



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου,
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: Ρομά Μαθητές στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων: Ο ρόλος της Γλώσσας

Φοιτητής: Καλαμπούκης Ευστάθιος (Α.Μ.: 1013117)

1^η επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Σταθοπούλου Χαρίκλεια

2^η επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Γκανά Ελένη

Βόλος, 2017

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	5
I. Θεωρητικό Μέρος.....	6
1. Εισαγωγή	6
2. Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα	9
4. Η φύση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	11
5. Οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	12
6. Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	14
7. Ο ρόλος της γλώσσας.....	15
• <u>7.1. Πολυγλωσσία στο μάθημα των μαθηματικών</u>	15
• <u>7.2. Η γλώσσα ως πολιτισμικό στοιχείο</u>	17
• <u>7.3. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στο μάθημα των μαθηματικών εξαιτίας της Γλώσσας</u>	19
8. Τα μαθηματικά ως πολιτισμικό προϊόν	24
• <u>8.1 Κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης</u>	29
• <u>8.2. Κανόνες μαθηματικής αλληλεπίδρασης</u>	29
9. Μαθηματική Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση	30
10. Μειονότητα, Ένταξη και Συναφή έννοιες	32
11. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας	34
12. Διδακτική διαχείριση	35
13. Στόχοι της Διαπολιτισμικής Διδακτικής.....	36
14. Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής	36
15. Παράγοντες επιρροής	38
• <u>15.1 Κουλτούρα</u>	38
• <u>15.2. Ποικιλομορφία</u>	38
• <u>15.3. Διενέξεις</u>	39
16. Χαρακτηριστικά Πολυπολιτισμικών Τάξεων.....	40
17. Ο παράγοντας Εκπαιδευτικός	41
• <u>17.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια κοινωνία της μάθησης</u>	41
• <u>17.2. Οι διαστάσεις που παίρνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο</u>	42
• <u>17.3. Η γνώση του εκπαιδευτικού για το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών του – Ο δάσκαλος φορέας πολιτισμού</u>	44

• <u>17.4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα ως απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού</u>	44
• <u>17.5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών</u>	47
• <u>17.6. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών</u>	50
18. Ο παράγοντας: Μαθητής	55
• <u>18.1. Τα χαρακτηριστικά του μαθητή</u>	55
• <u>18.2. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών</u>	56
19. Τα Μοντέλα εκπαίδευσης	60
• <u>19.1. α. Το αφομοιωτικό μοντέλο</u>	60
• <u>19.2. β. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης</u>	61
• <u>19.3. γ. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο</u>	62
• <u>19.4. δ. Το αντιρατσιστικό μοντέλο</u>	63
• <u>19.5. ε. Το διαπολιτισμικό μοντέλο</u>	64
20. Διδακτικές Μέθοδοι	65
• <u>20.1. Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα</u>	66
• <u>20.4. Διδακτική αξιοποίηση των εικόνων</u>	70
• <u>20.5. Απλούστευση της γλώσσας</u>	71
• <u>20.6. Η μέθοδος project</u>	72
21. Η οικογένεια	76
Π. Ερευνητικό Μέρος.....	77
22. Ρομά	77
• <u>22.1. Θύματα διακρίσεων</u>	77
• <u>22.2. Γλώσσα</u>	78
23. Ερευνητικό ερώτημα και ερευνητικοί σκοποί	79
24. Μεθοδολογία της έρευνας	79
• <u>24.1. Παρατήρηση</u>	81
• <u>24.2. Συνέντευξη</u>	82
25. Πλαίσιο της Έρευνας- Συμμετέχοντες	82
26. Αποτελέσματα μεθόδων	88
27. Δεδομένα συνέντευξης	91
28. Συζήτηση-Συμπεράσματα	93
Βιβλιογραφία	96
• <u>Ελληνική Βιβλιογραφία</u>	96
• <u>Ξένη βιβλιογραφία</u>	101

Παράρτημα..... 106

Ευχαριστίες

Προτού ξεκινήσω την λεπτομερή παρουσίαση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να αναφερθώ στους σημαντικότερους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην επιτυχημένη διεκπεραίωση της. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις επόπτριες καθηγήτριες κ. Χαρίκλεια Σταθοπούλου και κ. Γκανά Ελένη. Η βοήθειά τους, από τη στιγμή που οριοθετήσαμε το θέμα της εργασίας μέχρι και την ολοκλήρωσή της, ήταν παραπάνω από σημαντική. Με τις συμβουλές που μου έδωσαν κατάφερα να ανταπεξέλθω σε μία πρωτόγνωρη για εμένα πρόκληση αλλά και μέσω της όλης διαδικασίας να κάνω το «παραπάνω» βήμα.

Συνεχίζοντας, θα πρέπει να αποδώσω ευχαριστίες σε ολόκληρο το προσωπικό του 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας Μαγνησίας που μέσω της συμπεριφοράς τους με έκαναν να νιώσω άνετα από την πρώτη στιγμή. Ωστόσο, ιδιαίτερη μνεΐα πρέπει να γίνει στον Ιωάννη Μακαντάση, τον εκπαιδευτικό του τμήματος στο οποίο πραγματοποιήθηκε το ερευνητικό έργο. Η συνεισφορά του στην ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που είχα προγραμματίσει ήταν μείζονος σημασίας, όσο ήταν και οι καίριες συμβουλές του. Αν και μέσα από τη συναναστροφή μαζί του απέκτησα αρκετές γνώσεις και πλούσιες εμπειρίες, το σημαντικότερο ήταν ότι ήρθα σε επαφή με ένα άτομο που το θεωρώ, πλέον, δικό «μου».

Εν τέλει, ευχαριστώ τους φίλους μου για την ηθική συμπαράσταση και κατανόηση που έδειξαν απέναντί μου, αλλά περισσότερο από όλους οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που χωρίς αυτή δε θα βρισκόμουν στη θέση που βρίσκομαι τώρα και της οποίας το όνομα οφείλει να πηγαίνει μόνο «μπροστά».

I. Θεωρητικό Μέρος

1. Εισαγωγή

Οι πολιτισμοί δεν διαφέρουν μόνον από χώρα σε χώρα. Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές και μέσα στην ίδια κοινωνία. Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από έντονες τάσεις παγκοσμιοποίησης με συνέπεια να σπανίζουν οι κοινωνίες με υψηλό βαθμό πολιτισμικής ομοιογένειας. Ο πλέον κυρίαρχος τύπος κοινωνίας είναι αυτός στον οποίο συνυπάρχουν και συμβιώνουν διαφορετικοί πολιτισμοί και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Όπως είναι γνωστό, τέτοιες ομάδες είναι οι εθνικές μειονότητες, οι μετανάστες, οι θρησκευτικές μειονότητες, οι γλωσσικές μειονότητες κ.λπ. Συνεπώς οι περισσότερες κοινωνίες του καιρού μας είναι πολυπολιτισμικές. Η πολιτισμική διαφορά γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης είτε θετικής είτε αρνητικής. Κάποιοι πολιτισμοί χαρακτηρίζονται ανώτεροι, σημαντικότεροι, πιο ανεπτυγμένοι και κάποιοι άλλοι κατώτεροι και λιγότερο ή καθόλου ανεπτυγμένοι. Η εκάστοτε κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα ορίζει τα κριτήρια με βάση τα οποία οι άλλοι πολιτισμοί γίνονται αντιληπτοί, κρίνονται και αξιολογούνται. Όσοι πολιτισμοί δεν πληρούν τα κριτήρια της πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας αξιολογούνται αρνητικά και θεωρούνται ότι υστερούν (Μαρία Κάππου, 2013).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πλέον, είναι δύσκολο να συναντήσουμε κοινωνίες οι οποίες δεν είναι πολυπολιτισμικές. Φυσικά από τη στιγμή που δημιουργήθηκαν πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κατέστη επιτακτική και η ανάγκη αποτελεσματικής εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Η ανάγκη αυτή προσπαθεί να επιλυθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την οποία υπάρχει μία μεγάλη βιβλιογραφία. Μεγάλο έργο σε αυτόν τον τομέα έχει παρουσιάσει ο Helmut Essinger (1988). Αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί στη γλώσσα. Εδώ και αρκετά χρόνια εξετάζει ο ρόλος της γλώσσας στην διδασκαλία των μαθηματικών. Στην ευρύτερη βιβλιογραφία αναλύεται όχι μόνο η δυνατότητα του μαθητή, που προέρχεται από μία γλωσσική μειονότητα, να γνωρίζει τη σημασία κάποιων λέξεων αλλά πολύ σημαντική κρίνεται και η ικανότητα του να προσδίδει στις λέξεις το νόημα που τους αρμόζει αναλόγως του πλαισίου στο οποίο αναφέρονται. Σημαντικό ερευνητικό έργο σε αυτό το τομέα έχουν παρουσιάσει οι Gorgorio και Planas (1999, 2000, 2001), με διάφορες έρευνες τους πάνω στο ρόλο της γλώσσας στη μαθηματική εκπαίδευση μεταναστών μαθητών.

Οι ίδιες θεωρούν τη γλώσσα ως ένα κοινωνικό εργαλείο μέσα στην τάξη των μαθηματικών αλλά και ως ένα όχημα για την κατασκευή της μαθηματικής γνώσης, κυρίως μέσω της συζήτησης. Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι ίδιες το 2001 επισημαίνει τη σύνδεση κοινωνικών, πολιτισμικών και γλωσσικών πτυχών της μαθηματικής διδασκαλίας και γνώσης, και αποτυπώνει το γεγονός ότι, ακόμα και αν η μαθηματική γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί διεθνής, η γλώσσα του «κάνω μαθηματικά μέσα στην τάξη» είναι μακριά από το να είναι παγκόσμια. Επίσης οι Σταθοπούλου και Καλαβάσης (Stathopoulou, Kalabasis, 2007) σε έρευνα που έγινε στο Ζεφύρι Αττικής συζητάνε για το πώς οι διαφορές στη γλώσσα και την κουλτούρα, οι οποίες συνδέονται με την ταυτότητα μιας ομάδας Ρομά μαθητών συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών στη σχολική τάξη.

Από τη στιγμή όμως που αναφερόμαστε στη διδασκαλία των μαθηματικών σε μία πολυπολιτισμική τάξη, λόγος πρέπει να γίνει και για αυτούς που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα. Ο μεγαλύτερος παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο που πραγματοποιείται η διδασκαλία μέσα στη διαπολιτισμική τάξη, είναι ο εκπαιδευτικός. Αυτό γίνεται μέσω των προσδοκιών του, μέσω των χαρακτηριστικών του και μέσω των απόψεων του περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003). Βέβαια οι απόψεις του εκπαιδευτικού, συνδέονται άμεσα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του και εν τέλει τις στρατηγικές στη διδασκαλία του. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Ed Elbers & Mariëtte de Haan, 2005) μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους προκειμένου να ξεπεραστούν τα γλωσσικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εκτός κυρίως ρεύματος, είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Εκτός από αυτή τη μέθοδο, αρκετά θετικά αποτελέσματα φαίνεται να έχει και η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Gorgorio & Planas, 2001). Συνεχίζοντας, όπως υποστηρίζουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Gorgorio τα διάφορα ατομικά και πολιτισμικά στοιχεία του κάθε μαθητή μπορεί να επηρεάσουν το τι κατανοεί ο ίδιος κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών. Τέλος μέσα από την έρευνα της Britta Hawighorst (2005) αλλά και των Gorgorio & Planas αναδεικνύεται ο ρόλος της οικογένειας στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Από τη στιγμή που αποτελεί το κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο μαθητής, του μεταδίδει συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία. Κάποια από αυτά μπορεί να υπαγορεύουν το ρόλο που πρέπει να έχει ο μαθητής στην τάξη (ενεργητικός ή παθητικός) ή ακόμα και οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται

στις πράξεις υπολογισμού (ένας μαθητής από την Ισπανία μπορεί να επιλύει το πολλαπλασιασμό με τρόπο διαφορετικό από αυτό που χρησιμοποιεί ένας μαθητής από το Ισραήλ).

Με βάση όλα τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς ότι έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες πάνω στο ρόλο της γλώσσας στη διδασκαλία των μαθηματικών σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Οι έρευνες αυτές όμως περιλαμβάνουν κυρίως μαθητές που είναι μετανάστες. Αυτό σημαίνει ότι έχουν μεγαλώσει σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, χρησιμοποιώντας (κατά πάσα πιθανότητα) μία αρκετά διαφορετική γλώσσα από αυτή που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των μαθηματικών στις χώρες που έχουν πλέον εγκατασταθεί. Τι συμβαίνει όμως αν μελετήσουμε άτομα τα οποία, αν και έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει αποκλειστικά σε μία χώρα, από τη βρεφική μέχρι την αρχική παιδική ηλικία χρησιμοποιούν κυρίως μία γλώσσα ενώ με την έναρξη του σχολείου (ή του νηπιαγωγείου) χρησιμοποιούν περισσότερο μία άλλη ; Τι συμβαίνει αν στο σπίτι και με τους φίλους τους χρησιμοποιούν μία συγκεκριμένη γλώσσα και στο σχολείο μία εντελώς διαφορετική ; Μία ακριβώς τέτοια περίπτωση, που μας ενδιέφερε να μελετήσουμε είναι οι Ρομά. Η κοινωνική ομάδα των Ρομά αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση. Ορισμένοι έχουν ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία ενώ για κάποιους άλλους η ένταξη δεν επήλθε ποτέ για διάφορους λόγους. Ένα από τους λόγους που κάνει τους Ρομά μαθητές να βρίσκονται σε ένα παρόμοιο επίπεδο με αυτό των μαθητών που μόλις έχουν μετακινηθεί σε μία νέα χώρα, με μία εντελώς διαφορετική γλώσσα από την μητρική τους, είναι ακριβώς ότι και αυτοί συνήθως βρίσκονται αντιμέτωποι με γλωσσικά εμπόδια. Η πλειονότητα των Ρομά μαθητών ενώ βρίσκεται στο σχολείο χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα. Από την άλλη όταν οι ίδιοι μαθητές επιστρέφουν σπίτι ή συναναστρέφονται με φίλους τους Ρομά (για παράδειγμα αν παίζουν το απόγευμα στην γειτονιά), χρησιμοποιούν την δική τους γλώσσα, την Ρομανί. Με βάση αυτά καταλαβαίνει κανείς ότι οι Ρομά μαθητές βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κοινωνικούς και συνεπώς γλωσσικούς κόσμους. Αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών, όπως θα φανεί και παρακάτω, η Γλώσσα παίζει ένα τεράστιο ρόλο. Ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας των μαθηματικών βασίζεται στα (λεκτικά) προβλήματα. Ποιος όμως μπορεί να απαντήσει σωστά σε ένα πρόβλημα άμα δεν γνωρίζει τη σημασία των λέξεων. Φανταστείτε τον εαυτό σας, να προσπαθήσει να λύσει ένα λεκτικό πρόβλημα χωρίς να βρίσκεται σε θέση να δώσει νόημα σε λέξεις-κλειδιά του προβλήματος. Θα

ήταν πρακτικά αδύνατο. Με βάση αυτό το συλλογισμό η συγκεκριμένη εργασία προσπαθεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα αν η πλειονότητα των Ρομά μαθητών (και στην περίπτωση που μπορεί να γενικευτεί, αν όλοι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια γλωσσικά θέματα) έχει κακές επιδόσεις στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων επειδή οι ίδιοι μαθητές συναντούν δυσκολίες με την κατανόηση της Γλώσσας διδασκαλίας των μαθηματικών. Η προσέγγιση αυτής της απάντησης γίνεται με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος πραγματοποιείται έμμεσα μέσω του θεωρητικού μέρους όπου γίνεται λόγος γενικότερα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ρόλο της γλώσσας στα μαθηματικά, τα μαθηματικά στην διαπολιτισμική αγωγή και τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ο άλλος δίνεται άμεσα μέσω ενός ερευνητικού έργου που πραγματοποιήσα σε γενικό σχολείο στο οποίο ένα πολύ μεγάλο μέρος των μαθητών είναι Ρομά. Στόχος του ερευνητικού έργου που πραγματοποιήθηκε ήταν να διερευνηθεί αν στους Ρομά μαθητές, η γλώσσα θα αποτελέσει τροχοπέδη στη διδασκαλία των Μαθηματικών με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που επηρεάζει και τους μετανάστες μαθητές. Επιπλέον, στην περίπτωση που αποτελεί εμπόδιο, θα ήταν χρήσιμες οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα ;

2. Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα ως όρος μπορεί δύσκολα να ορισθεί (η ακριβής έννοιά του). Αποτελεί μία διαλεκτική σχέση, μία πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται άμεσα με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και αυτόματα ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. «Τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» (multicultural) και «διαπολιτισμικός» (intercultural) δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Συνήθως όμως, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Διαφορετικά, όπως αναφέρονται στους όρους αυτούς πολλοί μελετητές: με τον όρο «πολυπολιτισμικός» υπονοούν απλά την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικός» εκφράζουν τη σχέση

και τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών των πολιτισμών (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1994). Αναφορικά με τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα», δεν θα πρέπει ούτε στο ελάχιστο κάποιος να τους θεωρεί συνώνυμους ή ταυτόσημους. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 1989). Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι αναλυτικός κυρίως όρος, ενώ στον όρο «διαπολιτισμικότητα» προσδίδεται περιεχόμενο κανονιστικού χαρακτήρα. Στις περισσότερες χώρες χρησιμοποιείται πιο πολύ ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», και η χρήση του έχει τόσο κανονιστικό, όσο και αναλυτικό περιεχόμενο. Επίσης κάτι, που διαφοροποιεί τους δύο αυτούς όρους, είναι ότι η πολυπολιτισμικότητα ενδιαφέρεται κυρίως για τη διατήρηση της πολυπολιτισμικής κατάστασης όπως είναι, ενώ η διαπολιτισμική ιδέα δε μένει μόνο σ' αυτό το επίπεδο. Δεν αποσκοπεί απλά στο να υπάρχουν μόνο ο ένας πολιτισμός δίπλα στον άλλο, αλλά να υπάρχει «ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία», να κυριαρχεί η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η εμπιστοσύνη μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τέλος, η διαπολιτισμική ιδέα αφορά ιδιαίτερα θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, παρά μεμονωμένα άτομα. Κινείται δηλαδή σ' ένα μακρύ επίπεδο και αφορά όλο το σύνολο της κοινωνίας (Δαμανάκης 1993).

3. Η πολυπολιτισμικότητα και η ανάγκη εφαρμογής της στην εκπαίδευση: πώς προέκυψε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει επηρεάσει τους τομείς της οικονομίας, της πληροφορίας και της κουλτούρας. Και αυτό διότι η ελεύθερη διακίνηση των πολιτών αναγκάζει την προσαρμογή όλων στα νέα δεδομένα του πολυπολιτισμού με στόχο την καλύτερη διαβίωση των ατόμων. Το γεγονός αυτό δε θα μπορούσε φυσικά να αφήσει ανεπηρέαστο και τον τομέα της εκπαίδευσης. Έχουμε φτάσει σε μια εποχή όπου λογικά ίσως είναι ανώφελο να αναφερόμαστε στην εκπαίδευση χωρίς ο όρος «εκπαίδευση» να συνοδεύεται από τον όρο «πολυπολιτισμική». Η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» προέκυψε λοιπόν ως ανάγκη επιβεβλημένη από τα νέα κοινωνικά δεδομένα. Στις μέρες μας, στα ελληνικά σχολεία και στα σχολεία πολλών χωρών της Ευρώπης οι τάξεις δεν είναι πλέον ομοιογενείς. Επομένως η καθημερινή διδακτική

πράξη αναδεικνύει την ανάγκη λήψης αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό όσον αφορά το είδος των διδακτικών και επικοινωνιακών στρατηγικών που θα πρέπει να αξιοποιηθούν για την ικανοποίηση των πολυδιάστατων αναγκών των «διαφορετικών» μαθητών του (Βερυκάκη, 2002).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε από τα διάφορα προγράμματα και πρακτικές που εφηύραν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, ανάγκες, και προσδοκίες των ποικίλων εθνικών ομάδων. Άρα η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι στην πραγματικότητα ένα αναγνωρίσιμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για αυτό εξάλλου, πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση για να περιγράψουν μια πλατιά ποικιλία προγραμμάτων και πρακτικών που σχετίζονται με τη μορφωτική ισότητα, το γυναικείο φύλο, τις εθνικές ομάδες, τις γλωσσικές μειονότητες και τις ομάδες ανθρώπων με χαμηλά εισοδήματα. Στο χώρο ενός σχολείου η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ενσωματώνει τις εμπειρίες διαφορετικών εθνικών ομάδων. Σε ένα διαφορετικό σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να σχετίζεται με τις εμπειρίες των διαφορετικών εθνικών ομάδων αλλά και των γυναικών. Σε ένα τρίτο σχολείο ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει μία ολική σχολική μεταρρυθμιστική προσπάθεια σχεδιασμένη να ενισχύσει την μορφωτική ισότητα για ένα εύρος πολιτισμικών, εθνικών και οικονομικών ομάδων. Αυτός ο ορισμός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ευρύτερος αφού περιλαμβάνει όλες τις «διαφορετικότητες» και αναφέρεται σε μία προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Banks, 1997).

4. Η φύση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει τρεις διαστάσεις: μια ιδέα ή έννοια, μια εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση και μία διαδικασία. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ιδέα ή έννοια που αποδέχεται ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη και τα εθνικά, φυλετικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο του σχολείου. Μερικοί μαθητές, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών τους, έχουν καλύτερη πιθανότητα να πετύχουν στο σχολείο, όπως αυτό είναι δομημένο, σε σχέση με κάποιους άλλους μαθητές που ανήκουν σε άλλες ομάδες ή που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή ένα χαρακτηριστικό ακόμα και των σημερινών

σχολείων είναι η ύπαρξη διακρίσεων. Το φύλο, η κοινωνική τάξη και το «χρώμα» δυστυχώς εξακολουθούν να επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Banks, 1997).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι επιπλέον μια εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση σχεδιασμένη να «μεταμορφώσει» το σχολείο σε χώρο όπου μαθητές και των δύο φύλων και από διαφορετικές πολιτισμικές ή εθνικές ομάδες να έχουν ίσες ευκαιρίες σχολικής επιτυχίας. Αυτού του είδους η εκπαίδευση βλέπει το σχολείο ως ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από «ποικιλίες» και μέλη που αλληλοεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό. Επομένως όλα τα βασικά στοιχεία του σχολείου πρέπει να αλλάξουν ώστε αυτό να μεταμορφωθεί σε ένα χώρο ίσων ευκαιριών μόρφωσης. Η εστίαση μόνο σε ένα στοιχείο, όπως για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα, δε θα οδηγήσει στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Banks, 1997).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι και μια συνεχής διαδικασία της οποίας οι στόχοι δε θα γίνουν ποτέ πλήρως αντιληπτοί. Η εκπαιδευτική-μορφωτική ισότητα, όπως και η ελευθερία και η δικαιοσύνη, είναι ιδανικά για τα οποία οι άνθρωποι συνεχώς αγωνίζονται αλλά ποτέ δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν πλήρως. Ο ρατσισμός και οι διακρίσεις απέναντι σε άτομα «διαφορετικά» και τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες θα συνεχίσουν να υπάρχουν σε κάποιο βαθμό όσο σκληρά και αν εργαστούμε για να εξουδετερώσουμε τα προβλήματα. Όταν η προκατάληψη και οι διακρίσεις μειωθούν απέναντι σε μια ομάδα, συνήθως κατευθύνονται απέναντι σε μια άλλη ή απλά παίρνουν καινούρια μορφή. Λόγω του ότι οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δε μπορούν να κατακτηθούν πλήρως, οφείλουμε να αγωνιζόμαστε συνεχώς με σκοπό να ενισχύσουμε τη μορφωτική ισότητα για όλους τους μαθητές (Banks, 1997).

5. Οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πολλοί δάσκαλοι όταν ακούνε για πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούν ότι το περιεχόμενο της σχετίζεται μόνο με εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές ομάδες. Ο περιορισμός όμως της έννοιας της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκλειστικά ως περιεχόμενο που σχετίζεται με ποικίλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες είναι προβληματικός. Οι δάσκαλοι που δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν με ποιο τρόπο τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους σχετίζονται με πολιτισμικά θέματα θα οδηγηθούν πολύ εύκολα σε παράβλεψη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με το

επιχείρημα ότι δεν είναι σχετική με τις θεματικές περιοχές τους. Αυτές οι απόψεις συναντώνται κυρίως στους δασκάλους των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Οι δάσκαλοι αυτοί συχνά δηλώνουν ότι, «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ιδανική για τις κοινωνικές επιστήμες και για τους δασκάλους λογοτεχνίας. Δεν έχει να κάνει τίποτα με μας. Τα μαθηματικά και η επιστήμη παραμένουν ίδια ανεξάρτητα από την κουλτούρα των παιδιών». Καταλαβαίνει κανείς λοιπόν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να οριστεί επακριβώς, με λεπτομέρεια, και να γίνει κατανοητή ώστε οι εκπαιδευτικοί όλων των θεματικών περιοχών να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή με κατάλληλους τρόπους. Έτσι θα μειωθεί και η όποια αντίσταση-άρνηση υπάρχει απέναντι σε αυτήν» (Σάββα, 2004, σελ. 12-15).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αρχές, όπως είναι η μετάδοση πληροφοριών και εμπειριών, μείωση των ρατσιστικών αντιλήψεων, ευαισθητοποίηση, αλληλεγγύη, ευκολότερη επικοινωνία, σεβασμός στο διαφορετικό και ειρήνη μεταξύ ατόμων από άλλους πολιτισμούς (Μάρκου, 1997).

«Ο Helmut Essinger ορίζει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy): στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της συμπάραστασης και της συμπάθειας στους προβληματισμούς και στις ιδιαιτερότητες των άλλων.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: προώθηση παροχής ίσων ευκαιριών και την κατάργηση οποιονδήποτε διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2000).
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: πρέπει να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης κάθε πολιτισμικής ομάδας (Ζωγράφου, 2003).
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: ο εποικοδομητικός διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ των λαών αντιμετωπίζουν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Νικολάου, 2000)» (Παπαβασιλείου, σελίδα 11, 2015).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- ❖ αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα
 - ❖ έχει ως πεδίο αναφοράς της την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
 - ❖ διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου
 - ❖ προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
 - ❖ δημιουργεί προϋποθέσεις για την υποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής
 - ❖ προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση, και διεύρυνση των κοινωνικό-κεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
 - ❖ διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες και
 - ❖ αποτελεί μέσο για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.
-

6. Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο σημαντικότερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ικανότητες που βοηθούν να συμβιώσουν εποικοδομητικά μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (Παπάς, 1997). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθά στο να γίνεται αποδεκτή και σεβαστή η διαφορετικότητα και να αναγνωρίζεται η κουλτούρα του άλλου. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αξιοποιούνται οι επιμέρους πολιτισμοί και δε δημιουργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις (Δαμανάκης, 1989; Γκότοβος, 2002).

Κάποιοι άλλοι επιμέρους στόχοι είναι: αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, σεβασμός για τους πολιτισμούς, θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων, αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής, αλληλεγγύη, συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας, συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ίσες ευκαιρίες.

Αυτοί οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσω των ομάδων που αποτελούν την μειονότητα και μέσα από τις ομάδες που είναι η πλειοψηφία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να ενισχύει τις μειονότητες παρέχοντάς τους γνώσεις, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας που μιλάνε οι πολλοί, και δεξιότητες που συμβάλλουν στο αίσθημα ασφάλειας και στην ένταξή τους στην κοινωνία. Η πλειοψηφία, από την άλλη πλευρά, πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να ξεπεράσει αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις και να μην θεωρούν ότι είναι ανώτεροι απέναντι στις μειονότητες.

Η διαπολιτισμική τάξη είναι ανοιχτή στην κοινωνία, ενώ διδάσκαλος και διδασκόμενοι δεν ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, οπότε βλέπουν και με διαφορετική ματιά τις καταστάσεις και τον κόσμο (Bernstein, 1989; Baker, 2001). Τα βιώματα, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορούν να γίνουν κομμάτι της διδακτέας ύλης (Σάββα, 2004).

7. Ο ρόλος της γλώσσας

7.1. Πολυγλωσσία στο μάθημα των μαθηματικών

«Η μαθηματική εκπαίδευση ξεκινά μέσα από τη γλώσσα, αναπτύσσεται και σκοντάφτει λόγω της γλώσσας, και τα αποτελέσματά της συχνά αξιολογούνται μέσα από τη γλώσσα» (Durkin, 1991:3).

«Το πιο πάνω απόσπασμα από τον Durkin υπογραμμίζει τον καταλυτικό ρόλο της γλώσσας ως μέσο για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών. Η γλώσσα μπορεί να διευκολύνει και να στηρίζει, αλλά και να αποτελέσει τροχοπέδη για την επιτυχημένη εκμάθηση των μαθηματικών. Η μεγαλύτερη πρόκληση σε πολυγλωσσικές τάξεις έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ η χρήση της επίσημης γλώσσας του σχολείου είναι αναπόφευκτη, πολλοί μαθητές, κυρίως αλλόγλωσσα παιδιά μεταναστών, δεν διαθέτουν το απαραίτητο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας έτσι ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες των μαθηματικών που παρουσιάζονται σε γλωσσικά περιβάλλοντα (Setati, Molefe, & Langa, 2008). Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο περίπλοκα όταν προστίθενται και άλλοι παράγοντες, όπως η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων στην τάξη, ανάμεσα στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και διάφορες γλώσσες που χρησιμοποιούνται ευρέως εκτός τάξης (Setati & Adler, 2000), καθώς και η (μη) γνώση του εκπαιδευτικού για τις διάφορες γλώσσες των μαθητών σε μια τάξη (Khisty & Chval, 2002). Για να υπάρξει συνέχεια θα πρέπει να

διευκρινιστεί η έννοια της πολυγλωσσίας και η σχέση της με τη σχολική τάξη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης τη διακρίνει ανάμεσα σε δύο μορφές:

Η κοινωνική πολυγλωσσία (multilingualism) αναφέρεται στην ύπαρξη περισσότερων της μιας γλωσσικών ποικιλιών σε μια γεωγραφική περιοχή, ανεξαρτήτως του μεγέθους της. Οι γλωσσικές αυτές ποικιλίες μπορεί να είναι επισήμως αναγνωρισμένες ως γλώσσες (π.χ. η επίσημη γλώσσα ενός κράτους) ή και όχι (π.χ. διάλεκτοι).

Η ατομική πολυγλωσσία (plurilingualism) αναφέρεται στο εύρος γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο, και περιλαμβάνει αυτό που αποκαλούμε «μητρική γλώσσα» και όλες τις άλλες γλώσσες ή ποικιλίες που ομιλούνται από το άτομο. Η ατομική πολυγλωσσία βρίσκεται σε αντίθεση με τη μονογλωσσία. Κατά συνέπεια, σε κάποιες κοινωνικά πολυγλωσσικές περιοχές, κάποιοι άνθρωποι είναι μονόγλωσσοι και κάποιοι άλλοι ατομικά πολύγλωσσοι.

