε εν τέλει σε μια ομοιόμορφη πλέον δομή (Ladson - Billings, 2014). Στην παρούσα έρευνα αυτό δε δηλώθηκε ξεκάθαρα από τα ερευνώμενα υποκείμενα. Τέλος, όπως αναφέρθηκε, σημαντικό στοιχείο, επίσης, αποτελεί και η άποψη ότι, εφόσον όλοι/ες κουβαλάμε διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, έμφαση πρέπει να δοθεί και στη συμπερίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού από το σύνολο της ομάδας της τάξης.

Αναφορικά με την επίγνωση που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις ικανότητές του για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας, δηλώνεται ότι είναι δύσκολο να είναι πάντα προετοιμασμένος να διδάξει διαφέροντες μαθητές. Όπως αναφέρουν, χρειάζεται χρόνος,

ενημέρωση, ειδικά όταν πρόκειται για ένα καινούριο τμήμα, όπου πρέπει να πληροφορηθεί για τους μαθητές/τριές του και να βρει τρόπους να προσαρμοστεί και ο ίδιος στα παιδιά και στην ομάδα της τάξης. Γενικά, δηλώνουν αβοήθητοι και κάποιες φορές αδύναμοι, ώστε να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Όμοια παρουσιάζεται στην έρευνα του Γεωργογιάννη (όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννη & Μπομπαρίδου, 2007) η οποία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν διαπολιτισμικά στο έργο τους. Δεν κατέχουν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να διαχειριστούν επαρκώς διαφέροντες μαθητές, παρόλες τις θεωρητικές και επιστημονικές τους γνώσεις. Στην παρούσα έρευνα οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών, να ενεργοποιεί το τμήμα και να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Με αυτόν τον τρόπο ίσως καταφέρει να διδάξει πολιτισμικά υπεύθυνα, βοηθώντας το κάθε παιδί να βρει τη θέση του στην ομάδα, να έχει έναν ρόλο που θα τον αναγνωρίζει και θα τον χρησιμοποιεί για να μαθαίνει. Αν και η συμμετοχή των μαθητών κρίνεται ουσιαστική και απαραίτητη, η εξασφάλισή της δεν είναι απλή υπόθεση. Η δομή του σχολείου, οι ενήλικες και οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην εμπλοκή μαθητών (Fletcher, 2005). Παρόλα αυτά θεωρούν ότι εφαρμόζουν πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία με το να μετριάζουν το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν πολιτισμικά. Απαιτεί, όμως, επίγνωση ότι πρόκειται για ένα απαιτητικό έργο με πολλή δουλειά, δέσμευση και σημαντική επένδυση χρόνου και ενέργειας από τη μεριά τους. Δεν αρκεί η αναγνώριση της ύπαρξης της διαφορετικότητας στα σχολεία, αλλά χρειάζεται ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και ευθυγράμμιση μεταξύ των προσωπικών αξιών του εκπαιδευτικού και των διαφερόντων στοιχείων της σχολικής τάξης, ώστε και η μαθησιακή διαδικασία να μην υποβαθμίζεται (Sheets, 2005).

Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι απαιτήσεις της ύλης δηλώνουν πως λειτουργούν δεσμευτικά, ώστε να εφαρμόζουν πρακτικές πολιτισμικής συμπερίληψης στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Τα περιθώρια ελιγμών είναι μικρά. Παρόλα αυτά, όποτε κρίνουν ότι χρειάζεται, δε λειτουργούν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και χρησιμοποιούν κατάλληλο υλικό για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής περίπτωσης ή συμπεριφοράς. Μάλιστα, προτείνεται ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει το μάθημά του, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και παρεμβαίνοντας στο πρόγραμμα σπουδών (Ullucci, 2011).

Σε σχέση με το τρίτο ερώτημα που διερευνά τις πρακτικές, που υιοθετούν, παρατηρήθηκε ότι τα ευρήματα κινήθηκαν σε δύο προσανατολισμούς. Από τη μία μεριά, αναφέρθηκαν στις πρακτικές εκείνες που βοηθούν στην αντιμετώπιση και διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και, από την άλλη μεριά, στις πρακτικές εκείνες που ακολουθούν για τη διαμόρφωση του ρόλου τους, προκειμένου να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν την πρόκληση.