Μια τέτοια περιοχή θα μπορούσε να θεωρηθεί και η σχολική τάξη, με διάφορα σενάρια πολυγλωσσίας (Clarkson, 2004). Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Μονόγλωσσοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις μονόγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών-παιδιών μεταναστών, με τους πολύγλωσσους μαθητές να μιλούν διαφορετικές γλώσσες (π.χ. αστικά σχολεία στην Αυστραλία)
- Μονόγλωσσοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις πολύγλωσσων μαθητών που μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα (π.χ. Αμερικάνοι εκπαιδευτικοί και ισπανόφωνοι μαθητές σε περιοχές των Η.Π.Α.)
- Κυρίως μονόγλωσσοι δάσκαλοι αντιμέτωποι με μαζικές αφίξεις παιδιών μεταναστών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες (π.χ. διάφορες αστικές περιοχές στην Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία)
- Πολύγλωσσοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πολύγλωσσους μαθητές, σε συγκεκριμένη γλώσσα διδασκαλίας που δεν είναι η μητρική ούτε των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και των μαθητών (π.χ. Παπούα Νέα Γουινέα, Δυτικό Τιμόρ)

Τα πιο πάνω παραδείγματα αναφέρονται σε πραγματικές περιπτώσεις και αφορούν στις σχολικές τάξεις ανεξάρτητα από το μάθημα που διδάσκεται. Στο μάθημα των

μαθηματικών, τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο πολύπλοκα, ίσως γιατί η μάθηση και η διδασκαλία τους βασίζεται στη γλώσσα, περισσότερο απ' ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο σχολικό αντικείμενο (Barwell, 2008). Τα μαθηματικά έχουν να κάνουν με σχέσεις: σχέσεις ανάμεσα σε αριθμούς, κατηγορίες, γεωμετρικά σχήματα, μεταβλητές κτλ. Γενικά, οι σχέσεις αυτές είναι εκ φύσεως αφηρημένες και μπορούν να αποκτήσουν υπόσταση μόνο μέσω της γλώσσας. Έτσι, ενώ τα μαθηματικά θεωρούνται από πολλούς ως αντικείμενο ανεξάρτητο της γλώσσας, στην πραγματικότητα η μάθηση του αντικειμένου βασίζεται κυρίως σε αυτήν» (Χατζησωτηρίου, Ξενοφώντος, 2014, σελ. 220-221).

7.2. Η γλώσσα ως πολιτισμικό στοιχείο

Μία αντίληψη η οποία πρέπει να εξεταστεί διεξοδικά είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές (ή ακόμα και οι μαθητές που απλά ανήκουν σε μία κοινωνική ομάδα η οποία διαφοροποιείται σε θέμα γλώσσας σε σχέση με την κυρίαρχη) κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης τους προέρχονται από γνωστικές ανεπάρκειες.

«Η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο συνεννόησης ή ένα μέσο επικοινωνίας. Αποτελεί τον φορέα και τον εκφραστή ιδεών, αξιών και αντιλήψεων. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνεπάγεται, ως έναν βαθμό, και την ταυτόχρονη κατανόηση και υιοθέτηση του αντίστοιχου πολιτισμού. Πολιτισμός θεωρείται γενικά ένα σύνολο αντιλήψεων, ιδεών, αξιών, στάσεων, τρόπων σκέψης και δράσης που χαρακτηρίζουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή κάποια ανθρώπινη κοινότητα. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι άσχετα και ασύνδετα μεταξύ τους, αλλά αποτελούν ένα οργανωμένο σύνολο που διαθέτει συγκρότηση, συνοχή και ομοιογένεια και οι αρχές του διαμορφώνουν και επηρεάζουν ασυναίσθητα τη συμπεριφορά των μελών της κοινότητας. Η ύπαρξη του πολιτισμού αποτελεί μια αναγκαιότητα, γιατί αυτός είναι το μόνο μέσο με το οποίο ο άνθρωπος επιτυγχάνει να οργανώσει τα διάφορα δεδομένα του εξωτερικού κόσμου και να βάλει μια τάξη στο χάος των ερεθισμάτων και των φαινομένων με τα οποία έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος. Ο πολιτισμός είναι, λοιπόν, ένας τρόπος σύλληψης, οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας, ο οποίος ταιριάζει σε μια συγκεκριμένη ανθρώπινη κοινότητα.

Όμως, ο τρόπος αυτός δεν είναι ούτε ο μοναδικός, ούτε κατ' ανάγκη και ο πιο αντικειμενικός, αφού αποτελεί μια πραγματικότητα που ισχύει για τα μέλη μίας μόνο συγκεκριμένης κοινότητας. Επειδή τα άτομα ταυτίζονται με το πολιτισμικό σύστημα μέσα στο οποίο έχουν ανατραφεί και διαμορφωθεί, θεωρούν πως οι δικές τους αντιλήψεις είναι οι πιο ορθές και αντικειμενικές. Κρίνοντας, δηλαδή, μέσα από το δικό τους πολιτισμικό μικροσύμπαν (σύνολο αξιών, αντιλήψεων, αρχών, κανόνων κ.λπ. που ισχύουν σε έναν περιορισμένο γεωγραφικό ή κοινωνικό χώρο), δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι κάτι που είναι γι' αυτούς σωστό, ορθό ή αποδεκτό είναι δυνατόν να μην ισχύει στο πλαίσιο ενός άλλου πολιτισμού, ο οποίος λειτουργεί με διαφορετικές αρχές και αξίες.

Αν τώρα σκεφθεί κανείς ότι η γλώσσα συμβαδίζει με την κουλτούρα, αντιλαμβάνεται ότι το πολιτισμικό στοιχείο είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία εκμάθησης των γλωσσών. Έχοντας επίγνωση του δεδομένου αυτού, οι συγγραφείς των εγχειριδίων διδασκαλίας των ξένων γλωσσών περιλαμβάνουν πολλές πληροφορίες που αναφέρονται στο φυσικό περιβάλλον, στην οικονομία, στην ιστορία, στη θρησκεία, στη λογοτεχνία, στους θεσμούς, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής, στα ήθη, τα έθιμα και τις αξίες της κοινότητας η οποία χρησιμοποιεί τη διδασκόμενη γλώσσα. Η παρουσία των πληροφοριών αυτών αποσκοπεί στο να ενημερώσει και να εξοικειώσει τον μαθητή με τις διάφορες όψεις και πλευρές του πολιτισμού της ξένης χώρας, ώστε να τον φέρει πιο κοντά στη νοοτροπία του λαού της και να τον κάνει όχι απλώς ανεκτικό αλλά, όσο το δυνατόν, πιο φιλικό προς αυτήν. Από όλα τα παραπάνω γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η εκμάθηση μιας δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας σημαίνει την ταυτόχρονη εξοικείωση με έναν άλλο πολιτισμό» (Μήτσης, 1998, 70-72).

Η θέση που επιχειρείται να κατασκευαστεί εδώ, είναι ότι εφόσον η γλώσσα αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο είναι φυσιολογικό οι μαθητές που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς (άρα έχουν μεγαλώσει με διαφορετικές αξίες, αρχές, ήθη και έθιμα) να δυσκολεύονται σε μαθηματικές ασκήσεις οι οποίες φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά (γλώσσα) και κοινωνικά στοιχεία (κοινωνικά στοιχεία γιατί, κάθε λέξη έχει διαφορετική σημασία αναλόγως το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται).

7.3. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στο μάθημα των μαθηματικών εξαιτίας της Γλώσσας

Είμαστε γνωστές ότι σε πολυγλωσσικές τοποθεσίες οι δάσκαλοι έχουν να αντιμετωπίσουν δυο ειδών προβλήματα. Πρώτον την αρχική ανάγκη να επικοινωνήσουν με τους μαθητές για να γνωρίσουν περισσότερα για το ακαδημαϊκό τους ιστορικό και το σημείο έναρξης τους ως μαθητές. Για παράδειγμα κάποιοι μαθητές βρίσκονται σε καλύτερο επίπεδο από κάποιους άλλους και αυτό πρέπει να βρεθεί. Επίσης το δεύτερο πρόβλημα έχει να κάνει με την επικοινωνία μέσα στην τάξη αφού τοποθετηθούν οι μαθητές σε αυτή. Δηλαδή οι γλωσσικές πρακτικές και οι ικανότητες στην γλώσσα διδασκαλίας που θα φέρει ο μαθητές μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντικές γιατί αυτές θα επηρεάσουν την άποψη του δάσκαλου σχετικά με τις δυσκολίες του. Αν οι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε την γλώσσα του δάσκαλου ή τη σημασία των λέξεων δεν θα μπορούν να συμμετάσχουν και σε μια μαθηματική συζήτηση. Μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί στα γλωσσικά φράγματα που παράγουν εμπόδια στη μαθηματική γνώση που συνδέονται με τη χρήση δυο γλωσσών και την εναλλαγή κωδίκων (Gorgorio & Planas, 2001).

Η εναλλαγή κώδικα πάει παραπέρα από την απλή μετάφραση και ακόμα πιο πέρα από το να αλλάξεις από την πρώτη γλώσσα στην γλώσσα που σου ζητάτε. Απαιτεί όχι μόνο να αλλάξεις λέξεις αλλά επίσης τις σημασίες τους και τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται. Σημαίνει να μπορείς να ενεργοποιείς ένα διαφορετικό επικοινωνιακό σύστημα με νέα σύμβολα νέες φιγούρες και νέες λέξεις και επίσης με λέξεις και φιγούρες που υπάρχουν και στα δυο συστήματα αλλά που ενδέχεται να αντιπροσωπεύουν διαφορετικά πράγματα αναλόγως το σύστημα. Σημαίνει μια ριζική αλλαγή στις ρυθμίσεις (κανόνες) που ελέγχουν τη χρήση του συστήματος και μια αλλαγή στις νόρμες που ρυθμίζουν την δραστηριότητα στο περιεχόμενο οπού το σύστημα χρησιμοποιείται (Gorgorio & Planas, 2001).

Σε αυτό το μέρος παρουσιάζονται τρεις διαφορετικές πτυχές που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών όταν η γλώσσα με την οποία παραδίδεται το μάθημα δεν έχει κατακτηθεί σε υψηλό επίπεδο. Οι ακόλουθες κατηγορίες και παραδείγματα προέρχονται από το ερευνητικό έργο που πραγματοποίησαν οι Gorgorio & Planas (2001) σε ένα γυμνάσιο που βρισκόταν στην Βαρκελώνη (τα παιδιά είχαν ηλικίες 15-16 χρονών) και ο μαθητικός του πληθυσμός

αποτελούνταν κατά 90% από παιδιά με διαφορετική εθνικότητα από την Ισπανική (10 διαφορετικές εθνικότητες, συν της Ισπανικής).

➤ **Η παρεμβολή της μη κατάκτησης της καθημερινής γλώσσας όταν γίνονται μαθηματικές δραστηριότητες**

Όταν συμμετέχουν σε μαθηματικό λόγο, πολλοί μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κάποιων καθημερινών λέξεων στο γραπτό μέρος των μαθηματικών δραστηριοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι δεν ζητούν αμέσως, και μερικές φορές δεν ζητούν καθόλου, για μια εξήγηση ή μια μετάφραση, επειδή νομίζουν ότι παίρνουν το γενικό μήνυμα. Το ακόλουθο παράδειγμα δείχνει την παρεξήγηση μιας λέξης από το μαθητή στην εκφώνηση ενός προβλήματος που εμποδίζει το παιδί να ακολουθήσει τη διαδικασία σκέψης και την γενική συζήτηση της λύσης. Οι μαθητές εργάστηκαν στο ακόλουθο πρόβλημα:

Ένας αγρότης έχει 3 γιους. Στο θέλημά του δίνει στους γιους του 17 αγελάδες. Ο παλαιότερος πρέπει να λάβει το $1/2$ των αγελάδων, το δεύτερο $1/3$ και το τρίτο $1/9$. Πόσες αγελάδες θα λάβει ο καθένας;

Στην αρχή του προβλήματος, ο Aftab, ένας μαθητής από το Πακιστάν ρώτησε τον δάσκαλο τι σημαίνει η λέξη «διαθήκη». Ωστόσο, ο Aftab δεν φαινόταν να κατανοεί την εξήγηση και κανείς στην τάξη δεν μπόρεσε να μεταφράσει τη λέξη στο Panjabi, την κύρια γλώσσα του Aftab. Βλέποντας ότι δεν είχε καταλάβει, ο δάσκαλος, στην προσπάθειά του να τον βοηθήσει, τελικά είπε: "Εντάξει, Aftab, είναι ένα δώρο που δίνει ο πατέρας στα παιδιά του". Αργότερα, κατά τη συζήτηση των πιθανών διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων καταγράφηκε ο ακόλουθος διάλογος:

Jossua: Είναι ο πατέρας παρών εκείνη τη στιγμή;

Δάσκαλος: Γιατί πρέπει να το ξέρεις αυτό;

Joshua: (Σκεπτόμενος την ιδέα ενός δώρου) Εάν ο πατέρας είναι ακόμα ζωντανός, τότε θα χρειαστεί μερικές αγελάδες ή ίσως να αγοράσει περισσότερες αγελάδες ...

Ραμιά: (Σκεπτόμενος την έννοια της «διαθήκης») *Ο πατέρας είναι νεκρός!*

Aftab: (Φωνάζοντας θυμωμένα) *Γιατί θέλεις να τον σκοτώσεις ;! Τι σου έχει κάνει ;!*

Ο Aftab συνέχισε να λέει ότι δεν συμφωνεί να σκοτώσει τον πατέρα και αν η τάξη αποφάσισε να το κάνει, δεν θα επέστρεφε ξανά να κάνει μαθηματικά. Ο Aftab ήταν τόσο ενοχλημένος από το πλαίσιο αυτής της λογικής που δεν ήταν σε θέση να δώσει προσοχή στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Η προσπάθεια για την αντίληψη μιας έννοιας μετατράπηκε σε παρεξήγηση και μια λέξη αρκούσε για να παρεμποδίσει τη διαδικασία σκέψης του.

➤ **Η δυσκολία που συναντούν οι δάσκαλοι να κατανοούν τη διαδικασία σκέψης των μαθητών τους**

Το ακόλουθο παράδειγμα είναι ένα από τα πολλά που απεικονίζουν τις δυσκολίες που μπορούν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τις διαδικασίες σκέψης των μαθητών τους χωρίς την πλήρη επικοινωνία. Ο δάσκαλος ζήτησε από τους μαθητές του να λύσουν το ακόλουθο πρόβλημα:

Οι δύο φίλοι, η Μαρία και ο Μοχάμεντ, κατεβαίνουν τις σκάλες, πηδώντας τες. Και οι δύο ξεκινούν με το αριστερό πόδι. Η Μαρία πηδάει 4 σκαλιά τη φορά. Ο Μοχάμεντ 3 σκαλιά κάθε φορά. Πόσα σκαλοπάτια τουλάχιστον χρειάζεται να έχουν οι σκάλες, αν υπάρχει ένα σκαλοπάτι στο οποίο πρέπει να προσγειωθεί η Μαρία και ο Μοχάμεντ με το ίδιο πόδι; Το πόδι πρόκειται να είναι το δεξί ή το αριστερό;

Η πρόθεση του εκπαιδευτικού ήταν να οδηγήσει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια διαδικασία οπτικής σκέψης και να βοηθήσουν όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας να απεικονίσουν τη λύση τους με ένα διάγραμμα. Οι μαθητές δούλευαν σε μικρές, γλωσσικά ομοιογενείς ομάδες. Η ομάδα, η κύρια γλώσσα της οποίας ήταν η Ουρντού, δεν κατόρθωσε να λύσει το πρόβλημα, οι μαθητές φαινόταν πολύ ανήσυχοι και, τελικά, είπαν στον καθηγητή ότι το πρόβλημα δεν ήταν επιλύονταν. Στο φύλλο χαρτιού τους υπήρχε ένα διάγραμμα με μια προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος, στο οποίο είχε περάσει από πάνω ένα X, και κατέληξαν να εργάζονται

μόνο με αριθμούς σε μία διαδικασία γεμάτη δοκιμές και σφάλματα. Ο δάσκαλος δεν μπορούσε να καταλάβει το εμπόδιο γι' αυτούς. Η πρώτη τους προσπάθεια θα τους είχε οδηγήσει στη σωστή λύση και στην πραγματικότητα είχαν την λύση. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν τι θέμα αντιμετώπιζαν με το διάγραμμα, απάντησαν μόνο ότι "είναι αδύνατο". Η ερμηνεία του δασκάλου ήταν ότι δεν δέχτηκαν μια λύση που επιτεύχθηκε με μια οπτική μέθοδο, και ότι την είχαν χρησιμοποιήσει μόνο για να έχουν μια ιδέα του προβλήματος. Όταν η διαδικασία επίλυσης μοιράστηκε στον πίνακα, συνέχιζαν να αρνούνται να την αποδεχθούν. Ο ακόλουθος διάλογος δείχνει πώς, τελικά, ο εκπαιδευτικός κατάλαβε την άρνησή τους:

Δάσκαλος: Γιατί δεν σας αρέσει η λύση;

Sheraz: Πρέπει να είναι κάτι λάθος. Είναι αδύνατο!

Sheraz: Έχει πάρα πολλά σκαλοπάτια, και αυτό δεν είναι σκάλα.

Δάσκαλος: Τι εννοείς με αυτό;

Sheraz: Δεν γίνεται να μεταφέρονται σκάλες με τόσα σκαλιά !!!!

Σε εκείνο το σημείο, ο δάσκαλος συνειδητοποίησε ότι σκεφτόταν μια σκάλα σιδήρου, που στην Καταλανική γλώσσα δεν υπάρχει διαφορετική λέξη ώστε να διευκρινιστεί αν εννοείται μία σκάλα για να ανεβαίνεις στο σπίτι σου (με κανονικά σκαλοπάτια) ή μία σκάλα που την χρησιμοποιείς κυρίως για οικιακές δουλειές. Στην κύρια γλώσσα τους υπάρχουν διαφορετικές λέξεις για σκάλα και σκάλες, και γνώριζαν μόνο τη μετάφραση για την πρώτη. Δεδομένου ότι όλα τα προβλήματα που είχαν λύσει μέχρι τότε είχαν νόημα στον πραγματικό κόσμο, η οπτική τους λύση ήταν σε αντίθεση με την κοινή λογική και το πρόβλημα δεν είχε λύση.

- **Οι μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την έννοια μαθηματικών λέξεων και συμβόλων.**

Οι μετανάστες μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμούς με άλλα αλφάβητα και κώδικες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να προσαρμοστούν στις νεότερες. Ο Murshed, ένα αγόρι από το Μπαγκλαντές ηλικίας 16 ετών, φαινόταν να έχει δυσκολίες με την

πρόσθεση και αφαίρεση. Όταν ρωτήθηκε από το δάσκαλο του, είπε: "Για να προσθέσω εδώ, δεν ξέρω, για να προσθέσω στο Μπανγκλά (η κύρια γλώσσα του) ξέρω". Ειδικότερα, ο Murshed είχε δυσκολίες στην εσωτερικοποίηση των συμβόλων για τους αριθμούς. Στη συνέντευξη είπε: "Ότι το έξι (6) σας είναι το επτά (7) μου". Όταν έδειξε στο δάσκαλο το βιβλίο των μαθηματικών που έφερε από το Μπαγκλαντές, ξεκάθαρα φάνηκε ότι το σύμβολο για το ψηφίο 6 στη Μπαγκλα είναι πολύ παρόμοιο με τον τρόπο ο οποίος γράφεται το 7 στην Καταλανική. Ένα άλλο παράδειγμα αφορούσε τον Σεργκέβ, ένα αγόρι ηλικίας 15 ετών από τη Βοσνία, που δεν μιλούσε ούτε Καταλανικά ούτε ισπανικά, αλλά καταλάβαινε λίγο αγγλικά. Ο Σεργκέβ παρακολούθησε τακτικά το σχολείο, φαινόταν να απολαμβάνει να κάνει μαθηματικά και έλαβε ενεργό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων. Σε μία από τις ώρες των μαθηματικών, κάποιοι μαθητές, προσπαθώντας να λύσουν ένα πρόβλημα, χρησιμοποίησαν μια εξίσωση δευτέρου βαθμού. Ένας εθελοντής έγραψε τη λύση του προβλήματος στον πίνακα, γράφοντας μόνο τη θετική λύση «3» χωρίς κανένα σύμβολο, εξηγώντας ότι η αρνητική λύση δεν είχε νόημα σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο. Εκείνη τη στιγμή χτύπησε το κουδούνι. Ο Σεργκέβ παρέμεινε στη θέση του. Όταν ο δάσκαλος ρώτησε αν ήθελε να πάει στην παιδική χαρά, ο Σεργκέβ δεν είπε τίποτα, αλλά πήγε στο πίνακα και έδειξε τον αριθμό 3:

Δάσκαλος: Έχεις καταλάβει το πρόβλημα;

Σεργκέβ: Στο σχολείο μου αυτός ο αριθμός (δείχνοντας το 3 γραμμένο στον πίνακα) είναι πάντα θετικός. Εδώ ο αριθμός αυτός είναι θετικός και αρνητικός.

Δάσκαλος: Τι εννοείς, Σεργκέβ;

Σεργκέβ: Ο αριθμός χωρίς σημάδι είναι δύο αριθμοί, ο θετικός και ο αρνητικός. Ο αριθμός με το σύμβολο συν είναι θετικός και ο αριθμός με σημάδι μείον είναι αρνητικός. Κατανοώ εδώ τους αριθμούς. Στο σχολείο μου είναι διαφορετικό ...

Δάσκαλος: Τι εννοείς;

Σεργκέβ: Εδώ τα μαθηματικά είναι διαφορετικά, γράφετε διαφορετικά, αλλά είναι εύκολο να το καταλάβετε...

Ο Σεργκέβ προσπαθούσε να προσαρμόσει αυτό που γνώριζε για τα μαθηματικά σύμβολα για να καταλάβει γιατί υπήρχε μόνο ένας αριθμός γραμμένος ως λύση. Δεν είχε καταλάβει την εξήγηση γιατί μόνο η θετική λύση είχε γραφτεί, ούτε τη ζήτησε. Δεδομένου ότι ήξερε ότι πρέπει να υπάρχουν δύο λύσεις, ερμήνευσε τον αριθμό 3, χωρίς κανένα σύμβολο να το συνοδεύει, ως τρόπο να αντιπροσωπεύει τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές λύσεις.

Κατά τη διάρκεια της ερευνάς (Gorgorio & Planas, 2001) παρουσιάστηκαν πολλά προβλήματα με έλλειψη επικοινωνίας ακόμα και αν οι μαθητές είχαν φτάσει σε εάν βασικό επίπεδο τόσο στη Καταλανική γραμματική και λεξιλόγιο. Αυτό ακριβώς δείχνει ότι η γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο είναι μεγαλύτερη από μεταφράσεις λέξεων και ότι συνδέεται με τον πολιτισμό και τα κοινωνικά γεγονότα ενός έθνους. Ότι δηλαδή προκειμένου να επικοινωνήσει κάποιος αποτελεσματικά με κάποιον άλλο θα πρέπει να γνωρίζει ποια σημασία να προσδώσει στις λέξεις που χρησιμοποιεί ανάλογα με το πλαίσιο που βρίσκεται και αναμεσα από τις διάφορες κοινωνικές νόρμες.

8. Τα μαθηματικά ως πολιτισμικό προϊόν

«Στην εποχή μας είναι χαρακτηριστικό ότι τα μαθηματικά ως μια επιστημονική κυριαρχία έχουν αποσυνδεθεί από την καθημερινή ζωή και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προήλθαν αρχικά. Τα μαθηματικά θεωρούνται ως το παράδειγμα του επίσημου ή αλγοριθμικού μοντέλου το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Δηλαδή τα μαθηματικά ανθίστανται στο δυναμικό, ιστορικό, διαισθητικό και κοινωνικό στοιχείο. Έτσι καταλήγουμε συχνά στο ότι τα μαθηματικά και ο πολιτισμός είναι δύο «παράδοξα» τα οποία δε μπορούν να «συνυπάρξουν» (Schroeder 2000, p. 452, μτφ.).

Αυτό το πόρισμα μας δίνει ένα ξεκάθαρο χαρακτηρισμό των μαθηματικών όπως αυτός υπάρχει στα μυαλά πολλών μη μαθηματικών ή ακόμη και δασκάλων των μαθηματικών. Σήμερα όμως, οι μελέτες γύρω από τα μαθηματικά αμφισβητούν ολοένα και περισσότερο τον πιο πάνω χαρακτηρισμό. Οι φιλόσοφοι των μαθηματικών έχουν απορρίψει την αλγοριθμική εικόνα των μαθηματικών και έχουν καθιερώσει ανθρωπιστικές ή κοινωνικό-κονστρουκτιβιστικές θέσεις σύμφωνα με τις οποίες τα μαθηματικά θεωρούνται πολιτισμικό προϊόν (Ernest 1998, Tymoczko

1985). Έτσι, η έμφαση δίνεται πλέον και στα δύο μέρη: Η λέξη «προϊόν» αναφέρεται στο γεγονός ότι τα μαθηματικά δημιουργούνται αλλά και ανακαλύπτονται από τον άνθρωπο. Και λόγω του ότι αυτές οι δημιουργίες του ανθρώπου πραγματοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, τα μαθηματικά χαρακτηρίζονται ως 'πολιτισμικό προϊόν'» (Σάββα, σελ. 20-21, 2004).

«Μέσω της παρατήρησης σε διάφορες πολιτισμικές παραδόσεις μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια σχέση συνάφειας μεταξύ μαθηματικών και κουλτούρας. Οι άνθρωποι έχουν αναπτύξει διαφορετικές μαθηματικές πρακτικές, οι οποίες εκφράζουν την αντίληψή τους περί ζωής, αισθητικής, σχέσης ανθρώπου και κόσμου, ακόμα και τις μεταφυσικές τους αναφορές και αναζητήσεις. Οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες ήταν αυτοί που καθόρισαν την ανάπτυξη και τον τρόπο αρίθμησης των Μάγια, τις μονοκοντυλιές Sona λαών της Αφρικής και την επινόηση διαφορετικών ημερολογίων. Όπως αναφέρει ο D' Ambrosio «οι άνθρωποι που ζουν σε τροπικά δάση έχουν αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους μέτρησης της γης από εκείνους που ζουν σε εύφορες πεδιάδες: έτσι έχουν διαφορετικές γεωμετρίες (μέτρηση). Όταν ζουν κοντά στον Ισημερινό, αντιλαμβάνονται την εναλλαγή ημέρας και νύχτας με τον ίδιο τρόπο σε όλη τη διάρκεια του έτους, ενώ όταν ζουν σε τροπικές περιοχές, αναγνωρίζουν πώς οι εποχές επηρεάζουν τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας. Έτσι, ημερολογιακά συστήματα, και κατά συνέπεια μέσα παραγωγής, ελέγχου και κατανομής της, μέσα οργάνωσης της εργασίας και πολλές άλλες πρακτικές που παρατηρούνται στην καθημερινή ζωή έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον με διαφορετικούς τρόπους, από αμνημονεύτων χρόνων. Αυτό οδηγεί σε διαφορετικές στρατηγικές για την οργάνωση και την ταξινόμηση συλλογών αντικειμένων, συνεπώς και σε διαφορετικά αριθμητικά συστήματα» (Σταθοπούλου, 2005, Πανταζής, Μανιάτης, σελ.4, 2008).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μια «μαθηματική πραγματικότητα», αλλά πολλές. Τα Μαθηματικά είναι μια «κατασκευή», με την έννοια της σχετικότητας του περιεχομένου τους και των κριτηρίων προσδιορισμού τους, οριζόμενη και από πολιτισμικές συνιστώσες. Ασφαλώς αυτή η διαπίστωση έχει τις συνέπειές της στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ένα παράδειγμα του πώς οι μαθητές από εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες αποκλείονται από τη μαθηματική γνώση αποτελεί ο ρόλος της γλώσσας στη μαθηματική εκπαίδευση. Η γλώσσα των

σχολικών εγχειριδίων αλλά και αυτή που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών προκαλούν δυσχέρειες στην κατανόηση της μαθηματικής γνώσης, κυρίως σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Χασάπης, 2007). Η αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να κατανοήσουν τη συμβολική γλώσσα των μαθηματικών εξαιτίας της δυσκολίας κατανόησης της γλώσσας διδασκαλίας θέτει ένα ζήτημα ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντιλαμβανόμαστε ήδη τη μαθηματική εκπαίδευση ως μια κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη δραστηριότητα τόσο εξαιτίας της σχέσης της μαθηματικής γνώσης με τους πολιτισμικούς παράγοντες που προαναφέραμε, όσο και των κοινωνικών και ιδεολογικών διαστάσεων της εκπαίδευσης ως διαδικασίας ή θεσμού. Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα των μαθηματικών δεν περιορίζεται στην μετάδοση γνώσης ή συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μεταβιβάζει αξίες, στάσεις και αντιλήψεις που έχουν συγκεκριμένες κοινωνικές και ιδεολογικές αναφορές (Πανταζής και Μανιάτης, 2008).

«Κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της, από έμμεσους κυρίως δρόμους, ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο κι ένα ορισμένο έθος (habitus), δηλαδή ένα σύστημα αξιών, έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού απέναντι στο σχολικό θεσμό.

Για πολύ καιρό τα μαθηματικά θεωρούνταν ευρέως συμβολικά κι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι δεν επηρεάζονται απ' τη γλώσσα. Σ' όλο τον κόσμο $2+2$ κάνει 4, άρα τα μαθηματικά είναι γλωσσικά ουδέτερα. Μόλις πρόσφατα εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για την επιρροή της γλώσσας στα μαθηματικά και προέκυψαν αυτές οι ερωτήσεις

- Είναι ισότιμη η πρόσβαση στη μαθηματική γλώσσα;
- Είναι οι ακριβείς απαντήσεις και η επιστημονική γλώσσα που ζητούνται το ίδιο οικείες σε όλους τους μαθητές;
- Πώς κάποιοι μαθητές πλεονεκτούν ή μειονεκτούν στη διδακτική καθημερινότητα κι αυτό φαίνεται απόλυτα φυσικό;

Η Zevenbergen (1998, 2001a, 2001b) προσπάθησε να διερευνήσει τα παραπάνω ερωτήματα και ν' ανιχνεύσει όψεις της γλώσσας που επηρεάζουν τη μαθηματική επίδοση.

Τα μαθηματικά είναι μία γλώσσα. Έχει τη δική της εσωτερική λογική, τις δικές της σχέσεις μεταξύ λέξεων και δομής (γραμματικής), το δικό της συντακτικό, το δικό της λεξιλόγιο. Η γλώσσα των μαθηματικών είναι πολύ εξειδικευμένη και επομένως η ικανότητα κατασκευής του κατάλληλου μαθηματικού νοήματος εξαρτάται από το πόσο πλούσιες είναι οι γλωσσικές εμπειρίες του κάθε μαθητή. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός λέξεων στα μαθηματικά χρησιμοποιείται με διαφορετική σημασία απ' ότι σε άλλα πλαίσια. Έτσι οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί ν' ανιχνεύουν και να κατασκευάζουν τα σωστά νοήματα των λέξεων. Οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με το εξειδικευμένο λεξιλόγιο, την εννοιολογική δομή και τη λεξικολογική πυκνότητα της γλώσσας των μαθηματικών (Zevenbergen, 2000).

Αναλυτικά :

Εξειδικευμένο λεξιλόγιο: Τα μαθηματικά έχουν πολύ εξειδικευμένο λεξιλόγιο. Πολλές λέξεις είναι διαφορούμενες κι έχουν πολύ διαφορετικό νόημα στο εξωσχολικό απ' ότι στο επίσημο σχολικό (μαθηματικό) πλαίσιο. Οι λέξεις επιφάνεια, πρώτος, ρίζα, περιττός κ.λπ. εξαρτούν τη σημασία τους από το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Μαθαίνω μαθηματικά σημαίνει αποκτώ πρόσβαση σ' αυτό το λεξιλόγιο, μαθαίνω την αντιστοιχία ανάμεσα στο σημαίνον (λέξη) και το σημαινόμενο (έννοια).

Εννοιολογική δομή : Η γλώσσα των μαθηματικών περιλαμβάνει μια εννοιολογική δομή που συχνά γεννά προβλήματα στους μαθητές εξαιτίας της διαμεσολαβούμενης συμβολικής αναπαράστασης. Σ' ένα πρόβλημα αριθμητικά απλό αλλά εννοιολογικά σύνθετο (π.χ. $X + 2 = 5$) η αλλαγή της επίσημης φόρμας ώστε να ευθυγραμμίζεται περισσότερο με τη γλώσσα των μαθητών (ο Γιάννης έχει μερικά μήλα, παίρνει άλλα 2 και τώρα έχει 5) αυξάνει μεν την ικανότητα επίλυσης, δε βοηθάει όμως τους μαθητές ν' αποκωδικοποιήσουν τη δομή του προβλήματος, τον κώδικα των μαθηματικών.

Λεξικολογική πυκνότητα: Η λεξικολογική πυκνότητα των μαθηματικών είναι πολύ μεγαλύτερη απ' την προφορική ή τη γραπτή γλώσσα. Τα μαθηματικά προβλήματα

συχνά χαρακτηρίζονται από συντομία, ακρίβεια και σαφήνεια. Πολύ λίγες λέξεις είναι περιττές και σχεδόν όλες έχουν υψηλό ειδικό νόημα. Η πυκνότητα αυτή συνεπάγεται υψηλό επίπεδο δυσκολίας στη μετάφραση του προβλήματος.

Μια απ' τις πιο δυναμικές κινήσεις της μαθηματικής εκπαίδευσης ήταν να φέρει τα μαθηματικά πιο κοντά σε καταστάσεις της «πραγματικής» ζωής, να συνδέσει τα μαθηματικά με τον «πραγματικό» κόσμο. Η προσέγγιση όμως αυτή γέννησε περαιτέρω δυσκολίες. Παρέχοντας ένα πλαίσιο σ' ένα μαθηματικό πρόβλημα σημαίνει ότι το επενδύουμε λεκτικά κι αυτό συχνά δημιουργεί περισσότερα προβλήματα στους «αδύνατους» μαθητές απ' ότι αν ήταν αποπλαισιωμένο (πόσο μεγάλη μπορεί να είναι η δυσκολία μαθητών που δεν έχουν έρθει σε επαφή με αυτό το πλαίσιο=μετανάστες μαθητές). Οι Cooper και Dunne (1998, 1999) επιχειρηματολόγησαν ότι τα μαθηματικά συστήνουν μια «εσωτερική» γνώση η οποία όταν αναπλαισιώνεται σε φόρμα καθημερινού προβλήματος προκαλεί δυσκολίες σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.

Το «ρεαλιστικό» πλαίσιο απαιτεί υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, μια πιο εδραιωμένη μάθηση της γλώσσας. Αφήνει μεγαλύτερο χώρο για παρερμηνείες και δίνει περισσότερες ευκαιρίες «λάθους» σε μαθητές μη εξοικειωμένους με τη γλώσσα. Έτσι, κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται ν' αναπλαισιώσουν το «καθημερινό» πρόβλημα σε «μαθηματικό» πρόβλημα, ν' αναγνωρίσουν και να επιλέξουν κατάλληλα ανάμεσα στην «καθημερινή» και την «εσωτερική» μαθηματική γνώση. Αντίθετα, άλλοι μαθητές μπορούν να μετακινηθούν απ' το ένα είδος λόγου στο άλλο, είναι ικανοί να δουν τα ρεαλιστικά προβλήματα επαρκώς μαθηματικά.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε περιβάλλοντα όπου δεν ευνοείται η ανάπτυξη της καινούριας γλώσσας, εισέρχονται στην τάξη μ' ένα γλωσσικό υπόβαθρο που συγκρούεται με την «νόμιμη» πρακτική της γλώσσας των μαθηματικών. Αυτό οδηγεί σε υποεκτίμηση των μαθηματικών τους ικανοτήτων με συνέπεια να τείνουν να χαρακτηριστούν «αποτυχημένοι». Αντίθετα, οι μαθητές που το γλωσσικό τους πρωτόκολλο εναρμονίζεται με τη γλώσσα των μαθηματικών τείνουν να χαρακτηρίζονται «επιτυχημένοι».

8.1 Κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Με έρευνές της, η Zevenbergen (2000) έδειξε ότι οι κανόνες με τους οποίους ο εκπαιδευτικός δομεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δε γίνονται αποδεκτοί απ' τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Για παράδειγμα, όταν ο δάσκαλος ρωτάει «μπορείτε να βγάλετε τα βιβλία των μαθηματικών ;», αυτό ερμηνεύεται διαφορετικά απ' τους μαθητές ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Κάποιοι μαθητές έχουν εμπειρία με τη συγκεκριμένη φόρμα της ερώτησης, μπορούν να διαπραγματευτούν το νόημά της, αναγνωρίζουν την ερώτηση ως ψευδοερώτηση που ζητά να βγάλουν τα βιβλία και να ξεκινήσουν την εργασία. Αντίθετα, άλλοι μαθητές, έχοντας ενσωματώσει απ' το περιβάλλον τους διαφορετικά πρότυπα αλληλεπίδρασης, μπορεί να ερμηνεύσουν την ερώτηση ως τέτοια που δίνει την επιλογή αν θέλουν ή όχι να βγάλουν τα βιβλία τους, να τη δουν ως μέρος ενός άλλου κόσμου, να φτάσουν στο σημείο να την εκλάβουν ως συμβολική βία.

Πρακτικές λοιπόν και ερωτήσεις όπως «θέλει κάποιος να το διαβάσει αυτό για μένα;» ή «μπορείτε να δουλέψετε σε μικρές ομάδες ;» δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες αλλά έχουν ένα σαφή προσανατολισμό, μία συγκεκριμένη οπτική για το ποια είναι η «κατάλληλη» διδασκαλία, ποιος ο «κατάλληλος» τρόπος συμμετοχής στην τάξη. Οι μαθητές που εγκρίνουν και αποδέχονται τις πρακτικές αυτές, τοποθετούνται – κατά την Zevenbergen – επιτυχώς στην τάξη και αποκτούν πρόσβαση στα σχολικά μαθηματικά. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν εγκρίνουν ή απορρίπτουν τους κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποκλείονται απ' τις δραστηριότητες και τη συμμετοχή τους στη διαπραγμάτευση του μαθηματικού νοήματος, αυτόματα τοποθετούνται στο περιθώριο της τάξης.

8.2. Κανόνες μαθηματικής αλληλεπίδρασης

Για να γίνει κάποιος νόμιμος συμμετοχος στην κοινότητα της τάξης των μαθηματικών, να επικοινωνεί μαθηματικά, να συμμετέχει στο μαθηματικό διάλογο, χρειάζεται να είναι σε θέση ν' αντιληφθεί το «ειδικό» του πλαισίου στο οποίο βρίσκεται, ν' αναγνωρίζει τους κανόνες με τους οποίους τίθενται οι μαθηματικές ερωτήσεις, να συνειδητοποιεί τους κανόνες με τους οποίους καλείται ν' αλληλοεπιδράσει μαθηματικά με δασκάλους και συνομηλίκους. Οι μαθητές φαίνεται να εισέρχονται στις τάξεις των μαθηματικών, έχοντας ενσωματώσει – πέρα απ' τη

γλώσσα – διαφορετικά πρότυπα αλληλεπίδρασης. Εκεί συναντούν τις «νόμιμες» πρακτικές της τάξης.

Έτσι, τα μαθηματικά παίζουν ένα ρόλο κοινωνικού φίλτρου: Οι μαθητές που έχουν συνηθίσει σε αλληλεπιδράσεις παρόμοιες με τις αποδεκτές στην τάξη των μαθηματικών είναι σε θέση να τοποθετηθούν πιο ευνοϊκά στα μάτια των δασκάλων τους. Για τους μαθητές όμως που οι «επίσημες» αλληλεπιδράσεις δεν είναι μέρος της εμπειρίας τους, η αποτελεσματική συμμετοχή στο διάλογο, η πρόσβαση στο μαθηματικό περιεχόμενο και εν τέλει η μαθηματική επιτυχία φαντάζει πολύ μακρινή» (Σαλάς, σελίδες 24-28, 2010)

9. Μαθηματική Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

«Η πολυπολιτισμική μαθηματική εκπαίδευση επιδιώκει μία προσπάθεια να φέρει τα μαθηματικά στις ζωές όλων των μαθητών. Επιπλέον περιλαμβάνει μια νέα, σφαιρική προοπτική στην ιστορία των μαθηματικών. Αναφέρεται στην ιστορία και τα επιτεύγματα όλων των ανθρώπων όπως Αφρικανών, Ασιατών, Ιθαγενών Αμερικανών, Ισπανών, Αράβων, Αιγυπτίων, Ινδών καθώς και άλλων πολιτισμών των οποίων τα κατορθώματα στην επιστήμη των μαθηματικών δεν παρουσιάστηκαν συχνά στο παρελθόν (Addison – Wesley, 1993). Επιπλέον τα μαθηματικά είναι μία παγκόσμια γλώσσα που χρησιμοποιείται από όλους τους λαούς στην καθημερινή τους ζωή για επαγγελματικούς λόγους καθώς και για τη λύση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικές επαφές των ανθρώπων. Στη σύγχρονη φιλοσοφία των μαθηματικών, τα μαθηματικά αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικό προϊόν δηλαδή ως εκείνο το είδος των μαθηματικών που αναπτύχθηκαν από ποικίλες κοινωνίες για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Και αυτό συμβαίνει διότι όλοι οι λαοί αναγκάστηκαν να εφεύρουν μαθηματικές ιδέες ώστε να αντιμετωπίσουν προβλήματα μέτρησης, αρίθμησης, γεωμετρίας κ.λπ. τα οποία συνάντησαν στην καθημερινότητα τους αλλά και για να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους στους άλλους (Bishop 1988, Gilmer 1990). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, δεν είναι εύκολο να εξηγήσουμε το φαινόμενο ύπαρξης λογικών σχέσεων ανάμεσα στις μαθηματικές θεωρίες καθώς και το φαινόμενο ύπαρξης κοινών πεποιθήσεων- παραδοχών ανάμεσα στους μαθηματικούς.

Η πολυπολιτισμικότητα στα μαθηματικά στοχεύει στην εισαγωγή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στη μαθηματική τάξη με απώτερο σκοπό την

κατάργηση των ανισοτήτων ανάμεσα στους «διαφορετικούς» μαθητές. Οι βασικότερες επιδιώξεις της πολυπολιτισμικής μαθηματικής εκπαίδευσης είναι:

α) Να προσφέρει στα μαθηματικά τα υλικά που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση του οράματος μίας σφαιρικής, πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

β) Να επιδείξει κατάλληλα πρότυπα που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να μελετήσουν τα μαθηματικά.

γ) Να αυξήσει τον αμοιβαίο σεβασμό, την περηφάνια και κατανόηση τα οποία θα προκύψουν από τη γνώση ότι όλοι οι πολιτισμοί έχουν συνεισφέρει στην ανάπτυξη της μαθηματικής επιστήμης.

δ) Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που κάνουν υποχρεωτική την πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

ε) Να βελτιώσει τη μάθηση συσχετίζοντας τα μαθηματικά με πραγματικές καταστάσεις ζωής (Addison-Wesley)»(Σάββα, σελ. 19-20, 2004).

Κατά τη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής μαθηματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η διαχείριση της σχολικής τάξης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευρύτητα, προσφέροντας πολλαπλά πλαίσια ερμηνείας, προσβασιμότητα από όλους τους μαθητές, αντιπροσωπευτικότητα και να περιλαμβάνει όλα τα συστατικά της μαθηματικής κουλτούρας, υπερβαίνοντας το τεχνικό επίπεδο των μαθηματικών. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα τα μαθηματικά δεν μπορούν να παρουσιάζονται ως πολιτισμικά ανεξάρτητη επιστήμη της οριστικής αλήθειας. Η διαπολιτισμικότητα στο μάθημα των μαθηματικών μπορεί να έχει αποτέλεσμα μόνο όταν λαμβάνεται υπόψη η διαπολιτισμικότητα των μαθηματικών.

Παρά το γεγονός ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακρίνεται για την πολυσημία της, μπορούμε να αναζητήσουμε και να οριοθετήσουμε τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής μάθησης, οι οποίες θα πρέπει να διέπουν την μαθηματική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια πρόταση η οποία αφορά

κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ενώ θέτει ως βασική της αρχή την κοινωνική δικαιοσύνη και την κριτική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης (Nieto, 1996). Αυτό σημαίνει ότι ως βασικός στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό θα πρέπει να τίθεται η επίτευξη ισότητας ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές και η διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη κριτικής θεώρησης όλων των αυτονόητων παραδοχών. Επιπλέον, πρωτεύουσα σημασία αποκτά η καλλιέργεια στάσεων κατανόησης του διαφορετικού και αποδοχής του πολιτισμικού πλουραλισμού. Στην πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές την εκτίμηση για την πολιτισμική ποικιλία που συναντάται στην κοινωνία και να τους βοηθήσει να θεωρήσουν την πολιτισμική πολλαπλότητα ως εμπλουτιστική λόγω των διαφορετικών τρόπων θέασης των γεγονότων που προσφέρει. Με αυτό τον τρόπο ο εθνικός, πολιτισμικός και κοινωνικός «άλλος» δεν αντιμετωπίζεται ούτε ως «εξωτικός» ούτε ως «αποκλίνων», ενώ η παρουσία του δεν γίνεται αντιληπτή ως πρόβλημα, αφού διευρύνει τους ορίζοντες της μονοδιάστατης και, εκ των πραγμάτων, ελλιπούς οικείας οπτικής.

Μια τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στην παρουσίαση του πολιτισμικού κεφαλαίου εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων των οποίων η ιστορία και ο πολιτισμός έχουν αποσιωπηθεί, διαστρεβλωθεί και υποτιμηθεί στην κοινωνία και στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Και αυτό γίνεται με έναν τρόπο που δεν αναπαράγει στερεότυπα, ρατσιστικές αντιλήψεις και φυλετικές κατηγοριοποιήσεις. Έτσι η διαπολιτισμική μαθηματική εκπαίδευση συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τον εθνικό, πολιτισμικό και κοινωνικό «άλλο» και δημιουργεί παράλληλα τις προϋποθέσεις για την κριτική θεώρηση κάθε ταυτότητας και πολιτισμικής παράδοσης.

10. Μειονότητα, Ένταξη και Συναφή έννοιες

Ως μειονότητα ορίζεται «η πληθυσμιακή εκείνη ομάδα που συνιστά εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική κοινότητα-μειοψηφία και που έχει αναγνωριστεί από το εθνικό κράτος ως τέτοια, είναι δηλαδή υποκείμενο διακρατικών συμφωνιών ή συμβάσεων και του διεθνούς δικαίου» (Γκότοβος 2002 σελ. 2).

«Στο σημείο αυτό πρέπει να εξεταστεί ο όρος σχολική ένταξη, αφού αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη. Έτσι, η σχολική ένταξη γίνεται κατανοητή ως «μία μέθοδος η οποία αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η αυτοβελτίωση του συμμετέχοντος. Ως μέθοδος, μάλιστα, διαμορφώνει διαρκώς ένα πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει να αναπτύσσεται επικοινωνία και κοινή δράση ανάμεσα στους μαθητές με διάφορες ιδιαιτερότητες και τελικά να οδηγούνται σε μία από κοινού πολιτισμική δημιουργία και παρέμβαση στο περιβάλλον» (Σούλης 2004 σελ. 32).

Κατ' αρχάς, ως κοινωνική ένταξη (social inclusion) ορίζεται «η διαδικασία η οποία διασφαλίζει ότι αυτοί που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο φτώχειας και αποκλεισμού θα αποκτήσουν τις απαραίτητες ευκαιρίες και πόρους για να συμμετέχουν πλήρως στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή και να απολαμβάνουν ένα επίπεδο διαβίωσης και ευ ζην που θεωρείται κανονικό στην κοινωνία που ανήκουν» (Γεώργας 2007 σελ. 27).

Ενσωμάτωση (integration), από την άλλη, σημαίνει την «αλληλοαποδοχή, ενός ατόμου ή μιας ομάδας και μιας άλλης ομάδας, την ανάπτυξη κοινωνικοδυναμικών σχέσεων, χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα» (Σούλης 2004 σελ. 42). Σύμφωνα με τον Heckman (1999), η ενσωμάτωση αναφέρεται στην ένταξη καινούριων ομάδων στην ήδη υπάρχουσα κοινωνική δομή και στον τρόπο της σύνδεσης αυτών των ομάδων στο υπάρχον σύστημα των κοινωνικοοικονομικών, νομικών και πολιτισμικών σχέσεων.

Αντίθετη ως προς τις παραπάνω έννοιες είναι αυτή του κοινωνικού αποκλεισμού (social exclusion) που ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα ωθούνται έξω από τα όρια της κοινωνίας και αποτρέπονται από την πλήρη συμμετοχή σε αυτήν επί τη βάση της φτώχειας ή της έλλειψης βασικών δεξιοτήτων και ευκαιριών δια βίου μάθησης ή συνεπεία διακρίσεων. Αυτές οι καταστάσεις απομακρύνουν τα άτομα από την εργασία, το εισόδημα και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες καθώς και από τα κοινωνικά και τοπικά δίκτυα και δραστηριότητες»

(Γεώργιας 2007 σελ. 27, Φερώνας, 2005, στο: Τσομπάνογλου et al 2005). Ορισμένες μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού οφείλονται σε ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και πολιτικά αίτια, ενώ άλλες συνδέονται με φυσικές μειονεξίες (Φερώνας Α. (2005) στο: Τσομπάνογλου et al 2005). Οι μεταναστευτικές ομάδες συχνά αποκλείονται από τον κοινωνικό ιστό.

Επιστρέφοντας στις έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο αυτές συσχετίζονται. Γεγονός είναι, λοιπόν, ότι οι δύο αυτές διαδικασίες διαπλέκονται και η ένταξη αναμφισβήτητα προηγείται της ενσωμάτωσης την οποία τροφοδοτεί. Ωστόσο, η ένταξη δεν οδηγεί πάντα σε ενσωμάτωση. Οι δύο όροι συχνά, βέβαια, χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση, αναφερόμενοι στην ίδια ακριβώς διαδικασία, ενώ άλλες φορές η ένταξη παραπέμπει στη δημόσια σφαίρα του ατόμου και η ενσωμάτωση στην ιδιωτική (Παπαγεωργίου 2007).

Όλες οι παραπάνω έννοιες σχετίζονται άμεσα με την διαπολιτισμική εκπαιδευτική θεωρία και τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική. Αν υποθέσει κανείς ότι «η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη» (Σούλης 2002 σελ. 114) και ότι η ανεπιτυχής σχολική ένταξη μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό, γίνεται φανερό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο αφενός για την επίτευξη του στόχου της ένταξης, σχολικής και κοινωνικής, και αφετέρου το όπλο για την καταπολέμηση του αποκλεισμού» (Σταματοπούλου, σελ. 14-15, 2007).

11. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας

«Η ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας στην κοινωνία και η συνύπαρξη διαφορετικότητας καθιστά απαραίτητο το σεβασμό μεταξύ των ατόμων, για να μην υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός και εχθρική στάση απέναντι σε κάποιες ομάδες μειονοτήτων.

Για να υπάρχει σεβασμός και διαπολιτισμική επικοινωνία πρέπει αρχικά οι πολίτες να αναγνωρίσουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα που υπάρχει στην κοινωνία. Η πολυπολιτισμικότητα διαμορφώνεται με τρεις τρόπους: είτε η

πολυπολιτισμική συμβίωση στην κοινωνία είναι δεδομένη και δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, είτε η συμβίωση αυτή υπήρχε κάποτε αλλά έχει εξαλειφθεί και τώρα πρέπει να ξαναεπιτευχθεί, είτε η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι εντελώς καινούργιο. Η αναγνώριση στις δύο τελευταίες περιπτώσεις έχει να κάνει με το ότι οι πολίτες πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα.

Το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην κοινωνία και να σέβεται την επιλογή εκείνων που εκφράζονται διαφορετικά στο πολιτισμικό ή θρησκευτικό πεδίο. Η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα αναγνωρισμένο και πρέπει να γίνεται σεβαστό. Εξάλλου, ακόμα και ομοεθνείς μπορεί να είναι διαφορετικοί μεταξύ τους αλλά βρίσκουν ισορροπίες (Τσιάκαλος, 2000).

Όλα τα μέλη μιας κοινωνίας οφείλουν να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν για να προκύψει μια ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη. Όλοι μας πρέπει να είμαστε σε θέση να συνεργαστούμε με το συνάνθρωπό μας, ανεξαρτήτως θρησκείας, φυλής, φύλου κλπ.

12. Διδακτική διαχείριση

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, με σεβασμό στη διαφορετικότητα το οποίο σέβεται, βοηθώντας στην ομαλή ένταξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς στην κοινωνία. Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ατόμων μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού (Κεσίδου, 2004).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παύει να αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς και γενικά τους μαθητές μειονοτήτων σαν πρόβλημα. Αυτή η αντιμετώπιση ήταν που παλαιότερα οδηγούσε να γίνουν αυτά τα άτομα ελλειμματικές προσωπικότητες, οπότε έπρεπε να εξασφαλιστεί η ισορροπία στη σχολική τάξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, μειονοτικών και μη.

Η «Διαπολιτισμική Διδακτική», επιδιώκει να συγκεκριμενοποιήσει γενικόλογα αιτήματα σχετικά με την «αναγκαιότητα υπέρβασης του εθνοκεντρισμού» και τη «σημασία της θεώρησης του κόσμου μέσα από μια πολυδιάστατη οπτική», όπως επίσης και να προσπαθήσει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικότητας και την ανάπτυξη σχετικού διδακτικού υλικού που προκύπτει «από την πράξη για την πράξη» από την άλλη (Roth, 2000).

13. Στόχοι της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Η διαπολιτισμική διδακτική στοχεύει κυρίως στη διατύπωση αρχών και πρακτικών που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση και ικανότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία.

Όλοι οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν κάνουν απαραίτητη την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης, από κοινού με τις τοπικές και εθνικές συνειδήσεις, με σκοπό να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι αξίζουν το ίδιο και πρέπει να αλληλοϋποστηρίζονται. Είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα αίσθημα ευθύνης σε σχέση με ότι πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι άλλοι, ανεξαρτήτως εθνικότητας, αλλά και να αναπτυχθεί ανοιχτότητα και ενδιαφέρον προς τη διαφορετικότητα.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση διαπροσωπικής επικοινωνίας που συμβαίνει μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Αυτού του είδους η επικοινωνία είναι πιο δύσκολη και εμφανίζονται πιο συχνά παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει «τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας του απέναντι, καθώς και των διαφορών, οι οποίες υφίστανται συγκριτικά με το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο» (Κεσίδου, 2007).

14. Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας απαιτείται η εφαρμογή κάποιων αρχών της διαπολιτισμικής διδακτικής που αναφέρονται παρακάτω:

1. Καταρχήν, με τη «διαπολιτισμική διεύρυνση» των προγραμμάτων διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει πως τα σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας παύει να έχει

εθνοκεντρικό χαρακτήρα και να αντιμετωπίζει τις μειονοτικές κουλτούρες ως ελλειμματικές (Roth, 2000, Hernandez, 2001). Επίσης, οι ξένοι πολιτισμοί έχουν πλέον θέση στο σχολικό πρόγραμμα και διδάσκεται η σχέση τους με το δικό μας πολιτισμό και το πολιτικό μας σύστημα. Η προσέγγιση των πολιτισμών αυτών βέβαια δεν πρέπει να είναι επιφανειακή, γι' αυτό είναι απαραίτητη η θεματοποίηση φαινομένων όπως είναι η ξενοφοβία και οι επιθέσεις ενάντια στους μετανάστες, τα οποία συνιστούν μορφές και στοιχεία πολιτικής αγωγής. (Auernheimer, 1995, Brown & Kysilka, 2002).

2. Μία δεύτερη αρχή είναι η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από άλλες χώρες με βασικό στόχο τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια και την ομαλότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς βλέπουν ότι γίνονται αποδεκτά από το κυρίαρχο σχολείο. Επίσης σημαντικός στόχος είναι η καλύτερη σχολική επίδοση, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι όποιος έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει τη γνώση πάνω στο δικό του μορφωτικό υπόβαθρο και τις δικές του προϋποθέσεις, έχει περισσότερες πιθανότητες για αποτελεσματικότερη μάθηση.

3. Ακόμα, η διαπολιτισμική διδακτική βοηθά να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική συνείδηση και η ικανότητα για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία αρκεί οι μαθητές να έχουν την ώθηση να κατανοήσουν ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές. Αν κατανοήσουμε πλήρως τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουμε να μπορέσουμε να αποκτήσουμε αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια και έτσι να αναπτυχθεί ομαλά η προσωπικότητα ενός ατόμου, χωρίς να παραμελείται ο σεβασμός προς το συνάνθρωπο. Επίσης, τα άτομα μιας άλλης ομάδας (θρησκευτικής, πολιτισμικής κλπ) δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται μαζικά, αλλά ως ξεχωριστές οντότητες.

4. Για να πετύχει το στόχο της η διαπολιτισμική διδακτική πρέπει να γίνει απόλυτα παραδεκτό το ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες είναι βασικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε. Αυτό είναι αντίθετο με την αντίληψη ότι τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας μπορούν να επιλυθούν αν δοθεί έμφαση στις ομοιότητες που έχουν οι πολιτισμοί και όχι στις διαφορές τους (Κεσίδου 2007)» (Παπαβασιλείου, σελ. 18-22, 2015).

15. Παράγοντες επιρροής

Οι κύριοι παράγοντες που έχουν επιρροή στη διδασκαλία των μαθηματικών σε μία πολυπολιτισμική τάξη είναι οι ακόλουθοι:

15.1 Κουλτούρα

Κουλτούρα είναι το σύνολο των πολιτικών, οικονομικών, υλικών, τεχνικών, αισθητικών δημιουργημάτων του ανθρώπου καθώς και τα ήθη, έθιμα και παραδόσεις που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία. Παρόλο που κάποιος μπορεί να υποστηρίξει την αντίληψη ότι το άτομο καθ' όλη την ζωή του θα πρεσβεύει τις αξίες και αρχές αποκλειστικά της κουλτούρας του, τα τελευταία έτη υιοθετείται μία διαφορετική άποψη για όλα αυτά. Σχετικά πρόσφατα αναδύθηκε η έννοια των ταυτόχρονων πολιτισμών (cultures). Δηλαδή λέγεται ότι τα άτομα μπορεί να ανήκουν σε πολλές κουλτούρες πράγμα που εξαρτάται από τον χρόνο, το τόπο και το είδος της δραστηριότητας. Για παράδειγμα ένας μαθητής προερχόμενος από το Πακιστάν, προκειμένου να διευκολύνει την ένταξη του στους κοινωνικούς κύκλους της τάξης μπορεί να υιοθετήσει κάποια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας διαμονής του. Αυτό σημαίνει ότι για να μπορέσει να κάνει φίλους και να μην παραμείνει αποξενωμένος, μπορεί να βρεθεί σε θέση να ασπαστεί διαφορετικές εξωσχολικές συνήθειες (ενδιαφέροντα, παιχνίδια, τρόπος ενδυμασίας) σε σχέση με αυτές που μεγάλωσε στη χώρα προέλευσης του (ώστε να έχει κοινά ενδιαφέροντα με τους συμμαθητές του). Στη συνέχεια βέβαια θα πρέπει να ακολουθήσει τις πρακτικές της οικογένειας του και ίσως έμμεσα να αναγκαστεί να υποκρύψει κάποιες από αυτές τις συνήθειες εξαιτίας της πιθανότητας να θεωρηθούν κατακριτές.

15.2. Ποικιλομορφία

Συγκεκριμένα αυτή η έννοια αναφέρεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρνει κάθε μαθητής που κατάγεται από ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο (ικανότητες, πολιτισμικά στοιχεία, επίπεδο κατανόησης της γλώσσας διδασκαλίας, κτλπ). Βέβαια όταν γίνεται λόγος για ποικιλομορφία μεγαλύτερη σημασία δίνεται στα πολιτισμικά στοιχεία που “κουβαλάει” μαζί του κάθε μαθητής. Καθετί διαφορετικό μπορεί να αντιμετωπίζεται είτε ως πηγή έμπνευσης και άντλησης πληροφοριών είτε

ως πηγή φόβου. Συνεπώς οι ποικιλομορφία που υπάρχει σε μία πολυπολιτισμική τάξη έχει δύο όψεις. Κάποιος να τη θεωρεί ως πρόβλημα και ως εμπόδιο στη μάθηση (οπότε όλα τα άτομα μέσα στην τάξη πρέπει να έχουν/αποκτήσουν τα ίδια πολιτισμικά στοιχεία) ενώ κάποιος άλλος μπορεί αν την βλέπει ως ευκαιρία αφού οι διαφορετικοί πολιτισμοί προσφέρουν νέες εμπειρίες και γνώσεις. Ένα παράδειγμα για την κατανόηση των δύο όψεων είναι η εκπαιδευτική πολιτική της Δανίας σε σχέση με τους μετανάστες μαθητές. Σύμφωνα με αυτή την πολιτική όλα τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα δέχονται εκτενής υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό προκειμένου να μάθουν την Δανέζικη γλώσσα. Αυτό να μεν βοηθάει τους μετανάστες μαθητές να ενταχθούν στην νέα τους τάξη, αλλά τους αναγκάζει να χρησιμοποιούν εξ ολοκλήρου την γλώσσα της χώρας διαμονής τους, αποκόπτοντας τους από ένα από τα μεγαλύτερα στοιχεία που κουβαλάνε από τον πολιτισμό τους, την γλώσσα τους. Μετά από κάποιο καιρό μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η διδασκαλία μέσα στην τάξη γίνεται χωρίς να υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αποφεύγεται η χρήση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας εκτός της Δανέζικης. Ένα άλλο παράδειγμα αφομοίωσης των μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα είναι αυτό της 3^{ης} Δημοτικού σε ένα Γενικό σχολείο. Μέσα σε αυτή την τάξη υπήρχαν 23 παιδιά εκ των οποίων τα 5 καταγόταν από την Σομαλία. Η τάξη ήταν διακοσμημένη με ζωγραφίες που σχετίζονταν με την ιστορία της Δανίας και το Χριστό, αλλά καμία από αυτές τις ζωγραφίες δεν συνδέονταν με την ιστορία της Σομαλίας. Η συγκεκριμένη πρακτική βοηθάει ώστε να παραμένουν “αόρατες” οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Βέβαια μέσω τέτοιων τεχνικών ενδέχεται να προκληθούν προβλήματα καθώς η απουσία του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών μπορεί να ιδωθεί ως μη σημαντική από κάποιο συγκεκριμένο άτομο. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να εμφανίσει δυσκολίες στη μάθηση αφού στην ουσία απουσιάζει ένα μέρος του εαυτού του.

15.3. Διενέξεις

Όταν μιλάμε για διενέξεις αυτές μπορεί να συμβούν μεταξύ ατόμων αλλά και γενικότερα μεταξύ ομάδων, κοινωνιών, εθνοτήτων και θρησκειών. Πρέπει να τονιστεί ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν οδηγεί αναγκαστικά σε διαμάχες, αλλά οι διαμάχες πραγματοποιούνται εξαιτίας διαφορετικών οπτικών γωνιών. Διαμάχη

στην ουσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο προσπαθεί να πείσει τον συνομιλητή του να υιοθετήσει την δική του άποψη Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ιδωθεί η διαμάχη ως κάτι αναγκαστικά κακό. Αντίθετα μέσω αυτής συχνά προάγεται ο διάλογος και οι συνομιλητές μπορεί μεταξύ τους να δημιουργήσουν κοινή γνώση μιας έννοιας (Gorgorio & Planas, 2001).

16. Χαρακτηριστικά Πολυπολιτισμικών Τάξεων

Υπάρχουν οχτώ χαρακτηριστικά στις πολυπολιτισμικές τάξεις που επηρεάζουν την διδασκαλία και μάθηση. Αυτά είναι:

- 1) Αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και δάσκαλου
- 2) Πολιτισμικά στοιχεία που είναι η βάση της κατασκευής της ταυτότητας των μαθητών
- 3) Οι ερμηνείες της μάθησης από τα παιδιά που το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο κάνει διαθέσιμο στους μαθητές
- 4) Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί της μάθησης και διδασκαλίας
- 5) Ο ρόλος των γονέων και φίλων στην κατασκευή της ταυτότητας ενός μαθητή
- 6) Φόρμες και προτεραιότητες σχετικά με το πως πρέπει να διδάσκονται τα μαθηματικά
- 7) Τα εργαλεία και οι πόροι που μπορεί να έχουν διαθέσιμοι οι μαθητές προκειμένου να μάθουν μαθηματικά.
- 8) Δημοσιές συζητήσεις σχετικά με τους μετανάστες, την εκπαίδευση και την πολυπολιτισμικότητα.