Αναφορικά με τον πρώτο προσανατολισμό, δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει το περιβάλλον μάθησης και συνύπαρξης της τάξης του, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην εξαρτάται από το οικογενειακό υπόβαθρο προέλευσης του μαθητή και της μαθήτριας ή τον τόπο καταγωγής του/της, το πολιτισμικό του/της και κοινωνικό του/της, γενικότερα, περιβάλλον ή οτιδήποτε άλλο χαρακτηρίζεται ως διαφοροποίηση. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί θα νιώσει ισότιμο, ασφαλές, θα αποκτήσει έλεγχο της αυτοεκτίμησής του, θα αποδεχτεί στοιχεία της δικής του προσωπικότητας σε συνάρτηση, συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με τις προσωπικότητες των συμμαθητών/τριών του. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμπεριελάμβαναν πολιτισμικά διαφέροντα στοιχεία μαθητών και μαθητριών μέσω ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, βιωματικών δράσεων, παιχνίδια ρόλων, ζωγραφικής και τραγουδιού. Όχι, όμως, στον βαθμό που θα το ήθελαν, νιώθοντας πιο επιφανειακή την προσέγγισή τους, με αβέβαιο αποτέλεσμα κάποιες φορές. Επιπλέον, δεν είχαν τη γνώση να αξιολογήσουν, αν οι στρατηγικές πολιτισμικής συμπερίληψης είχαν βαρύτητα, αξία, σήμαιναν κάτι (Ullucci, 2011), όπως αναφέρει και η βιβλιογραφία να συμβαίνει. Παρόλα αυτά, η αξιοποίηση δευτερευόντων μαθημάτων για την εμπλοκή όλων των μαθητών και των μαθητριών με εφαρμογή τους σε διαθεματικές προσεγγίσεις και με παράλληλο στόχο τη γνωστική κατάκτηση κρίνεται ως μία επιλογή αρκετά αποτελεσματική για την ενεργοποίηση του κάθε παιδιού (Νικολάου, 2000), γεγονός που δηλώθηκε και από τα άτομα της έρευνας. Ο διάλογος και η προφορική επικοινωνία είχαν σημαντικό ρόλο. Η επικοινωνιακή ικανότητα μέσω του διαλόγου συντελεί, όχι μόνο στην ανάπτυξη σχέσεων των μελών μιας ομάδας, αλλά και στην προσπάθεια επίλυσης όλων εκείνων των προβλημάτων που αναδύονται λόγω των αντιπαράθεσεων και των συγκρούσεων (Γκόβαρης, 2004), όπως υποστήριξαν και οι ερωτώμενοι. Άλλωστε, μαθαίνει κανείς πιο εύκολα τις αντιλήψεις και τις ιδέες του άλλου, όταν συμμετέχει σε συζήτηση, όταν συμφωνεί ή διαφωνεί μαζί του, παρά μέσα από ένα βιβλίο ή κάποια διάλεξη (Cohen, 1994). Επίσης, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε να μην κατέχουν συνειδητά τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας τους. Όμοια παρουσιάζεται σε έρευνα η οποία έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά δεν είναι σίγουρο κατά πόσο εννοιολογικά κατέχουν τον όρο (Γκόβαρης, 2005). Παρόλα αυτά, παρουσίασαν τις πρακτικές τους με εμφανή πρόθεση για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, συμπληρωματικά με τις προαναφερθέντες πρακτικές, ανέφεραν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, τη σημασία της συνεργασίας τόσο των μαθητών και των μαθητριών μέσω συνεργατικών δράσεων και διαθεματικών προσεγγίσεων της γνώσης, όσο και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα, όπως είναι οι υπόλοιποι συνάδελφοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι γονείς. Με τη διαφοροποίηση οι ερωτώμενοι της έρευνας εννοούν την επιλογή λιγότερων και μικρότερης δυσκολίας ασκήσεων, συγκεκριμένων και στοχευόμενων ερωτήσεων προς διευκόλυνση του παιδιού, κάποιο διαφορετικό φύλλο εργασίας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Συνήθως, αυτό ερμηνεύεται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι δυσκολίες σχετίζονται με τον βαθμό ετοιμότητας του μαθητή και τον ρυθμό μάθησής του και δεν έχουν σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία που επηρεάζουν, όπως είναι το οικογενειακό ή πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού. Με αυτό το σκεπτικό, όμως, η διαδικασία της μάθησης λειτουργεί αρκετά περιοριστικά και υπονομεύει την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές (ΙΕΠ, 2015). Η εργασία σε ομάδα αποτελεί μία δυναμική πρακτική που όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν. Τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης και η μέθοδος project αποτελούν δύο μεθόδους κατάλληλες για πολυπολιτισμικές τάξεις (Νικολάου, 2000). Πολλές φορές, όμως, αυτό που ισχύει τελικά στις σχολικές αίθουσες δεν είναι η συνεργατική μάθηση, αλλά περισσότερο μια πρακτική, για να γίνει το μάθημα λίγο πιο ενδιαφέρον και να αλλάξει τη ρουτίνα του (Ladson - Billings, 2014). Παράλληλα, η ηλικία των παιδιών επηρεάζει το βαθμό επιτυχίας της εργασίας σε ομάδες. Σύμφωνα με συμμετέχοντα, η ομάδα λειτουργεί καλύτερα στα μεγαλύτερα παιδιά από ότι στις μικρότερες ηλικιακές τάξεις. Φαίνεται, όμως, η ομαδική εργασία να επιλέγεται για εφαρμογή σε πιο θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ευέλικτης Ζώνης και όχι τόσο στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ίσως να ευθύνεται και η ανάγκη κάλυψης της ύλης που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς και είναι ένας πιεστικός παράγοντας που δεν επιτρέπει τη διάθεση χρόνου, για να προετοιμάσουν οι δάσκαλοι τους μαθητές τους να μάθουν να συνεργάζονται (Cohen, 1994). Προκειμένου να αποκτήσουν πολιτισμική επίγνωση του τμήματός τους επιλέγουν τη χαρτογράφηση της τάξης. Παρατηρούν συμπεριφορές και αντιδράσεις των παιδιών, μαθαίνουν τον τρόπο που σκέφτονται, για το πολιτισμικό και οικογενειακό τους περιβάλλον, πώς μεγαλώνουν και τι τραύματα ίσως κουβαλούν. Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην ανακαλυπτική μέθοδο και την αξιοποίησή τους λάθους ως καλή πρακτική. Αρκετοί δήλωσαν ότι το χιούμορ είναι, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο, το

οποίο βοηθάει στην αποδοχή και την ένταξη των διαφερόντων μαθητών. Τέλος, μία σύγχρονη πρακτική αποτελεί και η χρήση των νέων τεχνολογιών, που διευκολύνει στη διαχείριση του διαφέροντα μαθητή, ειδικά όταν εκδηλώνει έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Απαιτεί, όμως, πολύ καλή προετοιμασία από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τον δεύτερο προσανατολισμό, από την ανάλυση προέκυψε η μεγάλη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε θέματα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά στην προσαρμογή και την κοινωνικοποίησή τους, αλλά και να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι, που έτσι κι αλλιώς το αναλυτικό πρόγραμμα προστάζει. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιζητούν την επιμόρφωση ως μέσο για τη βελτίωση του έργου τους. Έρευνα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έδειξε ότι η δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία τους και τη μάθηση των μαθητών είναι που τους ώθησε να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη (Mbugua, 2010). Μία επιμόρφωση, όμως, με περισσότερα πρακτικά στοιχεία παρά θεωρητικά και με εφαρμογές στην καθημερινή λειτουργία μιας σχολικής τάξης. Χρειάζεται άμεση εμπλοκή με πρακτική εφαρμογή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ετερογενείς τάξεις και μέσα από τον διάλογο, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό – δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν στη διαπολιτισμικότητα – για να περάσουν οι εκπαιδευτικοί από τη θεωρία στην πράξη (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011β). Έχουν ανάγκη να δουν έμπρακτα τις πρακτικές της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας και της πολιτισμικής συμπερίληψης, μέσα από πρακτικές που εξυπηρετούν τον σκοπό αυτό. Μερικοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την εφαρμογή της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, όχι από αμέλεια, αλλά επειδή δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, για να βρουν τον τρόπο να κάνουν τις σωστές αναφορές (Ullucci, 2011). Επιπλέον, έρευνα δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επάρκειας παίζει σημαντικότερο ρόλο στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης σε περιβάλλοντα με πολιτισμικές διαφορές (Hajisoteriou, et. al., 2018). Οι παιδαγωγικές συναντήσεις και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις βοηθούν στην ενίσχυση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, επίσης, όπως δήλωσαν κάποια άτομα της έρευνας. Στις πρακτικές και τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να βελτιώσουν το έργο τους συγκαταλέγεται, εύλογα, και η καλλιέργεια της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Κυρίως, με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που εμπλέκονται με το τμήμα τους, με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, εφόσον υπάρχει στο σχολείο και με τον εκπαιδευτικό που παρέχει ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητή ή μαθήτρια

του τμήματος. Ο/η διευθυντής/ρια του σχολείου λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών και με συμβουλές και καθοδήγηση προτείνει, όποτε χρειαστεί λύσεις. Είναι, επιπλέον, ο ενδιάμεσος κρίκος πολλές φορές στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων.

Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί, όμως, διαθέσιμοι να συνεργαστούν με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Τους αρκεί η επικοινωνία με τους γονείς και με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Αυτό ίσως οφείλεται στην έλλειψη χρόνου του εκπαιδευτικού ή στην έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο άλλων εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, η εμπιστοσύνη μειώνει την αίσθηση κινδύνου, που συνδέεται με την αλλαγή. Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, αισθάνονται ασφαλείς να πειραματιστούν με νέες πρακτικές. Αντίθετα, η έλλειψή της προκαλεί μια διαρκή διαμάχη ακόμη και στην επίλυση σχετικά απλών προβλημάτων (Bryk & Schneider, 2003). Επιπρόσθετα, κάποιοι θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ότι στερούνται παιδαγωγικής κατάρτισης, επομένως δεν είναι οι κατάλληλοι να κρίνουν και να βοηθήσουν. Ίσως πάλι να οφείλεται και στην ελλιπή ανάπτυξη επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ αυτών και σχετίζεται, πλέον, με την προσωπικότητα του καθένα όπως αναφέρθηκε από κάποιους συμμετέχοντες. Πολύ σημαντική κρίνεται, επίσης σύμφωνα με τους ερωτώμενους, και η σχέση ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που, όπως αναφέρουν, περιγράφεται από μία πολύπλοκη δομή, γιατί εμπεριέχουν πολλά περιβάλλοντα, προσωπικά, κοινωνικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά. Χρειάζεται να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, γεγονός που το δηλώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας καθ' όλη την πορεία της συνέντευξης. Αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής τάξης και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας η δημιουργία κλίματος συνεργασίας εκπαιδευτικών με γονείς. Αναπτύσσοντας μία θετική επικοινωνία καθώς και την ενεργό συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, είναι προς το συμφέρον του παιδιού. Σε αυτό συνηγορεί και έρευνα των Panayiotopoulos και Nikolaidou (2007, όπ. αναφ. στο Χατζησωτηρίου, 2011) η οποία προσθέτει τη μεγάλη σημασία που έχει το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των οικογενειών στην επίδραση της μαθησιακής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή των τρόπων εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν την επαγγελματική τους καριέρα εντελώς τυχαία ή με κριτήρια άλλα πέρα από τη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος, παρατηρήθηκε ότι η αγάπη και το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε μετά ήταν ιδιαίτερα αισθητά.

Αποτέλεσαν κινητήρια δύναμη, για να επιμορφωθούν, κυρίως ατομικά, με προσωπικό κίνητρο την ατομική τους βελτίωση, ψάχνοντας στο διαδίκτυο, διαβάζοντας βιβλία, ρωτώντας συναδέλφους με ανάλογη εμπειρία και ειδικούς επιστήμονες, κάνοντας σεμινάρια και επιμορφώσεις, ώστε να καλύψουν κενά στις γνώσεις τους, να ενδυναμώσουν τον ρόλο τους και να αποδειχτούν ικανοί να αντιμετωπίσουν την κάθε πρόκληση που προκύπτει μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πλέον καλούνται να διευρύνουν τις γνώσεις τους και τα πεδία του έργου τους. Δεν αρκεί να επιτευχθούν οι μαθησιακοί μόνο στόχοι. Απαιτείται να καλύψουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, χωρίς να θίγεται η προσωπική αξία κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας και η αυτοεκτίμησή του/της, χρειάζεται να προσπαθεί ο δάσκαλος να τον/την προωθή στην ενεργό συμμετοχή της σχολικής ζωής. Η καταγραφή και η ενδυνάμωση όλων των διαφορετικών φωνών είναι αυτά τα στοιχεία, που θα αξιοποιήσουν τον πλούτο και τη διαφορετικότητα μέσα από τη σύνδεση και τη σύνθεση της ετερογένειας, που περιγράφει κάθε κοινωνική ομάδα και πόσο, μάλλον, ένα σχολείο.

Στηριζόμενοι πάντα και σεβόμενοι αυτό που θεσμικά καλούμαστε να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση, δεσμευόμαστε με κίνητρο την αφοσίωσή μας να ενδυναμώνουμε θετικά τις σχέσεις, που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μαθητών, μαθητών – εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας. Αυτό το πλαίσιο μόνο αισιοδοξία μπορεί να προκαλέσει για την παιδαγωγική ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από τι όποιες συνθήκες (Cummins, 2005). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι χρειάζεται και απαιτείται προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Κυρίως, όμως, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που δρα καταλυτικά προς την επιθυμητή κατεύθυνση, φέρνοντας τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να οδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας, στην αλλαγή των αξιακών τους θέσεων, στην αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, αλλά σημαντικότερη προϋπόθεση είναι ο ίδιος πρώτα να αναγνωρίσει τον εαυτό του, τις αξίες του, τις αντιλήψεις του και να τοποθετηθεί κριτικά και αναστοχαστικά, για να ενισχύσει και να βελτιώσει το ρόλο του, απαντώντας στην πρόκληση της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη. Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2004) η έννοια της ετερότητας στην εκπαίδευση ανήκει, κυρίως, στην κατηγορία των παιδαγωγικών προβλημάτων και όχι στην παιδαγωγική σκέψη και δράση. Είναι ευνόητο, όμως, ότι απαιτείται και από τους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να φροντίσουν, ώστε ο εκπαιδευτικός να επιμορφωθεί κατάλληλα,

αποκτώντας διαπολιτισμικό προσανατολισμό με τα απαραίτητα εφόδια και γνώσεις, για να στηρίξει και να διδάξει σωστά τους διαφέροντες μαθητές του, ανεξάρτητα της διαφοράς που παρουσιάζουν (Cummins, 2005).

Κλείνοντας, ας αναρωτηθούμε: θα μπορέσουμε ποτέ να επιτύχουμε αποτελεσματικά το στόχο της εκπαιδευτικής ισότητας, ειδικά, όταν πλέον το κύριο σώμα των μαθητών αποτελείται από διαφορετικά γνωστικά, πολιτισμικά και εθνικά πλαίσια; Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις φυσικές και κοινωνικές διαφορές τους πρέπει να επιδιώκουν και να καταφέρνουν εκπαιδευτικές επιτυχίες (Nganga, Kambutu, & Tao Han, 2019). Η υποχρέωση να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των διαφερόντων μαθητών είναι η πιο επίμονη και απαιτητική πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σύγχρονη εποχή.

8.2 Προτάσεις

Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει την ευκαιρία να εργαστούμε με προβλήματα, των οποίων οι λύσεις βοηθούν να γίνουν τα πράγματα καλύτερα και να συμβάλλουν στη θεωρητική κατανόηση. Η εύρεση και η επεξεργασία τέτοιων προβλημάτων είναι μία στρατηγική υψηλής βαρύτητας, για να γίνει η διαφορά στα επόμενα χρόνια (Schoenfeld, 1999). Στην προσπάθειά μου να οργανώσω τις προτάσεις, θα αναφερθώ σε εκείνες, αρχικά, που αφορούν στην πολιτεία, έπειτα στο σχολείο και, τέλος, στους εκπαιδευτικούς. Οι προτάσεις καταγράφονται όπως δηλώθηκαν από τις ίδιες τις συμμετέχουσες και τους ίδιους τους συμμετέχοντες της έρευνας και έγινε προσπάθεια να υποστηριχτούν και βιβλιογραφικά.

Τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν αρκετές φορές στα ζητήματα που προκαλεί ο όγκος της ύλης και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Έτσι, αναφορικά με τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν σε επίπεδο πολιτείας, καταρχάς, προτείνεται η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007), η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων με αναθεωρημένους σκοπούς μπορεί να μην οδηγήσει άμεσα και ακαριαία σε επίλυση των προβλημάτων στη διαχείριση της διαφορετικότητας, αλλά προβλέπεται ότι θα συμβάλλει στη μείωση των συνεπειών που φέρει η μη διαχείρισή τους. Η ίδια η φύση της διδασκαλίας στηρίζεται στην αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, στην παιδαγωγική και την αξιολόγηση (Howard, 2003). Όμως κάθε αλλαγή πρέπει να έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα (Κασσωτάκης, 1999) και να δημιουργηθούν νέα κριτήρια αξιολόγησης που να μετρούν τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και τους τρόπους διαχείρισης σύνθετων προκλήσεων (Rotherham & Willingham, 2010). Επιπλέον, τα άτομα της έρευνας προτείνουν πως πρέπει να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία ο

εκπαιδευτικός να λάβει συγκεκριμένη εκπαίδευση για εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, της μουσικής, των τεχνών, γενικότερα, ενσωματώνοντάς τα στο αναλυτικό πρόγραμμα, αναγνωρίζοντας τη θετική τους επίδραση στην αλληλαποδοχή, στην καλλιέργεια της αμοιβαιότητας, στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, αλλά και σχέσεων όλων των μαθητών και μαθητριών που συνυπάρχουν στην τάξη και αλληλεπιδρούν με όλα εκείνα τα διαφέροντα στοιχεία που τους/τις χαρακτηρίζουν, γεγονός που υποστηρίζει και ο Νικολάου (2000). Προκύπτει, επίσης, η ανάγκη για εστιασμένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, ώστε να χρησιμοποιούνται κατάλληλα. Η μείωση της ύλης αποτελεί μία ακόμη πρόταση των εκπαιδευτικών της έρευνας, ειδικά εκείνων των μαθημάτων που δεν προσφέρουν απαραίτητες γνώσεις για τη μετέπειτα εξέλιξη και είσοδο των μαθητών και μαθητριών στην κοινωνία. Αντίθετα, κρίνεται σημαντική η προσθήκη μαθημάτων που θα ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, χρήσιμο είναι να δοθεί η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί πιο ευέλικτα στην επιλογή των γνωστικών και παιδαγωγικών θεμάτων, που κρίνει απαραίτητα κάθε φορά να εφαρμόσει στην αντίστοιχη τάξη που διδάσκει. Επιπρόσθετα, μία από τις προτάσεις των ερωτώμενων ήταν και η παραγωγή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού που θα βοηθήσει και θα δώσει ιδέες και στρατηγικές στη διαχείριση του διαφορετικού μαθητικού δυναμικού (Αθανασίου, 2007). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν σε έναν οδηγό διαχείρισης περιστατικών που θα προσφέρει, εκτός από ιδέες και όχι μόνο στρατηγικές, αλλά και επιβεβαίωση ότι γίνεται σωστή εφαρμογή των πρακτικών και των λύσεων που επιλέγει η εκπαιδευτικός. Από κάποια άτομα της έρευνας αναφέρθηκε και η συνεργασία του ίδιου με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος θα πρέπει να παρευρίσκεται στη σχολική αίθουσα και να βοηθάει στη μαθησιακή και διδακτική εμπειρία, ώστε ο/η μαθητής/τρια να μη χρειάζεται να αποχωρεί από τη σχολική αίθουσα, για να λάβει ενισχυτική διδασκαλία. Μάλιστα, η πρόταση αφορούσε σε παροχή συνδιδασκαλίας των δύο εκπαιδευτικών. Συνακόλουθα, η πολιτεία οφείλει να προετοιμάζει διαπολιτισμικά τον/την υποψήφιο/α εκπαιδευτικό από τη βασική του/της εκπαίδευση, ώστε να μη χρειάζεται μόνο μέσω της εμπειρίας του/της και της προσωπικής του/της ενασχόλησης να αποκτήσει τα προσόντα που θα τον/την καταστήσουν διαπολιτισμικά επαρκή και έτοιμο/η. Σε αυτό συνηγορεί και ο Howard (2003) προτείνοντας ότι χρειάζεται από το Πανεπιστήμιο καλλιέργεια των δασκάλων στην ικανότητα να διακρίνουν τη σύνθετη φύση των φυλετικών, εθνοτικών και πολιτισμικών διαφορών. Προσθέτει, όμως, την ανάγκη αναγνώρισης και αποδοχής ότι η κριτική σκέψη είναι μια αδιάκοπη διαδικασία που συμβάλλει στη διάκριση των παραπάνω.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του σχολείου, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, για την επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν σε μια σχολική αίθουσα. Το σχολείο είναι ο βασικός χώρος για την εξασφάλιση της αποδοχής των μαθητών και μαθητριών με διαφέροντα χαρακτηριστικά. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στην ανάγκη διατήρησης της ταυτότητας του κάθε παιδιού. Το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει τις διαφορετικές ταυτότητες, να δώσει λόγο στις μειονοτικές ομάδες, να αναδείξει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας που συντελείται στον χώρο του σχολείου (Γκόβαρης, 2004). Έτσι, αναφορικά με τις ενέργειες που καλείται το σχολείο να αναλάβει, αρχικά, είναι να ακολουθεί τις προσαγωγές της σύγχρονης εποχής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, πλέον, έχουν πολλά ερεθίσματα, πολλές πληροφορίες που καλούνται να διαχειριστούν και οι εκπαιδευτικοί απαιτούνται να ενημερώνονται και να προσαρμόζονται ανάλογα. Πολλές φορές δεν αρκεί ένα παραδοσιακό μάθημα. Επομένως, χρειάζεται αλλαγή στην αντίληψη της πολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου. Ο/η διευθυντής/τρια ως παιδαγωγικά υπεύθυνος/η της σχολικής κοινότητας μπορεί να οργανώνει τακτικά παιδαγωγικές συναντήσεις, ώστε να βοηθήσει στην καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών και να συζητούνται οι καλές πρακτικές, με σκοπό να διαχέονται και να λειτουργούν πολλαπλασιαστικά και εν δυνάμει βοηθητικά για όποιον/α στην πορεία συναντά δυσκολίες και αναζητά λύσεις. Μέσα από σχολικές δράσεις να δημιουργηθούν δίκτυα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – ευρύτερης κοινωνίας. Σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος θα λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών και θα ενεργοποιεί τη σχολική μονάδα σε δράσεις που στοχεύουν στην αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας, εμπλέκοντας όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι ερωτώμενες επιπλέον, προσθέτουν ότι θα ήταν χρήσιμο το σχολείο να βοηθάει στο έργο των εκπαιδευτικών με υλικό κατάλληλο για χρήση μέσα στη σχολική αίθουσα. Ένα υλικό που θα λειτουργεί υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία και θα βοηθάει αδύναμους μαθητές αλλά και θα ενισχύει την ένταξη και κοινωνικοποίηση του διαφέροντος παιδιού. Έτσι, θα βοηθούσε η εξασφάλιση εκπαιδευτικών υποδομών με έμφαση στην αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου οικογένειας φαίνεται να επισημαίνεται καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δίνοντάς της μεγάλη βαρύτητα. Απαιτεί, παράλληλα, όμως και ιδιαίτερες ικανότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των γονέων, να εξασφαλίσουν μια καλή συνεργασία και να τους έχουν συμμάχους στη μαθησιακή και παιδαγωγική πορεία, όπως συμφωνεί και ο Μπασέτας (2007).