Σύμφωνα με αυτά τα χαρακτηριστικά καταλαβαίνει κανείς ότι η διδασκαλία και μάθηση βασίζεται πάνω σε κάποιους παράγοντες. Αυτοί είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής, το κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. Οικογένεια). Κάθε παράγοντας επηρεάζει και ταυτόχρονα δέχεται επιρροές από άλλους. Για παράδειγμα ένας δάσκαλος επηρεάζεται από τις

απόψεις και τα πιστεύω που υπάρχουν σε μία κοινωνία γύρω από τους μετανάστες μαθητές με αποτέλεσμα και αυτός στην συνέχεια να χρησιμοποιεί διαφορετικές διδακτικές μεθόδους προκειμένου να είναι αποτελεσματικός (Gorgorio & Planas, 2001).

Παρακάτω ακολουθεί ανάλυση των προαναφερθέντων παραγόντων.

17. Ο παράγοντας Εκπαιδευτικός

17.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια κοινωνία της μάθησης

«Ο εκπαιδευτικός είναι κομμάτι ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου, δηλαδή του σχολείου, και πρέπει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που έχει και να φανεί αντάξιος του ρόλου του, εκπληρώνοντας τις προσδοκίες κάποιων κοινωνικών ομάδων που σχετίζονται με το σχολείο (Ντούσκας, 2005).

Στη σύγχρονη κοινωνία ο εκπαιδευτικός δεν καλείται μόνο να μεταδώσει κάποιες γνώσεις, αλλά οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι κοινωνικές αλλαγές, και η ταχύτατη μετάδοση της πληροφορίας προσδίδουν στο ρόλο του μια πιο κοινωνική διάσταση (Ντούσκας, 2005). Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ζητά από τον εκπαιδευτικό να έχει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι να έχει απλά γνώσεις, καθώς καλείται να διαδραματίσει πολλαπλούς ρόλους και να διαμορφώσει τους μαθητές και σαν χαρακτήρες (Γρόλιος, 2001). Θα πρέπει να ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτικές αναπαραστάσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει, εκτός από γνωστικές διαστάσεις, και διαστάσεις που αφορούν τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική πλευρά των μαθητών. Καθημερινά προσπαθεί να δώσει λύση σε διλήμματα και καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη του το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές ώστε να έχουν κριτική αντιμετώπιση απέναντι στη συνεχή εξέλιξη τις τεχνολογίας, να τους μάθει να τη χρησιμοποιούν σωστά, να τους πληροφορήσει και να τους προετοιμάσει για τον ενήλικο εαυτό τους, οπότε θα είναι εργαζόμενα μέλη της κοινωνίας (Ντούσκας, 2005). Επιπλέον, οφείλει να αποβάλλει από τους μαθητές κάθε ίχνος ρατσισμού και προκαταλήψεων, να τους μάθει να σέβονται τους συνανθρώπους τους ανεξαρτήτως

εθνικότητας και φύλου, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να τους διδάξει την αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, ώστε να μην αλλοτριωθούν εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης (Κασούτας, 2007).

Ακόμα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία αποτελεί πραγματικότητα στις μέρες μας και η συμβίωση μέσα σε αυτή, προωθώντας την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων λαών διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται με ευρύτερη ανεκτικότητα κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση (Γρόλιος, 2001). Ο δάσκαλος για να εκπληρώσει το ρόλο του θα πρέπει να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από αρχές όπως η αλληλεπίδραση, η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η αναγνώριση και η αποδοχή των ατόμων και των ομάδων, ο τρόπος που ζούνε και οι διαφορές τους (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1997). Άρα, για να φανεί αντάξιος των σύγχρονων προσδοκιών θα πρέπει να δημιουργήσει ολοκληρωμένους πολίτες και όχι απλά άτομα με γνώσεις (Κασούτας, 2007).

17.2. Οι διαστάσεις που παίρνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Πλέον σε κάθε κοινωνία υπάρχει μεγάλο ποσοστό διαφορετικότητας, όσον αφορά τις εθνικότητες και αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης και του επαναπροσανατολισμού του σχολείου στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Οι λαοί και τα άτομα πρέπει να είναι συνεχώς σε επαφή και είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί ένα νέο ανθρωπιστικό ιδεώδες με τη βοήθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η διαπολιτισμικότητα πρέπει να γίνει κτήμα και των αλλοδαπών και των μαθητών της πλειονότητας (Πριόβολου 2001: 36-37).

Ο εκπαιδευτικός έχει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, καθώς μέσω αυτού θα επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, αποφεύγοντας οποιαδήποτε εθνοκεντρική προσέγγιση και στερεότυπη

παρουσίαση των αλλοδαπών μαθητών, ενώ θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοούν πως υπάρχουν και άλλοι πολιτισμοί εκτός από το δικό τους, που έχουν διαφορετικά στοιχεία, αλλά δεν είναι κατώτερος κανένας (βλ. Ε.Ε., Επιτροπή των Περιφερειών, 1997:44). Ο Cummins (1999) τονίζει ότι οι μικρό-αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη διαμορφώνουν ένα διαπροσωπικό χώρο μέσα στον οποίο η απόκτηση της γνώσης και η διαμόρφωση της ταυτότητας γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (σ' αυτό το χώρο συναντώνται οι ταυτότητες). Αυτές οι μικρό – αλληλεπιδράσεις άλλοτε ενισχύουν τις εξουσιαστικές σχέσεις και άλλοτε προωθούν τις συνεργατικές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός με τη στάση του είτε θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων και θα συμβάλει ώστε οι πολιτισμικές διαφορές να αναδείξουν τις διαφορετικές οπτικές ή θα διαιωνίσει τις σχέσεις κυριαρχίας και θα αναγάγει την πολιτισμική διαφορά σε αιτία στιγματισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλ. κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002α).

Δυστυχώς στην Ελλάδα οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τεράστιες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές απόψεις, που μεταδίδονται στους μαθητές, καθώς τους ξεχωρίζουν μέσα στην τάξη. Επίσης δυσκολεύονται στο να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, θεωρούν τη διγλωσσία εμπόδιο στο έργο τους και αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως άγλωσσους, ενώ δεν επιτρέπουν να μιλάνε τη γλώσσα τους εντός της τάξης (Μάγος, 2005).

Ωστόσο παραδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994) και θεωρούν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καρλατήρα, 2002: 40. Unicef, 2001). Αυτό το ζήτημα θα πρέπει να προβληματίσει τους αρμόδιους στη χώρα μας αλλά και διεθνώς. Οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να χειριστούν με ευκολία θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συνύπαρξη διαφορετικών ενοτήτων σε μια ομάδα, όπως είναι η σχολική τάξη. Επίσης πρέπει να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, να μπορούν να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές και να μπορούν να λειτουργούν σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Pugh, 1992. Craft, 1996. Banks, 2001 & 2004. Παπαχρήστος 2003β).

Γεωργογιάννης,

2004).

Ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να συσχετίζει τους διάφορους πολιτισμούς στην τάξη και να μειώνει τις προκαταλήψεις χρησιμοποιώντας εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2002). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν με νέα εκπαίδευση που δίνει βάση στη διαπολιτισμικότητα.

17.3. Η γνώση του εκπαιδευτικού για το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών του – Ο δάσκαλος φορέας πολιτισμού

Ο κάθε σημερινός μαθητής είναι ήδη πολίτης του κόσμου. Αυτό θα πρέπει να γίνει απόλυτα κατανοητό από το σύγχρονο εκπαιδευτικό, ώστε να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν ευρύτερη κριτική και ευέλικτη σκέψη, πιο ισχυρή ψυχική και πνευματική θωράκιση και ηθικές αξίες τέτοιες που θα τους προστατεύουν σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται συνεχώς για τις παιδαγωγικές επιστήμες και να πασχίζει συνεχώς να καλλιεργείται και να επιμορφώνεται, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, να ενσαρκώσει τα ιδανικά πολιτισμού και ανθρωπισμού, να κάνει το άτομο να ωριμάσει και να αποκτήσει γνωστική περιέργεια. Χρειάζεται από μέρος του έρευνα και διάγνωση της παιδικής νοοτροπίας του καιρού μας, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και ροπών του νέου ανθρώπου» (Παπαβασιλείου, σελ. 15-18, 2015).

17.4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα ως απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

«Ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτόν το λόγο πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί στον ρόλο του. Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας πρέπει να διαθέτει «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Ο όρος αυτός παραπέμπει στην επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Αυτό απαιτεί κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία

και

ανατροφοδότηση.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αντιδιαστέλλεται από το συναφή όρο «διαπολιτισμική ικανότητα», ο οποίος χρησιμοποιείται μόνο για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Δεν χαρακτηρίζει, δηλαδή, τους φοιτητές και μέλλοντες εκπαιδευτικούς, διότι, ακόμη και αν στο πλαίσιο των σπουδών τους κάνουν την πρακτική τους άσκηση σε σχολεία με αλλόφωνους μαθητές, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα με τρόπο αποτελεσματικό. Η διαπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Δεν συμβαίνει, όμως, και το αντίστροφο. Δηλαδή η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν εξελίσσεται κατ' ανάγκη σε διαπολιτισμική ικανότητα. Και οι δύο, όμως, συνδέονται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένους τομείς: τον προσωπικό, τον γνωστικό, τον εμπειρικό και τον επαγγελματικό (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

«Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά έτοιμος και επαρκής, είναι τα ακόλουθα:

1. Να έχει αναπτύξει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, καθώς και κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων.
2. Να έχει αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει σε επίπεδο σχολικής τάξης.
3. Να έχει επίγνωση των σχολικών πρακτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε να προλαμβάνει τα αρνητικά αποτελέσματά τους, και να είναι σε θέση να εφαρμόζει διδακτικές παρεμβάσεις που να λειτουργούν αντισταθμιστικά.
4. Να προσεγγίζει με ενδιαφέρον και να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών του, να προσπαθεί να κατανοήσει το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης.
5. Να έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων των μαθητών του και να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων.

6. Να δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, μείωσης των παραδοσιακών αντιλήψεων που δημιουργούν προκαταλήψεις και να συμβάλλει στην ανάπτυξη για όλους τους μαθητές του ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη, το οποίο θα προάγει την κοινωνική συνοχή των ανομοιογενών ομάδων.
7. Να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές του προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και κώδικες επικοινωνίας και να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού ατόμου που έχει τη δική του αξία.
8. Να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές.
9. Να γνωρίζει τι σημαίνουν οι έννοιες Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, καθώς και τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.
10. Να γνωρίζει για τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επιπροσθέτως, να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία των αλλόφωνων μαθητών του σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκονται.
11. Να γνωρίζει και να παρακολουθεί τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προκειμένου να διδάξει σε τάξη με παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές και να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές για τη γνωστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αυτών.
12. Να μπορεί να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για αλλόφωνους μαθητές.
13. Να μπορεί να αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
14. Να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη αλλόφωνων μαθητών του, οι οποίοι πιθανόν να εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση

και τη συμπεριφορά, καθώς και για την υποστήριξη των οικογενειών τους. Επιπλέον, να γνωρίζει εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να ανατρέξει σε πηγές ανεύρεσης πληροφοριών για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητών του.

15. Να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις θεωρίες που διατυπώνονται για τη μάθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και να γνωρίζει στοιχεία για τον πολιτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003) ώστε να μπορεί να προσεγγίσει αποτελεσματικά τους αλλοδαπούς μαθητές.

17. Έχει υψηλές ακαδημαϊκές και προσωπικές προσδοκίες για κάθε μαθητή και πιστεύει ότι το κάθε παιδί μπορεί να μάθει και είναι σημαντικό να αναπτύξει το δυναμικό του στον υψηλότερο δυνατό βαθμό. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο δεν σημαίνει απλά ανάδειξη και εκτίμηση των διαφόρων πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται σε αυτό, αλλά και επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Irvine & Armento, 2001: 15).

16. Τέλος, να αναπτύσσει τη δική του προσωπική θεωρία για την εκπαιδευτική πρακτική που πρέπει να εφαρμόσει με βάση τη βιωματική του εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές του» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003 σελ. 95-96).

Πάνω από όλα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητεί συνεχώς ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα και να μπορέσει να αποδεχτεί και να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003)» (Σταματοπούλου, σελ. 27-29, 2007).

17.5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

«Με τον όρο ‘αντιλήψεις’ εννοούμε μια ειδική κατηγορία πεποιθήσεων που περιέχουν σε αυξημένο βαθμό το στοιχείο της υποκειμενικής αξιολόγησης ενός αντικειμένου ή μίας κατάστασης (Φιλίππου, Χρίστου, 2001).

Με τον όρο «κοινωνικές αναπαραστάσεις» εννοούμε «προϊόντα και διαδικασίες μιας ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας της πραγματικότητας» (Jodelet, 1989). Οι

δύο έννοιες που ορίστηκαν συγγενεύουν και χρησιμοποιούνται εδώ με παρεμφερή σημασία: έχουν υποκειμενική συνιστώσα, δεν επιδέχονται απόδειξη ή πλήρη αντικειμενική αιτιολόγηση. Προτάσσονται και μας ενδιαφέρουν στο βαθμό που επηρεάζουν αποφασιστικά τη μαθηματική συμμετοχή, ενδυναμώνουν ή αναστέλλουν τη μαθηματική κατανόηση.

Στο εκπαιδευτικό πεδίο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της σχολικής αποτυχίας συνοψίζονται σε 3 βασικές κατηγορίες (Μυλωνάς, Δημητριάδη, 1999).

- Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στην ιδεολογία του χαρίσματος. Η σχολική αποτυχία νοείται ως αποτέλεσμα γενετικά καθορισμένων διανοητικών διαφορών των μαθητών, η σχολική επιτυχία ως προϊόν χαρίσματος. Η ιστορική εξέλιξη της ιδεολογίας του χαρίσματος παίρνει τη μορφή της ιδεολογίας της αξιοκρατίας. Σ' ένα σχολείο που παρέχει ίσες ευκαιρίες, η αποτυχία ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα είτε έλλειψης ικανοτήτων είτε έλλειψης προσπάθειας εκ μέρους του μαθητή.
- Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στην ιδεολογία του κοινωνικού και πολιτισμικού ελλείμματος. Ο πυρήνας αυτών των αναπαραστάσεων είναι η θεωρία ότι τα παιδιά των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών ομάδων αποτυγχάνουν στο σχολείο εξαιτίας των μορφωτικών ελλείψεων και προβλημάτων του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η υπαιτιότητα για τη σχολική αποτυχία μεταφέρεται απ' το μαθητή στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.
- Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στην αμφισβήτηση είτε του σχολικού θεσμού είτε των κοινωνικών δομών. Το όποιο κοινωνικό και πολιτισμικό μειονέκτημα μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό μειονέκτημα εξαιτίας του αυθαίρετου χαρακτήρα του σχολείου. Σ' αυτό το πλαίσιο υπαίτιοι της σχολικής αποτυχίας θεωρούνται το σχολείο και η κοινωνία.

Πιο αναλυτικά, παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί (και όχι μόνο) πίστευαν ότι η επίδοση του παιδιού στο σχολείο καθορίζεται απ' το βαθμό ευφυΐας του. Κάποια παιδιά είναι «πλασμένα για γράμματα», κάποια άλλα «δεν τα παίρνουν». Ειδικά τα μαθηματικά «θέλουν μυαλό». Σήμερα, η εξήγηση αυτή εμφανίζεται λιγότερο ισχυρή. Η πρόοδος της γενετικής επιστήμης σε συνδυασμό με τις κοινωνικές εξελίξεις κάνει λιγότερο θεμιτή την ερμηνεία της «αποτυχίας» ως αποτέλεσμα μειωμένης εξυπνάδας.

Φαίνεται ότι η βιολογική προδιάθεση εξακολουθεί να κατέχει κεντρικό ρόλο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των μαθηματικών. Η Ασκούνη (2004) υποστηρίζει ότι η ιδέα των φυσικών χαρισμάτων είναι πολύ βαθιά ριζωμένη σε όλους μας: «Ακόμα κι όταν καταρρέουν τα ερμηνευτικά σχήματα, οι αντιλήψεις μας φαίνεται ότι συνεχίζουν να είναι εμποτισμένες από τις προηγούμενες έννοιες χωρίς συνήθως να το συνειδητοποιούμε».

Το δεύτερο μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας είναι το μοντέλο της «πολιτισμικής στέρησης» ή του «κοινωνικό-μυορφωτικού ελλείμματος». Η ερμηνεία αυτή αφορούσε αρχικά (στις ΗΠΑ κυρίως) τα παιδιά των μειονοτήτων. Χρησιμοποιήθηκε όμως συνολικά για μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η ανάλυση γίνεται με πολύ αρνητικούς όρους: ανύπαρκτα ερεθίσματα, αποδιοργανωμένες οικογένειες, πολιτισμική ένδεια. Όπως χαρακτηριστικά λέει ένας άλλος εκπαιδευτικός στην ίδια έρευνα, «οι μαθητές αυτοί προέρχονται από οικογένειες που πραγματικά δε δίνουν δεκάρα για το σχολείο». Το οικογενειακό περιβάλλον δεν αποτελεί εδώ μια παράμετρο του προβλήματος αλλά τη μία και μοναδική διάστασή του. Πρόκειται για ένα ερμηνευτικό σχήμα, διαφορετικό απ' αυτό των φυσικών χαρισμάτων το οποίο λειτουργεί όμως εξίσου ντετερμινιστικά. Στη μια περίπτωση είναι η φύση που προκαθορίζει την αποτυχία, στην άλλη το περιβάλλον της οικογένειας.

Στην τρίτη κατηγορία κοινωνικών αναπαραστάσεων της σχολικής αποτυχίας, η ερμηνεία είναι πιο κριτική στις πρακτικές του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Σύμφωνα μ' αυτήν, το σχολείο λειτουργεί με βάση μία νόρμα, ένα πρότυπο με το οποίο οι μαθητές είναι άνισα εξοικειωμένοι. Η απουσία εξοικείωσης, η απουσία των προϋποθέσεων που απαιτεί άρρητα το σχολείο εκλαμβάνεται ως αποτυχία» (Σαλάς, 2010, σελ. 30-32)

Με βάση αυτές τις αντιλήψεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρεί τον εαυτό του ως υπεύθυνο ή όχι για την σχολική επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα αν αυτοί προέρχονται ή όχι από διαφορετική χώρα και κοινωνία. Δηλαδή αν ένας εκπαιδευτικός ο οποίος υποστήριζε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στην ιδεολογία του χαρίσματος, η λογική λέει ότι δεν θα έδειχνε τόσο ενδιαφέρον για τους μετανάστες μαθητές. Από τη στιγμή που θα υποστήριζε την θέση ότι ένας μαθητής θα φτάσει εκεί που θα φτάσει ανεξαρτήτου της δικής του προσπάθειας, δεν

θα υπήρχε λόγος να χρησιμοποιήσει διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους ώστε να τον βοηθήσει. Απλά θα παρέδιδε κανονικά το μάθημα του σαν να μη συνέβαινε τίποτα, σαν ο μαθητής να μην προερχόταν από διαφορετικό πλαίσιο και κάπου εκεί θα τελείωνε η όλη διαδικασία.

Αντίθετη θα ήταν ολόκληρη η πρακτική του εκπαιδευτικού εκείνου ο οποίος θα αμφισβητούσε τους σχολικούς θεσμούς ή/και τις κοινωνικές δομές και θα τους χαρακτήριζε υπεύθυνους για την σχολική αποτυχία και μη ομαλή ένταξη του μετανάστη μαθητή. Θα προσπαθούσε να βρει τα αίτια των δυσκολιών του και θα χρησιμοποιούσε διαφορετικές μεθόδους προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να γίνει ενεργό μέλος της σχολικής τάξης άρα και της κοινωνίας μετέπειτα.

17.6. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών

«Προσδοκίες, με μια γενική έννοια του όρου, είναι οι βάσιμες ή όχι υποθέσεις για μελλοντικές καταστάσεις και αποτελέσματα επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων. Σήμερα γνωρίζουμε ότι οι προσδοκίες από μόνες τους δεν αρκούν για να εκπληρωθούν, η σχέση προσδοκιών και επίδοσης δεν είναι γραμμική. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτάται από ένα πλέγμα συνθηκών, εξετάζεται και ερμηνεύεται μ' ένα τρόπο πιο λεπτομερή απ' αυτόν που υπαγορεύει το μοντέλο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Υπό αυτή την έννοια, ίσως πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα, όχι τόσο στο «γραμμένο» των προσδοκιών, όσο στο υπόγειο μήνυμα που εκπέμπουν. Στην οπτική σύμφωνα με την οποία η αποτυχία δεν εξηγείται απ' τις ικανότητες ή την προσπάθεια του μαθητή αλλά προκύπτει από ένα παιχνίδι αλληλεπιδράσεων μεταξύ των προσδοκιών εκπαιδευτικού και μαθητή, ένα παιχνίδι διαπραγμάτευσης για την απόδοση της αιτίας της αποτυχίας.

Με ποια κριτήρια όμως διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους οι εκπαιδευτικοί ; Ο Perrenoud (1979) σημειώνει ότι ο δάσκαλος σχηματίζει μια πρώτη εντύπωση για το επίπεδο κάθε μαθητή ξεχωριστά, όταν πρωτογνωρίζει την τάξη. Η εντύπωση αυτή, εν μέρει είναι διαισθητική και εν μέρει βασίζεται σε διαγνωστικές παρατηρήσεις. Σε κάθε περίπτωση όμως λαμβάνει υπ' όψη της και παραμέτρους όπως το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, ο τρόπος ενδυμασίας, η συμπεριφορά αλλά και - όσο προχωράμε ψηλότερα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες - τα προηγούμενα σχολικά αποτελέσματα του μαθητή. Έρευνες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

(Μπασέτας, 1999), έδειξαν ότι οι μαθητές προσαρμόζονται στην εικόνα που φτιάχνει γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός, εσωτερικεύουν σε μεγάλο βαθμό τις υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες του τις οποίες έμμεσα και αδιόρατα αναγνωρίζουν. Η ανάλυση της έρευνας κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τους μαθητές σε καλούς και κακούς, απ' την αρχή της σχολικής χρονιάς, τις δύο πρώτες εβδομάδες, πριν καλά – καλά γνωρίσουν τους μαθητές τους. Η πόλωση αυτή καταλήγει εις βάρος των αδύνατων μαθητών που υπό το βάρος του 'στιγματος' αδυνατούν να ξεφύγουν απ' το φαύλο κύκλο της αποτυχίας» (Σαλάς, σελ. 33-34,2010)

Βέβαια ακόμα και αν οι μετανάστες μαθητές δείξουν στο δάσκαλο ότι είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μαθήματος, να απορρίπτεται το αίτημα τους για συμμετοχή εξαιτίας των βαθιά ριζωμένων απόψεων και προσδοκιών. Κάτι τέτοιο μπορεί να φανεί και στο ακόλουθο παράδειγμα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πολυπολιτισμικό Γυμνάσιο.

Το ακόλουθο είναι μέρος του διαλόγου σε μια ολόκληρη ομαδική συζήτηση μιας τάξης μαθηματικών σε ένα γυμνάσιο στη Βαρκελώνη της Ισπανίας, από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Gorgorio & Planas το 2001. Ο διάλογος έλαβε χώρα τη δεύτερη μέρα μιας νέας σχολικής χρονιάς σε μια τάξη με μαθητές δεκαπέντε και δεκαέξι ετών, τόσο με γηγενείς όσο και με μετανάστες φοιτητές. Οι σπουδαστές γνώριζαν ο ένας τον άλλον, αλλά μόλις είχαν μάθει τον δάσκαλο. Κατά το πρώτο μέρος του μαθήματος οργανώθηκαν σε ομάδες των τριών και έλαβαν ένα φύλλο εργασίας με πρόβλημα. Το πρόβλημα παρείχε τα συστατικά και τις ποσότητες για να μαγειρέψουν ένα κέικ μήλου για τρία άτομα και ζήτησαν να μάθουν τις ποσότητες που χρειάζονταν για δέκα άτομα. Ο δάσκαλος μόλις είχε υπενθυμίσει στους μαθητές του ότι δεν έμενε πολύς χρόνος, αφού ήθελε να τελειώσει το πρόβλημα σε αυτή την ώρα και τους ρώτησε αν μπορούν να δώσουν μία λύση:

Δάσκαλος: Εντάξει, ας ξεκινήσουμε με την πρώτη προσέγγιση.

Cristina: Αρχικά, σκεφτήκαμε το πρόβλημα σαν να ήταν ένα πραγματικό πρόβλημα, σαν να μας είχαν πει να μαγειρέψουμε ένα πραγματικό κέικ μήλου.

Ράμια: Εγώ είχα την ιδέα!

Δάσκαλος: Όπως και αν ήταν ένα πραγματικό πρόβλημα;

Ράμια: *Ναι, προσέχοντας με τους δεκαδικούς αριθμούς.*

Δάσκαλος: *Τι σημαίνει εδώ να είσαι προσεκτικός;*

Cristina: *Αυτό σημαίνει να αποφεύγεις ορισμένους τύπους δεκαδικών αριθμών.*

Ramia: *Αυτό σημαίνει να μην κάνεις λάθη.*

Δάσκαλος: *Χμμ... αν και οι δύο θέλετε να μιλήσετε, καλύτερα να οργανωθούμε. Εσύ (στην Ραμία) εξήγησε βήμα προς βήμα αυτό που κάνατε, δώστε μας το αποτέλεσμα για κάθε συστατικό, χωρίς να κάνεις λάθη, και στη συνέχεια εσύ(στην Κριστίνα) πες μας λεπτομερώς γιατί το κάνατε με αυτόν τον τρόπο. Εντάξει?*

Ράμια: *Εντάξει.*

Σε αυτή την ανταλλαγή, ζητήθηκε από την Cristina και τη Ramia να εξηγήσουν τις μαθηματικές πρακτικές τους. Ωστόσο, η Ramia, μαθήτρια μεταναστών από το Μαρόκο, δεν αναγνωρίστηκε ως νόμιμος ομιλητής. Ο δάσκαλος διευκόλυνε την παιδαγωγική της συμμετοχή - της επιτράπηκε να συμμετάσχει στη συζήτηση - αλλά, παρ'όλα αυτά, παρεμπόδισε τη μαθηματική συμμετοχή της - δεν της επιτράπηκε να μιλήσει για ορισμένες μαθηματικές πρακτικές. Δεν της ζητήθηκε να εξηγήσει ποια ήταν η ιδέα της, αλλά μόνο η αλγοριθμική της διαδικασία, "βήμα προς βήμα" και "χωρίς να κάνει λάθη". Το γεγονός ότι η Ramia έδειξε την πρόθεσή της να συμμετάσχει και να εξηγήσει τη στρατηγική της θα μπορούσε να ήταν μια ένδειξη για το δάσκαλό της, ώστε να τον ενημερώσει ότι αντιλαμβανόταν τον εαυτό της ως παράγοντα στη μαθηματική διαδικασία μάθησης ("Είχα την ιδέα!"). Αλλά ο δάσκαλος της ζήτησε μόνο να απαριθμήσει μια σειρά αριθμητικών λύσεων ("δώστε μας το αποτέλεσμα για κάθε συστατικό"). Αντίθετα, ζητήθηκε από την Cristina, μια τοπική φοιτήτρια, να κάνει τη συλλογιστική της δημόσια ("Μας λέτε λεπτομερώς γιατί το κάνατε έτσι ή έτσι"). Αυτός ο τρόπος εκχώρησης των καθηκόντων – η Ramia για να απαριθμήσει και η Cristina για να συζητήσει και να υποστηρίξει, έχει ένα τόσο διαφορετικό επίπεδο μαθηματικών απαιτήσεων και λογικά τοποθετεί τα δύο παιδιά ως μαθηματικούς μαθητές (mathematical learners) πολύ διαφορετικά. Ζητώντας από τη Ramia να απαριθμήσει μόνο τα αποτελέσματά της μπορεί να υποδηλώνει ότι είτε δεν ήταν αρκετά προετοιμασμένη για να αντιμετωπίσει πιο εξελιγμένα μαθηματικά καθήκοντα ή τουλάχιστον ότι ήταν λιγότερο προετοιμασμένη από την Cristina. Ο

δάσκαλος, που αισθάνθηκε ότι δεν είχε απομείνει πολύς χρόνος, ανέθεσε να εξηγήσει λεπτομερώς τις στρατηγικές της και τους λόγους που την οδήγησαν στην Cristina. Με αυτόν τον τρόπο, έδειξε την εμπιστοσύνη του στη μαθηματική επάρκεια της Cristina. Από την πλευρά της, η Cristina φαινόταν να έχει αναπτύξει μια πολύ θετική ιδέα για τον εαυτό της εξαιτίας αυτής της υποστήριξης. Ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι εξηγήσεις και οι επιχειρηματολογίες ερμηνεύεται διαφορετικά μέσω του λόγου της τάξης ανάλογα με το ποιοι μαθητές συμμετέχουν. Σε αυτό το παράδειγμα, ο λόγος οδηγεί στο να γίνει διάκριση μεταξύ των μαθητών που μπορούν - και πρέπει - να εξηγήσουν τη συλλογιστική τους και να υποστηρίξουν τις μαθηματικές τους πρακτικές, από τους μαθητές που δεν αναμένεται να το κάνουν, παρόλο που αφήνουν κάποιο περιθώριο συμμετοχής. Είναι μέσω του λόγου που δημιουργούνται διαφορετικές κατηγορίες μαθητών. Οι συμμετέχοντες συμμορφώνονται με τις συνεισφορές τους και προσαρμόζουν την εμπλοκή τους σύμφωνα με τις προσδοκίες που αναμένονται από αυτούς βάσει των διακρίσεων που έχουν γίνει. Η Cristina είχε εμπιστοσύνη στις δυνατότητές της και ενήργησε όπως θα περίμενε κανείς. Ωστόσο, η Ramia δεν επέμενε να εξηγήσει τις στρατηγικές της, ούτε και θεώρησε η ίδια τον εαυτό της ικανό για να συζητήσει τις ιδέες των άλλων. Και οι δύο μαθήτριες φάνηκε να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εκπληρώσουν τα καθήκοντα που τους ανατέθηκαν. Συγκεκριμένα, η Ramia συμφώνησε να απαριθμήσει απλώς τις αριθμητικές λύσεις, ενώ μία από τους συνομηλίκους της προέβη σε ένα πιο εξελιγμένο έργο.

Ως εκ τούτου, οι μετανάστες μαθητές και οι πρακτικές τους είναι πιο επιρρεπείς στο να αποτιμώνται αρνητικά λόγω των απόψεων που έχουν καθιερωθεί στην κοινωνία και οι αποτιμήσεις αυτές παρεμποδίζουν την ενορχήστρωση των κανόνων που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή τους.

Οι μετανάστες σπουδαστές, οι περισσότεροι από τους οποίους διατρέχουν κοινωνικό κίνδυνο, τείνουν να βρίσκονται αντιμέτωποι με στερεότυπα όπως ότι θεωρούνται λιγότερο ικανοί και οι μαθηματικές ικανότητές προσεγγίζονται σύμφωνα με το ελλειμματικό μοντέλο. Μέσα από αυτό το επεισόδιο φαίνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του κοινωνικού μακρό-πλαισίου και του μικρό-περιβάλλοντος της τάξης. Τα υποκειμενικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ορισμένων σπουδαστών επηρεάζουν την απόδοσή τους και αυξάνουν τις αρχικές «πολιτισμικές

αποστάσεις» τους από την σχολική κουλτούρα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες όταν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες μαθηματικές πρακτικές, αντί να ερμηνεύονται ως «έλλειψη δυνατοτήτων», μπορεί να κατανοηθούν από την άποψη της έλλειψης ενεργειών που στοχεύουν στην προώθηση αυτών των δυνατοτήτων. Από αυτή την άποψη, η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει μεγάλη σημασία, διότι συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις ταυτότητες των μαθητών ως άτομα τα οποία διδάσκονται μαθηματικά λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές και κοινωνικό-πολιτισμικές τους ταυτότητες.

Δυστυχώς, πολύ συχνά, οι «ατομικές δυνατότητες των σπουδαστών» δεν αναφέρονται σε μια γνωστική πραγματικότητα αλλά σε μια κοινωνική δομή. Οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τις δυνατότητες κάθε σπουδαστή βάσει ορισμένων κοινωνικών παραστάσεων που δημιουργούνται από το μακρό-πλαίσιο. Ο δάσκαλος στο παράδειγμά μας μοιράζεται με τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταναστών που αμφισβητούν τις μαθηματικές τους δυνατότητες. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαμορφώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, επηρεάζουν την ανάπτυξη των πρακτικών της τάξης και συμβάλλουν στον περιορισμό της χρήσης των κανόνων. Οι αντιπροσωπείες που προέρχονται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα και από ολόκληρη την κοινωνία που φιλοξενεί τις μειονοτικές ομάδες διαμορφώνουν τους κανόνες (Gorgorio & Planas, 2001).

Στην αντίπερα όχθη έχουν καταγραφεί αρκετές περιπτώσεις όπου οι καθηγητές πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να αντιληφθούν τα προφορικά τους μηνύματα από ό, τι πραγματικά έχουν. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει συχνά όταν οι μαθητές προέρχονται από χώρες/ κοινωνικές ομάδες, όπου η επίσημη γλώσσα είναι κοινή με αυτή της χώρας εγκατάστασης. Για παράδειγμα, υπήρξε ένας Δομινικανός φοιτητής, ο Joel, για τον οποίο, στις περισσότερες ώρες μαθηματικών, υπήρχε πάντοτε μια στιγμή όπου φαινόταν, ξαφνικά, έκπληκτος και σταματούσε να παρακολουθεί αυτά που λέγονται στην τάξη. Τα παρακάτω είναι από τη συνέντευξή του:

Ερευνητής: *Τι γίνεται με τα μαθηματικά; Είναι δύσκολο για εσένα;*

Joel: *Ναι, αλλά δεν είναι δικό μου λάθος!*

Ερευνητής: *Τι εννοείς;*

Joel: *Είμαι από την Καραϊβική!*

Ερευνητής: *Και ... τι εννοείς με αυτό;*

Joel: *Δεν είμαι Καταλανός, και δεν είμαι Ισπανός. Όταν οι δάσκαλοι μιλάνε μαζί μου, νομίζουν ότι είμαι Ισπανός επειδή μιλάω παρόμοια με αυτούς. Αλλά βλέπετε, είμαι μαύρος !*

Ερευνητής: *Δεν μιλάτε ισπανικά στο Άγιο Δομίνικο;*

Joel: *Ναι, μιλάμε, αλλά είναι διαφορετικά ισπανικά, έχουμε μόνο τις ίδιες λέξεις, αυτό είναι όλο!*

Ερευνητής: *Επομένως ... τι συμβαίνει στην τάξη των μαθηματικών;*

Joel: *Η δασκάλα, είναι πολύ καλή ... όταν με κοιτάζει, σταματά να μιλάει καταλανικά και αρχίζει να μιλάει ισπανικά. Μερικές φορές λέει πολύ περίεργα πράγματα και δεν το συνειδητοποιεί καθόλου ... πιστέψτε με! Απλά δεν μπορώ να συγκεντρωθώ!*

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη, μπορούν να εντοπισθούν ιδιαίτερα συναισθηματικές στιγμές, όταν τα γλωσσολογικά θέματα γίνονται αρκετά σημαντικά. Ο Joel θεωρεί ότι αποτυγχάνει στα μαθηματικά λόγω της προέλευσής του. Ως εκ τούτου, θεωρεί τον εαυτό του όχι ως υπεύθυνο για τη μάθησή του, αλλά ως θύμα (Gorgorio & Planas, 2001).

18. Ο παράγοντας: Μαθητής

18.1. Τα χαρακτηριστικά του μαθητή

Τα παιδιά των διαφόρων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο κοινωνικοποίησής τους στις χώρες προέλευσης όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής (Μάρκου 1995).

18.2. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών

«Κάθε άτομο, ανάλογα με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται, καθώς και την προσωπικότητά του, μπορεί σε ορισμένες χρονικές φάσεις της ζωής του να εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής. Οι αλλοδαποί και πολύ περισσότερο τα παιδιά τους εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μία εντελώς άγνωστη για αυτούς πολιτισμική κατάσταση (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Ένας μαθητής έχει δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, όταν οι δυσκολίες αυτές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τη σχολική επίδοση του ίδιου του παιδιού και στη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η παραπάνω δυσκολία, ιδιαίτερα στα παιδιά των μεταναστών, εκδηλώνεται με διάφορες συμπεριφορές. Για παράδειγμα, εμφανίζουν διαταραχή της προσοχής, δυσκολεύονται να διεκπεραιώσουν μια εργασία, ονειροπολούν, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν νευρικότητα και έχουν άγχος, μιλούν σπάνια, ενώ αρνούνται να απαντούν σε ερωτήσεις και δεν συμμετέχουν εύκολα σε συζητήσεις (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Αυτή η δυσκολία προσαρμογής έχει τις ρίζες της σε ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον και το ίδιο το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών όσο και με το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος μαθητής προέρχεται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον και η μητρική του γλώσσα δεν είναι η ίδια με αυτή που μιλούν οι υπόλοιποι συμμαθητές του στη σχολική τάξη, είναι πιθανό, εξαιτίας αυτής της γλωσσικής τους μειονεξίας, να εμφανίσει δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην έλλειψη μίας ικανοποιητικής επικοινωνίας με τα άτομα του περίγυρού του» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003, Σταματοπούλου, σελ. 30, 2007).

Συνεχίζοντας οι μετανάστες μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν και προβλήματα μαθηματική ταυτότητας. Ως παράδειγμα δίνεται η κατάσταση της Σαέντα, ενός 11χρονου κοριτσιού το οποίο έμαθε πως να κάνει διαίρεση από δύο διαφορετικούς φορείς. Προτού διδαχθεί την διαίρεση στο σχολείο, της είχε δείξει τον τρόπο ο πατέρας της στο σπίτι. Επομένως όπως ήταν φυσικό εντόπισε διαφορές στο τρόπο

κατά τον οποίο πραγματοποιήθηκε η διαίρεση, αλλά όχι στο αποτέλεσμα αυτής. Το συγκεκριμένο άτομο από μόνο του κατάλαβε αυτή την διάφορα στον αλγόριθμο και αποφάσισε αναλόγως το πλαίσιο να χρησιμοποιεί και την ανάλογη μέθοδο (δηλαδή όταν έκανε ασκήσεις στο σπίτι χρησιμοποιούσε την μέθοδο του πατέρα της και το ακριβώς αντίθετο στο σχολείο). Αυτό βέβαια είναι παράδειγμα ενός παιδιού που καταφέρνει επιτυχώς και “τιθασεύει” τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στα μαθηματικά. Αντίθετη κατάληξη είχε ένα άλλο αγόρι από το Πακιστάν που θεώρησε ότι ο τρόπος με τον οποίο είχε μάθει να κάνει αφαίρεση (από τον πατέρα του) ήταν λάθος, όταν ο δάσκαλος του έδειξε έναν νέο αλγόριθμο. Μετά από αυτό το γεγονός χρειάστηκαν πολλές μέρες για τον δάσκαλο να καταφέρει να πείσει το μαθητή ότι σημασία είχε το αποτέλεσμα και όχι αν κάποιος θα χρησιμοποιούσε ένα διαφορετικό τρόπο επίλυσης της άσκησης (Abreu).

Όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαμόρφωση των νέων εννοιών στο νέο πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να βιώσουν ένα κενό στη συνεκτικότητα και στη συνέχεια της ζωής τους, εμφανιζόμενες ως πολιτισμικές ασυνέχειες (Nieto, 1999) και ως εκ τούτου ως πολιτισμικές συγκρούσεις (Bishop 1988). Οι τύποι των πολιτισμικών συγκρούσεων μπορεί:

- να είναι αναπόφευκτες: εγγενείς στην απόσταση μεταξύ της κύριας και της επίσημης γλώσσας του σπουδαστή.
- να μπορούν να αποφευχθούν: συνδέεται με τη γλωσσική ποικιλομορφία ή
- να μπορούν να ελαχιστοποιηθούν: προκύπτουν από την επιλογή των δυναμικών της τάξης (για παράδειγμα αν θα είναι η διδασκαλία μαθητοκεντρική ή όχι) και του περιεχομένου του θέματος που παρεμβαίνει στην επικοινωνία (Gorgorio & Planas, 2001).

«Επιπλέον, η πλειοψηφία των παιδιών αυτών προέρχεται από χώρες των οποίων το πολιτισμικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στις χώρες όπου μεταναστεύουν. Η πολιτισμική τους ταυτότητα συχνά απαξιώνεται και όταν η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική ή αντιμετωπίζεται με ειρωνείες και κοροϊδίες, μπορεί να επηρεαστεί και η στάση του παιδιού απέναντι στη γλώσσα (Νικολάου 2000) και κατ' επέκταση και στην κοινωνία υποδοχής. Το γεγονός αυτό εντείνεται και από την πιθανότητα οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει στη

χώρα καταγωγής να μην του είναι χρήσιμες στο νέο αυτό περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά (Νικολάου 2000).

Όσον αφορά τις γλωσσικές δυσκολίες των μεταναστών μαθητών, οι λόγοι είναι δύο. Πρώτα υπάρχει η αντικειμενική απόσταση γιατί δεν υπάρχει κοινή γλώσσα και ο άλλος είναι η κοινωνική απόσταση δηλαδή η σημασία των μηνυμάτων όταν αποκτηθεί η κοινή γλώσσα. Θα πρέπει να είναι πολύ δύσκολο για τους νεαρούς αυτούς μαθητές να φτάνουν στο σχολείο και να πρέπει αμέσως να συνηθίσουν τις νέες νόρμες και τις δυναμικές του σχολείου. Για να υπάρξει επικοινωνιακή επάρκεια σε ένα νέο περιβάλλον πρέπει να κατασκευαστεί γέφυρα μεταξύ των σημασιών του δικού τους (των παιδιών) πλαισίου και αυτών από το καινούριο.

Σε μια πολύγλωσση (πολυγλωσσική) τάξη οι ερμηνείες του ενός μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοηθούν από κάποιον άλλο κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμικές διαμάχες που μπορεί να επηρεάσουν την γνωστική διαδικασία. Αυτές οι διαμάχες για παράδειγμα θα μπορούσαν να οφείλονται σε γλωσσικές παρανοήσεις ή εξαιτίας θρησκευτικών θεμάτων.

Ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και το οποίο συμβάλλει στη δυσκολία προσαρμογής τους, είναι και η ξαφνική διακοπή της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, η οποία επιφέρει προβλήματα και στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μία από τις σημαντικές στρατηγικές που εφαρμόζεται από το μαθητή είναι η μεταφορά, η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Όταν, λοιπόν, διακόπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ο αλλοδαπός μαθητής χάνει την παραπάνω δυνατότητα και, συνεπώς, παρεμποδίζεται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Λάγιος et al 2007).

Ακόμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών, ούτε τις διαφορετικές βιογραφίες τους. Το αποτέλεσμα είναι να μην κερδίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών, ενώ πολλές φορές διακατέχονται και οι ίδιοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, τα παιδιά χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και βλέπουν τις ελπίδες και τις προσδοκίες τους να διαψεύδονται (Κοτσιώνης Π. (1993): στο Καλούτση Α. 1993).

Η κατάσταση δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, όταν αναλογιστεί κανείς ότι και το διδακτικό υλικό κρίνεται ακατάλληλο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν πληροί τις προϋποθέσεις συγγραφής διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, επειδή είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικό χωρίς αναφορές σε άλλους πολιτισμούς (Λάγιος et al 2007).

Τέλος, μελετώντας κανείς το πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών δεν μπορεί να αγνοήσει το ζήτημα των μειωμένων ή ανύπαρκτων προσδοκιών από μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δύσκολων συνθηκών ζωής των αλλοδαπών οικογενειών, της αδυναμίας τους να καλύψουν βασικές μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους και της προδιαγραφής από μέρους τους ενός μέλλοντος που θα τα στρέφει περισσότερο σε χειρωνακτικά ή υποβιβασμένα επαγγέλματα ως τη μόνη επαγγελματική διέξοδο που θεωρούν εφικτή γι' αυτά. Η παραπάνω αντίληψη, βέβαια, τείνει τα τελευταία χρόνια να ξεπεραστεί και η αδιαφορία των αλλοδαπών οικογενειών για τη μόρφωση των παιδιών τους αποδίδεται στη διαφορετική νοοτροπία τους, αφού οι περισσότερες προέρχονται από καθεστώτα στα οποία το κράτος ρύθμιζε τα πάντα και, επομένως, την εκπαίδευση των παιδιών (Νικολάου 2000).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συντείνουν, ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι μόνο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον αλλά και κοινωνικής ένταξης, όταν αποφοιτούν από αυτό» (Σταματοπούλου, σελ. 30-32, 2007).

Πιθανό εμπόδιο στην υψηλή σχολική επίδοση ενός παιδιού μπορεί να αποτελέσουν και τα πολιτισμικά στοιχεία του παιδιού εξ ολοκλήρου από μόνα τους χωρίς να σχετίζονται με το πώς πραγματοποιείται η διδασκαλία. Ένα παράδειγμα είναι αυτό της Ράμια, ενός 15χρονου κοριτσιού, με μια καλή σχετικά κατανόηση της καταλανικής γλώσσας. Παρόλα αυτά έδειχνε να δυσκολεύτε αρκετά ενώ γίνονται τα μαθηματικά. Το κορίτσι παρόλο που κατείχε μια επικοινωνιακή ικανότητα στη καταλανική γλώσσα σε καθημερινά θέματα δυσκολευόταν να καταλάβει τη χρήση της γλώσσας της δασκάλας των μαθηματικών της. Μέσα από συνέντευξη οι ερευνητές κατάλαβαν επίσης ότι η μαθήτριά δεν ζητούσε εξηγήσεις ή δεν μιλούσε καθώς δεν ανήκε στις εκδηλώσεις σωστής συμπεριφοράς σύμφωνα με τα πρότυπα

του πολιτισμού της. Θεωρούσε καλύτερο να χανόταν στο μάθημα παρά να συμπεριφερθεί απρεπώς. Μάλιστα ήταν δύσκολο στη δασκάλα να πείσει την Ράμια να κάνει ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλαβαίνει, αφού η μη κατανόηση ενός θέματος δεν είναι πάντα δικό της λάθος ενώ το να κάνει κάποιες ερωτήσεις είναι ουσιαστικό για την εκπαίδευση της. Αυτό δείχνει ότι όχι μόνο οι πολιτισμικές αξίες επηρεάζουν τους μαθητές και δεν ζητούν βοήθεια, αλλά ακόμα δεν δέχονται και την βοήθεια.

19. Τα Μοντέλα εκπαίδευσης

«Ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο» (Νικολάου 2000 σελ. 119). Τα μοντέλα διδασκαλίας είναι γενικά πλαίσια οργάνωσης και διεξαγωγής της διδακτικής πράξης, τα οποία έχουν ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό ως προς τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στηρίζονται σε συγκεκριμένες θεωρίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν πρέπει να θεωρηθούν ως χρονικά κλειστές φάσεις, αφού κάποιες από τις κατευθύνσεις αυτές εξακολουθούν να ασκούν επιρροή στη διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων. Οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τη μετατόπιση από το ένα μοντέλο στο άλλο σχετίζονται τόσο με εξελίξεις στην επιστημονική έρευνα του ζητήματος της μετανάστευσης όσο και με εξελίξεις στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό τομέα των χωρών που υποδέχονται μετανάστες (Γκόβαρης 2001).

19.1. α. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ στον ευρωπαϊκό χώρο η αντίληψη της αφομοιωτικής πολιτικής αντιπροσωπεύεται με κάποιες διαφοροποιήσεις από το γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου 2000). Βασική θέση της προσέγγισης αυτής είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Στο πλαίσιο αυτό, οι διάφορες εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν

από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας (Μάρκου 1995). Έτσι, η διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών από τις μεταναστευτικές μειονότητες οφείλεται, σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, στο γεγονός ότι οι τελευταίες δεν έχουν ακόμα ενσωματωθεί στην κοινωνία και δεν μπορούν να ωφεληθούν από την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα που προσφέρει η σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία (Νικολάου 2000). Οδηγούνται, δηλαδή, στον αποκλεισμό, ώστε να διαφυλαχθεί η σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος (Γκόβαρης 2001). Για την εκπαίδευση, η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού συνεπάγεται ένα σχολείο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό που στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό (Νικολάου 2000). Η εκμάθηση, μάλιστα, της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση (Μάρκου 1995). Στο πλαίσιο αυτό, η ιδιαιτερότητα των παιδιών αυτών αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, το οποίο πρέπει να αντισταθμιστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας και Πολίτου 1999), ενώ η ευθύνη της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης μετατοπίζεται στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους (Γκόβαρης 2001).

19.2. β. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η ιδέα της ενσωμάτωσης εισήχθη στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 (Μάρκου 1995). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας και στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Μάρκου 1995). Για να είναι, μάλιστα, η ενσωμάτωση αποτελεσματικότερη η πλειοψηφία θα πρέπει να γνωρίζει περισσότερα για τους πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες που συνδέονται με διάφορες ομάδες μεταναστών και μειονοτήτων και να επιτρέπει διαφορές στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία και τον πολιτισμό (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται πιο λεπτομερή προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών με στόχο την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την κοινωνία (Νικολάου 2000). Ωστόσο, στην πραγματικότητα έμφαση δίνεται σε μια πολιτισμικά ομοιογενή κοινωνία, πράγμα που σημαίνει ότι

εξαρτάται από τις μειονοτικές ομάδες να προσαρμοστούν και να αλλάξουν, ενώ είναι λιγότερες οι προσδοκίες από την κοινωνία υποδοχής να προσαρμοστεί και να αλλάξει τις στάσεις και τις πρακτικές της (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Επιπλέον, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν προκαλεί τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Αφορά, δηλαδή, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, κτλ που δεν θεωρούνται ουσιαστικά για τη διαμόρφωση της κοινωνίας (Μάρκου 1995). Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στη Γαλλία, τα όρια της διάκρισης μεταξύ του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου της ενσωμάτωσης δεν είναι και τόσο ορατά. Γίνεται, μάλιστα, λόγος για μια απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», η οποία οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών παρά σε μια πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής (Νικολάου 2000).

19.3. γ. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη) έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο (Νικολάου 2000). Σήμερα οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και η Αυστραλία συγκαταλέγονται στις χώρες που εφαρμόζουν το μοντέλο αυτό (Bullivant B. (1997) στο: Modgil et al 1997). Στο πλαίσιο αυτό γίνεται δεκτό ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού (Μάρκου 1995). Η μετατόπιση αυτή από την εθνοκεντρική προσέγγιση των δύο προηγούμενων μοντέλων προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό είναι γνωστή στην Παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Μάρκου 1995). Ωστόσο, ο όρος αυτός δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα και παράλληλα να δομήσουν μία θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια, καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης 2001). Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά

προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και τα οποία έχουν στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο (Νικολάου 2000). Παρόλα αυτά, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο ασκήθηκε αυστηρή κριτική τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Η συντηρητική κριτική προβάλλει τα επιχειρήματα ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο α) υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες των μεταναστευτικών ομάδων, β) αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας, γ) προκαλεί το διχασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των μεταναστευτικών ομάδων και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και δ) πολιτικοποιεί την εκπαίδευση, για να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων. Η ριζοσπαστική κριτική θεωρεί ότι το μοντέλο αυτό παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού. Ορισμένοι κριτικοί, μάλιστα, θεωρούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια συνειδητή στρατηγική για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές εξεγέρσεις των μεταναστευτικών ομάδων εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται καθώς και οι πολιτικές και κοινωνικές τους διεκδικήσεις (Μάρκου 1995). Εντούτοις, δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο σηματοδοτεί μια τομή ως προς τα προηγούμενα, καθώς αποβλέπει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μεταναστευτικές ομάδες, αλλά και σε αλλαγές από μέρους της κυρίαρχης ομάδας στις συμπεριφορές και τις πρακτικές της προς τις ομάδες αυτές (Κάτσικας και Πολίτου 1999).

19.4. δ. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική (Νικολάου 2000) και στηρίζεται στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού. Ο όρος αυτός τονίζει ότι ο ρατσισμός είναι «μια δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μίας ομάδας επί μίας άλλης, μέσα από την ορισμένη συγκρότηση της ίδιας της δομής των ευκαιριών που οι άνθρωποι

έχουν» (Κάτσικας και Πολίτου 1999 σελ.44). Στο πλαίσιο αυτό, βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η θέσπιση μιας «εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μειονοτήτων από τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη» (Γκόβαρης 2001 σελ. 66). Έτσι, διαμορφώνονται οι τρεις «θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης: α) ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση β) δικαιοσύνη: το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του ατόμου και της χώρας συνολικά και γ) χειραφέτηση/απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού» (Μάρκου 1995 σελ. 269). Και στο αντιρατσιστικό μοντέλο ασκήθηκε κριτική, κυρίως γιατί θεωρείται ότι οι υποστηρικτές του επιδιώκουν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση και να την καταστήσουν αιχμή του δόρατος ενός πολιτικού κινήματος. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο το σχολείο να χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, πάνω στις οποίες δύσκολα μπορεί να ασκηθεί κάποιος έλεγχος. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό κατηγορήθηκε ότι αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές ενισχύοντας τα αισθήματα ενοχής πολλών λευκών, οι οποίοι δεν στερούνται της θέλησης να αγωνιστούν εναντίον του ρατσισμού στην ευρύτερη κοινωνία (Μάρκου 1995).

19.5. ε. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η διαπολιτισμικότητα είναι η πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από την κωδικοποίηση και τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Η έννοια αυτή αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο και σήμερα το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση εφαρμόζεται ή γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί σε πάρα πολλές χώρες όπως η Αυστρία, το Βέλγιο, και η Ιρλανδία (Luciak 2004). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει μια παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και κατευθύνεται από τέσσερις αρχές: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση,

που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Κύριο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να εκφραστεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, πράγμα το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό και δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικού τρόπου σκέψης που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Μάρκου 1995). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπό αυτή την έννοια, δεν πρέπει να αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχει το σχολείο. Το σχολείο πρέπει να φροντίσει ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν από κοντά την πολιτισμική πολυμορφία που τα περιβάλλει με απώτερο στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Γκόβαρης 2001, Σταματοπούλου, σελ. 20-25, 2007).

20. Διδακτικές Μέθοδοι

Η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαίο να αναπροσαρμόζεται και να επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τη δυναμική των καιρών και να βασίζεται σε ένα πλαίσιο που θα συμβαδίζει με το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση μιας παγκόσμιας πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής και γενικότερα πολυμορφικής κοινωνίας επιβάλλει την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης.(Αλαχιώτης 2003:1, Chrysochoos et al. 2002:37).

Κατανοώντας ότι κάποιες πρακτικές, ως πιο «έγκυρες» από άλλες, ενσωματώνουν ή αποκλείουν κάποιους μαθητές, κατανοώντας ότι οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη περιέχουν πολιτισμικά στοιχεία που διευκολύνουν ή απαγορεύουν την πρόσβαση στο μαθηματικό προϊόν, μπορούμε να διαμορφώσουμε προοπτικές που θα επιτρέπουν, σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές, τη συμμετοχή στο μαθηματικό διάλογο.

Γιατί «η συμμετοχή στη διαπραγμάτευση του μαθηματικού νοήματος δεν είναι το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση, είναι η ίδια η μάθηση» (Sfard, 1998).

Ο όρος μέθοδος διδασκαλίας δηλώνει το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται, με τη βοήθεια διαφόρων μέσων διδασκαλία και την εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών, τεχνικών ή διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να επαναληφθούν (Κασσωτάκης – Φλούρης, Αθήνα 2013).

20.1. Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα

«Από τον 18ο αιώνα κι έπειτα η σχολική εκπαίδευση άρχισε να μετατρέπεται από δασκαλοκεντρική, σε μαθητοκεντρική. Άρχισε, δηλαδή, να δίνεται έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους κι έτσι ήρθε στο προσκήνιο η σημασία που έχει η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και ανέκυψε το θέμα της εξισορρόπησης μεταξύ ανταγωνιστικών και συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης (Johnson & Johnson, 2009) και τέθηκαν τα θεμέλια της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας της γνώσης.

Υπήρξε λοιπόν η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό την προαγωγή και οικοδόμηση της γνώσης. Έτσι τα μέλη της ομάδας θα συνεργάζοταν για έναν κοινό σκοπό έτσι ώστε μέσα από τη συνεργατικότητα να υπάρξει ατομική μάθηση.

20.2. Χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια μέθοδος που βρίσκεται ανάμεσα από την παραδοσιακή και την εξατομικευμένη μάθηση και οδηγεί στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, δηλαδή στη μάθηση μέσω αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τις γνώσεις και τις απόψεις τους, οδηγώντας στην ανερχόμενη γνώση (Κανάκης, 2006). Στη διδασκαλία αυτή συγκεκριμένο διδακτικό θέμα γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από καθοδηγούμενη ομαδική εργασία των μαθητών. Η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού διερευνά, αναπτύσσει και ολοκληρώνει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα το θέμα και τα επιμέρους θεματικά αντικείμενα που

έχει αναλάβει κάθε ομάδα. Σκοπός της διδακτικής αυτής στρατηγικής είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τις κλίσεις τους και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για τη μετέπειτα ζωή τους ως ενεργοί πολίτες.

Σύμφωνα με τους Κανάκη (2006), Κόπτση (2009), Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007), Gillies (2004), Webb (2009), οι σημαντικότερες προϋποθέσεις, για να είναι επιτυχημένη η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, είναι οι εξής:

Αίσθημα θετικής αλληλεξάρτησης, αλληλεπίδρασης και συνοχής μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία θα πρέπει να διακατέχεται από πνεύμα ομαδικότητας, να θέτει κοινούς στόχους και όλα τα μέλη της να ενδιαφέρονται για το έργο που επιτελείται. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να αποδεχτούν όλοι ότι η εργασία θα μοιραστεί σε όλα τα μέλη της ομάδας, θα επικοινωνούν και θα συνεργάζονται όλοι μεταξύ τους και θα αναγνωρίζουν όλοι ότι οι υπόλοιποι συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου. Όλοι θα πρέπει να διακατέχονται από αίσθημα ατομικής ευθύνης ξεχωριστά, αλλά και η ομάδα σαν σύνολο θα πρέπει να έχει συλλογική ευθύνη για το κάθε μέλος της. Είναι απαραίτητο, επίσης, να υπάρχουν άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών στην ομάδα, ώστε να γίνει κατανοητή η έννοια της διαφορετικότητας και η αποδοχή της.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι το στυλ διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη, καθώς η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει πάρα πολύ την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Αν ο εκπαιδευτικός μπορέσει να διαχειριστεί τα συναισθήματα των μαθητών και καταφέρει να τους «περάσει» δεξιότητες όπως αυτοπειθαρχία, συνεκτικότητα, υπευθυνότητα, ευγένεια, ανεκτικότητα στις διαφορές, συνεργασία, συλλογικότητα, ελεύθερη έκφραση, ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη προς τα μέλη της ομάδας η εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι επιτυχημένη. Τα μέλη της ομάδας (μαθητές και εκπαιδευτικοί) πρέπει επίσης να αξιολογούνται, και κυρίως να αυτοαξιολογούνται με προσυμφωνημένα κριτήρια, ώστε να είναι επιτυχημένη η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Πλεονεκτήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πολλά και διάφορα. Αρχικά οι μαθητές αντιμετωπίζονται με ισοτιμία (Baudrit, 2007), υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ δημοφιλών και μη μαθητών σε μια ομάδα (Panitz, 1999) και

μειώνονται τα επίπεδα σχολικού άγχους αλλά και του φόβου της αποτυχίας (Κοσσυβάκη, 2006). Επιπλέον οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βλέπουν το σχολείο με μια πιο θετική διάθεση (Slavin, 1985) ενώ η μάθηση είναι πιο ποιοτική και με καλύτερα αποτελέσματα καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά και αλληλοεπιδρούν (Baines et al., 2009). Συνεχίζοντας με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη καθώς πλέον οι μαθητές «διοικούν» την τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2001), ο μαθητής κοινωνικοποιείται και αποκτά δημοκρατικές αρχές και ήθος (Gillies, 2004). Ακόμη η ομαδοσυνεργατική μάθηση αναπτύσσει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών την αμοιβαιότητα και την μεταξύ τους συνεργασία και συντελεί στην ταχύτερη προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς καλλιεργείται η κριτική σκέψη, το συναισθηματικό κλίμα και ανώτερες πνευματικές δεξιότητες (Webb, 2009). Προκύπτει σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων και αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη, μειώνονται οι αδυναμίες των μαθητών και οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές είναι ποιοτικές και ουσιαστικές (Χρυσυφίδης, 2006). Επίσης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν, να διαφωνήσουν και να πάρουν αποφάσεις αναπτύσσοντας έτσι το λόγο τους και υλοποιώντας κοινούς στόχους (Γερμανός, 2002). Επιπροσθέτως συντελεί στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων οι οποίοι συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού στόχου και στη βελτίωση των μεταξύ τους στάσεων και συμπεριφορών (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007), συμβάλλει στον σχολικό και κοινωνικό γραμματισμό, στην ηθική ανάπτυξη (Χατζηγεωργίου, 2004) και προωθεί μελλοντικά μια νέα φιλοσοφία κοινωνικής οργάνωσης. Συντελεί στην καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, γιατί η δημοσιοποίηση της γνώσης από το κάθε μέλος το βοηθά να αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με το αντικείμενο (Hijzen et.al, 2007). Τέλος συμβάλλει στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προωθεί την ανακαλυπτική βιωματική και διερευνητική μάθηση (Van Petegem et.al, 2009). Γίνεται σαφές πως ένα πρόβλημα μπορεί να επιλυθεί με πολλούς τρόπους χωρίς να είναι ένας περισσότερο σωστός από τον άλλον (Gillies & Asaduzzaman, 2008).