Σε σχέση, τώρα, με τον εκπαιδευτικό, έχει σημασία να οργανωθούν τα πεδία που ο ίδιος θα δράσει, τάξη – σχολείο – οικογένεια. Αναφορικά με τον ίδιο ως προσωπικότητα και στο πλαίσιο της τάξης, αρχικά θα προτείναμε ο ίδιος να κάνει συχνά την αυτοκριτική του, θέτοντας ερωτήσεις στον εαυτό του, όπως ποιος είμαι, τι πιστεύω, αυτός που είμαι και αυτά που πιστεύω μήπως έχουν συνέπειες στα παιδιά που διδάσκω. Για να ανταποκριθούν πολιτισμικά ως δάσκαλοι και δασκάλες, πρέπει να δεσμευτούν με ειλικρίνεια στην άποψη ότι η κριτική σκέψη τους προκαλεί να ελέγξουν τη στάση τους και πώς αυτή επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη διδασκαλία τους (Howard, 2003). Για να έχει αποτέλεσμα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα και σε θέματα διαχείρισης διαφερόντων μαθητών, πρέπει πρώτα να αντιληφθούν τις δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις, να αναστοχαστούν τις πεποιθήσεις και στάσεις τους και να κάνουν την αυτοκριτική τους πάνω στις προκαταλήψεις τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται να διαβάζουν οι εκπαιδευτικοί βιβλία, π.χ. λογοτεχνία, ποίηση, κ.ά., να παίρνουν αφορμές από αυτά για διδασκαλία και να καταφέρουν με αυτόν τον τρόπο σύνδεση με τον κόσμο των ενηλίκων. Σημαντικό στοιχείο είναι οι εκπαιδευτικοί να χαρτογραφούν την τάξη τους, να ενημερώνονται για το υπόβαθρο του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, να παρατηρούν και να επιλέγουν εύστοχα τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, αναγνωρίζοντας το πλαίσιο, τις ταυτότητες που αλληλεπιδρούν, τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προωθεί την επικοινωνία των αλλοδαπών με τους γηγενείς μαθητές και μαθήτριες, μειώνοντας τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, γεγονός που χαρακτηρίζει το δημόσιο σχολείο και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την κατεύθυνση αυτή, όπως αναφέρει και ο Νικολάου (2000). Σε αυτό θα βοηθούσε η παραμονή του αλλοδαπού μαθητή ή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη με παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε αυτήν ή την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού, ώστε να μη χρειάζεται απομάκρυνση του παιδιού από την τάξη του που οδηγεί σε συναισθηματική και ψυχολογική επιβάρυνση. Επιπρόσθετα, ενισχυτικά προς αυτό θα βοηθούσε η επιλογή μεθόδων και πρακτικών που ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

Κατόπιν, στο επίπεδο του σχολείου προτείνεται να οργανώνονται εξωσχολικές δράσεις για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι δράσεις, οι στρατηγικές, οι πρακτικές που υιοθετούνται από το δημοτικό σχολείο να συνεχίζονται και στις επόμενες βαθμίδες, γεγονός που υποστηρίζει και ο Νικολάου (2000), γιατί, όπως δηλώνουν και κάποια από τα

ερευνώμενα υποκείμενα, με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθούν τα θετικά αποτελέσματα που αναμένονται από τη σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας.

Τέλος, σε σχέση με το πεδίο της οικογένειας προτείνεται άμεση και στενή επικοινωνία, π.χ. με φάκελο επικοινωνίας, ώστε οι γονείς να γνωρίζουν τι κάνει το παιδί τους στο σχολείο. Σημαντική είναι και η οργάνωση δράσεων με στόχο την εμπλοκή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα. Η ανάπτυξη συνεργασίας εκπαιδευτικού – οικογένειας λειτουργεί υποστηρικτικά για τον ίδιο τον δάσκαλο αλλά και ενθαρρυντικά για το παιδί. Παράλληλα, κρίσιμο στοιχείο θα ήταν και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων, ώστε να υπάρχει μια σαφή και συγκεκριμένη καθοδήγηση για τον τρόπο εμπλοκής τους και παροχής βοήθειας τόσο στο παιδί όσο και προς το σχολείο και, συνεπώς, τον εκπαιδευτικό (Νικολάου, 2000).

8.3 Ερευνητικά κενά / Προτάσεις μελλοντική έρευνα

Με την παρούσα μελέτη γίνεται μία προσπάθεια να συμβάλλω στη συζήτηση για τη μαθητική ετερογένεια και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση της, αλλά και με τους τρόπους που διαμορφώνουν τον ρόλο τους, επιχειρώντας να απαντήσουν στην πρόκληση. Θα είχε νόημα να επαναληφθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο εύρος συμμετεχόντων, για να έχουμε περισσότερα δεδομένα και τα συμπεράσματα να προσεγγίζουν το φαινόμενο σε βάθος.

Ενδιαφέρον θα είχε ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης του φαινομένου, ώστε να διερευνηθεί πιο σφαιρικά, να εξεταστεί το πεδίο με πολλαπλούς τρόπους, ώστε να έρθουν στην επιφάνεια περισσότερες εκδοχές, χρησιμοποιώντας όλα τα δυνατά σημεία των δύο προσεγγίσεων και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς αυτών. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν μπορούν να βοηθήσουν στην κατασκευή κλιμάκων μέτρησης μεταβλητών, ώστε να μετρηθούν ποσοτικά οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη μαθητική ετερογένεια με μεγαλύτερη ευαισθησία κι εγκυρότητα. Με αυτό τον τρόπο, θα κατανοηθούν καλύτερα οι σχέσεις των θεματικών κατηγοριών, που προέκυψαν από την παρούσα εργασία και η τριγωνοποίηση των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων θα διευρύνει την έρευνα, εμπλέκοντας περισσότερους στόχους (Σαραφίδου, 2011).

Επίσης, οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας έγιναν στη μέση της σχολικής χρονιάς. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν επιρροές από τη φετινή τους τάξη και τα στοιχεία που παρέθεταν ήταν, πιθανά, απόρροια αυτών των εμπειριών. Ίσως στην αρχή της χρονιάς να ανακαλούσαν στοιχεία από το σύνολο της

υπηρεσίας τους και τα ευρήματα να διέφεραν. Αν, πάλι, γίνονταν στο τέλος της χρονιάς, ίσως να είχαν επιρροές από τα αποτελέσματα, που έφεραν ως δάσκαλοι/ες σε σχέση με τους αρχικούς τους στόχους, κρίνοντας κατά πόσο διαχειρίστηκαν και αντιμετώπισαν θέματα διαφορετικότητας μαθητών και μαθητριών μέσα στην τάξη. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μελλοντική έρευνα, κάνοντας μια συγκριτική μελέτη στις αντιλήψεις τους και το πώς διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Επιπλέον, θα μπορούσε να γίνει η ίδια έρευνα σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, ώστε να μελετηθούν οι εμπειρίες τους σε σύγκριση με την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, να γίνει διερεύνηση της πολιτισμικής τους επίγνωσης και του τρόπου με τον οποίο η θεωρία των πανεπιστημιακών γνώσεων θα μπορούσε να περάσει στην πρακτική εφαρμογή τους μέσα σε μία σχολική τάξη.