Αποκλειστικά μιλώντας για τους μετανάστες μαθητές, μέσω αυτής της μεθόδου, μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στην τάξη ανάλογα βέβαια με το πως έχουν σχηματιστεί οι ομάδες. Αν για παράδειγμα σε μία τάξη υπάρχουν πολλά παιδιά που ανήκουν στη ίδια γλωσσική μειονότητα και βρίσκονται σε ένα αρχικό επίπεδο

εκμάθησης της γλώσσας της νέας χώρας διαμονής τους, ο δάσκαλος μπορεί να τα τοποθετήσει όλα μαζί. Με βάση αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούν να συνομιλούν και να σκέφτονται στη μητρική τους γλώσσα καθιστώντας τους πιο άνετους σε ένα αρχικό επίπεδο. Επιπλέον γνωρίζοντας ότι τα μαθηματικά αποτελούν τα ίδια ένα πολιτισμικό προϊόν, αφού οι μαθητές θα έχουν τα ίδια πολιτισμικά στοιχεία θα συνεργάζονται και πιο εύκολα. Από την άλλη αν κάποιος μετανάστης μαθητής τοποθετηθεί σε μία ομάδα με άτομα της γλωσσικής πλειονότητας, πάλι μπορεί να αποκτήσει θετικά στοιχεία. Θα μπορεί να έρθει πιο εύκολα με ίδια τα μαθηματικά (της νέας χώρας) αλλά και με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται από τους συμμαθητές τους. Ακόμη θα είναι σε θέση να ακούει τους συμμαθητές του να μιλάνε κάτι που θα τον βοηθήσει να αποκτήσει γλωσσική εξοικείωση ευκολότερα και πιο γρήγορα. Σε περίπτωση μάλιστα που οι γηγενείς μαθητές είναι υψηλού επιπέδου θα μπορούσαν κάλλιστα να του δείξουν τον δικό τους τρόπο σκέψης μεταξύ άλλων πραγμάτων. Αυτό θα αποτελούσε την αφετηρία για την διδασκαλία μεταξύ συμμαθητών.

20.3. Μειονεκτήματα και δυσκολίες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Στην αντίθετη πλευρά αυτή η μέθοδος έχει και κάποια μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα ενδέχεται να υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας, όπως ο τρόπος διαλογικής συζήτησης, η διαδικασία ολοκλήρωσης των εργασιών κ.λ.π. (Gillies & Asaduzzaman, 2009, Slavin, 2006). Οι μαθητές μιας ομάδας δεν έχουν το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο και όμοιες προσωπικότητες κι έτσι η ομάδα είναι ανομοιογενής (Cantwell & Andrews, 2002). Δηλαδή το παιδί το οποίο μπορεί να ανήκει στην γλωσσική μειονότητα, μπορεί να μη συμμετέχει τόσο ενεργά όσο θα ήθελε ο δάσκαλος καθώς υπήρχε περίπτωση αποκλεισμού του από την ομάδα λόγω καθυστέρησης εκπλήρωσης των καθηκόντων του. Ακόμα ο σχεδιασμός και η οργάνωση μιας ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας παίρνει πολύ χρόνο (Cosden & Haring, 1992), καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταδώσει γνώσεις στους μαθητές αλλά και να καλλιεργήσει μεταξύ τους αλληλοσεβασμό και αλληλοκατανόηση και δεν ενδείκνυται για μαθήματα που απαιτούν ατομικές διεργασίες. Η αξιολόγηση των μαθητών χρειάζεται κατάλληλα κριτήρια και σαφή προσδιορισμό των ορίων μεταξύ της ατομικής και ομαδικής συνεισφοράς και επίδοσης στο προς έρευνα αντικείμενο. Τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα των

μαθημάτων και η μονόπλευρη αξιολόγηση των μαθητών σχεδόν αποκλειστικά μέσα από γραπτές εξετάσεις (Chin – Tan et al., 2005) δυσκολεύει την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας» (Παπαβασιλείου, σελ. 27-30, 2015).

20.4. Διδακτική αξιοποίηση των εικόνων

Συνήθως αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται όταν οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο την γλώσσα της χώρας διαμονής. Όχι βέβαια ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα του πολυπολιτισμικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα σε περίπτωση κατά την οποία ο μετανάστης μαθητής δεν καταλαβαίνει ή καταλαβαίνει λάθος το νόημα μιας λέξης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η εικόνα αυτού του αντικειμένου ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία επίλυσης της μαθηματικής άσκησης. Δηλαδή οι εικόνες συμπληρώνουν το κείμενο και βοηθούν το μαθητή να αποκτήσει μία τόσο γενική όσο και ειδική εικόνα για αυτό που του ζητάτε.

Η χρήση αυτής της μεθόδου προκύπτει ως ανάγκη στο σημερινό σχολείο, λόγω της μετατόπισης των λειτουργιών αναπαράστασης και επικοινωνίας από το λόγο στην εικόνα και από τη σελίδα ή το βιβλίο στην οθόνη (Kress & Van Leeuwen 1996, Kress 2003). Η ανάγκη όμως αυτή δεν καλύπτεται από το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην κυριαρχία του γλωσσικού παραδείγματος και επομένως αδυνατεί εκ των πραγμάτων να συσχετίσει ποικίλους σημειωτικούς κώδικες επικοινωνίας. Ο συσχετισμός εικόνας και κειμένου απομακρύνει τη διδασκαλία από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές επιλογές. Η εικόνα ως πηγή μηνυμάτων και ταυτόχρονα τόπος έκφρασης των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, καθώς προσφέρει ερεθίσματα για τη διαπραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λειτουργιών, τη «συγκειμενοποίηση» της μάθησης και τη δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Φλουρής 2002, Σφυρόερα 2003, Γιαννικοπούλου 2005, Δούβλη 2007). Ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις, μέσα από τις δηλώσεις και συνδηλώσεις που σηματοδοτεί, η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αφήγηση της προσωπικής ιστορίας και την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, αλλά και για την αντίσταση στις πολιτισμικές διακρίσεις ή την αντίδραση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς. Παρέχοντας ένα είδος «πολιτισμικής προτροπής» στους ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, η εικόνα προάγει τον επικοινωνιακό,

πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας και αναδεικνύει το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, από τη μια μεριά προκύπτει συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη και από την άλλη διαμορφώνονται κριτικά υποκείμενα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γενικά, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας της εικόνας στο μάθημα (Κοζάκου-Τσιάρα 1991) και τη γενικότερη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων (Χοντολίδου 1999), είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ευαισθητοποιηθεί σε πρακτικές οπτικού γραμματισμού (Kress & Van Leeuwen 1996) που θα τον βοηθήσουν να επεξεργαστεί τη «γλώσσα της εικόνας» (Μυρογιάννη 2003)

20.5. Απλούστευση της γλώσσας

Av και δεν μπορεί να θεωρηθεί ακριβώς ως διδακτική μέθοδος η απλούστευση της γλώσσας απαιτεί μία συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Συνήθως οι δάσκαλοι πολυπολιτισμικών τάξεων απευθύνονται στους μαθητές τους με μια απλοϊκή μορφή της πραγματικής γλώσσας. Αυτό γίνεται προκειμένου να γίνει εύκολη η κατανόηση της. Εξάλλου το λεξιλόγιο δεν είναι τίποτα άλλο εκτός από ένα εργαλείο διαμεσολάβησης για την κατανόηση μιας έννοιας. Όμως η απλοποίηση της γλώσσας δεν εγγυάται ότι αυτοί που μαθαίνουν έχουν καλύτερη πρόσβαση στο μαθηματικό περιεχόμενο. Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι η απλοϊκή γλώσσα μπορεί να αποτελεί πρόβλημα γιατί μπορεί να επηρεάσει την απόκτηση πλούσιων μαθηματικών ιδεών, εμποδίζοντας τες. Είναι σημαντικό να φταστεί ένα σημείο που η γλωσσά μάθησης βοηθάει την κατάκτηση των σχολικών μαθηματικών και αντιστρόφως ανάλογα. Ακόμα και αν αυτοί που μαθαίνουν έχουν δυσκολίες με τη γλώσσα, οι δάσκαλοι μπορεί να προάγουν την μαθηματική σκέψη διακρίνοντας την ομιλία από τη σκέψη. Για παράδειγμα μπορεί να επιτρέπουν στους γνωστές να χρησιμοποιήσουν την κύρια τους γλώσσα για να αντιμετωπίσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα προτού χρησιμοποιήσουν μια κοινή γλώσσα δημόσια στην τάξη.

Το να μαθαίνει κάποιος μια γλώσσα είναι μια κοινωνική και συνεργατική διαδικασία. Η επαφή και η διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι πολύ σημαντική γιατί βοηθά στην χρήση της νέας γλώσσας αλλά και αποκτιέται καινούριο λεξιλόγιο. Η κατάκτηση μιας νέας γλώσσας θα έπρεπε να γίνεται σε συνεργατικούς διάλογους

όπου οι συμμετέχοντες δουλεύουν ώστε να κατασκευαστεί μια κοινή κατανόηση. Αυτοί οι διάλογοι έχουν δυο λειτουργίες. Πρώτον, οι ξένοι μαθητές πρέπει να κατασκευάσουν γλωσσικές φόρμες και σημασίες. Η νοητική προσπάθεια που χρειάζεται για αυτές τις διαδικασίες απαιτεί μια περισσότερο ελαστική και ολοκληρωμένη χρήση των γλωσσικών τους ικανοτήτων από την παθητική αποδοχή. Επιπλέον άμα κάποιος ενεργά συμμετέχει σε μια συζήτηση, σχηματίζονται λόγια που γίνονται αντικείμενα αντανάκλασης είτε από τον συνομιλητή που η αντίδραση του είναι ένα είδος ανατροφοδότησης ή από τον πρώτο ομιλητή που ανακαλύπτει τα κενά στις δικές του γλωσσικές ικανότητες. Ο διάλογος είναι ένα εργαλείο που βοηθάει στην απόκτηση μιας γλώσσας, στη μάθηση. Ότι έχει κοινώς δημιουργηθεί στον διάλογο διευκολύνει τη χρήση γλωσσικής και πρακτικής γνώσης, ως μέρος μιας διαδικασίας εσωτερίκευσης κατά την οποία “ η εσωτερική νοητική δραστηριότητα έχει τις πηγές της στην εξωτερική διαλογική δραστηριότητα” (Gorgorio & Planas, 2001)

20.6. Η μέθοδος project

Λόγω της μικρής διάρκειας της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, δεν βρισκόμουν σε θέση να χρησιμοποιήσω το Project ως μία διδακτική στρατηγική. Παρόλα αυτά από τη στιγμή που το ίδιο αποτελεί από τις πιο σημαντικές μεθόδους για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και σχολικής ένταξης του μετανάστη μαθητή, η αναφορά ορισμένων στοιχείων σχετικά με αυτό κρίθηκε απαραίτητη. Έτσι λοιπόν κατά το Χρυσυφίδη με τον όρο «μέθοδος project» εννοούμε μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς μεμονωμένων μελών ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας, στοχεύει δε στην επίτευξη κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική, για το λόγο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσυφίδης 2000:43-4). Οι Bastian/Gudjons (1986, οπ. αναφ. στο Χρυσυφίδης 2000:44) αναφέρουν δέκα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου που βοηθούν στην κατανόηση του ορισμού της.

1. Σχέση με βιωματικές καταστάσεις
2. Προσανατολισμός στα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας
3. Αυτοοργάνωση, υπευθυνότητα
4. Κοινωνική σημασία
5. Συστηματική οργάνωση
6. Δημιουργία, παραγωγή ενός προϊόντος
7. Συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων
8. Κοινωνική μάθηση
9. Διακλαδικό μάθημα
10. Σύνδεση με τα μαθήματα

Φάσεις ή στάδια διαδικασίας εφαρμογής της μεθόδου

Η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται τελικά σε τέσσερα στάδια : (Fried et al. 2002:8, Stoller 2002:117, Σουλιώτη κ.α. 2004:45-6, Μπρίνια 2005:211-15, Ελευθεριάδης 2002:281-82).

1. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του προβληματισμού ή σχεδιασμού περιλαμβάνει την επιλογή, την ευαισθητοποίηση και το σχεδιασμό του θέματος. Αρχικά οι μαθητές συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται σχετικά με το ποιο από τα θέματα που προτείνουν οι μαθητές θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, ώστε η συμμετοχή τους να είναι περισσότερο δημιουργική και αποδοτική.

2. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της εκτέλεσης ή της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, οι μαθητές πρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που σχεδίασαν, να συγκεντρώνουν το υλικό τους, να το επεξεργάζονται και να αναλύουν τα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο, παρατηρεί και αξιολογεί τους μαθητές, δίνει νόημα και συνοχή στις προσπάθειές τους με τη συνεχή ανατροφοδότηση που τους παρέχει.

3. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της παρουσίασης της εργασίας από τους μαθητές, κατά το οποίο διαμορφώνουν την τελική τους μελέτη.

4. Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης. Σε αυτό το στάδιο, λοιπόν, γίνεται αξιολόγηση του αποτελέσματος της εργασίας των μαθητών, εξετάζουν την επίτευξη ή μη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί, εκτιμούν τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά και διακρίνουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της όλης διαδικασίας.

Προτεινόμενα projects για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός της πολυπολιτισμικής τάξης έχει την δυνατότητα να ενσωματώσει στη διδασκαλία του ποικίλες μορφές project, έτσι ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του σε μια βαθιά αλληλογνωριμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, καθώς και σε θετική στάση προς τη ζωή, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής. Ορισμένες δημιουργικές εργασίες που να σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Αναζήτηση, καταγραφή και ταξινόμηση τραγουδιών από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, που έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και το αντίθετο (συνεργασία Φιλολόγου, εκπαιδευτικού της Μουσικής και Πληροφορικής).

- Διεξαγωγή έρευνας για κοινά και διαφορετικά έθιμα της Ελλάδας και της χώρας προέλευσης των μαθητών, τα οποία αφορούν σε διάφορες πτυχές της ζωής (π.χ. εορτές, φαγητό, καθημερινές συνήθειες, γάμοι, τελετές κλπ) (συνεργασία Φιλολόγου, Θεολόγου, εκπαιδευτικού του μαθήματος της Οικιακής οικονομίας και Πληροφορικής).

- Συλλογή ανεκδότων από τις χώρες προέλευσης των μαθητών και σύγκρισή τους με τα ελληνικά (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).

Οι θετικές επιδράσεις της μεθόδου project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ειδικά σε τάξεις πολυπολιτισμικές τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project έχουν ιδιαίτερη σημασία, αφού οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη αξιοποίησης των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και απόλυτη ανάγκη ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων τους, για να προσπαθήσουν να ενταχτούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην οργανωμένη εργασία της σχολικής τάξης. Η μέθοδος project τους παρέχει και αυτή τη δυνατότητα,

παράλληλα, όμως, λειτουργεί θετικά και σε πολλά άλλα επίπεδα. (Νικολάου 2000: 253).

Συγκεκριμένα:

- Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, που είναι η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραπτή έκφραση). Στο αρχικό στάδιο ενός project οι μαθητές συζητούν και διαπραγματεύονται ένα θέμα και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου. Στο επόμενο στάδιο του project οι μαθητές αντλούν πληροφορίες από ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο (από εφημερίδες, άρθρα, Διαδίκτυο, τηλεόραση και οποιαδήποτε άλλη πηγή συλλογής υλικού) και τις μεταδίδουν σε μορφή διαγράμματος, σχεδίου, φυλλαδίου, έκθεσης, πίνακα κλπ.
- Εμπνέει και τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές για συμμετοχή τους σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, ενθαρρύνει την αποδοχή τους από την τάξη, βοηθάει στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου, μέσω του οποίου ο αλλοδαπός μαθητής επιτυγχάνει ευκολότερα την ένταξή του στην ομάδα (Νικολάου: 2000:332).
- Τους παρέχεται επίσης η δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για αυθεντικούς σκοπούς, εφόσον τα θέματα, που διαπραγματεύονται αφορούν την πραγματικότητα.
- Αποφορτίζει τους μαθητές συναισθηματικά από το άγχος αφού έχει αποδειχτεί ότι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν ιδιαίτερα τις εξωσχολικές δραστηριότητες, διότι δεν υπάρχει το άγχος της αξιολόγησης.
- Τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, διότι ανακαλύπτουν ότι συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες δραστηριότητες και ότι συνεισφέρουν στην ομάδα από την οποία γίνονται αποδεκτοί .
- Επιτυγχάνεται μια συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και γηγενών μαθητών, ανταλλάσσουν σκέψεις και ιδέες, αξιοποιούν και ενεργοποιούν το μορφωτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους (Φωτίου-Σουλιώτη, 2006).

21. Η οικογένεια

«Η οικογένεια μπορεί να γίνει κατανοητό ως ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο οι δεξιότητες, οι επιλογές δράσης και οι κοινωνικές πεποιθήσεις μεταδίδονται μεταξύ γενεών. Αυτά γίνονται η βάση για μάθηση στο σχολείο. Με γνώμονα τις πολύ διαφορετικές μορφές σκέψης σε σχέση με την εκπαίδευση και τις συναφείς εκπαιδευτικές παραδόσεις, είναι οι γονείς που περνούν αυτούς τους βασικούς παράγοντες στα παιδιά τους κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση» (Britta Hawighorst, 2005).

Οι καθημερινές δραστηριότητες των οικογενειών, ακόμη και εκείνων που προέρχονται από την ίδια εθνική καταγωγή, λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα δίκτυο διαφορετικών κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων που εξηγούν εξ ολοκλήρου τις αντιλήψεις και τους τρόπους σκέψης που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η σημασία των οικογενειών για την εκπαίδευση δεν μπορεί να εξηγηθεί από κανέναν από αυτούς τους παράγοντες από μόνος του. Αντίθετα, οι γενικές προϋποθέσεις για αυτό είναι πολυδιάστατες και καλύπτουν ατομικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα. Ειδικότερα, η μελέτη της κατάστασης των οικογενειών των μεταναστών απαιτεί μια διαφοροποιημένη θεωρητική προοπτική, δεδομένου ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες στις χώρες προέλευσης, καθώς και οι συνθήκες μετανάστευσης μπορούν να επηρεάσουν τις πρακτικές στην καθημερινή οικογενειακή ζωή, επιπλέον τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Είναι φανερό ότι η νέα οικονομική και κοινωνική κατάσταση των γονέων συνιστά παράγοντα περιβάλλοντος της καθημερινής οικογενειακής ζωής που μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην οικογενειακή τοποθεσία. Τα διάφορα παραδείγματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές προθέσεις των γονέων και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες προέρχονται από αυτήν την εμπειρία. Η μεταφορά της εκπαίδευσης παίζει σημαντικό ρόλο στους γονείς. Θεωρεί ότι εκφράζεται στο γεγονός ότι συμμετέχουν ενεργά στην (μαθηματική) εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα πρότυπα αντίληψης που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσής των γονέων επηρεάζουν τη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους. Ένα παράδειγμα είναι αυτός μίας κυρίας που πιστεύει ότι αν τα παιδιά της δεν μπορούν να χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή τους ζωή, τότε δεν έχουν μάθει τίποτα. Αυτή φυσικά η άποψη προέρχεται από την δική της ζωή, που εξελίχθηκε σε ένα αγροτικό

περιβάλλον όπου ερωτήσεις του τύπου “Πόσες πατάτες κάνουν μια λίβρα;”, “Και πόσοι σάκοι χρειάζονται όταν σκάβεις πατάτες;” απαιτούσαν ρεαλιστικές απαντήσεις. Με τον ίδιο τρόπο ένας άλλος γονέας θα μπορούσε να θεωρούσε τα μαθηματικά ως θεωρητικό εργαλείο κατανόησης του κόσμου (Britta Hawighorst, 2005).

II. Ερευνητικό Μέρος

Η συγκεκριμένη εργασία εκτός από το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει και ένα μικρό ερευνητικό έργο που πραγματοποιήθηκε στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Μαγνησίας, από τις 10 έως και τις 26 Μαΐου, 2017.

Προτού γίνει λόγος για τη μεθοδολογία, τους συμμετέχοντες, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και για τα αποτελέσματα της έρευνας θα γίνει μία μικρή αναφορά στους Ρομά.

22. Ρομά

Οι Ρομά (στον ενικό αριθμό Ρομ), γνωστοί και ως Τσιγγάνοι, Ατσιγγανοί, Αθίγγανοι, Κατσίβελοι, Σίντηδες ή Γύφτοι, είναι ένας κατά βάση νομαδικός λαός με ινδική καταγωγή. Οι Ρομά είναι γνωστοί στις περισσότερες χώρες με λέξεις συγγενείς προς τη λέξη "γύφτος" ή "γιούφτος". Οι λέξεις αυτές προέρχονται από τη λέξη "Αιγύπτιος" και η χρήση τους οφείλεται στην πεποίθηση παλαιότερων εποχών ότι οι Ρομά προέρχονται από την Αίγυπτο. Η λέξη "Ρομ", που χρησιμοποιείται σε πολλές περιοχές από τους ίδιους, σημαίνει στη γλώσσα τους "άντρας" ή "σύζυγος". Μεταξύ τους χρησιμοποιούν περισσότερο τα "Μελελέ" (Λαός μαύρος), "Μανούς" (άνθρωπος) και "Σίντε". Επίσης, η λέξη "αθίγγανος" ή "ατσιγγανος" σημαίνει τον "ανέγγιχτο" (από την ονομασία της κατώτερης ινδουιστικής κάστας, από την οποία πιθανολογείται ότι προήλθαν) και ετυμολογείται από το στερητικό α- και το ρήμα θιγγάνω, δηλαδή "αγγίζω" (Σκαλιέρης, 1956).

22.1. Θύματα διακρίσεων

Εξαιτίας του νομαδικού τρόπου ζωής τους και της έλλειψης επιθυμίας ή/και δυσκολίας προσαρμογής στον τρόπο ζωής της πλειοψηφίας των υπόλοιπων κατοίκων

κάθε περιοχής οι Ρομά έχουν πέσει συχνά θύματα διακρίσεων. Συχνά αρνητικά στερεότυπα είναι αυτά του "κλέφτη", του "άσχημου", του "επαγγελματία ζητιάνου", του "τσιγγούνη" κ.ά. Στην Ελλάδα, τουλάχιστον, οι αρνητικοί συνειρμοί εναντίον των Ρομά συντηρούνται εν μέρει κυρίως από την εμφάνιση τους, τον τρόπο ζωής τους και από την εξώθηση του πληθυσμού των Ρομά στην εγκληματικότητα.

Στην Ελλάδα διακρίνουμε δύο ομάδες Ρομά: τους μετακινούμενους και τους εγκαταστημένους. Οι πρώτοι συνεχίζουν τη νομαδική ζωή και είναι συνήθως πλανόδιοι έμποροι φρούτων, λαχανικών, μικροεπίπλων και άλλων ειδών οικιακής χρήσης, όπως επίσης παλαιοπώλες, συλλέκτες ανακυκλώσιμων υλικών και πλανόδιοι οργανοπαίχτες. Οι δεύτεροι κατοικούν είτε σε χωράφια και προσκείμενα σημεία εκτός πολεοδομικών συγκροτημάτων είτε σε γειτονίες πόλεων ή ξεχωριστούς οικισμούς. Τα επαγγέλματα που ασκούν έχουν σχέση συνήθως με το εμπόριο και σπανιότερα με εξαρτημένη μισθωτή εργασία (Liégeois, Jean-Pierre, 1999). Στην Ελλάδα η Πολιτεία τους υπολογίζει σε 120-150 χιλιάδες άτομα (Ρούμπος, 2006).

22.2. Γλώσσα

Η γλώσσα των Ρομά, είναι η Ρομανί ή "Ρομανές". Ανήκει στον κλάδο των Ινδοάριων γλωσσών της ινδικής υποηπείρου και συγγενεύει με τις διάφορες ανάμεικτες γλωσσικές διαλέκτους της Ινδίας. Στις διάφορες περιοχές που κατοικούν Ρομ έχουν διαμορφωθεί πολλές τοπικές διάλεκτοι, επηρεασμένες από τις τοπικές γλώσσες. Οι διαφορετικές μορφές Ρομανί που βρίσκονται σε όλη την Ευρώπη έχουν επίσης πολλές λέξεις Περσικές, σύγχρονες και Βυζαντινές Ελληνικές λέξεις, καθώς και Σλαβικές και Ρουμανικές (Okely, 1983). Άλλα άτομα Ρομά χρησιμοποιούν περισσότερο την Ρομανί ενώ άλλοι περισσότερο την τοπική διάλεκτο γιατί δικαιολογημένα φοβούνται το στιγματισμό από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Όσο αναφορά την ελληνική κοινωνία υπάρχουν και άτομα που χρησιμοποιούν λέξεις από την Ρομανί, χωρίς να γνωρίζουν την σημασία τους στα ελληνικά. Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς ότι κινούνται σε δύο γλωσσικούς κόσμους χωρίς να μπορούν να τους συσχετίσουν. Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πρωτίστως της πολιτείας, είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών που καλούνται να κάνουν το λόγο πράξη, είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, αλλά και υπόθεση των ίδιων των οικογενειών των παιδιών.

23. Ερευνητικό ερώτημα και ερευνητικοί σκοποί

Στην παρούσα έρευνα το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής: Η γλωσσική διάσταση των μαθηματικών, εμπλέκεται ως παράγοντας «μαθηματικής» αποτυχίας σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον;

Οι δύο ερευνητικοί σκοποί είναι:

- Να εξεταστεί αν η Γλώσσα παίζει ρόλο στην κατανόηση ενός λεκτικού προβλήματος στα Μαθηματικά σε μαθητές Ρομά και
- Σε περίπτωση που οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίσουν γλωσσικές δυσκολίες στα λεκτικά προβλήματα, αν οι στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν θα βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν αυτά τα γλωσσικά εμπόδια.

24. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο όρος εθνογραφία στην κυριολεξία σημαίνει «γραπτά κείμενα για ομάδες ανθρώπων». Οι εθνογραφικοί σχεδιασμοί (ethnographic designs) είναι ποιοτικές ερευνητικές διαδικασίες για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των κοινών σχημάτων συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και γλώσσας σε μια ομάδα με κοινή κουλτούρα, τα οποία αναπτύσσονται με το πέρασμα του χρόνου. Μια κουλτούρα, είναι όλα όσα σχετίζονται με τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων. Μια εθνογραφία συνήθως πραγματοποιείται με σκοπό την κατανόηση ενός ευρύτερου ζητήματος. Οι εθνογραφικοί σχεδιασμοί διακρίνονται κυρίως σε τρία είδη:

- Την ρεαλιστική εθνογραφία,
- Την περιπτώσιολογική μελέτη και,
- Την κριτική εθνογραφία.

Σε μία Ρεαλιστική εθνογραφία, ο συγγραφέας αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο, μεταφέρει όσο γίνεται πιο αντικειμενικά τις πληροφορίες που έχει καταγράψει ο ίδιος καθώς και τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις που έχει πραγματοποιήσει. Το ύφος του παραμένει μετρημένο, όντας ο ίδιος ανεπηρέαστος από οποιαδήποτε προκατάληψη, κριτική ή πολιτική θέση.

Στην περίπτωση της μελέτης Περίπτωσης, οι ερευνητές μπορούν να εστιάζουν την προσοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα, γεγονός ή δραστηριότητα που περιλαμβάνει

άτομα αντί για μια ομάδα καθαντή. Επίσης όταν οι συγγραφείς περιπτωσιολογικών μελετών εξετάζουν κάποια ομάδα, μπορεί να ενδιαφέρονται περισσότερο για την περιγραφή των δραστηριοτήτων της ομάδας αντί για τον εντοπισμό κοινών σχημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζει η ομάδα. Τέλος, αυτού του είδους οι ερευνητές εστιάζουν περισσότερο στην εις βάθος διερεύνηση μιας πραγματικής «περίπτωσης» παρά στην εξέταση ενός πολιτισμικού θέματος.

Αντίθετη με την Ρεαλιστική εθνογραφία, είναι η Κριτική. Όπως φανερώνεται και από τον ίδιο τον όρο, αυτού του είδους η εθνογραφία ενσωματώνει μια «κριτική» προσέγγιση. Στην κατηγορία αυτών των ερευνών, ο συγγραφέας ενδιαφέρεται να προασπιστεί τη χειραφέτηση ομάδων που περιθωριοποιούνται στην κοινωνία μας. Οι κριτικοί ερευνητές συνήθως είναι πολιτικοποιημένα άτομα που προσπαθούν να βοηθήσουν με τον δικό τους τρόπο, όσους θεωρούν θύματα ανισότητας και κυριαρχίας (Creswell, 2011).

Γενικά κάθε εθνογραφική μελέτη διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Πολιτισμικά Θέματα: Οι εθνογράφοι ενδιαφέρονται να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να μελετήσουν κάποια αποκλειστικά πολιτισμικά θέματα. Ως πολιτισμικό θέμα στην εθνογραφία, ορίζεται μία γενική θέση που εγκρίνεται μέσα στην κοινωνία.
- Μια ομάδα με κοινή κουλτούρα: Οι εθνογράφοι μαθαίνουν από τη μελέτη μιας ομάδας με κοινή κουλτούρα σε μια τοποθεσία. Λιγότερο συχνά οι συγγραφείς εξετάζουν μεμονωμένα άτομα. Συνήθως μελετούν ομάδες άγνωστες σε αυτούς για να μπορέσουν να τις δουν με ένα «φρέσκο» και διαφορετικό τρόπο.
- Κοινά σχήματα συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και γλώσσας: Οι εθνογραφικοί ερευνητές αναζητούν κοινά σχήματα συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και γλώσσας, τα οποία η ομάδα με κοινή κουλτούρα υιοθετεί με το πέρασμα του χρόνου. Ένα κοινό σχήμα είναι μια κοινωνική αλληλεπίδραση που σταθεροποιείται ως άρρητος κανόνας. Επιπροσθέτως η ομάδα μοιράζεται συμπεριφορές, πεποιθήσεις και γλώσσα. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές που ανήκαν στην ίδια ομάδα είχαν κοινά αυτά τα στοιχεία (δηλαδή έκανα αρκετά λάθη στα μαθηματικά, θεωρούσαν ότι τα μαθηματικά ήταν αρκετά δύσκολα και τέλος είχαν και την ίδια γλώσσα).

- Έρευνα πεδίου: Οι εθνογράφοι συγκεντρώνουν δεδομένα περνώντας αρκετό χρόνο στις τοποθεσίες όπου οι συμμετέχοντες εργάζονται και παίζουν. Βασικός στόχος είναι η εις βάθος ανάλυση αυτών των δεδομένων.
- Περιγραφή, Θέματα και Ερμηνεία: Οι εθνογραφικοί ερευνητές περιγράφουν και αναλύουν την ομάδα με κοινή κουλτούρα με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλέξει. Μια περιγραφή στην εθνογραφία πρέπει να είναι λεπτομερής και πυκνή ώστε να μεταφέρεται ο αναγνώστης στην πραγματική σκηνή που εξελίχθηκαν τα γεγονότα.
- Πλαίσιο ή Περιβάλλον: Οι εθνογράφοι παρουσιάζουν την περιγραφή, τα θέματα και την ερμηνεία μέσα στο περιβάλλον της ομάδας. Το πλαίσιο δηλαδή είναι ο τόπος στον οποίο βρίσκεται η πολιτισμική ομάδα η οποία μελετάται.
- Αναστοχασμός ερευνητή: Οι εθνογραφικοί ερευνητές κάνουν έναν αναστοχασμό με βάση τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν μέσω της ερμηνείας των δεδομένων. Ο αναστοχασμός από τον συγγραφέα θα πρέπει να γίνεται κατά με τρόπο που σέβεται και εκτιμά την τοποθεσία και τους ανθρώπους που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τέλος οι ερευνητές θα πρέπει να έχουν υπόψιν τους ότι η ερμηνεία που έχουν δώσει αποτελεί μόνο μια πιθανότητα και δεν διαθέτει κάποιο μεγαλύτερο κύρος έναντι απόψεων που έχουν δώσει άλλοι ερευνητές ή ακόμα και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Creswell, 2011).

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο μορφές συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων. Αυτές ήταν η παρατήρηση και η συνέντευξη.

24.1. Παρατήρηση

Χρησιμοποίησα την παρατήρηση γιατί μου πρόσφερε το πλεονέκτημα να καταγράψω συμπεριφορές και πληροφορίες που εξελισσόταν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Επιπλέον είχα την δυνατότητα να μελετήσω την πραγματική συμπεριφορά ορισμένων ατόμων αλλά και να αποκτήσω πληροφορίες για μαθητές οι οποίοι δυσκολευόταν να εκφράσουν λεκτικά τις ιδέες τους (όπως είναι γνωστό πολλοί μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν κάποια γλωσσικά θέματα). Η παρατήρηση διήρκεσε για όλες τις ώρες των Μαθηματικών και για όλες τις ημέρες που λειτούργησε το σχολείο από τις 10/5 έως τις 26/5. Η χρήση της παρατήρησης ως μορφή

συγκέντρωσης δεδομένων απαιτεί την υιοθέτηση ενός ιδιαίτερου ρόλου ως παρατηρητής. Οι ρόλοι ποικίλουν ανάλογα με την άνεση που προσφέρει ο χώρος, την επαφή με τους συμμετέχοντες και το πόσο καλά μπορεί να κατανοηθεί το κεντρικό φαινόμενο αναλόγως τον κάθε ρόλο. Προσωπικά στο ερευνητικό έργο που εκπόνησα ανέλαβα τον ρόλο του μεταβαλλόμενου παρατηρητή. Δηλαδή προσάρμοσα τη παρουσία μου στην τάξη προκειμένου να επωφελούμαι από τα πλεονεκτήματα τόσο της συμμετοχής όσο και της μη συμμετοχής μου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε άλλες περιπτώσεις ήταν καλύτερο να συνεισφέρω και εγώ στη διδασκαλία αφού θα έπαιρνα από πρώτο χέρι πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή. Από την άλλη θα αποκτούσα και μία οικειότητα μεταξύ του, γεγονός που θα βοηθούσε στην βελτίωση της ποιότητας των δεδομένων αφού δεν θα οδηγούνταν σε τεχνητές συμπεριφορές. Βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις αναγκαζόμουν να αποσυρθώ από τις εξελισσόμενες δραστηριότητες όχι μόνο για να μην επεμβαίνω στην διαδικασία μάθησης αλλά και για να καταγράψω με αποτελεσματικό τρόπο τις πληροφορίες που χρειαζόμουν (Κασσωτάκης – Φλούρης, 2013).

24.2. Συνέντευξη

Εκτός από τη παρατήρηση μία άλλη μέθοδος που χρησιμοποίησα για να συγκεντρώσω ποιοτικά δεδομένα, ήταν η συνέντευξη. Η συνέντευξη με βοήθησε στο να εξετάσω την εγκυρότητα των δεδομένων που είχα συλλέξει. Οι συνεντεύξεις έλαβαν μέρος μετά την εφαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας. Έτσι κατάφερα και συνέλεξα στοιχεία τόσο για το ρόλο της Γλώσσας στα Μαθηματικά όσο και για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων/τεχνικών που εφαρμόστηκαν μέσα στη τάξη. Συγκεκριμένα πραγματοποίησα προσωπικές συνεντεύξεις χρησιμοποιώντας ανοιχτές ερωτήσεις, στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Χρησιμοποιώντας ανοιχτές ερωτήσεις κατάφερα να βοηθήσω τους μαθητές να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους, χωρίς να περιοριστούν από τα δικά μου ευρήματα.

25. Πλαίσιο της Έρευνας- Συμμετέχοντες

Οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν με βάση το αν ανήκουν σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή όχι. Βέβαια από τους μαθητές Ρομά που υπήρχαν στην τάξη, δεν επιλέχθηκαν όλοι καθώς δύο από αυτούς είχαν έναν μεγάλο αριθμό απουσιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς και επομένως τα προβλήματα που

αντιμετώπισαν στα μαθηματικά ενώ εξελισσόταν η έρευνα θεωρήθηκαν ότι είναι αποτέλεσμα του μεγάλου χρονικού διαστήματος που απουσίαζαν από το σχολείο. Για αυτούς τους μαθητές δεν ελέγχθηκε αν τα προβλήματα τους παρουσιάστηκαν επειδή αντιμετώπιζαν γλωσσικά προβλήματα στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα η τάξη η οποία παρακολούθησα είχε 4 μαθητές Ρομά, από τους οποίους οι δύο αποκλείστηκαν για τον προαναφερθέντα λόγο. Επομένως μόνο 2 μαθητές (αγόρια) στην ουσία συμμετείχαν, προφανώς με τη συναίνεση τους, στην έρευνα. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα αυτούς τους δύο συγκεκριμένους μαθητές (εξαιρουμένου του γεγονότος ότι ήταν Ρομά) ήταν αρκετοί. Καταρχήν είχαν μια αρκετά καλή παρουσία στα μαθηματικά. Σε αυτή τη διαπίστωση κατέληξα μετά από αρκετές μέρες αμέτοχης παρατήρησης κατά τη διάρκεια της μαθηματικής διδασκαλίας. Δηλαδή βρισκόταν σε θέση να λύνουν γρήγορα και επιτυχημένα ασκήσεις υπολογισμού. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που με οδήγησε στο να επιλέξω αυτούς τους δύο μαθητές ήταν η αντίθεση μεταξύ της επιτυχίας σε πράξεις υπολογισμού και της σχεδόν βέβαιης αποτυχίας τους όταν συναντούσαν λεκτικά προβλήματα. Δηλαδή με λίγα λόγια κυμαίνονταν στις προδιαγραφές που ήταν προτιμητέες. Ένας επιπλέον λόγος για την επιλογή αυτών των δύο παιδιών, ήταν ότι η παρουσία τους στην τάξη ήταν συνεχόμενη, χωρίς να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός απουσιών. Προφανώς αυτό αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την επιλογή τους ως μέλη της έρευνας, από τη στιγμή που άμα ίσχυε το αντίθετο υπήρχε κίνδυνος μειωμένης συλλογής πληροφοριών και μη πραγματοποίησης ορισμένων δραστηριοτήτων. Σημαντικός παράγοντας πληροφόρησης για την γενικότερη εικόνα των δύο Ρομά μαθητών στα μαθηματικά αλλά και γενικότερα για την επίδοσή τους σε ολόκληρο το ακαδημαϊκό έτος ήταν ο δάσκαλος της γενικής τάξης. Επιπροσθέτως μέσα από τις απόψεις και τις παρατηρήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού ήμουν σε θέση να ελέγξω την εγκυρότητα των δικών μου, σχετικά με τους Ρομά μαθητές, δεδομένων.

Οι μαθητές που παρατήρησα και από τους οποίους πήρα συνέντευξη ανήκαν στην Γ τάξη του 10^{ου} Γενικού Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας. Οι παρακολουθήσεις μου ήταν σε ώρες που πραγματοποιούταν το μάθημα των Μαθηματικών. Όπως ανέφερα και προηγουμένως ξεκίνησα να παρατηρώ την τάξη από τις 10 Μάιου. Αμέσως μόλις μπήκαμε μέσα την πρώτη μέρα ο δάσκαλος με πληροφόρησε ότι έλειπαν 3 παιδιά (11 στον αριθμό εκείνη την συγκεκριμένη ημέρα). Και τα 3 παιδιά αυτά, ήταν Ρομά. Γενικά ο χώρος της τάξης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μικρός. Οι μαθητές

ήταν χωρισμένοι σε 4 ομάδες των 2-3 ατόμων. Ο Ρομά μαθητής (Θα τον αποκαλούμε Θ.) καθόταν σε εκείνη την ομάδα (πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι αν και ήταν χωρισμένοι σε ομάδες τα παιδιά κατά τη διδασκαλία λειτουργούσαν ατομικά) όπου ήταν πιο κοντά στον πίνακα με ένα άλλο αγόρι (καλός μαθητής) και δύο κορίτσια (μέτριο επίπεδο το ένα κορίτσι, πολύ καλό το άλλο). Μία πρώτη επαφή με τις γλωσσικές δυνατότητες του Θ. είχα όταν ο δάσκαλος τον έβαλε να διαβάσει. Συγκεκριμένα ο Θ. έκανε ανάγνωση μία άσκηση των Μαθηματικών. Η ανάγνωση του ήταν αρκετά αργή σε ρυθμό και διάβαζε συλλαβιστά. Μερικές φορές οι συμμαθητές του, ενώ διάβαζε, συμπλήρωναν την λέξη προκειμένου να μην αργεί. Αν και αργούσε ο ίδιος έλεγε ότι καταλάβαινε ακριβώς τι ζητούσε η άσκηση. Επιπλέον αν και οι συμμαθητές του τον συμπλήρωναν ο ίδιος δεν αντιδρούσε και συναναστρεφόταν στην συνέχεια μαζί τους χωρίς να υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Η άσκηση που προηγουμένως είχε διαβάσει, ζητούσε να σχεδιαστούν συνολικά 10 ανθρωπάκια, τα 6/10 από αυτά με καπέλο, τα 4/10 από αυτά με γένια και σε κάποια από τα ήδη υπάρχοντα να τοποθετηθεί και ξίφος. Ο μαθητής αφού μίλησε για λίγο με τους συμμαθητές του (όχι για την λύση της άσκησης, απλά συζήτησαν) ξεκίνησε να την λύνει. Ο ίδιος σχεδίασε συνολικά 15 ανθρωπάκια και όχι 10 που θα ήταν ένα σωστό πρώτο βήμα για την επίλυση της άσκησης. Δηλαδή δεν κατάλαβε ότι έπρεπε να σχεδιάσει ένα ξίφος στα ανθρωπάκια που ήδη είχε φτιάξει, αλλά έκανε και άλλα 5 (η άσκηση ζητούσε στα 5/10 από αυτά που ήδη είχαν σχηματιστεί να υπάρχει ξίφος). Αμέσως κατάλαβα ότι η δυσκολία αυτή που συνάντησε ο μαθητής, λογικά, οφειλόταν στη Γλώσσα. Βέβαια δεν βρισκόμουν σε θέση να βοηθήσω τον μαθητή άμεσα σε αυτή την άσκηση από τι στιγμή που ήταν η πρώτη μου ημέρα παρατήρησης και είχα αποφασίσει ότι θα ήμουν κυρίως αμέτοχος στα γεγονότα που θα εξελίσσονταν. Λόγω της δυσκολίας και άλλων μαθητών αλλά και επειδή υπήρχε αρκετή φασαρία, συνολικά η τάξη στις ώρες που ακολούθησαν προχώρησε μόνο σε δύο ασκήσεις. Στην επόμενη άσκηση η οποία περιείχε από μόνη της ένα έτοιμο σχέδιο αλλά και επειδή ζητούσε μόνο το σχεδιασμό μίας κάθετης γραμμής σε ένα χάρακα, ο μαθητής δεν συνάντησε ιδιαίτερα εμπόδια. Μπόρεσε και ανταπεξήλθε με σχετική ευκολία.

Την αμέσως επόμενη ημέρα ήταν παρόντα και τα υπόλοιπα παιδιά Ρομά (2 αγόρια και 1 κορίτσι). Ένα αγόρι ο Γ. και η Α. είχαν συσσωρεύσει αρκετές απουσίες. Για αυτό το λόγο όπως ανέφερα και πριν δεν αποτέλεσαν μέρος της έρευνας. Από την άλλη ο Σ. έλειπε τις προηγούμενες μέρες εξαιτίας ενός χτυπήματος στο χέρι, αλλά γενικά η παρουσία του στην τάξη ήταν σταθερή, το ίδιο και η επίδοση του στα

μαθηματικά (μιλάω για σταθερή επίδοση γιατί ο δάσκαλος μου είπε ότι εν αντιθέσει, το άλλο αγόρι ο Γ. ξεκίνησε πολύ καλά τη σχολική χρονιά αλλά λόγω πολλών συνεχόμενων απουσιών, αντιμετώπιζε στο παρόν πολλές δυσκολίες). Όσο αναφορά τη διάταξη τους στα θρανία, ο Γ. και η Α. κάθισαν στην ομάδα που βρισκόταν πιο μακριά από τον πίνακα και την έδρα του δασκάλου, ενώ ο Σ. έκατσε σε μία ομάδα με καλούς μαθητές που ήταν σχετικά κοντά στον δάσκαλο. Αναφορικά με τη τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία, αυτή βασιζόταν στις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών. Με λίγα λόγια αν και υπήρχε ένα αρχικό πλάνο από τον δάσκαλο για το που θα καθίσουν οι μαθητές, εξαιτίας των συνεχών απουσιών από τη πλευρά ορισμένων Ρομά μαθητών, κάποια παιδιά έβρισκαν την ευκαιρία και μπορούσαν πλέον να κάθονται σχεδόν μόνιμα με τους φίλους τους. Συνεπώς οι νέοι Ρομά μαθητές, καθόταν στα θρανία που απλά είχαν κενές θέσεις, εκτός και αν ο ίδιος ο δάσκαλος ζητούσε την τοποθέτηση τους κάπου συγκεκριμένα. Εκείνη την ημέρα οι δραστηριότητες αφορούσαν περισσότερο υπολογισμούς και δεν συμπεριλάμβαναν ένα σημαντικό γλωσσικό μέρος στην προσφώνηση. Ο Σ. κατάφερε εύκολα να κάνει αυτούς τους υπολογισμούς και να λύσει τις ασκήσεις (οι ασκήσεις σχετιζόταν με τους δεκαδικούς αριθμούς και περιλάμβαναν προσθέσεις). Το ίδιο κατάφερε να κάνει και ο Θ., που δεν αντιμετώπισε κάποιο θέμα.

Αν μπορούσα να κάνω μία περίληψη όλων των ημερών μου στη συγκεκριμένη τάξη, αναφορικά με την επίδοση των 2 Ρομά μαθητών στις ασκήσεις, θα έλεγα ότι αυτοί όταν συναντούσαν μία άσκηση η οποία ήταν λιτή στην περιγραφή της και ζητούσε μόνο απλούς υπολογισμούς, τότε δεν συναντούσαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα (εκτός από περιπτώσεις που ακόμα και οι καλύτεροι μαθητές της τάξης αντιμετώπιζαν δυσκολίες). Από την άλλη σε ασκήσεις με γλωσσική εισήγηση ή σε προβλήματα, πολύ συχνά συναντούσαν δυσκολίες. Κάποιος θα μπορούσε να πει ότι δεν βρισκόταν σε θέση να κατανοήσουν πλήρως το νόημα του προβλήματος, το τι ζητούσε και το πως θα έπρεπε να προχωρήσουν για την επίλυση του. Σημασία πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι δεν υπήρχαν κάποιες μειωμένες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό. Επέτρεπε και ενίσχυε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στην συζήτηση και στο μάθημα. Επομένως η πιθανότητα οι μαθητές να μην λειτουργούν όπως έπρεπε όταν συναντούσαν γλωσσικές δυσκολίες εξαιτίας μειωμένων προσδοκιών από το δάσκαλο, είναι μία θέση που δεν στέκει. Δηλαδή με λίγα λόγια το κυριότερο εμπόδιο που συναντούσαν οι μαθητές δεν ήταν κάποιο άλλο, από τη γλώσσα. Συνεχίζοντας με τα

παραδείγματα πολλά στοιχεία προκύπτουν και από την περίπτωση εκείνη κατά την οποία μέτρησαν το βάρος τους. Πιο συγκεκριμένα, το κάθε παιδί περίμενε στην σειρά και ζυγίζοταν. Το βάρος του καταγραφόταν στον πίνακα ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να το χρησιμοποιήσουν στην άσκηση που θα ακολουθούσε. Αφού όλα τα παιδιά είχαν ζυγιστεί και είχαν καταγράψει το βάρος τους, ο δάσκαλος ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν σε σειρά τους 5 βαρύτερους συμμαθητές τους (από τον ελαφρύτερο προς τον βαρύτερο, για τα αγόρια και για τα κορίτσια ξεχωριστά) και τους 5 ελαφρύτερους συμμαθητές τους ξεκινώντας από τον ελαφρύτερο προς τον βαρύτερο (μόνο αγόρια). Η σωστή λύση για το 1^ο ερώτημα σχετικά με τα αγόρια θα ήταν Σ=50.2, Θ. =45.5, Α=45.5, Γ=40.4, και Κ=33.3. Όμως ο Σ. (ο Θ. έλειπε εκείνη την ημέρα) αντί να λύσει ακριβώς έτσι την άσκηση, τοποθέτησε στο ίδιο βάρος 2 μαθητές (δηλαδή 44.5 = Α, =Θ). Άρα κατέληξε να έχει τοποθετήσει 6 άτομα στη ταξινόμηση αντί για 5. Βέβαια έκανε και ένα επιπρόσθετο λάθος καθώς ,λογικά, κατάλαβε ότι από τη στιγμή που η άσκηση ζητούσε από τον βαρύτερο προς τον ελαφρύτερο, εννοούσε ότι έπρεπε να τοποθετήσουμε και τον πιο ελαφρύ από όλους σε αυτή την ταξινόμηση (τα αγόρια ήταν αρκετά περισσότερα από τα κορίτσια και γι' αυτό ακριβώς το λόγο ζητήθηκε να ταξινομηθούν τόσο από το βαρύτερο προς το ελαφρύτερο και το αντίθετο). Έτσι από τη μία έβαλε παραπάνω άτομα και από την άλλη έκανε λάθος και το τελευταίο άτομο (αντί για 33.3 κιλά, έβαλε τον Χ. που ζύγιζε 26.6). Από τα παραπάνω μπορεί να κανείς να υποθέσει πως κατανόησε ότι έπρεπε να καταγραφούν αριθμοί (τα κιλά που ζύγιζαν οι μαθητές) και όχι άτομα (οι μαθητές της τάξης). Κάτι το οποίο πρέπει να τονιστεί, είναι το γεγονός ότι δεν υπήρχαν διευκρινιστικές ερωτήσεις από πλευράς του μαθητή προς τον δάσκαλο, κάτι που σημαίνει ότι ο μαθητής οδηγήθηκε σε μία λύση που ο ίδιος θεώρησε ότι ήταν σωστή.

Συνεχίζοντας με κάποιες από τις περιπτώσεις κατά τις οποίες συνάντησαν δυσκολίες οι μαθητές, σειρά έχει ένα λεκτικό πρόβλημα. Το συγκεκριμένο ήταν σχετικά απαιτητικό και περιείχε πράξεις πρόσθεσης, αφαίρεσης και διαίρεσης. Η προσφώνηση του ήταν η εξής:

Μία μητέρα έκανε ανάληψη από την τράπεζα 400 ευρώ. Αυτά τα λεφτά τα χρησιμοποίησε για να πληρώσει το ρεύμα, το νερό και την εφορία. Το ρεύμα κόστιζε 160 ευρώ, το νερό το μισό απ' ότι κόστιζε το ρεύμα και η εφορία 10 ευρώ παραπάνω απ' ότι κόστιζε το νερό. Πόσα λεφτά της έμειναν τελικά ;

Όπως ανέφερα και πριν, το πρόβλημα αυτό ήταν απαιτητικό και δυσκόλεψε την πλειονότητα των μαθητών. Μέσα σε αυτούς βρισκόταν και τα δύο Ρομά παιδιά. Αρχικά παρέμενα αμέτοχος και απλώς παρατηρούσα το αν υπήρχε κάποια πρόοδος από τη πλευρά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Έβλεπα ότι και οι δύο μαθητές διάβαζαν το πρόβλημα αρκετές φορές, χωρίς ωστόσο να έχουν ξεκινήσει. Αντίθετα ζητούσαν βοήθεια από τους συμμαθητές τους, που καθόταν δίπλα τους. Επομένως αποφάσισα μετά από τρία λεπτά να παρέμβω και να τους βοηθήσω στο σημείο που συναντούσαν δυσκολίες. Έτσι πλησίασα τον Σ. και τον ρώτησα αν υπήρχε κάτι που τον δυσκόλευε. Ο ίδιος μου απάντησε ότι δεν γνώριζε τι σημαίνει η λέξη «ανάληψη». Επέλεξα να του παραφράσω ελαφρώς την πρόταση και του απάντησα: «Σημαίνει ότι η μητέρα πήρε 400 ευρώ από την τράπεζα». Χρησιμοποιώντας αυτή τη στρατηγική, ο μαθητής ήταν σε θέση να καταλάβει την εξήγηση μου. Βέβαια τα εμπόδια για τον μαθητή δεν σταμάτησαν εκεί. Και πάλι αντιμετώπιζε προβλήματα με τη σημασία μιας λέξης αφού δεν γνώριζε την έννοια της λέξης «κόστιζε». Η συγκεκριμένη λέξη ήταν μία από τις λέξεις-κλειδιά για το πρόβλημα καθώς παράπεμπε στην πράξη της αφαίρεσης. Άμα κάποιο παιδί δεν γνώριζε τη σημασία της δεν θα μπορούσε να λύσει σωστά το πρόβλημα (αφού το κόστος των λογαριασμών θα αφαιρούνταν από τα 400 ευρώ που είχε διαθέσιμα η μητέρα). Επειδή διαπίστωσε ότι η προηγούμενη στρατηγική ήταν επιτυχής, επέλεξα ξανά να του 'μεταφράσω' την λέξη με το ότι «έπρεπε να πληρώσει 160 ευρώ για το ρεύμα, να πληρώσει τα μισά από αυτά για το νερό και...». Μετά από αυτή την, τελευταία, διευκρίνιση ο μαθητής κατάφερε και έλυσε το πρόβλημα. Πραγματοποίησε όλες τις πράξεις με επιτυχία και βρήκε την σωστή λύση.

Παρακάτω θα γίνει ανάλυση ενός τελευταίου προβλήματος που δυσκόλεψε τον Θ. (έλειπε ο Σ. καθώς έπρεπε να πάει στο νοσοκομείο για το χτύπημα στο χέρι που είχε αναφερθεί πριν) και έπειτα θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν επειδή το μάθημα σχετιζόταν γενικότερα με τη μάζα, ο δάσκαλος είχε γράψει στον πίνακα ένα δικό του πρόβλημα που σχετιζόταν με κιλά και περιλάμβανε δεκαδικούς αριθμούς. Συγκεκριμένα αυτό έλεγε:

Ο Κώστας ζυγίζει 85,200 κιλά. Αν ο Γιώργος ζυγίσει 4,800 κιλά περισσότερα από αυτόν, πόσο θα ζυγίζουν και οι δύο συνολικά ;

Η λύση του Θ. ήταν να γράψει μόνο $85,200 + 4,800 = 90$ κιλά.

Από αυτό το λάθος διαπιστώνουμε ότι ο Θ. δεν κατάλαβε ακριβώς τη σημασία των λέξεων «περισσότερα από αυτόν». Ο Θ. κατάλαβε ότι ο Γιώργος ζυγίζει από μόνος του 4,800 κιλά. Άρα στο μυαλό του ήδη έχει τελειώσει η πράξη. Όμως το πρόβλημα λέει ξεκάθαρα ότι ο Γιώργος ζυγίζει 4,800 κιλά περισσότερα από τον Κώστα. Οπότε ο μαθητής έλυσε λάθος την άσκηση (αν και από λάθος έφτασε τυχαία μέχρι το πρώτο μέρος της). Η σωστή λύση θα ήταν $85,200 + 4,800 = 90$ κιλά ο Γιώργος. Άρα $85,200 + 90,000$ κιλά $= 175,200$ κιλά και οι δύο. Μέσα από αυτά τα παραδείγματα μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές και ο παράγοντας που τους οδηγεί είτε στο λάθος είτε στο να μην ξεκινούν καθόλου, είναι η γλώσσα.

26. Αποτελέσματα από τη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων

Έχοντας παρατηρήσει τον τρόπο λειτουργίας των μαθητών Ρομά αλλά και ολόκληρης της τάξης, αποφάσισα να εφαρμόσω δύο μεθόδους που μέσω ερευνών που έχουν διεξαχθεί από τις Gorgorio & Planas (2001) καθώς και σύμφωνα με βιβλιογραφία του Φλουρή (2002) είναι γνωστές για την αποτελεσματικότητά τους όταν στην εκπαίδευση συμμετάσχουν άτομα στα οποία η γλώσσα διδασκαλίας των μαθηματικών διαφέρει από τη πρώτη τους γλώσσα. Αυτές οι δύο στρατηγικές διδασκαλίας, ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η χρήση της εικόνας.

Συγκεκριμένα τοποθέτησα τον Θ. και τον Σ. σε ομάδες με δυνατούς μαθητές ώστε μέσω της επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης για τη λύση των προβλημάτων να μπορούσαν να επωφεληθούν. Οι μαθητές παρόλο που καθόταν σαν ομάδα (4 ομάδες των 4 ατόμων) σε δύο ενωμένα θρανία εν τέλει λειτουργούσαν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων ατομικά, ο καθένας μόνος του. Αυτό ήταν ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν. Δηλαδή τα παιδιά έπρεπε να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην τάξη, να αλλάξουν τις αρμοδιότητές τους και να λειτουργούν ως ομάδα. Συνολικά οι ημέρες κατά τις οποίες χρησιμοποίησα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ήταν πέντε. Σε αυτές τις ημέρες κατάφερα και κατέγραψα αρκετά περιστατικά που τα παιδιά Ρομά βοηθήθηκαν από τους συμμαθητές τους και κατάφεραν και έλυσαν σωστά την άσκηση. Αν κάποιος μαθητής έλυνε το πρόβλημα, έπρεπε να βοηθήσει τους άλλους συμμαθητές τους, να το καταλάβουν. Οι βοήθειες που πήραν ήταν κυρίως ως προς το γλωσσικό μέρος των προβλημάτων. Ειδικότερα από τις πέντε μέρες που τα παιδιά δούλεψαν ως ομάδες, στις τρεις από αυτές

καταγράφηκαν περιπτώσεις που και οι 2 Ρομά μαθητές ζήτησαν εξηγήσεις για κάποιες λέξεις που περιέχονταν στα προβλήματα. Λέω εξηγήσεις γιατί οι συμμαθητές απλά εξήγησαν τις λέξεις και δεν ακολούθησε συζήτηση μετά.

Η συζήτηση είναι ενδιαφέρουσα καθώς συμμετέχουν όλα τα παιδιά και το καθένα έχει τη δική του ερμηνεία και σημασία για μια λέξη και προσπαθεί να πείσει τα άλλα με επιχειρήματα για την ορθότητα της άποψής του. Η διαφορά μεταξύ συζήτησης και εξήγησης βρίσκεται στο γεγονός ότι στη συζήτηση μιλάνε πολλά άτομα ενώ στην εξήγηση ένας παρουσιάζει την άποψη του και οι άλλοι σιωπηλά την δέχονται. Μέσω της συζήτησης όλα μαζί τα παιδιά σχηματίζουν μια κοινή κατανόηση της λέξης. Για αυτό ακριβώς το λόγο θεωρείται ότι η συζήτηση είναι αυτή που είναι πιο αποτελεσματική στο να κατανοούν τα παιδιά από άλλες χώρες νέες λέξεις και να γνωρίζουν καλύτερα τη νέα γλώσσα που χρησιμοποιούν. Βέβαια υπάρχει και ο συνδυασμός χειρονομίας και εξήγησης, όμως εκεί ο διάλογος είναι πάρα πολύ μικρός και ουσιαστικά ένα παιδί μόνο δείχνει την άποψη του και εν τέλει τα άλλα την δέχονται (Ed Elbers & Mariëtte de Haan, 2005). Κατά την άποψη μου, υπάρχουν δύο λόγοι για τους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε συζήτηση από τα παιδιά. Ο πρώτος είναι γιατί, όπως ανέφερα και πριν, τα παιδιά δεν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία στο να δουλεύουν ως ομάδα και άρα δεν ήξερε ο καθένας ποια είναι τα όρια του, ποιες οι αρμοδιότητες του και γενικά πόσο και πως μπορεί να βοηθήσει ένα συμμαθητή του. Ένας άλλος λόγος ίσως είναι γιατί τα παιδιά Ρομά είχαν μια επαφή με την ελληνική γλώσσα και καταλάβαιναν τι ήθελαν να πουν οι συμμαθητές τους. Επίσης σημαντικό είναι να τονιστεί το γεγονός ότι δεν υπήρξε κάποια περίπτωση κατά την οποία ο Θ. ή ο Σ. απηύθυνε μία ερώτηση προς τους συμμαθητές του και τον αγνόησαν, δηλαδή δεν του απάντησαν.

Για να φανεί ο τρόπος που η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοήθησε τους μαθητές Ρομά να ξεπεράσουν τα γλωσσικά εμπόδια και να οδηγηθούν στην επίλυση των προβλημάτων, θα ακολουθήσει ένα παράδειγμα. Συγκεκριμένα ο δάσκαλος είχε γράψει ένα πρόβλημα στον πίνακα που πήγαινε ως εξής:

Μία μητέρα από την Ελλάδα έστειλε στον υιό της που σπούδαζε στο εξωτερικό ένα γραφείο το οποίο αγόρασε. Όμως η κάθε χώρα χρέωνε 15 ευρώ έτσι ώστε το γραφείο να πάει στην επόμενη χώρα. Το γραφείο συνολικά πέρασε από 7 χώρες μέχρι να φτάσει στον τόπο που σπούδαζε ο φοιτητής. Επιπλέον προκειμένου το γραφείο να είναι άμεσα

στο χώρο του μαθητή, η μητέρα πλήρωσε μεταφορική εταιρεία που κόστισε 85 ευρώ. Αν συνολικά η μητέρα πλήρωσε 500 ευρώ και για την μεταφορά και για την αγορά του γραφείου, πόσο κόστισε από μόνο του το γραφείο ;

Το κάθε παιδί μέσα στην ομάδα ξεκίνησε να διαβάζει το πρόβλημα ώστε να το κατανοήσει. Ο Θ. όπως ανέφερα και πριν είχε πρόβλημα στην ανάγνωση οπότε είχε μείνει λίγο πίσω από τους συμμαθητές του. Εκεί που ο Θ. προβληματίστηκε και ζήτησε βοήθεια από την ομάδα του ήταν στη λέξη μεταφορική. Συγκεκριμένα δεν γνώριζε τη σημασία της λέξης και ένας συμμαθητής του, τον βοήθησε με αυτό το τρόπο:

- Του εξήγησε τη σημασία της λέξης λέγοντας «πως μεταφορική είναι όταν φορτηγά έρχονται στο σπίτι σου και σου φέρνουν κάποια πράγματα», και
- Παράλληλα έκανε χειρονομίες που συμβόλιζαν την μετακίνηση από το ένα χώρο προς τον άλλο.

Ο Θ. μετά από αυτό ήταν σε θέση να καταλάβει τη σημασία της λέξης και να οδηγηθεί στην σωστή λύση. Επιτυχημένα δηλαδή ο συμμαθητής του Θ., εξήγησε τη σημασία της λέξης. Επιπλέον φάνηκε ότι για άλλη μία φορά ένα γλωσσικό στοιχείο εμπόδιζε τον Ρομά μαθητή να προχωρήσει στην επίλυση του προβλήματος.

Έχοντας παρατηρήσει τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, αποφάσισα να χρησιμοποιήσω και μία άλλη τεχνική για να μπορέσω να βοηθήσω τους Ρομά μαθητές. Αυτή η τεχνική είχε ως βάση τις εικόνες. Συγκεκριμένα οι εικόνες δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να ξεπεράσει τα γλωσσικά εμπόδια που τίθενται και να σχηματίσει μία γενική και ειδική εικόνα για αυτό που του ζητάτε (Γιαννικοπούλου, 2005). Η χρήση των εικόνων ως βοηθητικό μέσο έγινε σε 3 διαφορετικές περιπτώσεις (2 φορές για τον Σ. και 1 φορά για τον Θ.). Παρακάτω ακολουθεί ένα παράδειγμα για το πως οι εικόνες που είχα φέρει οδήγησαν τον Σ. στην πλήρη κατανόηση του προβλήματος και στη λύση.

Το πρόβλημα του βιβλίου έλεγε: *Ο πρώτος και ο δεύτερος όροφος έχουν από 49 δίκλινα δωμάτια ο καθένας. Ο τρίτος και ο τέταρτος όροφος έχουν από 38 τρίκλινα δωμάτια ο καθένας. Ο πέμπτος και ο έκτος όροφος έχουν από 67 μονόκλινα δωμάτια ο*

καθένας. Ο έβδομος όροφος έχει 8 σουίτες των τεσσάρων ατόμων και 3 σουίτες των έξι ατόμων.

Έπειτα το πρόβλημα ρωτούσε τους μαθητές αν ο/οι εκάστοτε όροφος/οι μπορούσε/αν να χωρέσουν τόσα άτομα (π.χ. 150 ανθρώπους).