Επίσης, σε μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών για το πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, ποιες είναι οι ανάγκες τους, τι προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς και πώς κρίνουν τις πρακτικές που υιοθετούνται προκειμένου να συμπεριληφθούν πολιτισμικά, βελτιώνοντας και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Σε συνέχεια της παραπάνω πρότασης, μία ενδιαφέρουσα μελλοντική μελέτη θα αφορούσε στη μαθητική επίδοση των αλλοδαπών και αλλόθρησκων μαθητών, διερευνώντας τις αιτίες που άλλοτε όντως παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και σε άλλες περιπτώσεις, ακριβώς το αντίστροφο, υψηλές. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν στη συνέχεια να συγκριθούν με τους μαθησιακούς παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη μάθηση, όπως την οικογένεια και το κλίμα της, την εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα και την πολιτική της, τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, κ.ά.

Τέλος, θα μπορούσε να επεκταθεί η έρευνα στη διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, για να μελετηθεί πώς ορίζουν τους επαγγελματικούς τους ρόλους, πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δασκάλους και δασκάλες πώς αλληλεπιδρούν με τους προσωπικούς τους ρόλους, όπως είναι ο κοινωνικός και ο οικογενειακός.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Δ. Μαρία, Μεταφρ.) Μεταίχμιο.
- Banks, J. A. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Journal of Education*, 194(3), σσ. 1-12.
- Beabout, B. R. (2012). Turbulence, Perturbance, and Educational Change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), σσ. 15-29.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived Cohesion: A Conceptual and Empirical Examination. *Social Forces*, 69(2), σσ. 479-504.
- Borrelli, M. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μεταξύ οικονομίας και πολιτικής. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 19 - 30). Αθήνα: Ατραπός.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), σσ. 40-45.
- Caena, F. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education & Training, European Commission.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork - Strategies for Eterogeneous Classroom* (Second εκδ.). New York and London: Teachers College Press.
- Coleman, A. (2012). The significance of trust in school - based collaborative leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), σσ. 79-106.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Β' εκδ.). (Σ. Αργύρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Darling - Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), σσ. 35-47.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Drouin - Hans, A. -M. (2007). Η μετάφραση, ερμηνευτικό μοντέλο για τη διαπολιτισμικότητα. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 67 - 80). Αθήνα: Ατραπός.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), σσ. 197-207.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- European Commission. (2010). *Common European principles for teacher competences on qualification*.
- Ferrandino, V. L. (2001). Challenges for 21st-Century Elementary School Principals. *PHI DELTA KAPPA*, 82(6), σσ. 440-442.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change* (2nd εκδ.).
- Futrell, M. H., Gomez, J., & Bedden, D. (2003, January). Teaching the Children Of a New America: The Challenge of Diversity. *PHI DELTA KAPPAN*, 84(5), σσ. 381-385.
- Gay, G. (2002). Preparing fon culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), σσ. 106-116.

- Gay, G. (2005). Making Better Sense of Multicultural Education: Principles to Practice. Στο R. H. Sheets, *Diversity Pedagogy. Examining the Role of Culture in the Teaching - Learning Process* (σσ. xv - xix). United States of America: PEARSON.
- Guerra, P. L., & Wubbena, Z. C. (2017). Teacher Beliefs and Classroom Practices. Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Issues in Teacher Education*, 26(1), σσ. 35-51.
- Gunduz, M. (2016). What are the teaching responsibilities of being a teacher? *Educational Research and Reviews*, 11(8), σσ. 623-629.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), σσ. 166-188.
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. K. (1994). Building a Culture of Trust. *Journal of School Leadership*, 4, σσ. 484-501.
- Honneth, A. (2004). Recognition and Justice: Outline of a plural theory of Justice. *Acta Sociologica* (σσ. 351-364). Sage Publications.
- Howard, T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), σσ. 195-202.
- Iwai, Y. (2019). Culturally Responsive Teaching in a Global Era: Using the Genres of Multicultural Literature. *The Educational Forum*, 83(1), σσ. 13-27.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), σσ. 2-20.
- Ladson - Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), σσ. 465-491.
- Ladson - Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), σσ. 74-84.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), σσ. 121-123.
- Lew, M. M., & Nelson, R. F. (2016). New Teachers' Challenges: How Culturally Responsive Teaching, Classroom Management, & Assessment Literacy Are Intertwined. *Multicultural Education*, 23(3-4), σσ. 7-13.
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), σσ. 242-264.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (N. Κυριαζή, Επιμ., & E. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mbugua, T. (2010). Fostering Culturally Relevant/Responsive Pedagogy and Global Awareness through the Integration of International Service-learning in Courses. *Journal of Pedagogy*, 1(2), σσ. 87-98.
- Molleman, E. (2005). Diversity in Demographic Characteristics, Abilities and Personality Traits: Do Faultlines Affect Team Functioning? *Group Decision and Negotiation*, 14, σσ. 173-193.
- Moreno-Lopez, I., Ramos-Sellman, A., Miranda-Aldaco, C., & Gomis Quinto, M. T. (2017). Transforming ways of enhancing foreign language acquisition in the Spanish classroom: Experiential learning approaches. *Foreign Language Annals*, 50(2), σσ. 398-409.
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator Beliefs and Cultural Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), σσ. 67-95.

- Nganga, L., Kambutu, J., & Tao Han, K. (2019). Caring Schools and Educators a Solution to Disparities in Academic Performance: Learners of Colors Speak. *SAGE Open*, 9(2), σσ. 1-12.
- OECD. (1987). *Multicultural Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, C., & Fidler, B. (2005). A new theory of educational change - punctuated equilibrium: the case of the internationalisation of higher education institutions. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), σσ. 447-465.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018). Leading Low Performing Schools in Cyprus: Finding Pathways Through Internal and External Challenges. *Leading & Managing*, 24(2), σσ. 14-27.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills. Not New, but a Worthy Challenge. *AMERICAN EDUCATOR*, σσ. 17-20.
- Sanchez-Sanchez, G., & Krawiec, M. (2019). Mediating in intercultural communicative challenges issued in the language classroom: a new objective in training programs for new teachers. *Lingua Posnaniensis*, 60(1), σσ. 95-105.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(7), σσ. 4-14.
- Sheets, R. H. (2005). *Diversity Pedagogy. Examining the Role of Culture in the Teaching - Learning Process*. United States of America: PEARSON.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 37-40.
- Thill, G. (1999). Προλεγόμενα. Στο Μ. Α. Καΐλα, *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής Σχέσης* (σσ. 9-12). Αθήνα.
- Tschannen - Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), σσ. 308-331.
- Ullucci, K. (2011). Culturally Relevant Teaching: Lessons from Elementary Classrooms. *Action in Teacher Education*, 33(4), σσ. 389-405.
- Wong - Lo, M., & Bai, H. (2013). Recommended Practices: Cultivating a Culturally Responsive Learning Environment for Chinese Immigrants and Chinese American Students, Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 57(1), σσ. 17-21.
- Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional Identity Construction Issues in Becoming an English Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, σσ. 1991-1995.
- Αβδελά, Έ. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι". Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Έθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αγγελίδης, Π. (2011α). Εισαγωγή. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 11-12). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011β). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43 - 71). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011α). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 191-218). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011β). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων

- συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 359 - 382). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αθανασίου, Λ. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες - Προβλήματα - Προοπτικές. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 121 - 131). Αθήνα: Ατραπός.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). Λειτουργίες της ετερότητας σε σύγχρονα μυθιστορήματα για παιδιά και νέους. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 207 - 212). Αθήνα: Ατραπός.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 193-206). Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες.
- Βρεττός, Γ. Ε., & Καψάλης, Α. Γ. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός - Αξιολόγηση - Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π., & Μπομπάριδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 83 - 95). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 189 - 205). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2003). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χιτζοντας γέφυρες* (σσ. 31-35). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Β' εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα"* (σσ. 65-74). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - ΚΕΔΕΚ.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Παιδαγωγική της Reggio - Emilia - Ερεθίσματα για τη Διαπολιτισμική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 175 - 179). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2015). Διαπολιτισμική Μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΠΣ του Δημοτικού Σολείου - Κριτικές επισημάνσεις. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Επιστήμες.
- Δέδε, Κ., & Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Δίγλωσσα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 153 - 161). Αθήνα: Ατραπός.

- Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και Εκπαίδευση. *Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΣΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- ΙΕΠ. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό:Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Δημοτικό*. (Κ. Λαμπροπούλου, Γ. Παπασταυρινίδου, Λ. Τσερμίδου, Α.-Α. Χριστοπούλου, & Α. Ζιώνου-Σιδέρη, Επιμ.) Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα www.Kallipos.gr.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Καϊλα, Μ. Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής Σχέσης*. Αθήνα.
- Καλδή, Σ. (2007). Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο: Στοιχεία της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ενός σχολείου - περίπτωση. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 239-255). Αθήνα: Ατραπός.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Μαθηματική Επιθεώρηση*(51), σσ. 55-85.
- Κούρτη - Καζούλλη, Β. (2005). Τι έφερές μαζί σου στο σχολείο;. Στο J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας* (Β' εκδ.). Αθήνα: Gutenberg: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., & Μπουτουλούση, Ε. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: νήσος.
- Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα, Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Κριτική.
- Μάρκου, Γ. Π. (1998). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Β': Γ.Γ.Λ.Ε. εκδ.). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας:Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2005). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού στη Σχολική Τάξη - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. *Επανεκτύπωση*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε.
- Μπασέτας, Κ. Χ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα* (Δ' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Τ. (2007). Η καλλιέργεια του πνεύματος αποδοχής του Άλλου σε συνδυασμό με τη φιλιαναγνωσία. Μία διαθεματική προσέγγιση [...με αφορμή ένα βιβλίο...]. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 257 - 270). Αθήνα: Ατραπός.

- Νόμος, 2. (1996, Ιούνιος 17). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (πρώτο). ΦΕΚ 124.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Καλδή, Σ. (2007). Διαθεματική Προσέγγιση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προτάσεις για εφαρμογή στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 227-238). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαμιχαήλ, Έ., & Ζεμπύλας, Μ. (2015). Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών. *Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού, Αναθεωρημένη*. Κύπρος: ανακτήθηκε από: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp2933d> στις 23/1/21.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων, Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. ΙΩΝ.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Σαραφίδου, Γ. -Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων - Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Εισαγωγή. Στο J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, Μεταφρ., Β' Βελτιωμένη εκδ.). Αθήνα: Gutenberg: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Σοφός, Α., & Kron, F. W. (2007). Διάλογος - Διαπολιτισμικότητα - Γλωσσική εμπειρία - Ανάπτυξη ταυτότητας. Βασικοί ορισμοί ή ενδείξεις προβλημάτων;. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 165 - 173). Αθήνα: Ατραπός.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ης Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C183(05), 22-25*.
- Σφυρόρα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Διδακτική Μεθοδολογία: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρχή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη Μαθητεία στη Διδασκαλία. Βιωματικά εργαστήρια ενδυνάμωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών, μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (Τόμ. Τόμος Α' (ΦΕΚ τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003)).
- Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απόβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 383 - 407). Ζεφύρι: Διάπλαση.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα. Στο Χ. Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.),

- Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 133 - 152). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (1996). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος, Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α. Ε.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Έρχοντας προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 333 - 358). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χριστοδούλου, Α. (2013). *Παιδεία, Εκπαίδευση και Αξίες. Μια σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Univercity Studio Press.

Ηλεκτρονικές αναφορές

www.pe.uth.gr>entypa>Ypodeigma_Synainesis_se_Erevnitiki_Ergasia_gr

Παράρτημα Α

Συνοδευτική Επιστολή

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Με την παρούσα επιστολή σας παρακαλώ να μου διαθέσετε λίγο από το χρόνο σας για μία συνέντευξη, για να με βοηθήσετε να εξερευνήσω καλύτερα ένα θέμα, που μου κέντρισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, έχω στόχο να διερευνήσω ποιες είναι οι εμπειρίες τους σχετικά με την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, πώς βιώνουν την πρόκληση της ετερογένειας, καθώς, επίσης, με ποιους τρόπους κατανοούν και διαμορφώνουν τον ρόλο τους προκειμένου να προσαρμόζονται σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, ανταποκρινόμενοι στη μαθητική ετερογένεια.

Η έρευνα δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα. Καμία πληροφορία από τη συνέντευξη, που αφορά εσάς ως πρόσωπο, την εργασία σας, τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, καθώς και οτιδήποτε αναφέρετε, που θίγει και καθρεφτίζει καθημερινές καταστάσεις στο σχολείο σας με εμπλεκόμενους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γονείς ή και μαθητές, δεν πρόκειται να ανακοινωθούν σε τρίτους. Η συγκέντρωση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο θα μελετηθούν, θα αναλυθούν και θα αξιολογηθούν, έτσι ώστε να επιχειρηθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Επιθυμώ, λοιπόν, τη συναίνεσή σας για να εκπονήσω την έρευνά μου, παραχωρώντας μου μία συνέντευξη.

Με εκτίμηση,

Σοφία Καλιγέρη

Παράρτημα Β

Έντυπο συναίνεσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Έντυπο συναίνεσης συμμετέχοντα σε διπλωματική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Η πρόκληση της μαθητικής ετερογένειας: αντιλήψεις, εμπειρίες και πρακτικές εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

Επιστημονικός Υπεύθυνη: Γιαννακοπούλου Ιωάννα, Δρ. παιδαγωγικής,
email: ioagiannakoroulou@yahoo.gr

Ερευνήτρια: Καλιγέρη Σοφία, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε. 70),
τηλ.: 6944394105

1. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ρόλο τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας της σχολικής τάξης.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα.