Υπενθυμίζω ότι είχε ζητηθεί από κάθε μαθητή να εργάζεται και να σκέπτεται για τον εαυτό του. Έτσι λοιπόν βλέποντας τον Σ. να προβληματίζεται σχετικά με την λύση, αφού είχε διαβάσει την εκφώνηση, τον ρώτησα αν κάποια λέξη του είναι άγνωστη. Αυτός συγκεκριμένα μου απάντησε πως δεν γνώριζε τι πάει να πει 'δίκλινο δωμάτιο'. Όταν του ζήτησα να μου πει τι θεωρούσε αυτός ότι σήμαινε, μου απάντησε «τα δίκλινα είναι δύο κλειδιά». Με βάση αυτή τη λογική εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα ότι μέχρι τότε ο Σ. πίστευε ότι και το μονόκλινο σημαίνει ένα κλειδί κτλπ. Αφού έλαβα αυτή την εξήγηση από τον Σ. αμέσως του έδειξα κάποιες εικόνες που είχα επιλέξει για το συγκεκριμένο πρόβλημα, σε περίπτωση που κάποιο από τα δύο παιδιά χρειαζόταν βοήθεια. Οι εικόνες βοήθησαν αρκετά το μαθητή να καταλάβει ότι ένα δίκλινο δωμάτιο είναι ένα δωμάτιο που μέσα σε αυτό υπάρχουν δύο κλίνες, ή αλλιώς δύο κρεβάτια. Δηλαδή ότι είναι ένας χώρος που έχει σχεδιαστεί για να κοιμούνται/διαμένουν δύο άνθρωποι. Ακριβώς με τον ίδιο τρόπο ακολούθησε η εξήγηση για τα τρίκλινα δωμάτια και για τις σουίτες. Έπειτα από αυτές τις εξηγήσεις ο Σ. ήταν σε θέση να πραγματοποιήσει σωστά τους υπολογισμούς που χρειαζόταν. Μπόρεσε και έλυσε σωστά την άσκηση γιατί κατάλαβε ότι ένα τρίκλινο δωμάτιο ισούταν στην ουσία με τρεις ανθρώπους. Οπότε πραγματοποιώντας τον πολλαπλασιασμό του είδους των δωματίων (π.χ. δίκλινα) με τον αριθμό των δωματίων ήταν σε θέση να απαντά θετικά ή αρνητικά στις ερωτήσεις που είχαν τεθεί από το σχολικό εγχειρίδιο.

27. Δεδομένα συνέντευξης

Μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησα με τους Ρομά μαθητές κατέληξα στην άποψη ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν (τις ίδιες) δυσκολίες στα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα ένα μεγάλο εμπόδιο στην μαθηματική γνώση, ήταν η Γλώσσα. Οι μαθητές σε ερωτήσεις που τους έγιναν, μου απάντησαν πως πολύ συχνά συναντούν άγνωστες λέξεις στο μάθημα των Μαθηματικών, οι περισσότερες εξ' αυτών στα προβλήματα. Το γεγονός αυτό τους αποτρέπει από την ομαλή επίλυση

ενός λεκτικού προβλήματος. Χαρακτηριστικά ο Σ. αναφέρει πως «άμα διαβάσω ένα πρόβλημα 5 φορές και δεν μπορώ να καταλάβω τι λέει και τι ζητάει, τότε το αφήνω». Μέσα από αυτά τα λεγόμενα του μαθητή μπορεί κάποιος να καταλάβει το ρόλο που παίζει η γλώσσα σε ένα λεκτικό πρόβλημα. Δηλαδή η γλώσσα ενδέχεται να αποτελεί τροχοπέδη στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού από τη στιγμή που το ίδιο δεν κατανοεί τη σημασία ορισμένων λέξεων ή δεν μπορεί γενικότερα να σχηματίσει μία ολοκληρωμένη άποψη περί του προβλήματος. Πρέπει να τονιστεί ότι ο μαθητής αποκαλύπτει ότι μπορεί ακόμη να μην καταλαβαίνει το τι του ζητάει το ίδιο το πρόβλημα. Αυτή η έλλειψη κατανόησης είναι πολύ λογικό να προκαλεί στο μαθητή απογοήτευση, εκνευρισμό και αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να τον οδηγήσουν στο να σχηματίσει αρνητική στάση σχετικά με τα Μαθηματικά. Μάλιστα ο συγκεκριμένος μαθητής έχει θεσπίσει και ένα όριο στις πόσες φορές συνήθως διαβάζει ένα πρόβλημα πριν παραιτηθεί από τη προσπάθεια επίλυσης του. Άραγε πόσες φορές αυτός ο μαθητής εξαιτίας της έλλειψης σχηματισμού ενός ξεκάθαρα νοήματος να «παράτησε» μαθηματικά προβλήματα;

Συνεχίζοντας, ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι η χρήση διαφορετικής γλώσσας στο σπίτι από το σχολείο ως συνάρτηση του πολιτισμικού κοινωνικού πλαισίου. Αμφότεροι οι μαθητές μου φανέρωσαν ότι μιλούν διαφορετική γλώσσα (την Ρομάνι) με την οικογένεια τους και με τους Ρομά φίλους τους (ανεξάρτητα τοποθεσίας) και άλλη γλώσσα (την Ελληνική) στο σχολείο και με Έλληνες φίλους τους. Μέσω αυτού του γεγονότος αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα παιδιά αυτά κινούνται συνεχώς σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Είναι αναγκασμένα δηλαδή αναλόγως τις ανάγκες που θέλουν να εξυπηρετήσουν, να χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα. Αυτή η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά αφού δεν έχουν κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο καμία από τις δύο γλώσσες. Ο Θ. αναφέρει πως «όταν μιλάω με τον πατέρα μου και δεν γνωρίζω μία λέξη στα τσιγγάνικα, τότε χρησιμοποιώ τα Ελληνικά». Άμα όμως ο μαθητής στο περιβάλλον της οικογενείας του δεν εξασκεί την ελληνική γλώσσα, και άμα στο σχολείο χρησιμοποιεί σε πολύ μικρό βαθμό την Ρομάνι, τότε πως θα φτάσει σε ένα υψηλό επίπεδο χρήσης και των δύο γλωσσών; Πως θα βρίσκεται σε θέση όχι μόνο να γνωρίζει τις σημασίες των λέξεων, αλλά και στη θέση να αλλάζει το νόημα τους αναλόγως στο τι αναφέρονται (κοινωνική χρήση γλώσσας) ; Τέλος στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν οι μαθητές μου φανέρωσαν πως και οι δύο μέθοδοι που εφαρμόστηκαν

(ομαδοσυνεργατική μέθοδος και χρήση εικόνων), τους βοήθησαν αρκετά. Ο Θ. είπε ότι «όταν ο Δ. μου είπε τι σημαίνει η λέξη (μεταφορική), την κατάλαβα και έλυσα με ευκολία το πρόβλημα». Το ίδιο ανακοίνωσε και ο Θ. λέγοντας πως οι εικόνες με τα δίκλινα και τρίκλινα δωμάτια τον βοήθησαν να αντιληφθεί τη σημασία των λέξεων.

28. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Κύριος σκοπός της παρούσας διερευνητικής εργασίας ήταν να εξετάσει τη σημασία της γλώσσας στη μαθηματική διδασκαλία σε ειδικούς πληθυσμούς και πιο συγκεκριμένα να εξετάσει αν η Γλώσσα παίζει ρόλο στην κατανόηση ενός λεκτικού προβλήματος στα Μαθηματικά σε μαθητές Ρομά.

Στο εμπειρικό μέρος έγινε ανάλυση κάποιων από τις περιπτώσεις που συναντήθηκαν. Οι δύο Ρομά μαθητές που επιλέχθηκαν συναντούσαν δυσκολίες σε ασκήσεις με εκτενής γλωσσική εισήγηση ή σε λεκτικά προβλήματα. Με βάση αυτά τα δεδομένα έπρεπε να εξετάσω την αποτελεσματικότητα ορισμένων διδακτικών μεθόδων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες παρόμοιες έρευνες. Εξαιτίας του περιορισμένου χρονικού διαστήματος που διήρκησε το ερευνητικό έργο επέλεξα να εφαρμόσω μόνο δύο μεθόδους, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την διδακτική χρήση των εικόνων. Αμφότερες οι μέθοδοι είχαν επιτυχία και βοήθησαν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά εμπόδια. Μετά το τέλος του ερευνητικού έργου και της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του, είμαστε σε θέση να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα.

Αρχικά μέσα από τις παρατηρήσεις μου αλλά και από τα παραδείγματα φαίνεται η επίδραση που έχει η γλώσσα διδασκαλίας των Μαθηματικών στους μαθητές Ρομά. Όταν τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με λέξεις που δεν γνώριζαν τη σημασία τους, τις περισσότερες φορές όχι μόνο δεν ήταν σε θέση να λύσουν σωστά την άσκηση-πρόβλημα, αλλά δεν έμπαιναν καν στη διαδικασία να ξεκινήσουν. Ήταν σε θέση να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια μόνο αν δεχόταν βοήθεια είτε από τον δάσκαλο είτε από τους συμμαθητές τους. Έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί από τις Gorgorio & Planas έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα και δεδομένα. Όπως υποστηρίζουν και οι ίδιες με βάση το ερευνητικό τους έργο (2001): «η ερευνά επιδεικνύει και την επικοινωνιακή φύση της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών. Το θέμα αυτό δεν είναι κάτι απλό όπως η καθημερινή επικοινωνία μεταξύ ενός ατόμου που δεν

γνωρίζει καλά την γλώσσα και κάποιου που την ξέρει, αλλά επηρεάζει την εις βάθος κατανόηση των μαθηματικών». Σε παρόμοιο τόνο υποστηρίζουν ότι αυτοί που επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία μέσω των μεθόδων τους αλλά και γενικότερα των στρατηγικών διδασκαλίας τους είναι οι δάσκαλοι. Όπως τονίζεται και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ανάλογα με τις απόψεις που έχεις ένας δάσκαλος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, για τους ειδικούς πληθυσμούς και για την ίδια την διδασκαλία επηρεάζονται και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί. Κάποιοι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με συνεντεύξεις της έρευνας των Gorgorio & Planas (2001) μπορεί να πιστεύει ότι οι μαθητές θα φτάσουν στο επίπεδο που πρόκειται να φτάσουν ανεξαρτήτων των στρατηγικών διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν. Πιστεύουν δηλαδή ότι υπάρχει κάτι έμφυτο μέσα τους που τους οδηγεί και απλά «το έχεις ή δεν το έχεις με τα μαθηματικά». Και στο θεωρητικό μέρος υποστηρίζεται η άποψη ότι από τη στιγμή που η γλώσσα αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο είναι φυσιολογικό οι μαθητές που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς να δυσκολεύονται σε μαθηματικές ασκήσεις οι οποίες φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά (γλώσσα) και κοινωνικά στοιχεία (κοινωνικά στοιχεία γιατί, κάθε λέξη έχει διαφορετική σημασία αναλόγως το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται). Συνεπώς στις περιπτώσεις που συνάντησα, το να αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι Ρομά μαθητές είναι κάτι αναμενόμενο γιατί μπορεί η γλώσσα των μαθηματικών να είναι κοινή για όλο τον κόσμο, όμως η γλώσσα με την οποία γίνονται τα μαθηματικά μέσα στην τάξη δεν είναι καθόλου.

Συνεχίζοντας οι τεχνικές που εφαρμόσα προκειμένου να βοηθήσω τα παιδιά να ξεπεράσουν τα εκάστοτε γλωσσικά εμπόδια ήταν αρκετά επιτυχημένες. Οι συγκεκριμένοι μέθοδοι (ομαδοσυνεργατική μέθοδος και χρήση εικόνων) βοήθησαν τους Ρομά μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων και επομένως να λύσουν σωστά τα προβλήματα που τους δόθηκαν. Με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου οι δύο Ρομά μαθητές κατάφεραν και ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές ικανότητες τους αλλά και το συνεργατικό τους πνεύμα αφού παρόλες τις δυσκολίες, λειτούργησαν ως ομάδα με τους άλλους συμμαθητές τους. Έκαναν ερωτήσεις προκειμένου να κατανοήσουν κάποιες έννοιες (με σκοπό να λύσουν το πρόβλημα) αλλά και με τη σειρά τους, ήταν σε θέση να βοηθήσουν σε ορισμένες πράξεις την ομάδα τους. Όλη αυτή η διαδικασία όπως ακριβώς υποστηρίζεται και στο θεωρητικό μέρος συντελεί στην ταχύτερη προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς καλλιεργείται η κριτική σκέψη, το συναισθηματικό κλίμα και ανώτερες πνευματικές δεξιότητες (Webb, 2009). Ακόμη όπως υποστηρίζουν η Κουτσελίνη και ο Θεοφιλίδης (2007)

από τη στιγμή που συνεργάζονται οι μαθητές μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού είναι φυσιολογικό να καλλιεργείται το αίσθημα της αποδοχής της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας. Αναφορικά η χρήση των εικόνων βοήθησε αρκετά και τους δύο μαθητές. Ήταν σε θέση να κατακτήσουν και να κατασκευάσουν τις σημασίες ορισμένων λέξεων μόνο από ορισμένες εικόνες, ξεπερνώντας το γλωσσικό εμπόδιο, και αυτό γιατί η εικόνα ως πηγή μηνυμάτων και ταυτόχρονα τόπος έκφρασης των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, καθώς προσφέρει ερεθίσματα για τη διαπραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης και την απόδοση προσωπικών ερμηνειών (Φλουρής 2002). Βέβαια τα δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων δεν απορρέουν μόνο από τις δικές μου παρατηρήσεις, αλλά και από τα λεγόμενα των ίδιων των μαθητών. Στην συνέντευξη που πήρα στο καθένα τους, μου απάντησαν ότι πολύ συχνά συναντούν λέξεις άγνωστες προς αυτούς, και δεν είναι σε θέση να προχωρήσουν με την επίλυση της άσκησης. Η αδυναμία τους να λύσουν επιτυχώς αυτά τα προβλήματα δεν οφείλεται σε δικό τους ακαδημαϊκό πρόβλημα αφού από τη μία τα ίδια τα παιδιά μου ανέφεραν στις συνεντεύξεις ότι τα μαθηματικά είναι από τα αγαπημένα τους μαθήματα (πράγμα που σημαίνει ότι προσέχουν στο σχολείο και δίνουν τον απαραίτητο χρόνο και στο σπίτι) και από την άλλη η επίδοσή τους σε πράξεις υπολογισμού που ήταν απύσχα μεγάλη γλωσσική εκφώνηση, ήταν στα ίδια επίπεδα με των καλύτερων μαθητών της τάξης (κάτι που προέρχεται και από τις παρατηρήσεις μου, αλλά και από τον ίδιο τον δάσκαλο). Συνοψίζοντας μπορούμε με ασφάλεια να υποστηρίξουμε την θέση ότι η Γλώσσα παίζει ένα σημαντικό ρόλο στα Μαθηματικά γενικότερα και ένα καταλυτικό ρόλο στην κατανόηση ενός μαθηματικού προβλήματος ειδικότερα. Επομένως στα μαθησιακά περιβάλλοντα όπου μαθητές δεν κατέχουν σε υψηλά επίπεδα την γλώσσα διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα επηρεαστούν κατά ένα αρνητικό τρόπο. Αυτό φάνηκε τουλάχιστον στη συγκεκριμένη έρευνα, που οι Ρομά μαθητές αδυνατούσαν να λύσουν λεκτικά προβλήματα όταν σε αυτά συμπεριλαμβανόταν λέξεις που δεν γνώριζαν. Βέβαια αυτά τα εμπόδια μπόρεσαν και ξεπεράστηκαν με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της διδακτικής αξιοποίησης των εικόνων. Συνεπώς απαντήθηκε τόσο το κύριο ερώτημα της έρευνας όσο και ολοκληρώθηκαν οι ερευνητικοί σκοποί.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2002α, 3Μαρτίου). Η συζήτηση για την Παιδεία και η πρόταση για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Βήμα

Αναγνωστοπούλου Μ. (2001) Η Ομαδική Διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.

Ασκούνη, Ν. (2004). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο (σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά», επιστ. υπευθ. Ανδρούσου Α.). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βερυκάκη, Ε. (1-2/06/2002): «Το πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο». Πρακτικά 2ου συνεδρίου: «Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων: Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωρογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωρογιάννης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50.

Γεώργμας Κ. (2007) Μετανάστευση και κοινωνική συνοχή Αθήνα Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο (σελ. 93-112). Στο Γ. Καψάλης & Ε. Μοσχοβάκη (Επιμ.) Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Χίος, Αιγέας.

Γκόβαρης, Χρ. (2000): Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1997): «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 19, 23-27.

Γκότοβος, Αθ. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλιος, Γ. (2001). «Σύγχρονη Εκπαίδευση». Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 16, σσ. 75-87.

Δαμανάκης, Μ. (1993): «Τα εκπαιδευτικά», τεύχος 31- 32, σελ. 42-43.

Γιώργος & Κώστας Δαρδανός (2002) Οι τοίχοι της γνώσης, Gutenberg

Ζωγράφου Α. (2003) Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Τυπωθήτω.

Κανάκης Ν. Ιωάννης. (2006). Η Οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή.

Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη, Β. (1994): «Διαπολιτισμική Αγωγή», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 21.

Κάππου Μαρία (2013). Μπορεί να βρεθεί εδώ: http://www.mariakappou.gr/analiseis_ennoiwn/docs/triti_lykeiou/%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3-%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%95%CE%A3-%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%91.pdf

Κασσωτάκης – Φλούρης (2013) Μάθηση & Διδασκαλία.

Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε. (1999) Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός τάξης το διαφορετικό Αθήνα Gutenberg.

Κεσίδου, Αναστασία. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου.

Κεσίδου, Αναστασία. (2007), Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετα- νεωτερική εποχή». Α.Π.Θ.

Κοζάκου-Τσιάρα, Ο. (1991). Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κόπτσης Α. (2009) Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 2, 37-45.

Κοσσυβάκη Φ. (2006) Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου. Gutenberg: Αθήνα.

Κουτσελίνη Μ. & Θεοφιλίδης Χρ. (2007). Διερεύνηση και Συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1996): «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, έκδοση: Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης, σελ. 24- 25.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα.

Μήτσης Ν., (1998). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, 70-72. Αθήνα: Gutenberg (διασκευή).

Μπασέτας, Κ. (1999). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση (β' εκδ. σελ. 181-198). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρίνια, Β. (2005), Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο, Εκπαιδευτικά, 77-78, 210-7.

Μυλωνάς, Θ. & Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση (β' εκδ. σελ. 385-408). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυρογιάννη, Ε. (2003). Λόγος εικόνων. 2ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ, Μάιος 2003. <http://www.etpe.gr/extras/index.php?sec=conferences>

Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..

Νικολάου (2000) Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Ελληνικά Γράμματα.

Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.

Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Πανταζής, Β. (1999). «Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Τα Εκπαιδευτικά, 49-50, 156-159.

Πανταζής Β., Μανιάτης Π., Πρακτικά Η΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή και θέμα Μαθηματικά και Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Αθήνα, 6,7,8 και 9 Νοεμβρίου 2008, σσ. 150-170.
Μπορεί να βρεθεί εδώ:
http://www.academia.edu/8100348/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC

Παπαβασιλείου Χρήστος (2015): Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων. Μπορεί να βρεθεί εδώ:
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17537/3/PapavasileiouChristosMsc2015.pdf>

Παπαγεωργίου Γ. (2007) Το πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002).«Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001.

Παπαχρήστος, Κ. (2003β). Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.

Ράπτη, Α. και Ράπτης, Α. (2004) «Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών». Αθήνα: Ατραπός.

Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 14 Νοεμβρίου 2006, άρθρο "12 εκατ. σε όλη την Ευρώπη", του Ν. Ρούμπου.

Σάββα Γεωργία (2004): Πολυπολιτισμικά Μαθηματικά: Η σχέση των μαθηματικών με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος τους στην κατάργηση των ανισοτήτων μέσα σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Μπορεί να βρεθεί εδώ: <http://www.mathlab.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/09/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC.pdf>

Σαλάς Άρης (2010): Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθηματική επίδοση. Μύθοι, στερεότυπα και η κατασκευή της αποτυχίας. Μπορεί να βρεθεί εδώ: http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_salas.aris.pdf

Γ. Κ. Σκαλιέρης (1956) «Αθίγγανου». *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. Β'. Φοίνιξ, σσ. 301.

Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2004), Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project, Νέα Παιδεία, 112, 40-50.

Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2005), Διαθεματικές Προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου Project και των Νέων Τεχνολογιών, Εκπαιδευτικά, τευχ. 75-76, σ. 8-20.

Σταθοπούλου (2005) Εθνομαθηματικά, Διερευνώντας την Πολιτισμική Διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ατραπός.

Σταματοπούλου Θεοφάνη (2007): Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση Μελέτη περίπτωσης: ο Δήμος Αθηναίων. Μπορεί να βρεθεί εδώ: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T1/029/10067.pdf

Σφυροέρα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ : Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φερόνας Α. (2005) Οι τοπικοί φορείς στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού: προβλήματα και προοπτικές στο: Τσομπάνογλου Γ., Κορρές Γ., Γιαννοπούλου Ι. (επιμ.) Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης σελ 291-314 Αθήνα Παπαζήση.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών. Αθήνα : Ατραπός.

Φλουρής, Γ. (2002). «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα». Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτισμικό Κέντρο Δελφών.

Φωτίου-Σουλιώτη, 2006. Μπορεί να βρεθεί εδώ:
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/27-a5-fwtiou?showall=1

Χασάπης Δ. (2007), Το ερευνητικό αντικείμενο της διδακτικής των μαθηματικών: Χαρακτηριστικές επιλογές του κυρίαρχου ρεύματος.

Χατζηγεωργίου Ιωάννης, (2004) Γνώθι το Curriculum

Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Ξενοφώντος Κωνσταντίνος. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (2014).

Χοντολίδου Ε. (1999) Λογοτεχνία και εκπαίδευση, Τυπωθήτω.

Χρυσάφιδης, Κ. (2000), Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.

Ξένη βιβλιογραφία

Addison - Wesley: 1993, 'Multiculturalism in Mathematics, Science and Technology: Readings and Activities', Addison - Wesley Publishing Company, p. 3.

Anjum Halai and Philip Clarkson (2016) Teaching and learning Mathematics in Multilingual Classrooms: Issues for Policy, Practice and Teached Education.

Auernheimer, G. (1995). EinfUhrung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Baines E. et al(2009) Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year – long intervention study.

Baker, C. (2001) Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση (επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg

Banks, J. A. (2001). Cultural Diversity and Education - Foundations, Curriculum, and Teaching, University of Washington, Seattle: MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. (2004).Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.(επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου) Αθήνα: Παπαζήσης.

Banks, J. A.: 1997, 'Multicultural Education: Characteristics and Goals', in J. A. Banks & C. M. A. Banks (Eds.), 'Multicultural Education: Issues and Perspectives' USA: ALLYN & BACON, p. 6-7.

- Barwell, R (2009) Multilingualism in mathematics classroom: Global Perspectives.
- Baudrit A. (2007) Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή. Κρομμύδα Ε. (μτφ). Κέδρος: Αθήνα.
- Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bishop, A.J. (1988).Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education.Dordrecht, The Netherlands:Kluwer Academic
- Bourdieuian Analysis of the Construction of Social Difference. In Gates, P.(Ed), Proceedings of the First International Mathematics Education and Society Conference, Nottingham University, U.K.
- Britta Hawighorst: How parents view mathematics and the learning of mathematics. An intercultural comparative study, Cerme 4, 2005.
- Brown, S. & Kysilka, M. (2002). Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond. Boston : Allyn and Bacon.
- Bullivant B. (1997) Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο: Modgil S., Verma G., Mallick.
- Cantwell R. & Andrews B. (2002) Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings Towards Group Work.
- Chin Tan I. et al(2005) Student's perceptions of learning Geography through group investigation in Singapore.
- Chryshochoos, J., Chryshochoos, Í., & Thompson, É. (2002). The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Cross curricular Approach and Task-Based Learning. Athens: The Pedagogical Institute.
- Cooper, B. & Dunne, M. (1998) Social class, gender, equity and National Curriculum tests in Mathematics. In Gates, P.(Ed.), Proceedings of the First International Mathematics Education and Society Conference, Nottingham University, U.K.
- Cooper, B. & Dunne, M. (1999). Anyone for Tennis? Social class differences in children's responses to National Curriculum Mathematics Testing. In Murphy P. (Ed.), Learners, Learning & Assessment, p. 305-328.
- Cosden M. & Haring Th. (1992) Cooperative Learning in the Classroom: Contingencies, Group Interactions, and Students with special Needs.

Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*. London: Falmer Press.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Guttenberg.

Durkin, K. (1991) *Language in Mathematics Education: an introduction*, in K. Durkin.

Ernest P. (1998) *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*.

Essinger, H. (1988) «*Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*». In G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.

Foxe JJ, Morocz IA, Murray MM, Higgins BA, Javitt DC, Schroeder CE.(2000). *Multisensory auditory-somatosensory interactions in early cortical processing revealed by high-density electrical mapping*.

Fried-Booth, L.D. (2002), *Project Work*, In A. Maley (Ed), *Resource books for teachers*, Oxford: Oxford University Press.

Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). *Multicultural education in teacher preparation programmes: A political or an educational concept?* Phi Delta Kappa, 214-219.

Gillies R. (2004) *The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning*.

Gillies R. & Asaduzzaman Kh. (2008) *The effects of teacher discourse on students' discourse, problem – solving and reasoning during cooperative learning*

Gilmer (1990). *An ethnomathematical approach to curriculum development*.

Gorgorio N. & Planas N. (2000). *Researching Multicultural Classes: A Collaborative Approach*.

Μπορεί να βρεθεί εδώ: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476753.pdf>

Gorgorio N. & Planas N. (2001). *Teaching Mathematics in Multilingual Classrooms*.

Guida de Abreu: *Cultural identities in the multiethnic mathematical classroom*, CERME 4, 2005.

Heckmann F. (1999) *Integration Policies in Europe: National Differences and/or Convergence?* Paper Nr. 28 *Europäisches Forum für Migrationsstudien*, Institute at the University of Bamberg (efms) στο http://web.unibamberg.de/projekte/effnatis/Paper28_efms.pdf

Hijzen D. · Boekaerts M. · Vedder P. (2007) *Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom*.

Irvine & Armento (2001). *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*. New York, New York: The McGraw Hill Companies, Inc.

Jodelet, D. (1989). *Les representations sociales*. Paris: P.U.F.

Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*.

Liégeois, Jean - Pierre, (1999). Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές, Εκδόσεις Καστανιώτη μετάφραση από Αθηνά Α. Σιπητάνου και επιμέλεια από Σωφρόνη Χατζησαββίδη.

Luciak M. (2004) *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union EUMC*.

Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (2nd ed.). White Plains, New York: Longman.

Okely (1983). *The Traveller-Gypsies*, Cambridge University Press, UK, ISBN 05212887038, σελ. 8.

Panitz Th. (1999) *The motivational benefits of cooperative learning*.

Planas, Vilella, Gorgorio, Fontdevila (1999): *Fiayaz en la clase de matemáticas: ambiente de resolución de problemas en un aula multicultural*.
Μπορεί να βρεθεί εδώ:
https://scholar.google.gr/citations?view_op=view_citation&hl=el&user=ewOs_S0AAA AJ&cstart=100&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=ewOs_S0AAA AJ:Zph67rFs4hoC

Reading Images: The Grammar of Visual Design Gunther R. Kress, Theo van Leeuwen (1996) Plenum Press: New York.

Roth, Hans Joachim (2000), «Allgemeine Didaktik», in: Reich, Hans/ Holzbrecher, Alfred/ Roth, Hans Joachim (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen: Leske und Budrich.

Setati, M., T., & Langa. M (2008) *Using language as a transparent resource in the teaching and learning of mathematics in a grade 11 multilingual classroom*.

Setati, M., & Adler, J. (2000). *Between languages and discourses: Language practices in primary multilingual mathematics classrooms in South Africa*.

Sfard, A. (1998) 'On two metaphors for learning and the Design'.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*.

Slavin R. (2006) Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία & Πράξη. Ελισσάβετ Εκκεκάκη (Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slavin R. (1985) An Introduction to Cooperative Learning Research.

Stathopoulou, C., & Kalabasis, F. (2007). Language and culture in mathematics education: Reflections on observing a Romany class in a Greek school. *Educational studies in Mathematics*, 64(2), 231-238.

Stoller, L.F. (2002), Project Work: A Means to Promote Language and Content. In C.J. Richards, A.W. Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tymoczko (1985) *New Directions in the Philosophy of Mathematics*.

Van Petegem K. · Aelterman A. · Van Keer H. · Rosseel Y. (2009) The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing.

Webb N. (2009) The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*

Zevenbergen, R. (1998). *Classroom Interactions and Linguistic Capital*. A.

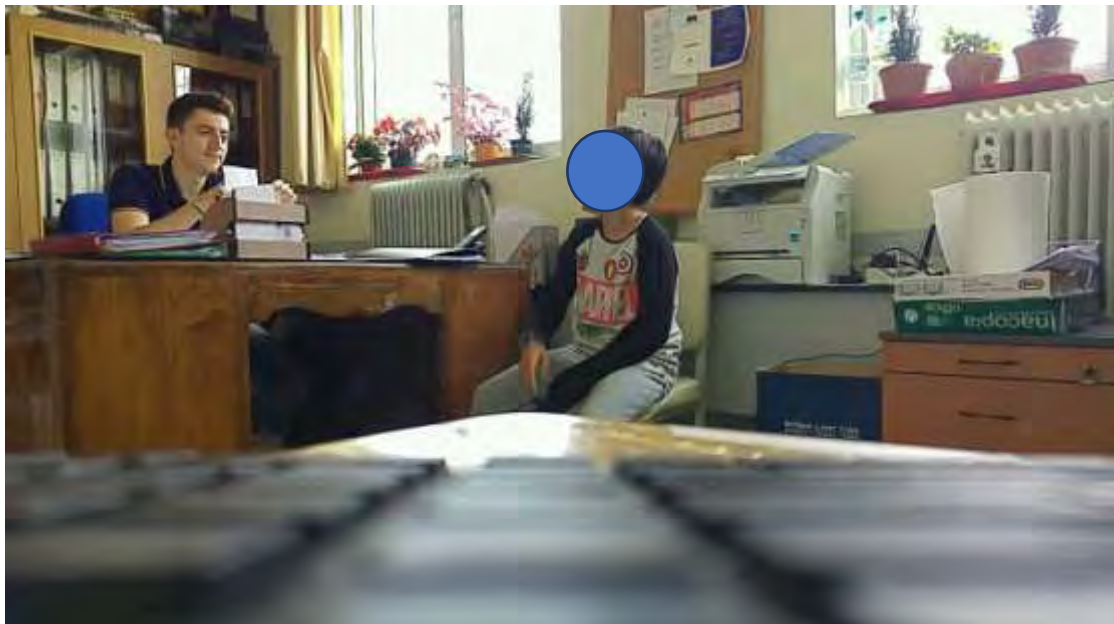
Zevenbergen, R. (2000) "Cracking the code" of Mathematics Classrooms. School success as a function of linguistic, social and cultural background. In Boaler, J. (Ed.), *Multiple perspectives on Mathematics teaching and learning*, p. 201-224. Westport (USA): Ablex Publishing.

Zevenbergen, R. (2001a). Language, social class and underachievement in school mathematics. In Gates, P. (Ed.), *Issues in mathematics teaching*, p. 38-50.

Zevenbergen, R. (2001b). Mathematics, social class and linguistic capital. An analysis of mathematics classroom interactions. In Atweh, B., Forgasz, H. & Nebres, B. (Eds.), *Sociocultural research on mathematics education: an international perspective*, p. 201-214.

Παράρτημα

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήσα με τους δύο Ρομά Μαθητές



Όταν τα παιδιά μετρούσαν το βάρος τους



Οι εικόνες που χρησιμοποίησα για την άσκηση με το ξενοδοχείο (με τη σειρά δίκλινο δωμάτιο, μονόκλινο δωμάτιο και σουίτα)





Και μία αναμνηστική μαζί με όλα τα παιδιά...