2. Διαδικασία

Θα συμμετάσχετε στη διαδικασία της ατομικής συνέντευξης σε τόπο και διάρκεια, που θα καθορίσετε εσείς. Θα σας ζητηθεί η συγκατάθεσή σας για την ηχογράφηση της συνέντευξης. Έχετε το δικαίωμα να ελέγξετε και να επεξεργαστείτε την απομαγνητοφώνηση. Προτάσεις, οι οποίες έχετε ζητήσει από την ερευνήτρια να παραληφθούν, δεν θα χρησιμοποιηθούν και θα σβηστούν από όλα τα αντίστοιχα αρχεία.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι, που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα. Εάν αισθανθείτε δυσφορία κατά την απάντησή σας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, παρακαλούμε μη διστάσετε να ζητήσετε να παραλειφθούν.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση και αντιμετώπιση των πιέσεων, που προκαλούνται από τη μαθητική ετερογένεια και οι οποίες επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να μας δώσει πληροφορίες, διερευνώντας τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθητική ετερογένεια, καθώς και τις πρακτικές που υιοθετούν προκειμένου να διαμορφώσουν το ρόλο τους, με συνέπεια να τον κατανοήσουμε.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα, που θα συγκεντρωθούν, θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας να μην φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή τη διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε. Μπορείτε να επιλέξετε να συμμετέχετε ή όχι στην παρούσα έρευνα. Μπορείτε, επίσης, να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις δεν επιθυμείτε να απαντήσετε και να παραμείνετε στην έρευνα. Η ερευνήτρια μπορεί να σας ζητήσει να αποσυρθείτε από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.

8. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο

Υπογραφή Συμμετέχοντος

Υπογραφή Ερευνήτριας

[Πηγή: www.pe.uth.gr>entypa>Ypodeigma_Synainesis_se_Erevnitiki_Ergasia_gr

Διαμόρφωση και τροποποίηση πηγής με βάση τον Ιωσηφίδη (2003)]

Παράρτημα Γ

Οδηγός συνέντευξης

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ - ΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:.....

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:.....

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Πτυχίο ΑΕΙ Παιδαγωγική Ακαδημία

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σεμινάρια / Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ:

Αγγλικά Γαλλικά Άλλη

Οδηγός Συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις

- Για ποιο λόγο γίνετε δάσκαλος/α;
- Πώς νιώθετε για το επάγγελμά σας;
- Πόσο καιρό εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;
- Τι τάξη έχετε;
- Σε ποιες τάξεις έχετε διδάξει περισσότερο στο σύνολο της υπηρεσίας σας;
- Θα μπορούσατε να μου πείτε λίγα λόγια για τη φετινή τάξη σας και για τον εαυτό σας, περιγράφοντας μία κλασική εργάσιμη μέρα;

1^{ος} Άξονας: Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθητική ετερογένεια της σχολικής τάξης

1. Πού πηγαίνει ο νους σας, όταν ακούτε την έκφραση μαθητική ετερογένεια; Κάποια παραδείγματα;
2. Θα περιγράφατε την τάξη σας φέτος ως ετερογενή; Εάν ναι, τι χαρακτηριστικά έχει; Εάν όχι, ποια είναι τα στοιχεία εκείνα των μαθητών, που θα σας οδηγούσαν να τη χαρακτηρίσετε ως ετερογενή;
3. Ποια είναι η γνώμη σας / πώς νιώθετε για την ετερογένεια σε μια σχολική τάξη;
4. Υπάρχει κάποια ιδιαίτερη περίπτωση διαφορετικότητας, που δυσκολεύεστε να διαχειριστείτε;
5. Η ετερογένεια των μαθητών θεωρείτε ότι αποτελεί πρόκληση για σας; Από την εμπειρία σας πιστεύετε πως προκύπτουν ζητήματα εξαιτίας της; Κάποια παραδείγματα; Με ποιους τρόπους διαχειρίζεστε αυτά τα ζητήματα;
6. Τι νιώθετε ότι θέλετε να προσφέρετε στους μαθητές σας, που παρουσιάζουν ετερογενή χαρακτηριστικά μεταξύ τους;
7. Τι νιώθετε ότι θα μπορούσατε να κάνετε διαφορετικά, ώστε να διαχειριστείτε την ετερογένεια;
8. Μαθαίνετε κάτι εσείς από τα παιδιά;

2^{ος} Άξονας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στην πρόκληση της ανομοιογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης

9. Πώς θα ορίζατε τη μαθητική ετερογένεια;

10. Είναι θετική ή αρνητική για εσάς η ετερογένεια μιας σχολικής τάξης και γιατί;
11. Τι χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει τη μαθητική ετερογένεια;
12. Πώς θα περιγράφατε τις στρατηγικές και τις διδακτικές μεθόδους, που χρησιμοποιείτε; Θα λέγατε ότι αποτελούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για την αντιμετώπιση της ετερογένειας;
13. Θεωρείτε ότι συμπεριλαμβάνετε πολιτισμικά τους μαθητές σας; Με ποιους τρόπους συμπεριλαμβάνετε τη διαφορετικότητα των μαθητών σας; Κάποια παραδείγματα;
14. Πώς ενδυναμώνετε κι ενισχύετε τη συνεργασία και το διάλογο μέσα στην τάξη σας;
15. Επικοινωνείτε/συνεργάζεστε με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, που διδάσκουν σε τμήματα με ετερογενή χαρακτηριστικά;
16. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας απέναντι σε αυτή τη σύγχρονη πρόκληση;

3^{ος} Άξονας: Οι πρακτικές, που υιοθετούν, προκειμένου να διαμορφώσουν το ρόλο τους, απαντώντας στην πρόκληση;

17. Διαφοροποιείτε με κάποιο τρόπο τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους διαφέροντες μαθητές; Και αν ναι, πώς;
18. Κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά (συνήθειες, τρόποι συμπεριφοράς, προϋπάρχουσες εμπειρίες, καταγωγή, κ.τ.λ.) των μαθητών σας;
19. Πώς θα παίρνατε βοήθεια για το έργο σας σε ένα τμήμα με μαθητική ετερογένεια;
20. Έχετε παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια ή επιμορφώσεις, που σας έχουν εκπαιδεύσει πάνω στη διαχείριση ανομοιογενών τμημάτων; Εάν ναι, τι περιεχόμενο και προσανατολισμό είχαν; Σε τι σας βοήθησαν;
21. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες, για τους οποίους θα επιλέγατε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
22. Ποιες αλλαγές θα προτείνατε εσείς ότι χρειάζεται να γίνουν στο έργο σας για να ανταποκριθείτε στην ετερογένεια της τάξης;
23. Ποια είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα, που θα έφερναν ή περιμένετε να φέρουν οι αλλαγές αυτές;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που μου διαθέσατε!